Sociologický časopis
Czech Sociological Review

Ročník 60 (2024)
Číslo 4

4—24

PETRA RAUDENSKÁ: Mezigenerační přenos kulturního kapitálu: sociální determinanty velikosti domácí knihovny

JANA STRAKOVÁ, JAROSLAVA SIMONOVÁ, PETR SOUKUP: Příspěvek různých středoškolských programů ke kognitivním a nekognitivním výsledkům vzdělávání – aplikace metody propensity score matching na longitudinální data

JANA OBROVSKÁ, PETR SVOJANOVSKÝ: Nejdříve celá třída, až potom jednotlivci? Etnografie profesního učení studentů učitelství na praxi zaměřeného na žákovskou diverzitu

Sociologický časopis / Czech Sociological Review je recenzovaný vědecký časopis zaměřený na sociologii a příbuzné obory, který publikuje příspěvky z oblasti teorie, empirického výzkumu a metodologie. Rozvíjí sociální vědy, včetně jejich výuky, a zapojuje se do řešení společenských problémů a tvorby politik. Časopis vydává Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., v Praze. Vychází šestkrát ročně (4 čísla v češtině a 2 v angličtině). Časopis uplatňuje politiku otevřeného přístupu a je impaktován v Journal Citation Reports – Social Science Edition, Social Sciences Citation Index (SSCI), Clarivate Analytics, a v dalších scientometrických a bibliografických databázích včetně Scopus, JSTOR, Proquest, EBSCO, CEEOL. Obsah časopisu (od roku 1993) a úplné znění statí (od roku 1995) jsou uveřejněny na *sreview.soc.cas.cz*.

Sociologický časopis / Czech Sociological Review is a peer-reviewed open-access journal. It aims to serve as an international platform for advancing sociological theory and methodology in CEE and invites submissions from all branches of sociology and related disciplines. Manuscripts are selected with a view to their originality and theoretical and methodological robustness and how they bridge CEE, European, and world sociology. The journal is published 6 times a year (4 issues in Czech, 2 issues in English) by the Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences in Prague. The journal is listed in Journal Citation Reports – Social Science Edition, Web of Science, Social Sciences Citation Index (SSCI), Clarivate Analytics, and other scientometric and bibliographic databases such as Scopus, JSTOR, Proquest, EBSCO, and CEEOL. Contents of the journal (since 1993) and the full text of articles (since 1995) are published online at *sreview.soc.cas.cz*.

ČESKÉ VYDÁNÍ

Šéfredaktor: Ondřej Císař
Výkonná redaktorka: Kristýna Přibylová
Redakční rada: Kristýna Bašná *(SOÚ AV ČR, Praha)*, Luděk Brož *(EÚ AV ČR, Praha)*, Dušan Drbohlav *(PřF UK, Praha)*, Radka Dudová *(SOÚ AV ČR, Praha)*, Anna Pospěch Durnová *(Universität Wien)*, Slavomíra Ferenčuhová *(SOÚ AV ČR, Praha)*, Martin Hájek *(FSV UK, Praha)*, Dana Hamplová *(SOÚ AV ČR, Praha)*, Stanislav Holubec *(HÚ AV ČR, Praha; PF JČU, České Budějovice)*, Tomáš Katrňák *(FSS MU, Brno)*, Karel Kouba *(FF UK, Praha)*, Jindřich Krejčí *(SOÚ AV ČR, Praha)*, Aleš Kudrnáč *(SOÚ AV ČR, Praha)*, Lukáš Linek *(SOÚ AV ČR, Praha)*, Jaroslava Hasmanová Marhánková *(FSV UK, Praha)*, Martina Mysíková *(SOÚ AV ČR, Praha)*, Miroslav Novák (*FSV UK, CEVRO, Praha*), Zuzana Podaná *(FF UK, Praha)*, Marek Skovajsa *(FF UK, Praha)*, Jan Spousta (*soukromý sektor*), Csaba Szaló *(FSS MU, Brno)*, Jiří Vinopal *(SOÚ AV ČR, Praha)*, Marta Vohlídalová *(SOÚ AV ČR, Praha)*

ENGLISH EDITION

Editor-in-Chief: Dana Hamplová
Editor: Michael L. Smith
Book Review Editor: Pieter Vanhuysse
Managing Editor: Kristýna Přibylová
Editorial Board: Miloslav Bahna (*Slovak Academy of Sciences*), Ondřej Císař (*Czech Academy of Sciences/Charles University*), Seán L. Hanley (*University College London*), Zdenka Mansfeldová (*Czech Academy of Sciences*), William Outhwaite (*Newcastle University*), Jiří Přibáň (*Cardiff University*), Isaac Reed (*University of Virginia*), Marek Skovajsa (*Charles University*), Tomáš Sobotka (*Vienna Institute of Demography*), Pieter Vanhuysse (*University of Southern Denmark*), Claire Wallace (*University of Aberdeen*)

REDAKCE / EDITORIAL OFFICE

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, Jilská 361/1, 110 00 Praha 1
telefon: (+420) 210 310 217 | e-mail: *casopis@soc.cas.cz* | web: *sreview.soc.cas.cz*

sekretariát/secretary: Martina Hartmanová, sazba/typeset by: Martin Pokorný, návrh obálky/cover design: Filip Blažek, Designiq, tisk/printed by: ERMAT Praha, s. r. o.

© Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., 2024
ISSN 0038-0288 (print), 2336-128X (online)

2024, ROČNÍK 60, ČÍSLO 4

STATI

Petra Raudenská: Mezigenerační přenos kulturního kapitálu: sociální determinanty velikosti domácí knihovny 355
Jana Straková, Jaroslava Simonová, Petr Soukup: Příspěvek různých středoškolských programů ke kognitivním a nekognitivním výsledkům vzdělávání – aplikace metody propensity score matching na longitudinální data 381
Jana Obrovská, Petr Svojanovský: Nejdříve celá třída, až potom jednotlivci? Etnografie profesního učení studentů učitelství na praxi zaměřeného na žákovskou diverzitu 415

RECENZE

Dana Sýkorová, Hana Šlechtová, Michaela Kvapilová Bartošová: Graying Siblinghood: A Sociological Study of Siblinghood in Late Adulthood (Zuzana Talašová) 441
Dan Ryšavý, David Fiedor (eds.): Fakta a trendy v současné české společnosti: jak se neztratit v datech (Filip Byrtus) 445
Anthony Elliott: Algorithmic Intimacy. The Digital Revolution in Personal Relationships (Dalibor Stehno) 448

ZPRÁVY

Studenti studentům, devátý ročník Studentské konference KSA FF UPOL (Vendula Středová) 451

Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., Praha
Institute of Sociology, Czech Academy of Sciences, Prague

Výzva k podávání návrhů monotematických bloků a čísel na období 2025–2026

Sociologický časopis / Czech Sociological Review vypisuje výzvu k podávání návrhů monotematických bloků a čísel na období 2025–2026

Zájemci o editorství monotematických bloků (čísel) Sociologického časopisu / Czech Sociological Review mohou redakci zasílat návrhy obsahující následující položky:

- pracovní název monotematického bloku (čísla)
- stručný nástin a zdůvodnění obsahového zaměření projektu (maximální rozsah 3600 znaků)
- předběžný obsah bloku (čísla)
- rozvahu o předpokládaném rozsahu (cílový počet uveřejněných článků, očekávaný počet nabídnutých článků, obsazení dalších rubrik, jako jsou Recenze, Anotace, Zprávy, Jubilea ad.)
- seznam oslovených/pravděpodobných přispěvatelů s předběžnými názvy (nebo tématy) jejich příspěvků
- časový harmonogram přípravy
- informace o preferovaném způsobu výběru přispěvatelů (veřejný call for abstracts nebo call for papers otištěný v SČ, popř. i jinde, předem kontaktovaná skupina přispěvatelů, jiný model)
- seznam základních publikací a doklady o předchozí editorské činnosti editora/editorky (nebo odkaz na webové stránky obsahující tyto informace)

Projekty budou hodnoceny podle následujících základních kritérií:

- obsahová kvalita a aktuálnost tématu
- kvalita publikační činnosti editora/editorky se zohledněním předchozích editorských zkušeností
- očekávané složení autorského týmu (je upřednostňováno zastoupení většího počtu institucí)
- otevřenost výběru přispěvatelů a přispěvatelek
- realizovatelnost časového plánu
- formální úplnost

Termín uzávěrky pro podávání návrhů redakci: **15. 9. 2024**

Návrhy v českém či anglickém jazyce zasílejte e-mailem v jednom souboru formátu docx na redakční adresu casopis@soc.cas.cz. Návrhy posílané po částech budou vyřazeny.

Zájemci o editaci monotematických bloků (čísel) budou vyrozuměni o přijetí/nepřijetí svého návrhu v průběhu první poloviny října 2024. Redakce si vyhrazuje právo podmínit přijetí předloženého projektu provedením konkrétních úprav. Přijetí ani odmítnutí návrhů se nezdůvodňuje. Redakce negarantuje vydání monotematického bloku nebo čísla do určitého termínu.

V případě nejasností kontaktujte redakci i před započetím přípravy projektu.

Mezigenerační přenos kulturního kapitálu: sociální determinanty velikosti domácí knihovny*

PETRA RAUDENSKÁ[**]
Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., Praha

The Intergenerational Transmission of Cultural Capital: The Social Determinants of the Size of a Home Library

Abstract: This study focused on the social determinants of the objectified state of cultural capital in adulthood. It examined whether intergenerational transmission is still the dominant determinant of the size of a person's home library in post-communist Czech society. We applied structural equation modelling to data (N = 1958) from the Czech Household Panel Survey (CHPS) and found that while the size of a person's home library was significantly affected by the size of the parents' library, the parents' educational attainment had only an indirect effect that was manifested through the respondent's education and reading preferences. Despite the dominant intergenerational transmission mechanism, the results also showed that individual characteristics such as education, age, and reading preferences had a significant effect on the objectified state of cultural capital in adulthood, even after controlling for family background. Regarding partner effect, women's characteristics had stronger effects on home library size than men's characteristics. The results therefore suggest that the objectified state of cultural capital in adulthood is shaped by the combined mechanisms of socialisation and active individual cultivation.

Keywords: cultural capital, home library size, intergenerational transmission, reading preferences, partner effect, gender

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2024, Vol. 60, No. 4: 355–380
https://doi.org/10.13060/csr.2023.034

* Tato stať vznikla v rámci projektu „Vývoj sociální mobility v zemích střední a východní Evropy od 70. let 20. století do současnosti: princip dynamické rovnováhy?", financovaného Grantovou agenturou České republiky (reg. č. 22-33722S). Autorka děkuje recenzentům za podnětné připomínky a kolegyni Kristýně Bašné, MSc., Ph.D., za pomoc při přípravě dat k analýze.

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

© Autorka, Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., 2024
Tento článek je publikován v režimu tzv. otevřeného přístupu k vědeckým informacím (Open Access), který je distribuován pod licencí Creative Commons CC BY-NC 4.0.

Úvod

Porozumět tomu, jakým způsobem je formován kulturní kapitál jedince či rodiny, je klíčové z mnoha hledisek. Kulturní kapitál přináší jedinci výhody ve vzdělávacím procesu, na trhu práce, v třídní mobilitě, sociálních interakcích, při výběru partnera a v dalších oblastech života (de Graaf et al., 2000; DiMaggio, 1982; DiMaggio a Mohr, 1985; Evans et al., 2015; Jæger a Breen, 2016; Yaish a Katz-Gerro, 2012). Bourdieu (1984) rozlišuje mezi třemi formami kulturního kapitálu. *Inkorporovaná* forma zahrnuje soubor schopností, dispozic, preferencí, postojů a chování, které si jedinec osvojuje v průběhu socializace, nejčastěji pak vlivem rodinného prostředí. *Objektivní* forma má podobu kulturních statků, jako jsou umělecké artefakty, malby, sochy, knihy, nábytek, nástroje aj. Poslední, *institucionalizovaná* forma pak sestává z akademických titulů, hodností, kvalifikací a ocenění, kterými se jedinci dostává institucionálního uznání.

Především formování *objektivní* formy kulturního kapitálu v průběhu života jedince je systematicky zanedbávaným tématem v sociálních vědách. Deficity lze spatřit v několika oblastech zkoumání. Za prvé, míra, do jaké rodinný původ či kulturní kapitál rodičů predikují možnost jedince disponovat objektivním kulturním kapitálem, je stále spíše předpokládána, než empiricky zkoumána. Navíc studie, které mapují korelaci konzumace objektivního kulturního kapitálu mezi rodiči a jejich dětmi, se zaměřují především na tzv. „vysokou kulturu", v tomto významu tedy vlastnictví uměleckých a jiných kulturních artefaktů (Dumais, 2002; Roscigno a Ainsworth-Darnell, 1999). Kulturní kapitál, který by zahrnoval vlastnictví kulturních objektů ceněných „vysokou kulturou" stejně jako „populární kulturou", je zkoumán jen zřídkakdy (Kraaykamp a van Eijk, 2010).

Předchozí studie v omezené míře dokládají, že vlastnictví kulturních objektů je determinováno především sociálním původem jedince, konkrétněji pak tím, kolik kulturních objektů vlastnili jeho rodiče (Evans et al., 2010; Kraaykamp a van Eijk, 2010; Sullivan, 2001). Jedná se v tomto smyslu o mezigenerační přenos materiálního kulturního kapitálu. Zatímco však socializace *inkorporované* a *institucionalizované* formy kulturního kapitálu v rodině je široce doloženým faktem (Kallunki a Purhonen, 2017; Kraaykamp, 2003; Kraaykamp a van Eijck, 2010; Mohr a DiMaggio, 1995; van Eijck, 1997; van Wel et al., 2006), *objektivní* forma kulturního kapitálu se odlišuje v tom, že vyžaduje kromě kulturní socializace v původní rodině mnohdy také vlastní ekonomický kapitál k jeho pořízení či udržení. Slabší vliv sociálního původu a naopak silný vliv vlastních osobních a partnerových charakteristik na vlastnictví kulturních objektů lze navíc očekávat, pokud analyzujeme kulturní kapitál již dospělých jedinců. Ti prošli vzdělávacím systémem, který oslabuje vliv původní rodiny na kulturní praktiky a preference jejich dětí v dospělosti (Vettehen et al., 2012), a otázkou tak zůstává, do jaké míry tento vliv původní rodiny přetrvává (Nagel a Ganzeboom, 2002).

Z výše nastíněných důvodů mám v této studii v úmyslu se zabývat především *objektivní* formou kulturního kapitálu partnerů, kteří spolu žijí v jedné do-

mácnosti, jmenovitě velikostí jejich knihovny. Cílem je zjistit, za použití dat Českého panelového šetření domácností (CHPS), do jaké míry je velikost knihovny partnerů determinována jejich sociálním původem a kulturním kapitálem jejich rodičů (tj. socializační efekt) v porovnání s jejich individuálními charakteristikami a charakteristikami partnerů a domácnosti (tj. aktivně kultivační efekt). Kraaykamp a Nieuwbeerta (2000) ukázali, že obzvláště v postkomunistickém kontextu zemí střední a východní Evropy jsou kulturní zdroje rodičů a mezigenerační přenos významnějším prediktorem kulturního chování jedince a jeho materiálního životního stylu než jeho osobní charakteristiky. Česká data jsou v tomto kontextu navýsost zajímavá, neboť Trávníček (2007) poukazuje na to, že české čtenářství je velice silné a že Češi jsou oproti jiným zemím skutečně sečtělí. Navíc 98 % české populace má doma knihovnu (Trávníček, 2008, 2011, 2017; viz také Možný, 2002; Šafr, 2012).

Neboť je ale mým cílem analyzovat velikost knihovny v dospělém věku jedinců, je rovněž očekávatelné, že právě charakteristiky jedince, partnera a geografické, sociální a finanční překážky, které ovlivňují dostupnost kulturních statků (Peterson, 2005; Sullivan a Katz-Gerro, 2007), mohou převážit vliv sociálního původu. Navíc mám v úmyslu prozkoumat, zda na formování velikosti knihovny v domácnosti mají větší vliv charakteristiky ženy, nebo muže anebo zda se síla mezigeneračního přenosu, respektive síla individuálních charakteristik liší mezi věkovými skupinami. Pokud je mi známo, stabilitu socializačního efektu v dospělém věku jedince na materiálním kulturním kapitálu ještě žádná studie neověřila, což nám poskytuje prostor přinést značně nové poznatky do zkoumání kulturního kapitálu.

Teoretické souvislosti

Vliv rodinného prostředí na kulturní kapitál jedince

Jak již bylo výše řečeno, Bourdieu (1984) rozlišuje mezi *inkorporovanou*, *objektivní* a *institucionalizovanou* formou kulturního kapitálu. Jak v případě *inkorporované* (tj. preference a chování), tak *objektivní* formy kulturního kapitálu (tj. kulturní materiální statky) se předpokládá, že domácí kulturní prostředí rozvíjí kulturní vkus či preference jedince, včetně tendence si užívat a pořizovat si kulturní statky. Rodiče předávají svým dětem kognitivní dovednosti a kompetence, které pak formují jejich kulturní preference, postoje k umění a participaci na kultuře (Becker, 2010; Bourdieu a Passeron, 1977; Farkas et al., 1990; Jæger, 2009; Sullivan, 2001). Takto je i vlastnictví kulturních statků považováno za výsledek socializace v rodinném prostředí a za produkt inkorporovaného a institucionalizovaného kulturního kapitálu rodičů. Pokud jsou rodiče vzdělaní, rádi čtou, vypráví příběhy, diskutují a vlastní velké množství kulturních statků, jejich děti budou pravděpodobně rovněž uznávat tento kulturně orientovaný životní styl a cenit si tohoto vlastnictví, a to celoživotně (van Bergen et al., 2017; Kraaykamp a van

Eijk, 2010; Mohr a DiMaggio, 1995; Nagel a Lemel, 2019; Raudenská, 2021; Yaish a Katz-Gerro, 2012).[1]

Evans et al. (2010) uvádí, že preference čtení knih je do velké míry zděděná a mezigeneračně přenášená (v českém prostředí viz dlouhodobé výzkumy prof. J. Trávníčka, 2008, 2011, 2017). Velikost knihovny rodičů je tak zdaleka nejvlivnějším prediktorem velikosti knihovny jejich dětí ve srovnání se vzděláním jedince a jeho zaměstnaneckým či sociálním statusem (Sullivan, 2001). Jistě ne nepodstatnou poznámku přidávají Kraaykamp a van Eijk (2010), že mezigenerační přenos knihovny může být v této souvislosti přímočarý, a to v podobě dědictví či daru. Kraaykamp (2003) také ukazuje, že čím více rodiče čtou svým dětem knížky v průběhu dětství, tím pozitivnější vliv to má na jejich čtenářské kompetence v dospělosti. Ostatní autoři systematicky dokládají významný vliv rodiny na kulturní participaci adolescentů a dospělých, který i předčí vliv vzdělání dítěte (Kallunki a Purhonen, 2017; van Wel et al., 2006).

Takto mezigeneračně předávaný kulturní kapitál popsal ve svém kulturně reprodukčním modelu P. Bourdieu (1984). Podle něj se děti vychovávané kulturně aktivními rodiči seznamují s kulturou již v brzkém věku a zvnitřňují si kulturně orientovaný životní styl, přičemž tyto kulturní preference se později stávají symbolem jejich sociálního statusu. Ten jim pak – rozpoznáván učiteli a budoucími zaměstnavateli – dokáže poskytnout výhody ve vzdělávacím systému a na trhu práce (Breinholt a Jæger, 2020; de Graaf et al., 2000; DiMaggio, 1982; Evans et al., 2015).

Vliv individuálních charakteristik, partnera a domácnosti na kulturní kapitál

Dle modelu kulturní mobility od DiMaggia (1982) je rovněž patrné, že mezigenerační přenos nemusí být jediným rozhodujícím faktorem ve výkladu formování kulturního kapitálu jedince. Tento model zdůrazňuje, že je možné se zajímat o kulturu i bez zázemí kulturně orientované rodiny. Jeden z nejběžnějších způsobů, jak se dospívající seznamují s kulturou, je prostřednictvím vzdělávacího systému (Nagel, 2010). Goldthorpe (2007) předpokládá, že vyšší dosažené vzdělání vede k častější participaci jedince na kulturních aktivitách. Jedinci si na základě

[1] V tomto kontextu nelze neuvést rozsáhlou kritiku konceptu kulturního kapitálu a jeho empirických indikátorů ve vazbě na vzdělanostní výsledky a efekty na trhu práce. Práce reagují na skutečnost, že původní koncept kulturního kapitálu nebyl správně pochopen, vykládán či operacionalizován a že ho nelze definovat pouze jako odraz projevů „vysoké kultury" ani ho nelze jednoznačně oddělit od schopností a kompetencí jednotlivých aktérů (viz Lareau a Weininger, 2003). Rovněž také zpochybňují vliv socioekonomického a sociokulturního zázemí rodiny na vzdělání dětí, přičemž identifikují, že tyto efekty kulturních faktorů jsou jen malé, někdy i zanedbatelné, ve srovnání s efekty kognitivních dovedností dětí/rodičů či jejich předchozích školních úspěchů (viz Marks, 2016, 2017; Marks a O'Connell, 2023).

svých individuálních dispozic vytváří i později v průběhu života vztah ke kultuře a mohou být kromě rodiny kultivováni také nejrůznějšími sociálními skupinami, jejichž jsou členy, ať už se jedná o vrstevníky, spolužáky, spolupracovníky, přátele či partnery (Kallunki a Purhonen, 2017).

Empirické snahy o zachycení těchto sociálních determinant dokumentují, že konzumace kultury u dospělých je nejčastěji ovlivněna mírou seznámení se s kulturou v dětství v rodině a ve škole, dosaženým vzděláním, zaměstnáním, pohlavím, věkem, rasou, příjmem domácnosti a velikostí bydliště (Falk a Katz-Gerro, 2016; van Hek a Kraaykamp, 2015; Raudenská a Bašná, 2021; Rössel et al., 2017). Kraaykamp a van Eijck (2010) předpokládají, že vlastnictví kulturních statků jedincem je významně ovlivněno jeho dosaženým vzděláním a preferencí pro držení takových statků. Van Eijck (1997) argumentuje, že ačkoli je vzdělání méně důležitý faktor než vliv původní rodiny, významně ovlivňuje konzumaci kultury jedincem. Sullivan (2007) rovněž ukazuje, že vysoce vzdělaní jedinci daleko častěji participují na všech formách kulturních aktivit.

Ganzeboom (1982) tuto skutečnost vysvětluje tím, že lépe vzdělaní jedinci disponují kognitivními dovednostmi, které jim dovolují porozumět nejrůznějším kulturním aktivitám a užít si je, a proto se jich také daleko častěji účastní. Reeves a de Vries (2016) dodávají, že se nejedná o úroveň vzdělání jako takovou, která zvyšuje preferenci pro kulturní aktivity, ale spíše jde o vzdělání v humanitních a sociálněvědních oborech, které tyto kulturní preference podporují. Studie rovněž ilustrují, že vysoce vzdělaní jedinci mají nejenom silné preference pro „vysokou kulturu", ale participují také častěji na „nižší kultuře", jako jsou popové koncerty, populární muzikály, divadelní činohra či návštěva muzeí (van Hek a Kraaykamp, 2015).

Verboord a van Rees (2009) potvrzují, že starší věkové kohorty častěji čtou a nakupují literárně oceňované knihy ve srovnání s mladšími věkovými kohortami (viz také Evans et al., 2010). Ženy mají také tendenci častěji absolvovat různé druhy kulturních aktivit a raději čtou beletrii ve srovnání s muži (DiMaggio, 1982; Christin, 2012; van Wel et al., 2006; v ČR viz Trávníček, 2008). Mohr a DiMaggio (1995) upozorňují, že i druh vykonávaného zaměstnání ovlivňuje kulturní preference dospělých, jejich životní styl a akumulaci kulturních statků v domácnosti. Evans et al. (2010) potvrzuje, že lidé pracující v zaměstnáních s vyšším kulturním kapitálem mají vyšší zájem o kulturu a častěji navštěvují kulturní akce. Co se týče dostupných finančních zdrojů, ekonomický kapitál sice sám o sobě nezaručuje vyšší zájem o kulturu, ale absence financí vede na druhou stranu k nižší účasti na kultuře (Willekens a Lievens, 2015). Mnoho druhů kulturního kapitálu vyžaduje finance – vstupenky, doprava, kulturní statky – a zároveň ochotu tyto finance za kulturu utratit. Lazzaro a Frateschi (2017) potom také ukazují, že vyšší počet dětí v domácnosti a menší velikost bydliště snižují míru participace rodiny na kulturních aktivitách.

Kromě socializace jedince v dospělosti, kdy jedinec může sám aktivně rozvíjet vlastní kulturní preference (van Berkel a de Graaf, 1995), mnoho studií opo-

míjí rovněž významný vliv známých, přátel a partnerů, jejichž kulturní chování si je mnohdy značně podobné (DiMaggio, Mohr, 1985; Kalmijn, 1998; van Wel et al., 2006). Studie o vzájemném vlivu mezi partnery zkoumají, do jaké míry ovlivňují charakteristiky partnera jedincovy kulturní preference a chování. Vycházejí z toho, že partneři si dlouhodobě budují sdílený životní styl a společně hromadí kulturní statky a zážitky (Kalmijn a Bernasco, 2001).

Upright (2004) v této souvislosti ukazuje, že partnerovo vyšší vzdělání má významný vliv na míru kulturní participace u jedince. Naopak van Berkel a de Graaf (1995) potvrzují, že intenzita kulturní participace klesá, pokud partner dosáhl nižšího vzdělání. Silva a Le Roux (2011) dodávají, že jak úroveň vzdělání partnera, tak jeho finanční zajištění, ekonomická aktivita a místo bydliště ovlivňují zapojení jedinců do kulturního života. Významný vliv partnera na kulturní participaci a čtení knih potvrzuje také Toivonen (2015). Výzkumy se ale rovněž shodují, že vliv žen (partnerek/manželek) – jejich kulturní socializace v rodině a úroveň vzdělání – na kulturní chování partnera zcela předčí vliv muže (partnera/manžela) na kulturní chování ženy (Lazzaro a Frateschi, 2017; Silva a Le Roux, 2011; Upright, 2004; van Berkel a de Graaf, 1995). Upright (2004) navíc dodává, že nejenom množství kulturního kapitálu ženy ovlivňuje kulturní chování celé rodiny, ale má také pozitivní vliv na individuální kulturní chování mužského partnera (tedy bez ženy a dětí).

Hypotézy

Na základě teoretických souvislostí lze předpokládat, že kulturní preference i dispozice kulturními statky jsou ovlivňovány jak pasivní asimilací kulturních zvyklostí v rodině (tj. socializační efekt), tak i aktivní kultivací individuálních preferencí (tj. aktivně kultivační efekt). Vzhledem ke kontextu postkomunistických zemí (Kraaykamp a Nieuwbeerta, 2000) předpokládáme, že i v české současné společnosti stále dominuje při formování velikosti knihovny partnerů mezigenerační přenos. Konkrétněji, že objektivní forma kulturního kapitálu rodičů bude mít nejsilnější vliv na objektivní formu kulturního kapitálu partnerů.

(H1a) Nejsilnější vliv na velikost knihovny partnerů má velikost knihovny jejich rodičů i při kontrole individuálních charakteristik, charakteristik partnera a domácnosti.

(H1b) Kraaykamp a Nieuwbeerta (2000) ukázali, že v postkomunistickém kontextu zemí střední a východní Evropy jsou kulturní zdroje rodičů a mezigenerační přenos významnějším ukazatelem kulturního chování jedince než jeho osobní charakteristiky. Mezigenerační vliv na velikost knihovny partnerů proto předpokládám silnější ve starší věkové skupině.

(H1c) Předpokládám rovněž silný efekt vzdělání rodičů na velikost knihovny partnerů, a to přímý i nepřímý skrze vzdělání jedince a partnera.

Analyzuji však objektivní formu kulturního kapitálu již dospělých jedinců, kteří prošli vzdělávacím systémem a partnerským či rodinným životem, tudíž rovněž předpokládám, že charakteristiky jedince, partnera a geografické, sociální a finanční překážky, které ovlivňují dostupnost kulturních statků (Peterson, 2005; Sullivan a Katz-Gerro, 2007), mohou mít rovněž silný vliv na objektivní formu kulturního kapitálu partnerů.

(H2a) I při kontrole vlivu původní rodiny má vzdělání jedince a partnera přímý vliv na velikost knihovny partnerů, stejně tak jejich vzdělání v humanitních či sociálněvědních oborech a individuální a partnerovy preference pro čtení knih.

(H2b) I při kontrole vlivu původní rodiny má vyšší příjem domácnosti a větší velikost bydliště pozitivní vliv na velikost knihovny partnerů.

Dostupné výzkumy naznačují, že vliv žen (partnerek/manželek) a jejich kulturní socializace v rodině a úroveň vzdělání na kulturní chování partnera předčí vliv muže (partnera/manžela) na kulturní chování ženy (Lazzaro a Frateschi, 2017; Silva a Le Roux, 2011; Upright, 2004; van Berkel a de Graaf, 1995). Ženy tak do velké míry ovlivňují kulturní chování rodiny a množství kulturních statků, kterými rodina disponuje.

(H3) Z tohoto důvodu předpokládám, že charakteristiky ženy-partnerky a její původní rodiny mají významnější vliv na velikost knihovny partnerů než charakteristiky muže-partnera a jeho původní rodiny.

Data a metody

Data

V této studii analyzuji data z prvních dvou vln (2015–2016) Českého panelového šetření domácností (CHPS). Jedná se o národně reprezentativní longitudinální šetření, které bylo zaměřeno na všechny dospělé členy domácnosti a děti od 10 let výše. Domácnosti byly do šetření vybrány na základě dvoustupňového stratifikačního náhodného výběru.[2] Ke studiu formování velikosti knihovny partnerů bylo nutné spojit data (konkrétně CAPI dotazník pro domácnost, CAPI individuální dotazník, PAPI dotazník pro dospělé) za první dvě vlny, přičemž některé klíčové proměnné jsou zahrnuty pouze v jedné z vln šetření (více viz sekce Proměnné níže). Nevyužívám tudíž longitudinální charakter použitých dat. V první vlně sběru dat bylo dotázáno 5159 domácností, v druhé vlně to bylo již úbytkem panelu pouze 4147 domácností. Rozhodla jsme se v datovém souboru ponechat pouze dvoučlenné partnerské rodiny (s dětmi i bez dětí) a vyřadit tak jedince žijí-

[2] Více viz dokumentace k datům, dostupná v Českém sociálněvědním datovém archivu SOÚ AV ČR: https://archiv.soc.cas.cz/pristup-k-datum.

cí bez partnera (s dětmi i bez dětí) a homosexuální páry kvůli možnosti kontroly partnerského efektu a efektu opačného pohlaví.

V případě závisle proměnné – velikost knihovny domácnosti – jsem čelila problému odlišných výpovědí partnerů, kteří se v mnoha případech neshodli na velikosti společné knihovny (Pearsonovo r = 0,668). Tato skutečnost naráží na běžný metodologický problém s otázkou na velikost knihovny. Například Engzell (2019) argumentuje, že rodiče jsou lépe informovaní o velikosti knihovny, neboť sami kupují knihy do domácnosti, mají k nim vztah a jejich výpovědi jsou tak mnohem přesnější než výpovědi dětí. Odpovědi samotných dětí jsou pak zkreslené mnoha endogenními faktory, protože děti s horšími známkami či nižší úrovní čtenářských dovedností systematicky podhodnocují velikost rodinné knihovny (viz také Eriksson et al., 2022). Navíc, dívky reportují větší počet knih v domácí knihovně než chlapci i v případě, že vykazují stejné charakteristiky sociálního zázemí. I když Engzell (2019) diskutoval odlišnost výpovědí chlapců a dívek či určitou úroveň nespolehlivosti reportů o počtu knih, k podobnému metodologickému zkreslení může docházet rovněž u dospělých.

Z dat vyplývá, že obecně respondenti s vyšším vzděláním, vyšším vzděláním rodičů, vyššími osobními preferencemi pro čtení knih a ženy-partnerky uváděli jen mírně vyšší počet knih v domácnosti (průměr$_{\text{ženy}}$ = 6,73 na desetibodové škále) než muži-partneři (průměr$_{\text{muži}}$ = 6,66). V datovém souboru jsem nalezla 1041 domácností, kde ženy uváděly vyšší počet knih v domácnosti, a 983 domácností, kde muži uváděli vyšší počet knih v domácnosti. Většinou se jejich odpovědi lišily o jednu či dvě kategorie na desetibodové škále. Z výše zmíněných důvodů a kvůli možnému systematickému zkreslení výpovědi partnerů o velikosti knihovny jsem do datového souboru vybrala pouze domácnosti, kde se partneři shodli na velikosti domácí knihovny (Pearsonovo r = 1,000), abych předešla možnému zkreslení věcných výsledků analýzy (obzvláště u ověření efektů partnera).

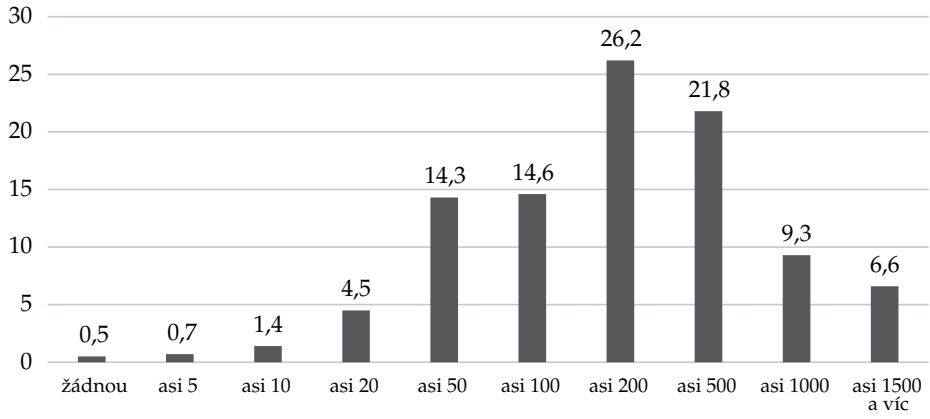
Celkový analyzovaný soubor tak činil 979 domácností a 1958 jedinců, přičemž základní jednotkou analýzy byl jedinec. V případě analýzy dle věkových skupin jsem rozdělila datový soubor na dva soubory. Jeden zahrnoval partnery mladší 40 let (N = 398) a druhý partnery ve věku 41 let a výše (N = 1150); partnery s větším věkovým rozestupem jsem pro věkovou analýzu vyřadila kvůli možné deformaci zjištěných efektů. Všechny proměnné jsou tak na individuální úrovni, ne na úrovni domácnosti. Se zbylými chybějícími hodnotami některých proměnných (viz Tabulku 1), obzvláště příjmu domácnosti, jsem se na základě předpokladu o jejich náhodnosti (MCAR) vypořádala prostřednictvím imputace dat (STATA multiple imputation function, viz Allison, 2000). Tato funkce umožňuje vytvořit několikanásobné datové soubory, ve kterých jsou chybějící hodnoty nahrazeny náhodnou imputací založenou na informacích ze všech ostatních zahrnutých proměnných.

Proměnné

Jak již bylo řečeno, klíčová závisle proměnná *velikost domácí knihovny* byla zjišťována v první vlně šetření (2015) otázkou: „Kolik máte doma přibližně knih? Odhadněte počet knih v domácnosti, v níž žijete. Jde o knihy, ke kterým máte volný přístup. (1 metr = cca 50 knih)" Odpovědi členů domácnosti byly zaznamenány na desetibodové ordinální škále od 1 (žádnou) do 10 (asi 1500 a více) s průměrnou odpovědí jedinců, že vlastní asi 100 až 200 knih (rozložení původní závisle proměnné viz Graf 1, zešikmení závisle proměnné je jen velmi mírné a zcela v normě). Z důvodu ověření robustnosti výsledků jsem také rekódovala danou ordinální proměnnou na logaritmickou škálu dle doporučení Sikory et al. (2019), nicméně po dosažení srovnatelných výsledků jsem se rozhodla nadále prezentovat pouze výsledky analýz za použití původní ordinální proměnné, především z důvodu srozumitelnější interpretace.

Již v této části textu musím poznamenat, že jsem v dotazníku nenašla vhodné indikátory ke změření velikosti elektronické formy knihovny, tudíž tento novodobý aspekt soukromé knihovny respondenta/domácnosti nám z výzkumu vypadává. Na druhou stranu, výzkum Trávníčka (2019) v českém prostředí ukazuje, že čtečka se jeví spíše jako kompromis či doplněk ke klasické tištěné knize určený na cesty, na práci s textem či na spotřební literaturu, ke které se čtenáři již více nevrací. Z kvalitativní části výzkumu vyplývá, že e-knihy sice patří do současné čtenářské kultury, ale klasické knihy nejsou schopné nahradit z mnoha více

Graf 1. Rozložení závisle proměnné: Kolik máte doma přibližně knih? Odhadněte počet knih v domácnosti, v níž žijete. Jde o knihy, ke kterým máte volný přístup. (1 metr = cca 50 knih) – relativní procenta



Zdroj: CHPS (2015–2016), výpočty autorky.
Poznámka: N (domácnosti) = 970; Skewness = –0,387.

Tabulka 1. Deskriptivní statistiky klíčových proměnných – první část

	Procenta		Průměr		S. D.		Min	Max	Validní případy		Chybějící hodnoty	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy			Muži	Ženy	Muži	Ženy
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	–	–	2,41	2,41	0,872	0,840	1	4	963	961	16	18
Počet knih v domácnosti rodičů	–	–	6,54	6,59	1,780	1,758	1	10	961	962	18	17
Frekvence předškolního čtení	–	–	3,43	3,63	1,563	1,654	1	6	941	933	38	46
Velikost domácí knihovny	–	–	6,91	6,91	1,703	1,703	1	10	970	970	9	9
Nejvyšší dosažené vzdělání respondenta	–	–	2,77	2,77	0,842	0,890	1	4	979	979	0	0
Obor studia – humanitní a sociální vědy	20,5 %	56,8 %	–	–	–	–	0	1	961	962	18	17
Věk	–	–	53,4	50,7	15,17	14,93	20	90	979	979	0	0
Příjem domácnosti		–		12,3		2,387	2	18	910	907	69	72
Velikost bydliště		–		3,02		1,374	1	5	979	979	0	0
Vlastnictví nemovitosti		73,3 %		–		–	0	1	979	979	0	0
Přítomnost dětí v domácnosti		47,5 %		–		–	0	1	979	979	0	0
Rodinný status – manželství		86,3 %		–		–	0	1	978	978	1	1
– Čtení je jedním z mých oblíbených koníčků.	–	–	–0,24	0,26	0,93	0,88	–1,78	1,66	933	933	46	46

Tabulka 1. Deskriptivní statistiky klíčových proměnných – druhá část

	Procenta		Průměr		S. D.		Min	Max	Validní případy		Chybějící hodnoty	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy			Muži	Ženy	Muži	Ženy
– Rád(a) se o knihách bavím s jinými lidmi.	–	–	–0,22	0,21	0,95	0,91	–1,72	1,54	926	920	53	59
– Baví mne chodit do knihkupectví nebo do knihovny.	–	–	–0,29	0,32	0,90	0,91	–1,57	1,46	927	920	52	59
– Mám radost, když dostanu knihu jako dárek.	–	–	–0,24	0,23	0,97	0,89	–1,89	1,51	931	928	48	51
Čtenářské preference (průměrný index, Zscore)		–	–0,24	0,26	0,837	0,800	–1,89	1,54	941	945	38	34

Zdroj: CHPS (2015–2016), výpočty autorky.

či méně sentimentálních důvodů, a to často bez ohledu na věk (více Trávníček, 2017, 2019).

Mezi první sadu vysvětlujících proměnných patří otázky na původní rodinu. Jak jedinec, tak i jeho partner byli v první vlně (2015) dotazováni na *velikost knihovny svých rodičů*: „Kolik knih jste přibližně měli doma, když Vám bylo 16 let?" Jejich odpovědi byly opět kódovány na desetibodové škále od 1 (žádnou) do 10 (asi 1 500 a více) s průměrnou odpovědí jedinců, že rodiče vlastnili asi 100 až 200 knih. Aktivní kulturní socializace rodičů byla zjišťována pomocí otázky ve druhé vlně šetření (2016) na frekvenci *předškolního čtení* dětem: „Jak často si s Vámi rodiče četli, když jste byl(a) malý(á) (do 6 let věku)?" se šestibodovou škálou odpovědí od 1 (nikdy nebo skoro nikdy) až 6 (každý den). Také jsem do modelu zahrnula *nejvyšší dosažené vzdělání rodičů* (resp. vzdělání vzdělanějšího rodiče) otázkou z první vlny šetření (2015): „Jakého nejvyššího vzdělání dosáhl Váš otec/matka?" rekódované do čtyřbodové škály (základní – středoškolské bez maturity – středoškolské s maturitou – vysokoškolské).

Uvědomuji si, že tyto retrospektivní otázky jsou problematické z hlediska validity, neboť mohou být zkreslené chybou vyvolávání z paměti či sociální desirabilitou (de Vries a de Graaf, 2008; Engzell, 2019; Hardt a Rutter 2004), nicméně Kraaykamp a Nieuwbeerta (2000) prokazují, že retrospektivní výpovědi respondentů o životním stylu rodičů bývají jen zřídkakdy vychýleny vlivem vlastních kulturních preferencí či chování. Navíc, jak uvádějí Hardt a Rutter (2004), retrospektivní data jsou mnohdy jediný způsob, jak analyzovat vztah mezi kulturní socializací rodičů a kulturním kapitálem dětí, neboť na tak dlouhou zjišťovanou dobu postrádáme patřičná longitudinální panelová data, i když ta jsou v případě zkoumání socializačního efektu zcela jistě preferována.

Z hlediska kontroly individuálních charakteristik a charakteristik partnera jsem použila otázku z první vlny šetření (2015) na *nejvyšší dosažené vzdělání*, rekódované do čtyřbodové škály (základní – středoškolské bez maturity – středoškolské s maturitou – vysokoškolské)[3], *obor studi*a (1 = respondent dosáhl vzdělání v humanitních či sociálněvědních oborech, 0 = zbytek), *věk* (v letech) a *pohlaví*. Dále jsem také kontrolovala *individuální preference čtení knih*, měřené ve druhé vlně (2016) pomocí průměrného indexu ze čtyř výroků: (1) „Čtení je jedním z mých oblíbených koníčků", (2) „Rád(a) se o knihách bavím s jinými lidmi", (3) Baví mne chodit do knihkupectví nebo do knihovny", (4) „Mám radost, když dostanu knihu jako dárek". Původní odpovědi byly zaznamenány na čtyřbodové škále od 1 (rozhodně souhlasím) do 4 (rozhodně nesouhlasím), tyto škály byly poté standardizovány. Cronbachovo alfa této škály dosahovalo hodnoty 0,9.

[3] Modely byly odhadnuty i pro lineární proměnnou vzdělání, kde byly příslušné kategorie přepočítány na roky vzdělání rodiče/respondenta; výsledky byly téměř totožné. Z tohoto důvodu byla v analýze ponechána původní, kratší ordinální proměnná se čtyřmi kategoriemi.

Charakteristiky domácnosti byly kontrolovány pomocí proměnných z první vlny šetření (2015): *přítomnost dětí v domácnosti* (1 = ano, 0 = ne), *příjem domácnosti* (18bodová škála), *velikost bydliště* (pětibodová škála), *vlastnictví nemovitosti* (1 = ano, 0 = ne) a *rodinný stav* (1 = manželství, 0 = mimo manželství). Všechny páry partnerů žijí ve stejné domácnosti, tudíž se jejich odpovědi na dané otázky o domácnosti v naprosté většině případů neliší (Pearsonovo r = <0,93–1,000>), lze tedy využít jen jednu odpověď za domácnost. Pro deskriptivní statistiky a přehled proměnných viz Tabulku 1.

Metoda

Z hlediska statistického přístupu jsem zvolila strukturní modelování. Tato technika umožňuje především odhadovat přímé, nepřímé a celkové efekty daných proměnných, což je z hlediska sledování socializačního efektu klíčové. Konceptuální model (viz zjednodušený model v Diagramu 1), který jsem navrhla na základě teorie, předpokládá, že původní rodina respondenta i jeho partnera (tj. velikost knihovny rodičů, předškolní čtení a vzdělání rodičů) ovlivňuje velikost knihovny domácnosti jak přímo, tak i nepřímo skrze individuální charakteristiky jedince (tj. vzdělání, obor studia, věk, preference čtení) – respektive muže – a charakteristiky partnera – respektive ženy – při kontrole charakteristik domácnosti (tj. příjem domácnosti, děti, rodinný stav, velikost bydliště a vlastnictví nemovitosti). Jak u individuálních faktorů, tak u charakteristik partnera a domácnosti rovněž předpokládám, že mají nezávislý přímý vliv na velikost knihovny domácnosti.

Vedle těchto hlavních vztahů model zohledňuje některé další vedlejší vztahy z důvodu komplexnosti modelu. Kupříkladu předpokládám, že se rodičovské charakteristiky ovlivňují navzájem (tj. vzdělání rodičů má vliv na velikost jejich knihovny a předškolní čtení dítěti). Dále předpokládám, že vzdělání původní rodiny ovlivňuje, jakého partnera si pro život vybíráme, tudíž má vliv na to, s jak vzdělaným partnerem žijeme a jaký má sociální a kulturní původ. Očekávám také v této souvislosti, že stejné vztahy platí i pro rodinu partnera a že vzdělání rodičů i partnerů jsou vzájemně korelovaná. Dále předpokládám, že vzdělání jedince, jeho obor studia a věk ovlivňují jeho preference ke čtení; to samé očekáváme i u partnera. A nakonec předpokládám, že vzdělání partnerů, jejich věk a některé další rodinné charakteristiky ovlivňují příjem domácnosti. Všechny analýzy strukturního modelování byly provedeny v programu STATA 16 (podrobný skript pro zadání modelu viz Příloha).

Výsledky

Tabulky 2–5 prezentují odhadované standardizované a nestandardizované koeficienty determinace velikosti domácí knihovny. Navržený model reprezentuje data velice dobrým způsobem a vykazuje akceptovatelné statistiky vhodnosti mode-

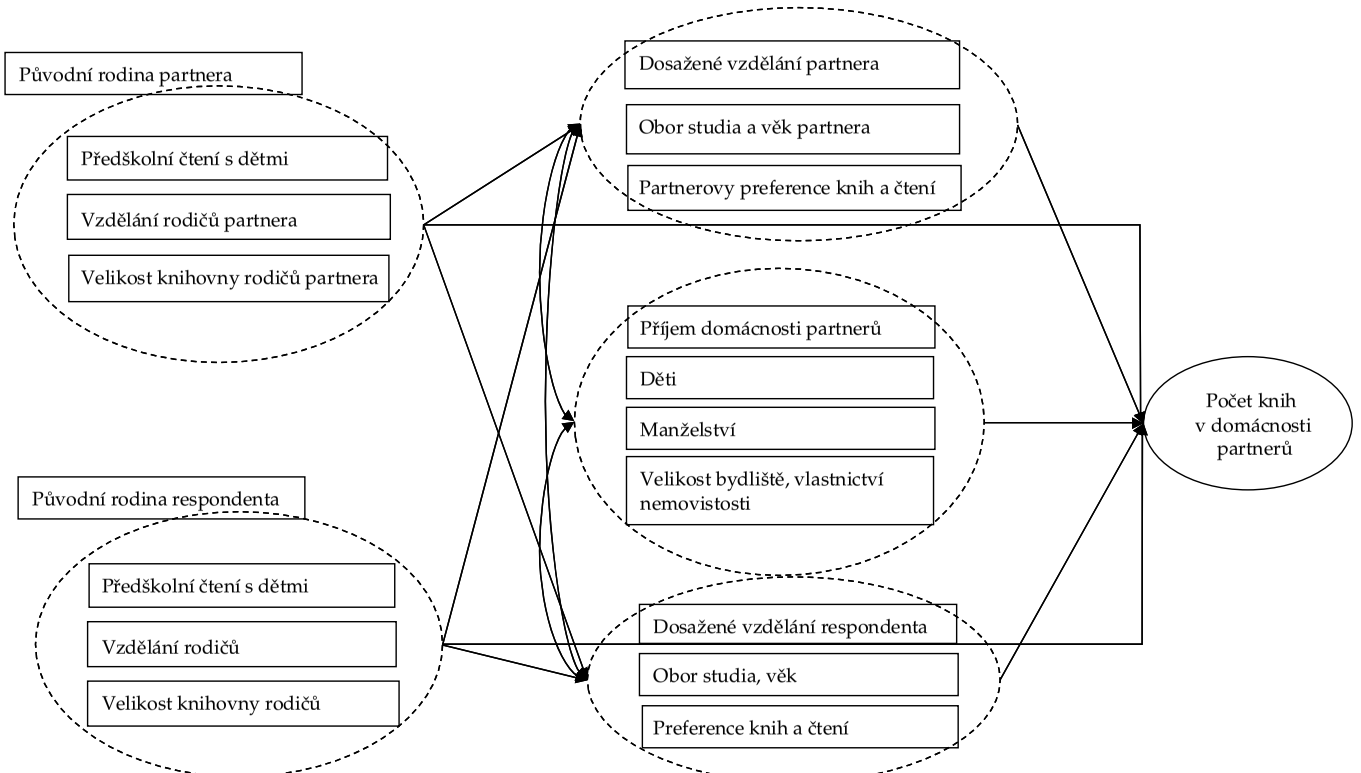
lu (χ^2 = 289,36 df(104), p = 0,0000, CFI = 0,949, RMSEA = 0,046, SRMR = 0,060); pro dvě věkové skupiny rovněž (věková skupina pod 40 let: χ^2 = 176,48 df(104), p = 0,0000, CFI = 0,911, RMSEA = 0,059, SRMR = 0,096; věková skupina 41 let a výše: χ^2 = 210,56 df(104), p = 0,0000, CFI = 0,953, RMSEA = 0,042, SRMR = 0,060).

V souladu s první hypotézou jsem potvrdila, že na velikost domácí knihovny má stále – i v postkomunistické éře – nejsilnější vliv velikost knihovny rodičů partnerů ($\beta_{muži}$ = 0,216, $\beta_{ženy}$ = 0,262), a to i při kontrole individuálních charakteristik a domácnosti, viz Tabulku 2. Tento efekt je pak především přímý, ale v součtu s nepřímými efekty vedoucími přes individuální charakteristiky partnerů je celkový efekt velikosti knihovny rodičů ještě umocněn ($\beta_{muži}$ = 0,295, $\beta_{ženy}$ = 0,332), viz Tabulku 3. Stejný trend ukazují i výsledky analýzy dle věkových skupin jen s tím rozdílem, že ve starší věkové skupině nad 40 let se celkový vliv velikosti knihovny rodičů partnerů na velikost domácí knihovny ukazuje být ještě silnější ($\beta_{muži}$ = 0,338, $\beta_{ženy}$ = 0,346) než v případě mladší věkové skupiny partnerů pod 40 let ($\beta_{muži}$ = 0,291, $\beta_{ženy}$ = 0,244), viz Tabulky 4 a 5.

Dosažené vzdělání rodičů působí navzdory předpokladům na velikost domácí knihovny pouze nepřímo především skrze vzdělání jedinců a jejich čtenářské preference. Přímé efekty vzdělání rodičů jsou tudíž zanedbatelné ($\beta_{muži}$ = –0,003, $\beta_{ženy}$ = –0,020) na rozdíl od těch nepřímých ($\beta_{muži}$ = 0,184, $\beta_{ženy}$ = 0,247). Aktivní kulturní socializace prostřednictvím předškolního čtení má potom jen velmi slabý vliv na velikost domácí knihovny, a to jak v podobě přímého, tak i nepřímého efektu. Nicméně výsledky analýzy potvrdily vzájemnou provázanost jednotlivých charakteristik původní rodiny. Vzdělání rodičů má značný vliv na velikost knihovny rodičů ($\beta_{muži}$ = 0,454, $\beta_{ženy}$ = 0,500), přičemž oba tyto indikátory dále významně pozitivně ovlivňují aktivní kulturní socializaci v podobě předškolního společného čtení.

I když celkové efekty původní rodiny na velikost domácí knihovny dominují, a to především ve starší věkové skupině nad 40 let, v souladu s druhou hypotézou výsledky také ukazují, že v dospělém věku partnerů jsou i jejich individuální charakteristiky zcela klíčové. Jak v případě muže ($\beta_{muži}$ = 0,205), tak v případě ženy ($\beta_{ženy}$ = 0,206) o velikosti jejich domácí knihovny rozhodují jejich vlastní preference ke čtení (tj. inkorporovaná forma kulturního kapitálu). U žen má podobnou váhu i jejich vzdělání ($\beta_{ženy}$ = 0,123) a věk ($\beta_{ženy}$ = 0,326). Vzdělanější a starší ženy tedy vlastní větší domácí knihovnu bez ohledu na charakteristiky jejich partnera-muže. Na druhou stranu, nebylo možné potvrdit silný a pozitivní vliv vzdělání ($\beta_{muži}$ = 0,025) a věku ($\beta_{muži}$ = 0,097) muže na velikost domácí knihovny. Rovněž ani u vzdělání v oborech humanitních a sociálních věd se neprokázal pozitivní vliv na velikost knihovny. Pro mezigenerační působení hovoří i skutečnost, že čtenářské preference jedince ovlivňuje především velikost knihovny rodičů ($\beta_{muži}$ = 0,231, $\beta_{ženy}$ = 0,210) a předškolní čtení ($\beta_{muži}$ = 0,221, $\beta_{ženy}$ = 0,155) a v nižší míře vlastní dosažené vzdělání ($\beta_{muži}$ = 0,174, $\beta_{ženy}$ = 0,184) a věk ($\beta_{muži}$ = 0,271, $\beta_{ženy}$ = 0,162).

Diagram 1. Strukturní model vlivu původní rodiny, individuálních charakteristik, charakteristik partnera a domácnosti na počet knih v domácnosti



Tabulka 2. Nestandardizované a standardizované regresní koeficienty strukturního modelu determinace velikosti domácí knihovny

	Velikost domácí knihovny		
	B	S.E.	Beta*
Původní rodina muže			
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	−0,007	0,057	−0,003
Velikost knihovny rodičů	0,203 ***	0,027	0,216
Předškolní čtení dětem	0,017	0,029	0,015
Původní rodina ženy			
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	−0,039	0,058	−0,020
Velikost knihovny rodičů	0,252 ***	0,028	0,262
Předškolní čtení dětem	−0,038	0,027	−0,037
Charakteristiky muže			
Dosažené vzdělání	0,051	0,057	0,025
Obor studia (ref. ostatní)	−0,129	0,094	−0,031
Věk	0,010	0,008	0,097
Preference čtení knih	0,410 ***	0,052	0,205
Charakteristiky ženy			
Dosažené vzdělání	0,235 ***	0,056	0,123
Obor studia (ref. ostatní)	0,066	0,078	0,019
Věk	0,036 ***	0,008	0,326
Preference čtení knih	0,440 ***	0,054	0,206
Charakteristiky domácnosti			
Příjem domácnosti	0,026	0,020	0,037
Děti (ref. ne)	0,078	0,106	0,023
Rodinný status (ref. mimo manželství)	0,477 ***	0,122	0,097
Velikost bydliště	−0,114 ***	0,030	−0,095
Vlastnictví nemovitosti (ref. ne)	0,078	0,093	0,020

Zdroj: CHPS (2015–2016), výpočty autorky.

Poznámka: N (jedinci) = 1704. Úrovně signifikance: *** $p < 0{,}001$.

Tabulka 3. Vybrané standardizované přímé, nepřímé a celkové efekty strukturního modelu determinace velikosti domácí knihovny: vliv původní rodiny

	Velikost domácí knihovny		
	Přímý	Nepřímý	Celkový
Původní rodina muže			
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	−0,003	0,184 ***	0,180 ***
Velikost knihovny rodičů	0,216 ***	0,078 ***	0,295 ***
Předškolní čtení dětem	0,015	0,050 ***	0,066 *
Původní rodina ženy			
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	−0,020	0,247 ***	0,226 ***
Velikost knihovny rodičů	0,262 ***	0,070 ***	0,332 ***
Předškolní čtení dětem	−0,037	0,042 ***	0,004

Zdroj: CHPS (2015–2016), výpočty autorky.
Poznámka: N (jedinci) = 1704. Úrovně signifikance: *** $p < 0{,}001$, * $p < 0{,}05$.

Navzdory zjištěním jiných studií (Falk a Katz-Gerro, 2016; van Hek a Kraaykamp, 2013; Rössel et al., 2017) nemá v České republice na velikost knihovny příliš silný vliv příjem domácnosti ($\beta = 0{,}037$) ani přítomnost dětí v domácnosti ($\beta = 0{,}023$), manželství samotné ($\beta = 0{,}097$) či vlastnictví nemovitosti ($\beta = 0{,}020$). Překvapivě větší velikost bydliště (resp. život ve velkém městě) nepatrně snižuje velikost knihovny ($\beta = -0{,}095$), avšak to může být způsobeno suburbánní migrací mladších a v této souvislosti pravděpodobně vzdělanějších vrstev obyvatel mimo velká města (resp. za okrajem velkých měst). Pokud sledujeme vzdělanostní složení suburbánních obcí v několika po sobě jdoucích cenzech, je zde patrný prudký posun směrem k univerzitnímu vzdělání (Doležalová a Ouředníček, 2006; Haase et al., 2012). Nad rámec testovaných hypotéz výsledky rovněž ukázaly, že příjem domácnosti je do velké míry ovlivněn vzděláním partnerů ($\beta_{muži} = 0{,}226$, $\beta_{ženy} = 0{,}189$).

Z hlediska genderových rozdílů bylo v souladu se třetí hypotézou prokázáno, že charakteristiky ženy-partnerky (tj. její vzdělání, věk i preference čtení), a dokonce i její původní rodina mají silnější pozitivní dopad na velikost domácí knihovny ve srovnání s charakteristikami muže. To indikují jak přímé, tak i celkové efekty, avšak v případě individuálních charakteristik, jako jsou vlastní preference čtení knih, jsou tyto genderové rozdíly zanedbatelné. Dle očekávání se v modelu rovněž potvrdilo, že vzdělání původní rodiny významně ovlivňuje, jak vzdělaného partnera si pro život vybíráme, obzvláště pak u žen.

Tabulka 4. Nestandardizované a standardizované regresní koeficienty strukturního modelu determinace velikosti domácí knihovny – dle věkových skupin

	Velikost domácí knihovny – věkové skupiny					
	Pod 40 let			Nad 40 let		
	B	S.E.	Beta*	B	S.E.	Beta*
Původní rodina muže						
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	0,053	0,127	0,025	0,005	0,068	0,003
Velikost knihovny rodičů	0,193 **	0,065	0,183	0,227 ***	0,032	0,264
Předškolní čtení dětem	0,125 **	0,057	0,117	−0,015	0,036	−0,014
Původní rodina ženy						
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	0,053	0,131	0,025	−0,025	0,070	−0,013
Velikost knihovny rodičů	0,213 ***	0,066	0,207	0,238 **	0,033	0,270
Předškolní čtení dětem	−0,034	0,057	−0,032	−0,045	0,033	−0,047
Charakteristiky muže						
Dosažené vzdělání	−0,024	0,133	−0,012	0,090	0,068	0,048
Obor studia (ref. ostatní)	0,065	0,184	0,017	−0,174	0,117	−0,044
Preference čtení knih	0,547 ***	0,107	0,285	0,406 ***	0,066	0,204
Charakteristiky ženy						
Dosažené vzdělání	0,149	0,125	0,080	0,261 ***	0,068	0,142
Obor studia (ref. ostatní)	−0,036	0,171	−0,010	0,170	0,094	0,053
Preference čtení knih	0,337 **	0,113	0,168	0,427 **	0,067	0,208
Charakteristiky domácnosti						
Příjem domácnosti	0,061	0,047	0,076	−0,015	0,025	−0,023
Děti (ref. ne)	−0,087	0,295	−0,020	0,057	0,138	0,017
Rodinný status (ref. mimo manželství)	0,335	0,209	0,091	0,590 ***	0,183	0,097
Velikost bydliště	−0,075	0,065	−0,063	−0,130 ***	0,036	−0,114
Vlastnictví nemovitosti (ref. ne)	0,025	0,189	0,007	0,123	0,114	0,032

Zdroj: CHPS (2015–2016), výpočty autorky.

Poznámka: N (jedinci/pod 40 let) = 398, N (jedinci/nad 40 let) = 1150. Úrovně signifikance: *** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$.

Tabulka 5. Vybrané standardizované přímé, nepřímé a celkové efekty strukturního modelu determinace velikosti domácí knihovny: vliv původní rodiny – dle věkových skupin

	Velikost domácí knihovny – dle věkových skupin					
	Pod 40 let			Nad 40 let		
	Přímý	Nepřímý	Celkový	Přímý	Nepřímý	Celkový
Původní rodina muže						
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	0,025	0,204***	0,230***	0,003	0,185***	0,188***
Velikost knihovny rodičů	0,183**	0,108***	0,291***	0,264***	0,074***	0,338***
Předškolní čtení dětem	0,017**	0,031	0,149**	–0,014	0,061***	0,046
Původní rodina ženy						
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	0,025	0,207***	0,233***	–0,013	0,248***	0,234***
Velikost knihovny rodičů	0,207***	0,036	0,244***	0,270***	0,076***	0,346***
Předškolní čtení dětem	–0,032	0,020	–0,011	–0,047	0,056***	0,008

Zdroj: CHPS (2015–2016), výpočty autorky.
Poznámka: N (jedinci/pod 40 let) = 398, N (jedinci/nad 40 let) = 1150. Úrovně signifikance: *** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$.

Diskuse a závěr

Tato studie se věnuje tématu determinace objektivní formy kulturního kapitálu v dospělém věku jedince. Cílem bylo zjistit, zda je v postkomunistickém kontextu české společnosti mezigenerační přenos (tj. kulturní zdroje rodičů) stále nejsilnějším prediktorem materiálního kulturního kapitálu jedince, nebo zda v dospělém věku jedince převáží jeho individuální charakteristiky, charakteristiky jeho partnera či domácnosti. Vedlejším cílem studie také bylo identifikovat, zda se tento mezigenerační přenos liší mezi věkovými skupinami a zda mají v rámci partnerství silnější vliv charakteristiky ženy než muže na formování materiálního kulturního kapitálu rodiny. Problematika byla zkoumána na pozadí české kultury, která je na rozdíl od ostatních evropských států považována za „kulturu knih", kde většina Čechů vlastní nadprůměrné množství knih a se zaujetím je čte (pro srovnání viz Evans et al., 2010; nebo české výzkumy prof. Trávníčka, 2008, 2010). K odpovědi na výzkumné otázky byly použity první dvě vlny dat Českého panelové šetření domácností (CHPS 2015–2016), na něž jsem aplikovala struktur-

ní modelování, které dokáže zohlednit předpokládané přímé a nepřímé efekty daných proměnných.

Výsledky analýzy ukázaly, že zatímco vyrůstání jedince v rodině s velkou knihovnou v průběhu adolescentního věku významně přímo ovlivňuje velikost jeho domácí knihovny, a to především ve starší věkové skupině partnerů nad 40 let, dosažené vzdělání rodičů manifestuje tento vliv pouze nepřímo, a to skrze vzdělání samotného jedince a prostřednictvím jeho čtenářských preferencí. Pokud rodiče dosáhli vyššího formálního vzdělání, vlastnili tudíž větší knihovnu a častěji svým dětem četli knihy v předškolním věku. Jejich děti si pak knihy oblíbily, měly tendenci získat rovněž vyšší vzdělání a mít v dospělosti větší knihovnu. Skutečnost, že vzdělání rodičů (tj. jejich institucionalizovaná forma kulturního kapitálu) významně ovlivňuje kulturní preference (tj. inkorporovaná forma kulturního kapitálu) jedinců od dětství až do dospělého věku, je již dlouho známý fakt (Kraaykamp a van Eijk, 2010; Mohr a DiMaggio, 1995; Nagel, 2010; Nagel a Lemel, 2019; Raudenská, 2021; van Bergen et al., 2017; Yaish a Katz-Gerro, 2012). Nicméně nepřímý proces vlivu vzdělání rodičů na materiální kulturní kapitál jejich dětí byl do této doby spíše jen předpokládán. Na druhou stranu výsledky neprokázaly, že by aktivní kulturní socializace jedince v jeho dětství (tj. předčítání knížek) měla výraznější vliv na formování jeho knihovny v dospělosti.

Na pozadí identifikovaného dominantního přímého efektu velikosti knihovny rodičů na velikost vlastní domácí knihovny vyvstává palčivá otázka, jak je tento přímý efekt ve skutečnosti realizován. Díky kontrole nepřímého efektu víme, že se nejedná o individuální čtenářské preference, respektive o intenzitu čtení knih a jejich oblíbenost. Preference velikosti knihovny a případná motivace držení těchto kulturních statků (jako například statusového symbolu) nebyla naneštěstí ve výzkumu zjišťována. Nabízí se ale i další vysvětlení, a to přímé dědictví knih z jedné generace na druhou, které by mohlo mít v české společnosti již dlouholetou tradici. Povaha tohoto silného přímého mechanismu působení by si zasloužila v českém kontextu hlubší zkoumání.

Navzdory silnému mezigeneračnímu procesu ale výsledky potvrdily, že v dospělém věku jedince mají na formování velikosti domácí knihovny významný vliv rovněž individuální charakteristiky jako vlastní čtenářské preference, vzdělání a věk, a to i při kontrole sociálního původu jedince. Tyto individuální charakteristiky sice nepředčily mezigenerační přenos knihovny, avšak co do síly vlivu se mu do značné míry přiblížily. Na základě toho lze usuzovat, že mezigenerační přenos i individuální aktivní kultivace fungují v dospělém věku jedince pospolu jako souběžné mechanismy formování jeho materiálního kulturního kapitálu (viz také Chan, 2010; Nagel, 2010; van Hek a Kraaykamp, 2015).

Výsledky rovněž ukázaly, že z hlediska partnerských efektů mají charakteristiky ženy a její původní rodiny silnější vliv na velikost domácí knihovny než mužské charakteristiky. Ženy obecně raději čtou, častěji kupují knihy sobě i ostatním a jsou kulturně aktivnější než muži, proto mají pravděpodobně významnější vliv na velikost domácí knihovny. Jak ukazují moje analýzy, věk je zde důleži-

tým faktorem, ale kvůli chybějícím longitudinálním datům nelze rozlišit mezi efektem kohorty, kdy by měly starší generace tendenci si častěji kupovat knihy a číst je na rozdíl od mladších generací, a efektem stárnutí, kdy lze očekávat, že větší množství času a dostatek finančních možností umožní starším ročníkům preferovat kulturnější životní styl. Žádná z charakteristik domácností neprokázala silnější vliv na velikost domácí knihovny ve srovnání se sociálním původem a individuálními charakteristikami. Očekáváný signifikantní efekt příjmu rodiny potvrzen nebyl, finanční zajištěnost tedy v české společnosti nerozhoduje o tom, jak velkou domácí knihovnu bude rodina mít.

Z hlediska limitů této studie jsem již zmiňovala diskutabilní charakter některých retrospektivních otázek, absenci longitudinálních dat a především pak metodologické obtíže při kladení otázky na velikost domácí knihovny mužům a ženám či různě vzdělaným vrstvám obyvatel. V analýze muselo dojít k vyloučení až 2000 domácností, kde se výpovědi partnerů ohledně velikosti knihovny neshodovaly, což by významně narušovalo validitu partnerských efektů. Toto není přirozeně první studie, která se s obdobnými metodologickými obtížemi musela vyrovnat (viz Engzell, 2019), nicméně místo toho, abych zpochybňovala celkovou kvalitu otázky na počet knih v domácnosti, nabádám další výzkumníky, aby se tomuto metodologickému problému hlouběji věnovali a byli ostražití při interpretaci podobných otázek, ve kterých očividně dochází ke zkreslení odpovědi. Dále také dávám k úvaze využití dnes již standardních indikátorů na zjišťování velikosti knihovny v podobě papírových knih. Relevance takovýchto indikátorů je ve světle technologických inovací a přibývajícího počtu elektronických knih a audioknih narušena (viz také Sikora et al., 2019). Zastarávání těchto měřicích položek je očividné a budoucí výzkum by na to měl rovněž pamatovat. Na druhou stranu lze předpokládat, že jiné než papírové knihy se v daleko menší míře předávají z generace na generaci, tudíž by i hlavní výzkumná otázka musela být pojata jiným způsobem.

Petra Raudenská *pracuje jako vědecká pracovnice v Sociologickém ústavu AV ČR. Jejími výzkumnými zájmy jsou metodologie sociálních výzkumů, vzdělanostní nerovnosti, lidský kapitál a problematika hodnotových orientací. Je autorkou monografie* Srovnatelnost postojových škál v komparativním výzkumu *(UP v Olomouci, 2015). Publikovala v časopisech* Social Science Research, Poetics, International Sociology, Innovation: The European Journal of Social Science Research.
ORCID: 0000-0002-0330-139X, Research ID: Q-2330-2016

Literatura

Allison, P. D. (2000). Multiple Imputation for Missing Data: A Cautionary Tale. *Sociological Methods and Research*, *28*(3), 301–309. https://doi.org/10.1177/0049124100028003003

Becker, B. (2010). The Transfer of Cultural Knowledge in the Early Childhood: Social and Ethnic Disparities and the Mediating Role of Familial Activities. *European Sociological Review*, *26*(1), 17–29. https://doi.org/10.1093/esr/jcn081

Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. Harvard University Press.

Bourdieu, P. a Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.

Breinholt, A. a Jæger, M. (2020). How Does Cultural Capital Affect Educational Performance: Signals or Skills? *British Journal of Sociology*, *71*(1), 28–46. https://doi.org/10.1111/1468-4446.12711

de Graaf, N. D., de Graaf, P. M. a Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, *73*(2), 92–111. https://doi.org/10.2307/2673239

de Vries, J. a de Graaf, P. M. (2008). Is the Intergenerational Transmission of High Cultural Activities Biased by the Retrospective Measurement of Parental High Cultural Activities? *Social Indicator Research*, *85*(2), 311–327. https://doi.org/10.1007/s11205-007-9096-4

DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, *47*(2), 189–201. https://doi.org/10.2307/2094962

DiMaggio, P. a Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, *90*(6), 1231–1261. https://doi.org/10.1086/228209

Doležalová, G. a Ouředníček, M. (2006). Životní styl obyvatelstva v suburbánní zóně Prahy. In M. Ouředníček (ed.), *Sociální geografie Pražského městského regionu* (s. 143–159). Univerzita Karlova v Praze.

Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, *75*(1), 44–68. https://doi.org/10.2307/3090253

Engzell, P. (2018). What Do Books in the Home Proxy For? A Cautionary Tale. *Sociological Methods & Research*, 0049124119826143. https://doi.org/10.1177/0049124119826143

Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O. a Ryve, A. (2022). Higher-achieving Children are Better at Estimating the Number of Books at Home: Evidence and Implications. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1026387

Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J. a Treiman, D. J. (2010). Scholarly Culture and Educational Success in 27 Nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, *28*(2), 171–197. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002

Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J. a Treiman, D. J. (2015). Scholarly Culture and Occupational Success in 31 Societies. *Comparative Sociology*, *14*(2), 176–218. https://doi.org/10.1163/15691330-12341345

Falk, M. a Katz-Gerro, T. (2016). Cultural Participation in Europe: Can We Identify Common Determinants? *Journal of Cultural Economics*, *40*(2), 127–162. https://doi.org/10.1007/s10824-015-9242-9

Farkas, G., Grobe, R. P., Sheehan, D. a Shuan, Y. (1990). Cultural Resources and , School Success: Gender, Ethnicity, and Poverty Groups within an Urban School District. *American Sociological Review*, *55*(1), 127–142. https://doi.org/10.2307/2095708

Ganzeboom, H. B. G. (1982). Explaining Differential Participation in High-cultural Activities. In W. Raub (ed.), *Theoretical Models and Empirical Analyses* (s. 186–205). Explanatory Sociology Publications.
Goldthorpe, J. H. (2007). Cultural Capital: Some Critical Observations. *Sociologica*, *1*(2), 1–22.
Haase, A., Grossmann, K. a Steinführer, A. (2012). Transitory Urbanites: New Actors of Residential Change in Polish and Czech Inner Cities. *Cities*, *29*(5), 318–326. https://doi.org/10.1016/j.cities.2011.11.006
Hardt, J. a Rutter, M. (2004). Validity of Adult Retrospective Reports of Adverse Childhood Experiences: Review of the Evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(2), 260–273. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00218.x
Chan, T. W. (ed.). (2010). *Social Status and Cultural Consumption*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511712036
Christin, A. (2012). Gender and Highbrow Cultural Participation in the United States. *Poetics*, *40*(5), 423–443. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2012.07.003
Jæger, M. M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, *87*(4), 1943–1971. https://doi.org/10.1353/sof.0.0192
Jæger, M. M. a Breen, R. (2016). A Dynamic Model of Cultural Reproduction. *American Journal of Sociology*, *121*(4), 1079–1115. https://doi.org/10.1177/0038040711417010
Kallunki, J. a Purhonen, S. (2017). Intergenerational Transmission of Cultural Capital in Finland. *Research on Finnish Society*, *10*(1), 101–111. https://doi.org/10.51815/fjsr.110769
Kalmijn, M. (1998). Intermarriage and Homogamy: Causes, Patterns, Trends. *Annual Review of Sociology*, *24*(1), 395–421. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.395
Kalmijn, M. a Bernasco, W. (2001). Joint and Separated Lifestyles in Couple Relationships. *Journal of Marriage and Family*, *63*(3), 639–654. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00639.x
Kraaykamp, G. (2003). Literary Socialization and Reading Preferences. Effects of Parents, the Library, and the School. *Poetics*, *31*(3–4), 235–257. https://doi.org/10.1016/s0304-422x(03)00033-0
Kraaykamp, G. a van Eijck, K. (2010). The Intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces*, *89*(1), 209–231. https://doi.org/10.1353/sof.2010.0087
Kraaykamp, G. a Nieuwbeerta, P. (2000). Parental Background and Lifestyle Differentiation in Eastern Europe: Social, Political, and Cultural Intergenerational Transmission in Five Former Socialist Societies. *Social Science Research*, *29*(1), 92–122. https://doi.org/10.1006/ssre.1999.0655
Lareau, A. a Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, *32*(5/6), 567–606. https://doi.org/10.1023/b:ryso.0000004951.04408.b0
Lazzaro, E. a Frateschi, C. (2017). Couples' Arts Participation: Assessing Individual and Joint Time Use. *Journal of Cultural Economics*, *41*(1), 47–69. https://doi.org/10.1007/s10824-015-9264-3
Marks, G. N. (2016). The Relative Effects of Socio-economic, Demographic, Non-cognitive and Cognitive Influences on Student Achievement in Australia. *Learning and Individual Differences*, *49*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.012
Marks, G. N. (2017). Is SES Really that Important for Educational Outcomes in Australia? A Review and Some Recent Evidence. *The Australian Educational Researcher*, *44*(2), 191–211. https://doi.org/10.1007/s13384-016-0219-2
Marks, G. N. a O'Connell, M. (2023). The Importance of Parental Ability for Cognitive

Ability and Student Achievement: Implications for Social Stratification Theory and Practice. *Research in Social Stratification and Mobility*, 100762. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100762
Mohr, J. a DiMaggio, P. (1995). The Intergenerational Transmission of Cultural Capital. *Research in Social Stratification and Mobility*, *14*, 167–199.
Možný, I. (2002). *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Portál.
Nagel, I. (2010). Cultural Participation between the Ages of 14 and 24: Intergenerational Transmission or Cultural Mobility? *European Sociological Review*, *26*(5), 541–556. https://doi.org/10.1093/esr/jcp037
Nagel, I. a Ganzeboom, H. B. (2002). Participation in Legitimate Culture: Family and School Effects from Adolescence to Adulthood. *Netherlands Journal of Social Sciences*, *38*(2), 102–120.
Nagel, I. a Lemel, Y. (2019). The Effects of Parents' Lifestyle on Their Children's Status Attainment and Lifestyle in the Netherlands. *Poetics*, *74*, 101357. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2019.03.002
Peterson, R. A. (2005). Problems in Comparative Research: The Example of Omnivorousness. *Poetics*, *33*(5–6), 257–282. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2005.10.002
Raudenská, P. a Bašná, K. 2021. Individual's cultural capital: intergenerational transmission, partner effect, or individual merit? *Poetics*, *89*, 101575. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2021.101575
Reeves, A. a de Vries, R. (2016). The Social Gradient in Cultural Consumption and the Information-processing Hypothesis. *The Sociological Review*, *64*(3), 550–574. https://doi.org/10.1111/1467-954x.12406
Roscigno, V. J. a Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, *72*(3), 158–178. https://doi.org/10.2307/2673227
Rössel, J., Schenk, P. a Weingartner, S. (2017). Cultural Consumption. In R. A. Scott a M. C. Buchmann. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*. Wiley-Blackwell Publishing, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0432
Sikora, J., Evans, M. D. R. a Kelley, J. (2019). Scholarly Culture: How Books in Adolescence Enhance Adult Literacy, Numeracy and Technology Skills in 31 Societies. *Social Science Research*, *77*, 1–15. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003
Silva, E. B. a Le Roux, B. (2011). Cultural Capital of Couples: Tensions of Elective Affinities. *Poetics*, *39*(6), 547–565. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2011.09.004
Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, *35*(4), 893–912. https://doi.org/10.1177/0038038501035004006
Sullivan, A. (2007). Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online*, *12*(6), 91–104. https://doi.org/10.5153/sro.1596
Sullivan, O. a Katz-Gerro, T. (2007). The Omnivore Thesis Revisited: Voracious Cultural Consumers. *European Sociological Review*, *23*(2), 123–137. https://doi.org/10.1093/esr/jcl024
Šafr, J. (2012). Životní styl po roce 1989. In V. Patočková, D. Čermák a K. Vojtíšková (eds.), *Kultura v krajích České republiky* (s. 231–265). Sociologický ústav AV ČR.
Toivonen, T. (2015). Spousal Influence in Time Use – On Book Reading, Highbrow Culture Attendance and Computer Use. *Electronic International Journal of Time Use Research*, *12*(1), 1–18, https://doi.org/10.13085/eijtur.12.1.1-18
Trávníček, J. (2007). Doslov. In A. Manguel. *Dějiny čtení*. Host.
Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Host.
Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Host.

Trávníček, J. (2017). *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy*. Host.
Trávníček, J. (2019). Čtečka může být dobrá, ale knížka je knížka (Čtení digitální a čtení tradiční). *Knihovna: knihovnická revue*, *30*(2), 36–47.
Upright, C. B. (2004). Social Capital and Cultural Participation: Spousal Influences on Attendance at Arts Events. *Poetics*, *32*(2), 129–143. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2004.02.002
van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D. a de Jong, P. F. (2017). Why Are Home Literacy Environment and Children's Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal. *Reading Research Quarterly*, *52*(2), 147–160. https://doi.org/10.1002/rrq.160
van Berkel, M. a de Graaf, N. D. (1995). Husband's and Wife's Culture Participation and Their Levels of Education: A Case of Male Dominance? *Acta Sociologica*, *38*(2), 131–149. https://doi.org/10.1177/000169939503800202
van Eijck, K. (1997). The Impact of Family Background and Educational Attainment on Cultural Consumption: A Sibling Analysis. *Poetics*, *25*(4), 195–224. https://doi.org/10.1016/s0304-422x(97)00017-x
van Hek, M. a Kraaykamp, G. (2013). Cultural Consumption across Countries: A Multilevel Analysis of Social Inequality in Highbrow Culture in Europe. *Poetics*, *41*(4), 323–341. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2013.05.001
van Hek, M. a Kraaykamp, G. (2015). How Do Parents Affect Cultural Participation of Their Children? Testing Hypotheses on the Importance of Parental Example and Active Parental Guidance. *Poetics*, *52*, 124–138. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.06.001
van Wel, F., Couwenbergh-Soeterboek, N., Couwenbergh, C., Ter Bogt, T. a Raaijmakers, Q. (2006). Ethnicity, Youth Cultural Participation, and Cultural Reproduction in the Netherlands. *Poetics*, *34*(1), 65–82. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2005.06.001
Verboord, M. a van Rees, K. (2009). Literary Education Curriculum and Institutional Contexts. Textbook Content and Teachers' Textbook Usage in Dutch Literary Education, 1968–2000. *Poetics*, *37*(1), 74–97. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2008.08.001
Vettehen, P. H., Konig, R. P., Westerik, H. a Beentjes, H. (2012). Explaining Television Choices: The Influence of Parents and Partners. *Poetics*, *40*(6), 565–585. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2012.09.002
Willekens, M. a Lievens, J. (2016). Who Participates and How Much? Explaining Non-attendance and the Frequency of Attending Arts and Heritage Activities. *Poetics*, *56*, 50–63. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2016.01.004
Yaish, M. a Katz-Gerro, T. (2012). Disentangling 'Cultural Capital': The Consequences of Cultural and Economic Resources for Taste and Participation. *European Sociological Review*, *28*(2), 169–185. https://doi.org/10.1093/esr/jcq056

Data

SOÚ AV ČR, CERGE-EI, FSS MU. (2019). *České panelové šetření domácností 1. vlna* (Ver. 4.0) [data set]. Český sociálněvědní datový archiv [ref. 07-01-2020]. https://doi.org/10.14473/CHPS101-4-0
SOÚ AV ČR, CERGE-EI, FSS MU. (2019). *České panelové šetření domácností 2. vlna* (Ver. 2.0) [data set]. Český sociálněvědní datový archiv [ref. 07-01-2020]. https://doi.org/10.14473/CHPS201-2-0

Příloha

Skript pro zadání modelu ve STATA

```
sem (pedu42 -> books2, ) (pbooks2 -> books2, ) (w2_readpar2 -> books2, ) ///
(pedu42 -> pbooks2, ) (pedu42 -> w2_readpar2, ) (pbooks2 -> w2_readpar2, )
///
(redu42 -> books2, ) (study_field2 -> books2, ) (age2 -> books2, ) (schol_cul12 ->
books2, ) ///
(pedu42 -> redu42, ) (pbooks2 -> redu42, ) (w2_readpar2 -> redu42, ) ///
(age2 -> redu42, ) (age2 -> pedu42, ) ///
(pedu42 -> redu41, ) (pedu41 -> redu42) ///
(pedu42 -> schol_cul12, ) (pbooks2 -> schol_cul12, ) (w2_readpar2 -> schol_
cul12, ) ///
(redu42 -> schol_cul12, ) (study_field2 -> schol_cul12, ) (age2 -> schol_cul12, )
///
(pedu41 -> books2, ) (pbooks1 -> books2, ) (w2_readpar1 -> books2, ) ///
(pedu41 -> pbooks1, ) (pedu41 -> w2_readpar1, ) (pbooks1 -> w2_readpar1, )
///
(pedu41 -> redu41, ) (pbooks1 -> redu41, ) (w2_readpar1 -> redu41, ) ///
(age1 -> redu41, ) (age1 -> pedu41, ) ///
(redu41 -> books2, ) (study_field1 -> books2, ) (age1 -> books2, ) (schol_cul11 ->
books2, ) ///
(pedu41 -> schol_cul11, ) (pbooks1 -> schol_cul11, ) (w2_readpar1 -> schol_
cul11, ) ///
(redu41 -> schol_cul11, ) (study_field1 -> schol_cul11, ) (age1 -> schol_cul11, )
///
(hincome2 -> books2, ) (children2 -> books2, ) (marriage2 -> books2, ) (msize2
-> books2, ) (housing2 -> books2, ) ///
(redu41 -> hincome2, ) (redu42 -> hincome2, ) (age1 -> hincome2, ) (age2 ->
hincome2, ) (children2 -> hincome2, ) ///
, iterate(500) cov (e.redu41*e.redu42 e.pedu41*e.pedu42 e.w2_readpar1*e.w2_
readpar2 e.pbooks1*e.pbooks2) standardized nocapslatent
estat gof , stats(all)
estat teffects , standardized
estat mindices
```

Příspěvek různých středoškolských programů ke kognitivním a nekognitivním výsledkům vzdělávání – aplikace metody propensity score matching na longitudinální data*

JANA STRAKOVÁ[1]**, **JAROSLAVA SIMONOVÁ**[1], **PETR SOUKUP**[2]
[1]Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha
[2]Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova, Praha

The Effect of Different Secondary School Tracks on Cognitive and Non-cognitive Learning Outcomes – the Application of the Propensity Score Matching Method to Longitudinal Data

Abstract: Available statistics and research show that there are large differences in the content and conditions of education and the socio-economic composition of students between the tracks offered in the Czech secondary school system (the vocational track, technical track, and academic track). The graduates of these different tracks show large differences in educational outcomes, including non-cognitive outcomes such as motivation to study, self-concept, and civic attitudes. There is no consensus on whether differences in outcomes are primarily due to differences in the knowledge and attitudes that young people already have upon entering the different tracks, or whether the school or the school environment is also responsible for these differences. Using the method of propensity score matching, this study seeks to reveal the differences in knowledge and attitudes of eighteen-year-old students in individual secondary school tracks who had the same characteristics when entering high school, i.e. they had similar study prerequisites and family background. Analyses of a sample of 1,231 academic track students and 1,097 vocational track students suggest that differences in cognitive and non-cognitive outcomes are amplified by the track students attend, but that in many characteristics there are also strong similarities between students across different tracks.

Keywords: upper secondary school tracks, cognitive outcomes, non-cognitive outcomes, propensity score matching
Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2024, Vol. 60, No. 4: 381–413
https://doi.org/10.13060/csr.2023.044

* Tato práce vznikla v rámci projektu NPO „Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik", č. LX22NPO5101, financovaného Evropskou unií – Next Generation EU (MŠMT, NPO: EXCELES). Autoři děkují recenzentům a dr. Patricii Martínkové za cenné připomínky.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: jana.strakova@pedf.cuni.cz.

© Autoři, Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., 2024
Tento článek je publikován v režimu tzv. otevřeného přístupu k vědeckým informacím (Open Access), který je distribuován pod licencí Creative Commons CC BY 4.0.

Úvod

Česká republika tradičně vykazuje jeden z nejvyšších podílů středoškolských studentů v odborném vzdělávání. V roce 2019 činil podíl absolventů s odborným vzděláním 68 % ze všech absolventů středoškolského vzdělání. Vyšší podíl uvedlo pouze Rakousko (76 %) (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2021). Studenti mohou volit mezi gymnaziálním vzděláním, které v roce 2020/2021 absolvovalo 25,3 % středoškoláků, středním odborným studiem s maturitní zkouškou s 46,5 % absolventů a středním odborným studiem bez maturity s 28,3 % absolventů[1]. Za posledních 30 let se podíl studentů v gymnaziálních oborech zvýšil jen velmi mírně, zhruba o 10 procentních bodů, které odpovídají navýšení zhruba z 15 % v osmdesátých letech minulého století na současných 25 %. Zhruba o polovinu však poklesl podíl studentů ve středním odborném studiu bez maturity, který v současnosti tvoří zhruba 30 % středoškoláků, přičemž v nedávné minulosti se jejich podíl pohyboval okolo 60 % (viz např. Straková et al., 2019).

Jednotlivé programy jsou zároveň značně diferencované. Odborné programy se vyznačují silnou specializací (na úrovni středoškolského studia je možno navštěvovat téměř 300 různých oborů) a mají ve srovnání s gymnaziálními obory významně ponížen podíl všeobecného vzdělávání. V učebních oborech navíc velký díl výukového času zabírá praxe. Absolventi jednotlivých oborů tedy odcházejí ze školy vybaveni velmi odlišně. Rozhodnutí o volbě oboru je tedy důležité, a to i z toho důvodu, že přestupy mezi obory nejsou obvyklé a mnohdy ani jednoduše realizovatelné.

V České republice jsou v posledních letech struktura středního školství a jeho kvalita široce diskutovány zejména v souvislosti se snahou zaměstnavatelů a tvůrců vzdělávacích politik motivovat ke studiu odborných oborů, a zejména odborných oborů bez maturity, vyšší podíl absolventů základních škol než doposud, aniž by byla plánována zásadnější modernizace těchto oborů. Některé dostupné údaje však ukazují, že volba nematuritních oborů může být pro mladé lidi z řady důvodů nevýhodná. Absolventi nematuritních oborů mají v ČR tradičně vyšší nezaměstnanost než absolventi oborů maturitních a absolventi odborných maturitních oborů vyšší nezaměstnanost než gymnazisté (Úlovec a Vojtěch, 2018).

V poslední době se analýzy úspěšnosti absolventů také stále více zaměřují i na postupný vývoj v průběhu pracovního života. I v zemích, kde je přechod absolventů odborných škol na pracovní trh plynulejší než v případě absolventů všeobecných oborů, výzkumy ukazují, že v pozdějších etapách pracovní kariéry mají úzce specializovaní absolventi odborných oborů ve srovnání s těmi, kterým se dostalo širšího všeobecného vzdělávání, situaci naopak značně ztíženou. Je

[1] Zde hovoříme o programech – ve smyslu anglického termínu „track". Podíly přijatých do jednotlivých programů byly vypočteny ze statistických dat uvedených na webu MŠMT: http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp.

pro ně obtížnější reagovat na měnící se požadavky trhu práce osvojováním si nových dovedností nebo změnou profese (Dockx a De Fraine, 2018; Hampf a Woessmann, 2016).

Také české výzkumy ukazují, že absolventi nematuritního studia v řadě případů opouštějí školu nedostatečně vybaveni všeobecnými vědomostmi a dovednostmi (Straková a Veselý, 2013). Zdá se však, že si v ní budují také postoje, které ztěžují další studium, uplatnění na pracovním trhu i participaci ve společnosti. Zaměstnavatelé si například stěžují na nedostatek zodpovědnosti u mladých absolventů a ochoty učit se novým věcem (Úlovec, 2014), mezinárodní výzkumy ukazují lhostejné občanské postoje (Straková a Simonová, 2013).

Vzhledem k debatám o dalším směřování českého systému středního školství je důležité se poučit o tom, jak na výsledky vzdělávání působí příslušnost k vybranému programu středního vzdělávání, tedy do jaké míry si žáci vědomosti a dovednosti a postoje do školy již přinášejí a do jaké míry je studium utváří, respektive dále posiluje, a jakými mechanismy. Tato informace je stěžejní pro rozhodování o žádoucí míře a podobě diferenciace systému středních škol i o prioritách v přípravě učitelů a ředitelů. Cílem této studie je prozkoumat, jak se liší výsledky vzdělávání v matematice a čtenářské gramotnosti a dva typy postojů (vnímání vlastních možností žáků a postoje ke škole) mezi žáky odborného studia nematuritního, odborného studia maturitního a studia gymnaziálního ve třetím ročníku střední školy.

Klademe si tedy v zásadě za cíl určit přidanou hodnotu jednotlivých typů středoškolského studia v oblasti kognitivních a nekognitivních výstupů, tedy vycházíme z prací zacílených na identifikaci přidané hodnoty školy. Ta byla reakcí na kritiku žebříčků škol založených na výsledcích v testech, která poukazovala na to, že výsledky neodrážejí práci školy, ale jsou silně korelovány s počátečními znalostmi žáků a jejich rodinným zázemím. V žebříčcích se jako dobrá škola jeví ta, která si vybere dobré žáky. Na identifikaci dobrých škol pomocí jednorázových výsledků tedy navázaly pokusy určit tzv. přidanou hodnotu, tedy posuzovat školy nikoli podle jednoho výsledku, ale podle přírůstku ve znalostech, kterého žáci dosáhli v určitém období. Ukázalo se však, že i tyto údaje jsou silně korelovány s počátečními znalostmi a rodinným zázemím, tedy že je velmi obtížné vliv rodinného zázemí odstínit (Gorard, 2006). Na tuto skutečnost poukázaly i studie využívající model přidané hodnoty pro určování efektivity učitelů. Tyto studie varují, že měřená efektivita učitelů může být značně ovlivněna složením žáků a že se učitelé často jeví efektivnější, vyučují-li motivovanější žáky s příznivým rodinným zázemím (Newton et al., 2010). McCaffrey et al. (2004) analyzovali robustnost modelů přidané hodnoty, ve kterých modelovali dopad učitelských a školních charakteristik na přírůstek ve znalostech žáků. Dospěli k závěru, že v situaci, kdy školy slouží odlišným skupinám studentů, vedou tyto modely k chybným odhadům přidané hodnoty.

Výsledky školní docházky jsou považovány za funkci schopností žáka, vlivu rodinného zázemí, charakteristik školy a vrstevnických efektů (Hanushek,

1979; Hanushek et al., 2003; Zimmer a Toma, 2000). Například víceúrovňové modelování přidané hodnoty založené nejen na individuálních, ale i na školních proměnných ukázalo vyšší přidanou hodnotu u škol, které měly pozitivnější klima, lepší spolupráci s rodiči a vyšší očekávání od žáků (Heck, 2000). Některé práce však argumentují, že účinky školní docházky jsou především odvozeny od vrstevnických efektů, a tedy od třídění žáků (Epple a Romano, 1998). Vzhledem k výše uvedeným poznatkům a k tomu, že jednotlivé středoškolské programy jsou navštěvovány žáky se značně odlišným rodinným zázemím, jsme volili metodu propensity score matching, která umožňuje porovnat žáky, kteří do středoškolského studia vstupovali s podobnými studijními výsledky a srovnatelným rodinným zázemím. Jen za těchto okolností můžeme jejich výstupní vědomosti a postoje přisuzovat působení školy.

Sledované koncepty a jejich vymezení

Poznatky o rozdílech mezi středoškolskými programy

Zahraniční výzkumy diferenciace ukazují, že žáci v různých programech mají zcela odlišné školní zkušenosti (Hanushek a Wößmann, 2006) a ze strany školy jsou vzhledem k nim komunikována odlišná očekávání (Kelly a Carbonaro, 2012; Oakes, 2005; Page, 1991; Rubin a Noguera, 2004; Van de Werfhorst a Mijs, 2010). Programy se odlišují i kurikulem a stanovenými cíli vzdělávání. V náročnějších programech je kladen důraz na řešení problémů a kognitivní aktivaci, zatímco v méně náročných programech je kladen důraz spíše na memorování a udržení kázně (např. Kunter a Baumert, 2006; Van Houtte 2004). Proto je důležité při studiu rozdílů ve výsledcích důkladně zmapovat rozdíly v rozmanitých aspektech školního kontextu a snažit se lépe porozumět vztahu mezi tímto kontextem a různými typy vzdělávacích výsledků. Z hlediska zde zkoumaného problému je zajímavá studie Gamorana a Marea (1989), která zkoumala dopady diferenciace středního vzdělávání v americkém vzdělávacím systému na výsledky vzdělávání žáků z různých socioekonomických skupin a na pravděpodobnost, že tito žáci dokončí střední školu. Autoři ukázali, že diferenciace posiluje již existující nerovnosti ve výsledcích mezi žáky z různých socioekonomických prostředí.

V ČR máme řadu dokladů o dopadu diferenciace systému středního vzdělávání na volbu vzdělávací dráhy. Například Jarkovská a Lišková (2008) ukázaly, jak struktura systému podmiňuje vzdělanostní aspirace a volbu vzdělávací dráhy chlapců a děvčat tím, že jim nabízí odlišné příležitosti. Katrňák (2004) zkoumal, jak probíhá rozhodování o vzdělávací dráze žáků na konci povinného vzdělávání v dělnických rodinách a jak je ovlivněno přístupem dělnických rodičů ke vzdělávání jejich dětí a představami o jejich pracovním uplatnění. Analýzy kvantitativních dat z výzkumů vědomostí a dovedností ukazují, že rodinné zázemí je významným prediktorem aspirací na maturitní studium i úspěšnosti při vstupu do maturitního studia i při zohlednění studijních výsledků žáků. To znamená,

že žáci pocházející z rodin s nižším socioekonomickým statusem aspirují méně často na maturitní studium a v přijímacích zkouškách jsou méně úspěšní, i když mají stejný prospěch a stejné vědomosti jako jejich vrstevníci pocházející z rodin s vyšším socioekonomickým statusem. Tyto výzkumy rovněž ukazují, že mezi jednotlivými středoškolskými programy existují tudíž významné rozdíly v socioekonomickém složení jejich žáků (např. Straková et al., 2019).

Z mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností máme řadu dokladů o rozdílech mezi jednotlivými programy v podmínkách ke vzdělávání a v kognitivních výsledcích vzdělávání také v českých školách. Dotazníková data z výzkumu OECD PISA ukazují, že žáci v odborných programech mají méně kvalifikované učitele než žáci na gymnáziích, jejich vzdělávání je větší měrou ovlivňováno negativními jevy, jako jsou absence, šikana a užívání drog (Dzúrová et al., 2015). Velmi odlišné je rovněž kurikulum, zejména podíl všeobecného vzdělání.

V ČR proběhla pouze dvě šetření, která mapovala rozdíly mezi všemi středoškolskými programy ve znalostech jejich studentů v závěrečných fázích jejich studia. Jednalo se o Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMSS) v roce 1995, který ukázal v mezinárodním srovnání jedny z největších rozdílů mezi žáky jednotlivých programů v matematické a přírodovědné gramotnosti (Straková et al., 1998)[2]. Následně výzkum občanské výchovy CIVED (IEA Civic Education Study) ukázal velké rozdíly rovněž ve znalostech týkajících se fungování demokratické společnosti (Straková a Simonová, 2013). Další vlny mezinárodních výzkumů již celou populaci osmnáctiletých nešetřily, neboť se v mezinárodním srovnání jeví příliš odlišná z hlediska účasti ve vzdělávání i struktury.

O rozdílech ve vědomostech a dovednostech žáků v jednotlivých programech v prvním ročníku studia se můžeme poučit z výzkumu PISA zaměřeného na žáky ve věku 15 let, kteří se nacházejí v posledních ročnících povinného vzdělávání a v prvním ročníku středoškolského vzdělávání. PISA ukazuje rozdíly velikosti zhruba jedné směrodatné odchylky mezi všemi třemi programy ve všech testovaných oblastech, tedy v matematice, čtenářských dovednostech i v přírodovědných předmětech[3]. Velikost těchto rozdílů je od první administrace výzkumu v roce 2000 více méně stabilní. Je ovšem diskutabilní, nakolik lze tyto rozdíly připsat různorodým podmínkám jednotlivých programů vzhledem k tomu, že v termínu šetření v nich žáci studují necelý jeden školní rok (šetření obvykle probíhá v březnu až dubnu).

[2] V roce 1995 byl proveden ojedinělý pokus zjišťovat matematickou a přírodovědnou gramotnost u všech středoškoláků v závěru jejich studia. Následně bylo od testování celé středoškolské populace upuštěno. Nyní jsou v rámci studie TIMSS-Advanced testováni pouze středoškoláci s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů.

[3] Např. v roce 2018 byly průměry na osmiletém gymnáziu, v odborném studiu s maturitou a v odborném nematuritním studiu: 594, 508 a 409 v matematice, 596, 513 a 428 ve čtenářské gramotnosti a 600, 510 a 423 v přírodovědných předmětech, přičemž velikosti směrodatných odchylek byly 97, 93 a 95.

O rozdílech ve vědomostech a dovednostech na výstupu ze středoškolského studia se můžeme částečně poučit na základě výsledků ze standardizované maturitní zkoušky. Ty ukazují velké rozdíly ve vědomostech a dovednostech v českém jazyce, cizích jazycích a matematice (např. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2019). Maturitní zkouška nicméně umožňuje srovnávat pouze výsledky maturitních oborů, tedy ze srovnání vypadávají absolventi nematuritních učebních oborů.

O rozdílech ve výsledcích vzdělávání mezi absolventy všech středoškolských oborů se můžeme poučit ve výzkumech International Adult Literacy Survey z roku 1998 a Programme for International Assessment of Adult Competences z roku 2012, které zkoumaly populaci dospělých ve věku 16–65 let. Tyto výzkumy nám však mohou poskytnout pouze hrubou informaci, neboť v jednotlivých věkových kohortách zde máme nízký počet respondentů. Srovnání ve věkové kohortě 15–34 let ukázalo rozdíly zhruba jedné směrodatné odchylky mezi absolventy učebních oborů a středních odborných škol a rozdíly zhruba poloviny směrodatné odchylky mezi absolventy středních odborných škol a gymnazisty v jejich matematické a čtenářské gramotnosti. Rozdíly mezi absolventy učebních oborů bez maturity a odborných oborů s maturitou se mezi lety 1998 a 2011 zvýšily (Straková a Veselý, 2013).

Díky systematické výzkumné činnosti odborníků z Národního pedagogického institutu máme rovněž dlouhodobé informace o přechodu absolventů středoškolského studia do dalšího vzdělávání a na trh práce. Tyto výzkumy ukazují, že velká většina absolventů odborného studia s maturitou se uchází o vysokoškolské studium, přičemž jejich úspěšnost na přechodu je nižší než úspěšnost gymnazistů. Dále ukazují, že většina žáků, kteří přecházejí na trh práce, nachází uplatnění v jiném než vystudovaném oboru (např. Chamoutová et al., 2019). Statistiky o nezaměstnanosti ukazují, že absolventi odborných oborů jsou více ohroženi nezaměstnaností než gymnazisté, přičemž absolventi nematuritního a nástavbového studia jsou ohroženi více než absolventi maturitních oborů[4].

Nekognitivní výsledky vzdělávání

Při posuzování úspěšnosti jednotlivých škol, případně středoškolských programů se většinou zaměřujeme na vědomosti a dovednosti, které žáci demonstrují u zkoušek a testů, případně na úspěšnost při přechodu do dalšího vzdělávání a na pracovní trh, kterou zpravidla přisuzujeme rovněž vědomostem a dovednostem.

Někteří výzkumníci však argumentují, že stejně důležité, nebo dokonce důležitější než kognitivní výstupy jsou výstupy nekognitivní. Ekonomové Heckman

[4] Viz např. https://infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/5-1-04/Nezamestnanost-absolventu/12.

et al. (2013) ukázali, že nekognitivní charakteristiky (například poruchy chování, akademická motivace) vysvětlují důležité atributy žáků v dospělosti, například dosažené vzdělání, zaměstnanost, mzda, účast v nelegálních aktivitách. Rovněž tvrdili, že úspěch programů rané péče je možné daleko spíše vysvětlit zlepšením nekognitivních charakteristik než zlepšením kognice. Jejich nálezy byly rozvíjeny dalšími výzkumníky, kteří objevili důležitou asociaci mezi nekognitivními dovednostmi a dalšími výstupy, i když mechanismy, kterými nekognitivní charakteristiky tyto výstupy ovlivňují, se nepodařilo plně objasnit (např. Reynolds et al., 2015; Zhou, 2017). Novější výzkumy v této oblasti ukazují, že nekognitivní charakteristiky spolužáků mohou mít vliv na výsledky v matematice i v mateřském jazyce (Shure, 2021). Nekognitivní charakteristiky se mohou podílet také na utváření rozdílů daných socioekonomickým zázemím žáků – až 20 % rozdílů v kognitivních výsledcích mezi žáky primárního vzdělávání s vysokým a nízkým SES je vysvětlitelných jejich nekognitivními dovednostmi (Liu, 2020). Ve světle těchto zjištění se jeví zaměření pouze na kognitivní výsledky vzdělávání jako diskutabilní, zvláště když je podporováno plošným testováním (DeAngelis, 2021).

Ve vztahu k různým středoškolským programům nebyly nekognitivní výstupy v ČR dosud zevrubněji zkoumány. Z mezinárodních srovnávacích výzkumů máme k dispozici pouze informace o rozdílech v postojích ke škole, které jsou v případě studentů odborných oborů méně pozitivní než postoje žáků gymnázií. Straková a Simonová (2013) ukázaly dále na datech z národního výzkumu výchovy k občanství osmnáctiletých, který navazoval na výzkumy IEA CIVED, a IEA ICCS (International Civic and Citizenship Education Study)[5], že žáci jednotlivých středoškolských programů mají také velmi odlišné občanské postoje. Žáci v odborných programech vykazují menší ochotu chodit k volbám a účastnit se dobrovolnických aktivit a mají negativnější postoje k menšinám.

Ze široké škály nekognitivních charakteristik žáků jsme pro srovnání jednotlivých programů středoškolského studia vybrali dva typy postojů. První typ se vztahuje k vnímání vlastních možností. Vliv této skupiny postojů označované jako self-beliefs na výsledky žáků[6] byl vyhodnocen jako středně silný ($r \doteq 0{,}3$) a poměrně robustní ve studii, která syntetizovala výsledky šetření PISA a TIMSS vzhledem k 45 nekognitivním doménám (Lee a Stankov, 2018). V naší studii jsme do tohoto typu postojů zařadili pocit akademické marnosti, myšlenkové nastavení, sebepojetí, životní spokojenost, orientaci vzhledem k budoucnosti a instrumentální motivaci. Druhý typ postojů zahrnuje postoje ke škole operacionalizované jako důležitost dobrých známek a užitečnost školy.

[5] Mezinárodní studie žáků osmých ročníků navazující na IEA CIVED.

[6] Šlo o kombinovaný efekt následujících domén: confidence (TIMSS), self-efficacy (PISA), self-concept (PISA), anxiety (PISA), educational aspiration (TIMSS) a expected educational level of student (PISA).

Akademická marnost (academic futility)

Užitečným konceptem pro zkoumání dopadů diferenciace na úrovni střední školy je pocit akademické marnosti, který je důležitý z hlediska motivace žáků ke školní práci, a tedy významně ovlivňuje výsledky vzdělávání. Zároveň byla prokázána jeho užitečnost ve vztahu k výzkumu rozdílů mezi odborným a všeobecným vzděláváním na středoškolské úrovni (Van Houtte, 2016). Pocit akademické marnosti charakterizuje víru žáka v to, že je schopen řádně a úspěšně fungovat ve vzdělávacím systému. Vysoký pocit akademické marnosti znamená přesvědčení žáka, že nemůže nikterak ovlivnit svůj školní úspěch, a jeho reflexi vysokého pocitu bezmoci ve školní situaci. Žáci mají silný pocit, že vzdělávací systém pracuje proti nim jako členům určité skupiny a že k tomu, aby uspěli, by museli mít veliké štěstí. To činí z pocitu akademické marnosti slibný koncept ve výzkumu dopadů vnější diferenciace vzdělávacího systému (Van Houtte, 2016).

Výzkum v Belgii ukázal, že žáci v odborných programech vykazují silnější pocit akademické marnosti než žáci v akademických programech (Van Houtte a Stevens, 2008, 2010), což vede k nižšímu zapojení do studia (Van Houtte a Stevens, 2010) a horší kázni (Demanet a Van Houtte, 2011; Van Houtte a Stevens, 2008). Pocit akademické marnosti je vyšší ve školách, které navštěvují žáci s nižším socioekonomickým statusem (Van Houtte a Stevens, 2008, 2010).

Pro prostředí české střední školy validovali koncept akademické marnosti původně navržený Brookoverem a Schneiderem (1975) Straková et al. (2020). Po odstranění položek s obrácenou polaritou vykazoval model dobrou shodu s daty v jednoúrovňové (úroveň žáka) i dvouúrovňové (úroveň žáka a úroveň třídy) podobě.

Myšlenkové nastavení (mindset)

Výzkumy americké psycholožky Carrol Dweck (česky 2015) ukázaly, že z hlediska výsledků učení i životních úspěchů může být určující myšlenkové nastavení jedince (mindset), které lze rovněž kultivovat v učebním procesu. Dweck rozlišuje mezi fixním a otevřeným myšlenkovým nastavením (fixed mindset a growth mindset). Lidé s otevřeným (růstovým) myšlenkovým nastavením věří, že se všichni mohou učit a zlepšovat své vědomosti a dovednosti a že jejich limity nejsou předem stanoveny. Lidé s fixním nastavením se naopak domnívají, že někteří byli obdařeni schopnostmi a talenty a jiní nikoli. Ti, kteří obdařeni nebyli, s tím nemohu nic dělat. Myšlenkové nastavení podle Dweck značně ovlivňuje chování jedinců v rolích učitelů a žáků. Fixní nastavení negativně ovlivňuje učení, neboť žáci s tímto nastavením se bojí klást otázky a chybovat, protože se obávají, že si je učitel zařadí do kategorie hloupých žáků. Žáci, kteří mají o svých schopnostech pochybnosti a mají fixní nastavení, se snaží být ve výuce co nejméně vidět, což zpravidla vede k tomu, že se jejich neznalosti dále zhoršují. Myšlenkové nastavení se váže k sebepojetí, ze kterého je odvozována rovněž představa o vlastních možnostech a budoucích perspektivách.

Myšlenkové nastavení bylo zkoumáno ve výzkumu OECD PISA v roce 2018. Analýza ukázala, že ve srovnání se zeměmi OECD je mezi českými patnáctiletými žáky velmi nízký podíl žáků s růstovým nastavením (OECD, 2019).

Sebepojetí (self-concept)

Dosavadní výzkumy ukazují, že sebepojetí (self-concept) žáka má významný vliv na výsledky vzdělávání, novější studie nicméně poukazují na reciproční vztah mezi oběma doménami (Arens et al., 2017). Pojem sebepojetí je definován různými způsoby (viz např. Byrne, 2002), pro účely této studie se přikláníme k sebepojetí jako vnímání vlastní osoby, které se formuje prostřednictvím zkušeností a interpretace prostředí (Shavelson et al., 1976).

Způsob, jakým jednotlivé studijní programy ovlivňují sebepojetí v průběhu prvních tří let sekundárního vzdělávání, byl studován ve vlámské části Belgie (Dockx et al., 2019). Výzkum se zaměřil na testování dvou konkurenčních teoretických přístupů. První hypotéza (založená na *the big-fish-little-pond theory*) předpokládala, že zařazení do vyššího programu způsobí snížení akademického sebepojetí ve srovnání s podobnými žáky v nižším programu. Konkurenční hypotéza (založená na *the basking in reflected glory theory*) předpokládala, že zařazení do vyššího programu způsobí zlepšení akademického sebepojetí ve srovnání s podobnými žáky zařazenými do nižšího programu. Studie srovnávala tři dvojice programů a přinesla rozporuplné výsledky. V jednom srovnání bylo zařazení do vyššího programu pro žáky přínosné, zatímco ve dvou ostatních tomu tak nebylo. Autoři studie vyvozují, že jejich výsledky nepodpořily ani jednu z testovaných teorií a ukázaly, že pravděpodobně každý z programů ovlivňuje vývoj sebepojetí u žáků svým unikátním způsobem.

Životní spokojenost (life satisfaction)

Koncept životní spokojenosti patří do širší rodiny pojmů vyjadřujících kvalitu života, které jsou jazykem sociálních věd i po několik desetiletí trvajícím výzkumném úsilí velmi obtížně uchopitelné. Intenzivněji začal být studován zejména poté, co se v osmdesátých letech minulého století pozornost psychologů soustředila na sledování kvality života. Bývá obvykle vnímán jako součást zastřešujícího pojmu well-being, který zahrnuje pozitivní emoční reakci (například radost, optimismus), negativní emoční reakci (například smutek, hněv), celkové posouzení životní spokojenosti a spokojenost v jednotlivých doménách (např. spokojenost se vztahy) (Diener et al., 1999).

Pokud jde specificky o životní spokojenost mladých lidí, přehledová studie Proctor et al. (2009) ukázala, že je obvykle hodnocena pozitivně. Vztah mezi demografickými charakteristikami mladých lidí (věk, gender a socioekonomický status) a jejich životní spokojeností je poměrně slabý. Zároveň je ale životní spokojenost prediktorem mnoha důležitých domén a je důležitým mediátorem

a moderátorem vztahů mezi prostředím, ve kterém vyrůstají a studují, a jejich chováním. Jak ale upozorňuje Lewis et al. (2011), vzhledem k relativně malému počtu longitudinálních výzkumů je obtížné vyvozovat závěry o směru vztahu mezi životní spokojeností a dalšími proměnnými. Tato výhrada se ovšem týká i dalších zkoumaných konceptů.

Longitudinální studie provedené v posledních cca 10 letech nicméně pomohly odhalit některé z kauzálních vztahů. Ukazují, že životní spokojenost žáků je ovlivněna strategiemi, pomocí kterých se vypořádávají se stresem. Pokud používají adaptivní a produktivní strategie, tak je jejich spokojenost vyšší, než když uplatňují maladaptivní strategie (Frydenberg a Lewis, 2009). Evans et al. (2018) zároveň upozorňují, že spokojenost je také ovlivňována typem osobnosti, přičemž strategie zvládání zprostředkovávají vazbu mezi typem osobnosti a životní spokojeností. Vyšší úroveň životní spokojenosti je u mladých lidí provázána s lepšími výsledky vzdělávání (Lyons a Huebner, 2016; Ng et al., 2015).

Orientace vzhledem k budoucnosti (future orientation)

Při konceptualizaci orientace vzhledem k budoucnosti (future orientation) jsme vycházeli z pojetí Trommsdorffové (1983), která popisuje tři složky konceptu: kognitivní, motivační a afektivní. Kognitivní složka se zaměřuje na strukturování budoucích událostí ve smyslu pořadí a příčinnosti, zatímco motivační složka pracuje s očekáváními a cíli, které motivují ke specifickému konání. Afektivní složka primárně pracuje s pocity vzhledem k budoucnosti – zda jsou spíše pozitivní, či negativní. V naší studii se zaměřujeme právě na poslední zmiňovanou složku, protože je považována za důležitou charakteristiku vypovídající o utváření budoucnosti (např. Hallerod, 2011; Johnson a Hitlin, 2017).

Dosavadní výzkumy ukázaly, že orientace vzhledem k budoucnosti se liší u mladých lidí s různým socioekonomickým statusem, přičemž pozitivněji svoji budoucnost viděli mladí lidé s lepším socioekonomickým zázemím (např. Alm, 2011). Ve třídách, ve kterých měl vysoký podíl žáků pozitivní orientaci vzhledem k budoucnosti, bylo nižší riziko nadměrného užívání alkoholu i po zohlednění individuální orientace vzhledem k budoucnosti a individuálnímu i třídnímu socioekonomickému statusu (Alm a Låftman, 2016). V těchto třídách měli žáci také menší sklony k nevhodnému chování. Na utváření postojů žáků ke své budoucnosti se ve významné míře podílí i školní prostředí (způsob vedení a étos školy), a proto zlepšení klimatu a vedení může vést nejenom ke zlepšení výsledků, ale také dalších neakademických výstupů ze vzdělávání (Alm et al., 2019).

Motivace

Jedním z hlavních přístupů ke studiu motivace ve vzdělávání je teorie očekávané hodnoty (expetance-value theory). Podle ní motivace přímo ovlivňuje výsledky žáků, jejich úsilí a vytrvalost při plnění úkolů (Wigfield a Eccles, 2000). Teorie po-

pisuje čtyři složky, které utvářejí rozhodnutí žáků vzhledem ke snaze dosahovat výsledky. Hodnota užitečnosti (utility value) vypovídá o hodnotě zadaného úkolu z hlediska užitečnosti vzhledem k naplňování okamžitých nebo vzdálených cílů. Hodnota výkonu (*attainment value*) se vztahuje k vnímané užitečnosti dosažení kvalitního výkonu. Vnitřní hodnota se vztahuje k potěšení, které plyne z plnění úkolů, a náklady (*cost*) pak vypovídají o nevýhodách plnění úkolu. V našem výzkumu se věnujeme prvním dvěma dimenzím – užitečnosti školního vzdělávání a užitečnosti kvalitního výkonu reprezentovaného dobrými známkami.

Otázky o užitečnosti vyučování vybraným konceptům či školní výuky jako celku jsou v prostředí škol velmi časté. Žáci často mají dojem, že to, co se učí škole, jim v běžném životě nebude užitečné. Nedostatečná relevance toho, čím se žáci zabývají ve škole, je považována za jeden z významných zdrojů nízké motivace žáků a souvisejícího zapojování se do výuky (např. Singh et al., 2002; Wang a Eccles, 2012), následně pak ovlivňuje také výsledky vzdělávání (např. Froiland a Oros, 2014), je důležitá zejména pro žáky s horšími výsledky vzdělávání (Hulleman et al., 2010).

Instrumentální motivace

Instrumentální motivace vychází z potřeby žáka použít výsledky vzdělávání jako prostředek pro dosažení praktických cílů, jako je například získání vybraného zaměstnání, zlepšení ekonomického statusu a společenského uznání. I když často bývá považována za méně hodnotný typ motivace, někteří výzkumníci ji považují za velmi důležitou, zvláště tehdy, pokud vychází z vnitřně motivovaných budoucích cílů (Lens et al., 2009). Rozsáhlá metaanalýza čtyřicetiletého výzkumu vztahu vnitřní/vnější motivace a výsledků ukázala, že tyto dva typy motivace nejdou nutně proti sobě, pokud jde o výsledky vzdělávání, a je vhodné zvažovat zapojování obou typů motivace do výuky (Cerasoli et al., 2014). Vzhledem k tomu, že vliv vnitřní motivace je obecně považován za pozitivní, byť oslabovaný instrumentální motivací (např. Deci et al., 1999; Liu et al., 2020), považovali jsme za žádoucí zaměřit se na hlubší prozkoumání vlivu instrumentální motivace.

Výzkumné cíle

Dostupné poznatky o rozdílech mezi jednotlivými středoškolskými programy v České republice, které jsme uvedli výše, jsou průřezového charakteru a jen okrajově se zaměřují na sledování postojů. Chybí poznatky z longitudinálního sledování, které by umožnily posoudit, jak se vědomosti, dovednosti a postoje mladých lidí vyvíjely v průběhu studia, a pomohly tak získat představu o vlivu jednotlivých programů a jejich specifických aspektů na absolventy.

Tuto mezeru se snaží zaplnit analýza představená v této stati. Hledá odpověď na otázku, jak se vyvíjely vědomosti, dovednosti a postoje studentů v průbě-

hu středoškolského vzdělávání v různých středoškolských programech (odborné studium nematuritní, odborné studium maturitní a gymnaziální studium). Zaměřili jsme se na vědomosti a dovednosti v matematice, na čtenářskou gramotnost a na dvě kategorie postojů. První skupinu tvoří vnímání vlastních možností. Domníváme se, že to, jak žáci vnímají svůj akademický potenciál, možnosti úspěchu a své budoucí perspektivy, ovlivňuje intenzitu jejich zapojení do školních aktivit a následně také jejich výsledky. Druhá skupina postojů se vztahuje specificky ke škole. Zde sledujeme vnímání její užitečnosti a důležitosti[7].

Porovnávání je prováděno vždy pro žáky ve dvou odlišných programech, kteří na vstupu do středoškolského studia vykazovali stejné studijní předpoklady a rodinné zázemí. Vycházíme tedy z předpokladu, že tito žáci principiálně mohli studovat kterýkoli z obou programů a že vědomosti, dovednosti a postoje, které demonstrují v závěrečné fázi studia, jsou primárně způsobeny navštěvovaným programem. Věříme, že celková představa o rozdílech mezi jednotlivými programy, kterou tímto způsobem získáme, nám poskytne solidní základ pro další analýzy, které budou zkoumat vztahy mezi kognitivními a nekognitivními výstupy.

Data, metody

Datový soubor

Jako základ pro analýzu sloužil datový soubor žáků středních škol, kteří se zúčastnili výzkumu CLoSE (Czech Longitudinal Study of Education) v roce 2016 po nástupu do prvního ročníku středoškolského studia a v roce 2018 v polovině třetího ročníku. V obou ročnících byli žáci testováni v matematice, českém jazyce a čtenářské gramotnosti. Zároveň jim byly administrovány dotazníky, ve kterých bylo zjišťováno jejich rodinné zázemí, motivace, sebepojetí a životní spokojenost. Dotazník ve třetím ročníku byl podrobnější a obsahoval rovněž baterie na měření akademické marnosti a myšlenkového nastavení. Postoje, které vstupovaly do analýzy včetně způsobů jejich měření, popisujeme níže.

Výzkumu v prvním a třetím ročníku se zúčastnilo celkem 2846 žáků z 29 gymnázií (1366 žáků) a 49 odborných škol (1072 žáků maturitního a 408 žáků nematuritního studia). Výsledný analytický soubor sestával z 2328 případů (563 žáků čtyřletého gymnaziálního programu, 668 žáků osmiletého gymnaziálního programu, 831 žáků odborného maturitního a 266 žáků odborného nematuritního studia), neboť byly odstraněny všechny případy s chybějícími hodnotami v proměnných, které vstupovaly do výběru srovnatelných případů. Použitá analytická procedura neumožňuje práci s chybějícími hodnotami a my jsme se rozhodli chybějící hodnoty neimputovat. Tento postup vedl ke ztrátě 20 % případů[8].

[7] Pracovali jsme s daty z již realizovaného šetření a použili jsme všechny postojové ukazatele spadající do výše uvedených dvou kategorií (postoje k vlastním možnostem a postoje ke škole), které byly v datovém souboru k dispozici.

[8] Pro každý typ školy jsme porovnali průměrné hodnoty proměnných vstupujících do

Propensity score matching

Pro eliminaci systematické chyby zkreslující srovnávání výstupů žáků z jednotlivých středoškolských programů způsobené skutečností, že různé středoškolské obory volí různí žáci, byla zvolena metoda propensity score matching (Ho et al., 2007). Tato metoda se používá ke stanovení vlivu nějaké intervence (v našem případě docházka do různých středoškolských programů) při zohlednění skutečnosti, že v různých skupinách jsou jedinci s odlišnými charakteristikami, to znamená, že nejsou splněny podmínky randomizovaného experimentu. Pro porovnání dopadů intervence vybírá případy, které jsou srovnatelné v předem stanovených charakteristikách, a tím napodobuje randomizaci, která by jinak byla pro korektní srovnání potřebná. V našem případě využíváme metody propensity score matching k tomu, abychom zjistili, jak se v průběhu studia v různých středoškolských programech vyvíjejí kognitivní i nekognitivní výsledky vzdělávání. Rosenbaum a Rubin (1983) ukazují, že tato metoda je dostatečná pro odstranění zkreslení všech pozorovaných kovariátů. Austin (2011) argumentuje, že metody založené na propensitních skóre jsou díky své transparentnosti vhodnější pro redukci zkreslení v observačních studiích než metody založené na regresních modelech. Předpokladem řádné aplikace je dostatečně velký vzorek a s tím související dostatečný počet srovnatelných případů a nízká míra nepozorované heterogenity.

Výpočty byly provedeny s využitím statistického balíku SPSS, který využívá balíčku MatchIt ze statistického programu R. Pro identifikaci podobných případů byla zvolena metoda nejbližšího souseda (nearest neighbor matching) s poměrem 1 : 1. Pro určení vzdálenosti mezi případy byla využita logistická regrese. U žádné z proměnných nebyla vyžadována přesná shoda (charakter použitých proměnných pro přesnou shodu nebyl vhodný a zároveň by tento požadavek mohl vést k přílišné a zbytečné redukci případů), ale všechny jednotky nalézající se vně specifikované vzdálenosti (caliper, $c = 0{,}05$) byly eliminovány a model nebyl po jejich eliminaci znovu přepočítáván[9].

K identifikaci podobných případů byla jako třídicí proměnná využita proměnná predikující zařazení žáka do jednotlivých středoškolských programů

analýzy pro případy s chybějícími hodnotami a úplné případy a u většiny proměnných byly rozdíly statisticky nevýznamné. Zároveň se vzhledem k povaze analýzy (párování podobných případů) nedomníváme, že by odstranění případů s chybějícími hodnotami proměnných vedlo ke zkreslení, neboť extrémní případy by z analýzy vypadly v procesu párování.

[9] Pro zajištění robustnosti našich výsledků jsme provedli analýzu sensitivity, tj. spočítali jsme všechny naše dále prezentované analýzy pro caliper od hodnoty 0,01 po 0,2 (doporučované hodnoty bývají cca 0,05–0,1). S nižší hodnotou se samozřejmě zmenší počet spárovaných jednotek a naopak (rozdíly u nás činily maximálně ±30 napárovaných jednotek). Meritorní výsledky z hlediska statistického testování i jejich věcné významnosti (měřené Cohenovým d) prokázaly pro caliper až k hodnotě 0,15 stabilitu. Prezentujeme dále pouze výsledky pro caliper = 0,05.

a jako intervenující proměnné byly vyžity ty, které souvisejí se studiem i s výsledky vzdělávání. Konkrétně byly využity tyto proměnné[10]:

– výsledek v testu z matematiky na počátku prvního ročníku,
– výsledek v testu čtenářské gramotnosti na počátku prvního ročníku,[11]
– průměr známek z matematiky, českého jazyka a cizího jazyka v deváté třídě,
– počet knih v domácnosti, odpovědi na škále 1 (0–10 knih) až 6 (více než 500 knih),
– vzdělání matky, odpovědi na škále 1 – základní, 2 – středoškolské nematuritní, 3 – středoškolské maturitní, 4 – vysokoškolské,
– vzdělání otce, odpovědi na škále 1 – základní, 2 – středoškolské nematuritní, 3 – středoškolské maturitní, 4 – vysokoškolské,
– povolání matky, na škále 1–9 (převrácené hlavní kategorie klasifikace ISCO),
– povolání otce, na škále 1–9 (převrácené hlavní kategorie klasifikace ISCO),
– volnočasové aktivity (průměr na škále 1 – nenavštěvuji, 2 – navštěvuji 1× týdně, 3 – navštěvuji častěji než 1× týdně) pro technické, umělecké, sportovní a jazykové volnočasové aktivity.

Procedura propensity score matching byla aplikována na porovnávání čtyřletých a osmiletých gymnaziálních oborů, obou gymnaziálních oborů a odborných maturitních oborů a následně na porovnávání maturitních a nematuritních odborných oborů.

[10] Kategorické proměnné (počet knih, vzdělání a povolání rodičů) vstupovaly do analýzy jako jedna proměnná.

[11] Testy z matematiky a ze čtenářské gramotnosti pro první a třetí ročník byly koncipovány obdobně s tím, že obtížnost úloh byla volena tak, aby test jako celek byl schopen zachytit vývoj ve vědomostech a dovednostech mezi prvním a třetím ročníkem. Testy byly vždy vyvinuty ve dvou paralelních variantách A a B, aby bylo eliminováno opisování. Testy z matematiky i ze čtenářské gramotnosti obsahovaly zhruba 30 úloh, z toho polovinu otevřených vyžadujících vlastní odpověď (v matematice převážně číselnou, ve čtenářské gramotnosti stručnou či rozšířenou slovní odpověď) a polovinu uzavřených otázek s výběrem odpovědi. Matematické úlohy pokrývaly tři obsahové okruhy učiva: číslo a početní operace, závislosti, vztahy a práce s daty a geometrie v rovině a prostoru, resp. dvojrozměrné a trojrozměrné útvary. Většina úloh byla inspirována úlohami z výzkumu TIMSS nebo z testů společné části maturitní zkoušky CZVV. Některé byly přímo převzaty, pro některé byly vytvořeny párově ekvivalentní varianty. Několik úloh bylo nově autorsky vytvořeno pro účely projektu CLoSE. V testu čtenářské gramotnosti byly použity uvolněné úlohy z mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti PISA a autorské úlohy. Každý sešit obsahoval šest výchozích textů a k nim se vztahovalo 3–6 úloh. Úlohy byly zaměřeny na tři oblasti čtenářských dovedností: vyhledávání informací (obsažených v textu), zpracování informací (hledání vnitřních souvislostí a vztahů obsažených v textu) a zhodnocení textu (propojování s informacemi, které nejsou v textu obsaženy). Správnost uzavřených odpovědí byla vyhodnocována v případě obou testů automaticky, otevřené úlohy byly vyhodnocovány dvěma nezávislými hodnotiteli. Výsledek v testu (procentuální úspěšnost) byl vypočten jako podíl správně vyřešených úloh ku všem úlohám v testu.

Pro porovnávání hodnot jednotlivých proměnných v daných skupinách v základním souboru byl použit dvouvýběrový t-test. Pro porovnávání hodnot po párování byl použit párový t-test, který je díky předcházejícímu párování případů vhodnější než dvouvýběrový t-test, založený na předpokladu náhodného výběru (např. Austin, 2008). Velikost rozdílů po párování je dokumentována rovněž pomocí Cohenova d.

Proměnné popisující postoje

Původní koncept akademické marnosti, který navrhli Brookover a Schneider (1975), obsahoval tři komponenty: individuálně vnímaný pocit akademické marnosti, pocit akademické marnosti komunikované učiteli a pocit akademické marnosti komunikované spolužáky. Do dotazníku pro žáky třetích ročníků byly převzaty baterie, které měřily všechny výše uvedené složky (Straková et al., 2020). Do komparace vstoupily proměnné: akademická marnost žák[12], akademická marnost učitelé[13], akademická marnost spolužáci[14]. Fixní myšlenkové nastavení bylo měřeno analogicky jako v dotazníku Dweck (2015)[15].

Další proměnné charakterizovaly negativní sebepojetí[16] a celkovou životní spokojenost[17]. Poslední proměnná ve skupině proměnných charakterizujících vnímání vlastních možností charakterizovala, jak respondenti vnímají svoji bu-

[12] Proměnná vznikla jako faktorový skór následujících pěti položek a zahrnovala 54,3 % jejich rozptylu: Žáci jako já nemají šanci, že budou v životě dělat, co by chtěli; Žáci jako já mají špatné známky, i když se snaží; V této škole mají žáci jako já smůlu; Abys měl/a v této škole dobré známky, musíš mít štěstí; Nemá smysl se v této škole snažit, lidé jako já stejně nikdy nezískají dobrou práci.

[13] Proměnná vznikla jako faktorový skór následujících dvou položek a zahrnovala 64,5 % jejich rozptylu: Učitelům je jedno, jaké mají žáci známky; Učitelům je jedno, jaké mají žáci problémy mimo školu.

[14] Proměnná vznikla jako faktorový skór následujících tří položek a zahrnovala 54,4 % jejich rozptylu: Spolužákům je jedno, když mají špatné známky; Ztrapňují spolužáky, kteří se dobře učí; Neučí se tak dobře, jak by mohli, protože nechtějí, aby je kvůli tomu spolužáci ztrapňovali.

[15] Proměnná vznikla jako faktorový skór následujících dvou položek a zahrnovala 84 % jejich rozptylu: To, jak jsem schopný/á, nelze moc měnit; Můžu se naučit nové věci, ale to, jak jsem schopný/á, změnit nemůžu.

[16] Proměnná vznikla jako faktorový skór pěti položek a zahrnovala 63,3 % jejich rozptylu: Někdy si myslím, že nestojím za nic; Není toho moc, na co bych mohl/a být hrdý/á; Někdy se cítím zbytečný/á; Přál/a bych si, abych si mohl/a sám/sama sebe víc vážit; Mám pocit, že jsem neúspěšný/á.

[17] Proměnná vznikla jako faktorový skór šesti položek a zahrnovala 47,4 % jejich rozptylu: Jak jsi celkově spokojený/á se svým životem?; Jak jsi celkově spokojený/á s tím, co máš?; Jak jsi celkově spokojený/á se svým zdravotním stavem?; Jak jsi celkově spokojený/á se svou rodinou?; Jak jsi celkově spokojený/á se svými přáteli a kamarády?; Jak jsi celkově spokojený/á se svým postavením ve škole?

doucnost. Byli dotázáni, zda se domnívají, že jejich dospělý život bude ve srovnání s jejich vrstevníky horší, stejný, nebo lepší[18].

Postoje ke školnímu vzdělávání byly charakterizovány prostřednictvím tří proměnných. První charakterizovala instrumentální motivaci, která udává, do jaké míry studenti věří, že se učí proto, aby měli v budoucnu lepší zaměstnání a lepší život[19]. Druhá zjišťovala, do jaké míry studenti věří, že je pro ně důležité, aby měli dobré známky[20]. Třetí zjišťovala, do jaké míry se studenti domnívají, že jim bude v životě užitečné to, co se učí ve škole[21].

Žáci vyjadřovali souhlas na čtyřbodové škále (1 – rozhodně souhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím). Nižší číslo tedy vyjadřuje vyšší hodnotu dané proměnné.

Výsledky

Porovnání výsledků a postojů žáků osmiletých a čtyřletých gymnázií

V příloze v Tabulce P1 uvádíme statistiky proměnných vstupujících do analýz před párováním. Tabulka ukazuje statisticky významné rozdíly ($p < 0,05$) pro všechny proměnné, na základě kterých bylo provedeno párování. U výstupních nekognitivních proměnných byly statisticky významné rozdíly shledány u akademické marnosti žáka a fixního myšlenkového nastavení.

Výsledkem propensity score matching v případě osmiletého a čtyřletého gymnaziálního studia bylo 632 případů, tedy 316 žáků osmiletého studia a 316 žáků čtyřletého studia se stejnými vstupními charakteristikami (viz výše). Obrázek 1 ukazuje rozdělení případů, které byly a které nebyly do srovnání zařazeny. Je zřejmé, že se žáci osmiletých a čtyřletých gymnaziálních oborů jako skupiny značně liší, řadu případů nelze do srovnání zahrnout. Tabulka 1 ukazuje statistiky proměnných, na kterých proběhlo párování, pro obě skupiny žáků vstupující do výsledného srovnání.

Porovnání mezi těmito žáky uvedené v Tabulce 2 ukázalo statisticky významné rozdíly na hladině 0,05 ve výsledcích v testech ve třetím ročníku střední školy ve prospěch osmiletých gymnázií. To znamená, že žáci, kteří měli na vstupu do vyššího gymnaziálního studia stejné předpoklady a stejné rodinné zázemí, se v osmiletém studiu více zlepšili v matematice i ve čtenářské gramotnosti.

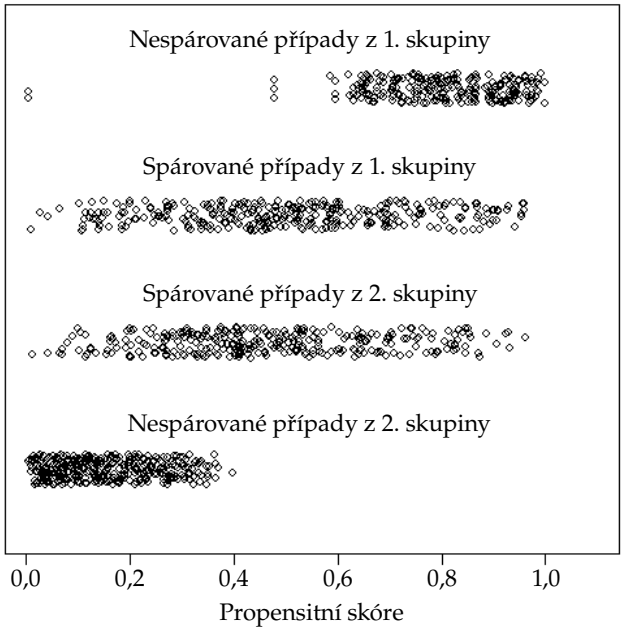
[18] Škála 1–3.

[19] Proměnná vznikla jako faktorový skór následujících tří položek a zahrnovala 70,6 % jejich rozptylu: Učím se, abych zlepšil/a své vyhlídky na získání dobrého zaměstnání; Učím se proto, abych měl/a v budoucnosti hodně peněz; Učím se, abych získal/a dobré zaměstnání.

[20] 1 – známky jsou důležité, 2 – známky nejsou důležité.

[21] 1 – většina bude užitečná, 2 – většina nebude užitečná.

Obrázek 1. Rozdělení propensitních skóre na základě vstupních dat pro srovnání osmiletého versus čtyřletého gymnaziálního studia



Tabulka 1. Statistiky vstupních proměnných v analytickém souboru, čtyřleté a víceleté gymnázium

	Čtyřleté gymnázium			Osmileté gymnázium			P(t-test)
	N	průměr	SD	N	průměr	SD	
matematika 1. ročník	316	0,81	0,14	316	0,81	0,16	0,646
čtenářská gramotnost 1. r.	316	0,77	0,12	316	0,77	0,11	0,980
vzdělání matky	316	3,31	0,71	316	3,34	0,68	0,646
vzdělání otce	316	3,29	0,76	316	3,25	0,78	0,503
povolání matky	316	6,94	1,59	316	7,01	1,52	0,592
povolání otce	316	6,65	2,41	316	6,6	2,5	0,821
průměr známek	316	1,44	0,46	316	1,5	0,46	0,096
knihy v domácnosti	316	4,26	1,23	316	4,34	1,27	0,445
kroužky	316	1,46	0,35	316	1,47	0,34	0,954

Tabulka 2. Rozdíly mezi žáky čtyřletého a osmiletého gymnaziálního studia na spárovaném datovém souboru (třetí ročník SŠ)

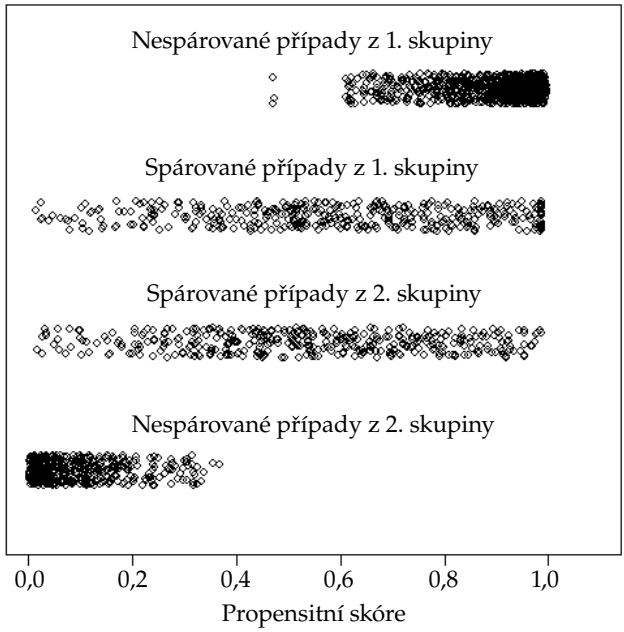
	Čtyřletý program (n = 316)		Osmiletý program (n = 316)		P (párový t-test)	Cohenovo d
	průměr	(s.e.)	průměr	(s.e.)		
marnost učitelé	–0,023	0,052	–0,060	0,052	0,598	0,04
marnost spolužáci	*0,270*	*0,043*	*0,111*	*0,043*	*0,009*	*0,21*
marnost student	*0,080*	*0,054*	*0,281*	*0,049*	*0,009*	*–0,22*
fixní mindset	0,094	0,056	0,183	0,054	0,246	–0,09
negativní sebepojetí	0,113	0,058	0,077	0,054	0,464	0,06
spokojenost	–0,114	0,056	–0,182	0,051	0,412	0,07
lepší život	1,570	0,031	1,600	0,031	0,507	–0,05
instrumentální motivace	–0,074	0,056	–0,153	0,059	0,329	0,08
důležité známky	1,270	0,025	1,250	0,025	0,545	0,05
užitečná škola	1,680	0,026	1,620	0,027	0,079	0,13
čtenářská gramotnost	*0,830*	*0,006*	*0,860*	*0,006*	*0,004*	*–0,23*
matematika	*0,480*	*0,008*	*0,510*	*0,009*	*0,027*	*–0,17*

Porovnání dále ukázalo rozdíly v pocitu subjektivně vnímané akademické marnosti a vnímané akademické marnosti u spolužáků, přičemž vyšší subjektivně vnímanou marnost pociťovali studenti čtyřletého studia a vyšší marnost spolužáků naopak studenti osmiletého programu. Velikost účinku je ve všech případech nízká (Cohenovo d je cca 0,2).

Porovnání výsledků a postojů žáků gymnázií a maturitního odborného studia

V příloze v Tabulce P2 uvádíme statistiky proměnných vstupujících do analýz před párováním. Tabulka ukazuje statisticky významné rozdíly ($p < 0,05$) pro všechny proměnné, na základě kterých bylo provedeno párování, i u většiny proměnných výstupních. Výsledkem propensity score matching v případě žáků gymnázií a středních odborných škol bylo 764 případů, tedy 382 žáků gymnázia a 382 žáků středního odborného studia s maturitou se stejnými vstupními charakteristikami. Obrázek 2 ukazuje rozdělení případů, které byly a které nebyly do srovnání zařazeny. I zde jsou patrné velké rozdíly mezi žáky navštěvujícími

Obrázek 2. Rozdělení propensitních skóre na základě vstupních dat pro srovnání gymnaziální versus odborné maturitní studium



Tabulka 3. Statistiky vstupních proměnných v analytickém souboru, odborné studium s maturitou a gymnázium

	Odborné studium s maturitou			Gymnázium			P(t-test)
	N	průměr	SD	N	průměr	SD	
matematika 1. ročník	382	0,7	0,16	382	0,72	0,17	0,065
čtenářská gramotnost 1. r.	382	0,7	0,12	382	0,71	0,14	0,304
vzdělání matky	382	2,98	0,75	382	3,04	0,76	0,252
vzdělání otce	382	2,82	0,8	382	2,92	0,81	0,080
povolání matky	382	6,26	2,01	382	6,41	1,99	0,294
povolání otce	382	5,76	2,72	382	5,96	2,71	0,305
průměr známek	382	1,79	0,53	382	1,71	0,58	0,046
knihy v domácnosti	382	3,72	1,26	382	3,82	1,3	0,271
kroužky	382	1,36	0,31	382	1,39	0,33	0,221

Tabulka 4. Rozdíly mezi žáky maturitního odborného a gymnaziálního studia na spárovaném datovém souboru (třetí ročník)

	Odborné studium s maturitou (n = 382)		Gymnázia (n = 382)		P (párový t-test)	Cohenovo d
	průměr	(s.e.)	průměr	(s.e.)		
marnost učitelé	0,013	0,052	0,005	0,049	0,929	–0,01
marnost spolužáci	*–0,089*	*0,051*	*0,167*	*0,040*	*0,000*	*0,29*
marnost student	0,051	0,051	0,018	0,047	0,654	–0,03
fixní mindset	0,107	0,050	0,017	0,040	0,133	–0,10
negativní sebepojetí	0,017	0,054	–0,048	0,051	0,401	–0,06
spokojenost	*0,129*	*0,052*	*–0,048*	*0,048*	*0,012*	*–0,18*
lepší život	1,590	0,028	1,630	0,027	0,477	0,07
instrumentální motivace	*0,072*	*0,053*	*–0,187*	*0,046*	*0,000*	*–0,27*
důležité známky	1,240	0,022	1,260	0,023	0,620	0,03
užitečná škola	*1,420*	*0,250*	*1,680*	*0,024*	*0,000*	*0,53*
čtenářská gramotnost	*0,770*	*0,007*	*0,810*	*0,006*	*0,000*	*0,35*
matematika	*0,370*	*0,007*	*0,420*	*0,008*	*0,000*	*0,41*

dané programy. Tabulka 3 ukazuje statistiky proměnných, na kterých proběhlo párování, pro obě skupiny žáků.

Porovnání mezi těmito žáky, uvedené v Tabulce 4, opět ukázalo statisticky významné rozdíly na hladině 0,05 ve výsledcích v testech ve třetím ročníku střední školy ve prospěch gymnaziálního studia. To znamená, že žáci, kteří měli na vstupu do středoškolského studia stejné předpoklady a stejné rodinné zázemí, se v gymnaziálním studiu v průměru více zlepšili v matematice i ve čtenářské gramotnosti. Tyto rozdíly byly větší než rozdíly mezi oběma typy gymnaziálního studia.

Porovnání dále ukázalo rozdíly ve vnímané akademické marnosti u spolužáků, přičemž vyšší akademickou marnost spolužáků pociťovali žáci odborného studia. Žáci odborného studia také demonstrovali nižší instrumentální motivaci a spokojenost než žáci gymnázií, naopak užitečnost školy pro budoucí život hodnotili žáci odborných maturitních oborů výše než gymnazisté. Velikost účinku byla nejvyšší v případě hodnocení užitečnosti studia, kde je možné jej označit jako střední. V ostatních případech byla velikost účinku nízká.

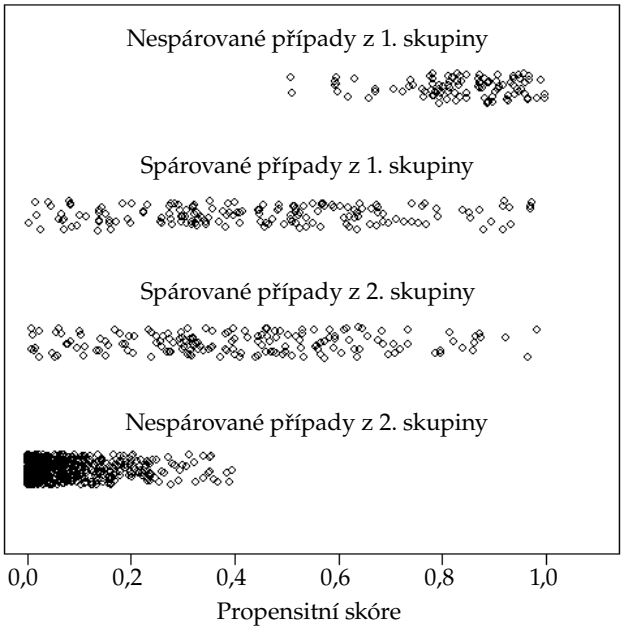
Porovnání výsledků a postojů žáků nematuritního a maturitního odborného studia

V příloze v Tabulce P3 uvádíme statistiky proměnných vstupujících do analýz před párováním. Tabulka ukazuje statisticky významné rozdíly ($p < 0,5$) pro všechny proměnné, na základě kterých bylo provedeno párování i u většiny proměnných výstupních.

Výsledkem propensity score matching v případě nematuritního a maturitního studia bylo 330 případů, tedy 165 žáků nematuritního a 165 žáků maturitního odborného studia se stejnými vstupními charakteristikami (došlo zde tedy k největší redukci zkoumaného souboru). Obrázek 3 ukazuje rozdělení případů, které byly a které nebyly do srovnání zařazeny. Stejně jako v předchozích případech i zde vidíme mezi skupinami velké rozdíly. Tabulka 5 ukazuje statistiky proměnných, na kterých proběhlo párování, pro obě skupiny žáků.

Porovnání mezi těmito žáky uvedené v Tabulce 6 ukázalo statisticky významné rozdíly na hladině 0,05 ve výsledcích v testech ve třetím ročníku ve prospěch maturitního studia. To znamená, že žáci, kteří měli na vstupu do středoškolského studia stejné předpoklady a stejné rodinné zázemí, měli ve třetím ročníku maturitního studia lepší výsledek v matematice i ve čtenářské gramotnosti.

Obrázek 3. Rozdělení propensitních skóre na základě vstupních dat pro srovnání, maturitní odborné versus nematuritní odborné studium



Tabulka 5. Statistiky vstupních proměnných v analytickém souboru, maturitní odborné versus nematuritní odborné studium

	Odborné studium bez maturity			Odborné studium s maturitou			P(t-test)
	N	průměr	SD	N	průměr	SD	
matematika 1. ročník	165	0,41	0,17	165	0,41	0,16	0,896
čtenářská gramotnost 1. r.	165	0,5	0,18	165	0,51	0,16	0,825
vzdělání matky	165	2,59	0,67	165	2,58	0,71	0,811
vzdělání otce	165	2,43	0,66	165	2,42	0,65	0,867
povolání matky	165	5,21	2,16	165	5,27	2,17	0,819
povolání otce	165	4,2	2,45	165	4,38	2,48	0,503
průměr známek	165	2,83	0,55	165	2,74	0,55	0,109
knihy v domácnosti	165	2,88	1,35	165	2,84	1,47	0,815
kroužky	165	1,24	0,31	165	1,23	0,29	0,713

Porovnání dále ukázalo rozdíly ve vnímání důležitosti známek a užitečnosti studia pro budoucí život, v obou případech ve prospěch nematuritního studia. Rozdíly v nekognitivních charakteristikách nicméně nebyly pozorovány. Velikost účinku je stejně jako ve většině předchozích případů střední až nízká.

Diskuse

Aplikace metody propensity score matching ukázala, že se od sebe studenti navštěvující jednotlivé středoškolské programy značně odlišují, co se týče jejich vstupních vědomostí a dovedností i rodinného zázemí, které se projevuje i v jejich mimoškolních aktivitách. Jednotlivé středoškolské obory navštěvují velmi různé skupiny žáků. Z toho důvodu je obtížné nalézt studenty jednotlivých středoškolských programů, kteří by měli stejné vstupní charakteristiky jako žáci ostatních programů, a srovnání je provedeno na relativně malém počtu případů.

Na druhé straně však aplikace metody dobře ukázala, že právě proto, že se obory od sebe velmi liší složením svých studentů, není možné ze srovnání, která neberou v úvahu toto odlišné složení, vyvozovat žádné závěry o práci škol poskytujících vzdělávání v odlišných programech. V tomto ohledu výzkum podporuje zjištění z porovnání pokroku žáků během druhého stupně základních škol a osmiletých gymnázií (Greger et al., 2022). Tato studie aplikovala stejnou

Tabulka 6. Rozdíly mezi žáky odborných nematuritních a maturitních oborů na spárovaném datovém souboru (třetí ročník)

	Nematuritní obor (n = 165)		Maturitní obor (n = 165)		P (párový t-test)	Cohenovo d
	průměr	(s.e.)	průměr	(s.e.)		
marnost učitelé	0,085	0,089	–0,076	0,087	0,195	–0,14
marnost spolužáci	–0,377	0,108	–0,213	0,095	0,253	0,13
marnost student	–0,293	0,076	–0,359	0,089	0,571	–0,06
fixní mindset	–0,259	0,078	–0,183	0,081	0,503	0,07
negativní sebepojetí	–0,248	0,073	–0,095	0,089	0,186	0,15
spokojenost	0,168	0,074	0,203	0,097	0,780	0,03
lepší život	1,720	0,043	1,630	0,043	0,141	–0,16
instrumentální motivace	0,180	0,076	0,228	0,085	0,677	0,05
důležité známky	*1,090*	*0,023*	*1,230*	*0,033*	*0,001*	*0,37*
užitečná škola	*1,360*	*0,037*	*1,480*	*0,039*	*0,031*	*0,24*
čtenářská gramotnost	*0,550*	*0,014*	*0,614*	*0,012*	*0,001*	*0,38*
matematika	*0,210*	*0,008*	*0,233*	*0,008*	*0,045*	*0,22*

metodu na data získaná na počátku šestého ročníku a v polovině devátého ročníku školní docházky od žáků základních škol a víceletých gymnázií. Sledovala přidanou hodnotu obou typů škol v matematice, čtenářské gramotnosti, českém jazyce a kompetencích v učení. Po aplikaci propensity score matching se neukázaly v přidané hodnotě rozdíly ani v jedné ze sledovaných oblastí.

Naše srovnání naopak ukázalo, že mezi všemi porovnávanými obory jsou statisticky i věcně významné rozdíly v matematických a čtenářských dovednostech, které žáci získávají v průběhu středoškolského studia. Tyto rozdíly jsme identifikovali i v případě čtyřletých a osmiletých gymnázií. Ve všech případech dosáhli podobní studenti náročnějšího programu průměrně lepších výsledků v matematice i ve čtenářské gramotnosti. V dalším výzkumu se pokusíme získat detailnější představu o mechanismech, které se na lepších výsledcích podílejí. Domníváme se však, že jedním z důvodů bude bezesporu odlišné kurikulum a odlišná očekávání od studentů v jednotlivých programech a s tím související odlišné nároky, které jsou na ně kladeny.

Srovnání dále ukázalo, že pocit akademické marnosti, který byl v centru našeho zájmu, neboť ze zahraničních studií vyplynulo, že se u odborných a všeobecných programů liší a zapříčiňuje odlišné kognitivní výsledky (např. Van

Houtte, 2016), má smysl srovnávat pouze mezi jednotlivými maturitními programy. Poněkud nekonzistentní výsledky jsme získali při porovnávání obou gymnaziálních programů. Žáci gymnázií vnímají větší akademickou marnost spolužáků v osmiletých programech, zároveň však subjektivně cítí svoji akademickou marnost větší měrou ve čtyřletých programech. Výsledky naznačují, že v obou programech panuje poněkud odlišné klima a podrobnější vysvětlení těchto jevů vyžaduje další zkoumání. Zaměření na akademickou marnost má své opodstatnění i proto, že byla jedinou nekognitivní doménou, ve které se lišili žáci osmiletých a čtyřletých programů gymnázií.

Porovnání gymnaziálních a odborných maturitních programů ukázalo větší vnímání akademické marnosti u spolužáků v odborných programech, navíc se žáci lišili i v nižší životní spokojenosti a nižší míře instrumentální motivace. Žáci v odborném studiu se však větší měrou domnívali, že je pro ně užitečné to, co se ve škole učí. V tomto kontextu je tedy pravděpodobné, že instrumentální motivace vypovídá spíše o cílevědomosti studentů než o tom, jak vnímají studium jako užitečné věcně.

Výsledky ukazují, že vnímání užitečnosti školy roste s odborným zaměřením. Žáci nematuritních oborů, kde je složka všeobecného vzdělávání tradičně nižší než v maturitních oborech, vnímali své vzdělání jako užitečnější. Rozpor mezi vnímáním relativně vyšší užitečnosti vzdělávání a zároveň nižší motivace koresponduje se zjištěními Connera et al. (2012), kteří zkoumali postoje ke škole na vzorku znevýhodněných žáků. Zjistili, že významná část respondentů považuje školu za velmi důležitou součást svého života navzdory tomu, že vnímá nižší kvalitu poskytovaného vzdělávání reprezentovanou například zastaralým kurikulem či napjatými vztahy s učiteli.

Žáci nematuritních oborů zároveň přikládali větší význam známkám. To může být zapříčiněno systémy pracovních stipendií, která se vyskytují v řadě nematuritních oborů a jsou udělována na základě prospěchu. Mezi žáky maturitních a nematuritních oborů nebyly zároveň rozdíly v nekognitivních charakteristikách vypovídajících o vlastních možnostech.

Naše analýza ukázala, že mezi jednotlivými středoškolskými programy existují velké rozdíly z hlediska složení žáků, kteří do nich nastupují. Tyto rozdíly se částečně promítají do rozdílů v klimatu (pocit akademické marnosti), které se liší mezi čtyřletými a osmiletými obory gymnázií a mezi různými typy maturitního studia, nikoliv však mezi jednotlivými typy odborného studia. Nezdá se však, že by volba programu byla stěžejní z hlediska rozvoje jednotlivých nekognitivních charakteristik žáků (typicky sebepojetí, vnímání budoucnosti, myšlenkové nastavení). V tomto ohledu byly shledány nejzávažnější rozdíly mezi gymnaziálními a odbornými maturitními programy, kde u žáků v odborném studiu byla kromě horšího klimatu identifikována také nižší životní spokojenost a nižší instrumentální motivace. Volodina et al. (2019) formulovali hypotézu, že nižší spokojenost může vyplývat z faktu, že základní psychologické potřeby, jejichž naplnění utváří doménu spokojenosti, mohou být uspokojovány odlišným způsobem v průběhu

teoretického studia na škole a v průběhu praxí, což může vést k nižší celkové spokojenosti.

Výše popsané rozdíly napovídají, že volba mezi gymnaziálním a středním odborným studiem může mít pro žáky v odborném studiu určité negativní důsledky. Mezi maturitním a nematuritním odborným studiem žádné podobné rozdíly identifkovány nebyly.

V náročnějších programech získávají žáci ve srovnání s méně náročnými programy statisticky významně lepší matematické a čtenářské dovednosti, rozdíly mezi „sousedními" programy však nejsou příliš velké.

I když jsme identifikovali výše uvedené rozdíly, jejich věcná významnost byla ve většině případů nízká. Zároveň se nám v řadě nekognitivních výstupů žádné rozdíly identifikovat nepodařilo. Naše analýza tedy spíše než o rozdílech, vypovídá o značné podobnosti mezi jednotlivými programy, zejména v oblasti nekognitivních výstupů.

Představená studie má určité limity spočívající především ve skutečnosti, že v prvním ročníku nebyly měřeny nekognitivní charakteristiky a na těchto charakteristikách tedy nebylo možno provést párování. Předpokládáme, že párováním na dostupných proměnných se podařilo srovnat porovnávané výběry i v nekognitivních charakteristikách, ale jedná se pouze o předpoklad. Zároveň musíme mít stále na paměti, že porovnání v jednotlivých programech provádíme pouze ve srovnatelných výběrech, tedy naše závěry se vztahují pouze k těmto výběrům „podobných žáků", takže o realitě středoškolského prostředí vypovídají jen omezeným způsobem.

Závěr

Cílem této práce bylo aplikovat metodu propensity score matching na soubor dat získaných od studentů různých středoškolských programů s cílem porovnat kognitivní a nekognitivní výstupy vzdělávání na souboru srovnatelných studentů v jednotlivých programech. Srovnání ukázalo, že jednotlivé programy jsou navštěvovány velmi odlišnými studenty a že prosté srovnání výstupů jednotlivých programů na celé skupině studentů může být tudíž velmi zavádějící. Porovnání ukázalo dílčí rozdíly mezi jednotlivými programy v kognitivních i nekognitivních výstupech.

Jana Straková *je absolventkou Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Působí v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK. Zabývá se problematikou vzdělanostních nerovností a hodnocení výsledků vzdělávání.*
ORCID: 0000-0002-1057-8864

Jaroslava Simonová *je absolventkou Přírodovědecké fakulty UK a Pedagogické fakulty UK. Působí v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK. Zabývá se problematikou volby školy a aplikací výzkumných poznatků do vzdělávací politiky.*
ORCID: 0000-0001-6698-4012

Petr Soukup *působí na katedře sociologie na Fakultě sociálních věd UK. Odborně se zaměřuje na pokročilé techniky analýzy kvantitativních dat, badatelsky se orientuje na sociologii vzdělání.*
ORCID: 0000-0001-9241-6529

Literatura

Alm, S. (2011). The Worried, the Competitive and the Indifferent – Approaches to the Future in Youth, Their Structural Roots and Outcomes in Adult Life. *Futures*, *43*(5), 552–562. https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.01.012

Alm, S. a Låftman, S. B. (2016). Future Orientation Climate in the School Class: Relations to Adolescent Delinquency, Heavy Alcohol Use, and Internalizing Problems. *Children and Youth Services Review*, *70*, 324–331. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.021

Alm, S., Låftman, S. B., Sandahl, J. a Modin, B. (2019). School Effectiveness and Students' Future Orientation: A Multilevel Analysis of Upper Secondary Schools in Stockholm, Sweden. *Journal of Adolescence*, *70*, 62–73. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.007

Arens, K., Marsh, H. W., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Murayama, K. a Vom Hofe, R. (2017). Math Self-concept, Grades, and Achievement Test Scores: Long-term Reciprocal Effects across Five Waves and Three Achievement Tracks. *Journal of Educational Psychology*, *109*(5), 621–634. https://doi.org/10.1037/edu0000163

Austin, P. C. (2008). A Critical Appraisal of Propensity-score Matching in the Medical Literature between 1996 and 2003. *Statist. Med.*, *27*, 2037–2049. https://doi.org/10.1002/sim.3150

Austin, P. C. (2011). An Introduction to Propensity Score Methods for Reducing the Effects of Confounding in Observational Studies. *Multivariate Behavioral Research*, *46*, 399–424. https://doi.org/10.1080/00273171.2011.568786

Brookover, W. B. a Schneider, J. M. (1975). Academic Environments and Elementary School Achievement. *Journal of Research and Development in Education*, *9*, 82–91.

Byrne, B. M. (2002). Validating the Measurement and Structure of Self-concept: Snapshots of Past, Present, and Future Research. *The American Psychologist*, *57*(11), 897–909. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.11.897

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (2019). *Maturitní zkouška 2013–2019 – jarní zkušební období. Signální výsledky částí MZ a zkoušek*. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.

Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. a Ford, M. T. (2014). Intrinsic Motivation and Extrinsic Incentives Jointly Predict Performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 980–1008. https://doi.org/10.1037/a0035661

Conner, J. O., Mason, M. a Mennis, J. (2012). Valuing but Not Liking School: Revisiting the Relationship Between School Attitudes and Substance Use Among Urban Youth. *Education and Urban Society*, *44*(6), 672–687. https://doi.org/10.1177/0013124511406915

DeAngelis, C. A. (2021). Divergences between Effects on Test Scores and Effects on Non-cognitive Skills. *Educational Review*, *73*(4), 503–514. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1646707

Deci, E. L., Koestner, R. a Ryan, R. M. (1999). A Meta-analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, *125*(6), 627–668, https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627

Demanet, J. a Van Houtte, M. (2011). Social-etnic Composition and School Misconduct: Does Sense of Futility Clarify This Picture? *Sociological Spectrum*, *31*(2), 224–256. https://doi.org/10.1080/02732173.2011.541343

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. a Smith, H. L. (1999). Subjective Well-being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276–302. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276

Dockx, J. a De Fraine, B. (2018). On Track for Unemployment? Long-term Effects of Tracks. *School Effectiveness and School Improvement*, *30*(2), 131–154. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1537292.

Dockx, J., De Fraine, B. a Vandecandelaere, M. (2019). Tracks as Frames of Reference for Academic Self-concept. *Journal of School Psychology*, *72*, 67–90. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.006

Dweck, C. (2015). *Nastavení mysli – Nová psychologie úspěchu aneb Naučte se využít svůj potenciál.* Jan Melvil Publishing.

Dzúrová, D., Csémy, L., Spilková, J. a Lustigová, M. (2015). *Zdravotně rizikové chování mládeže v Česku*. Státní zdravotní ústav.

Epple, D. a Romano, R. E. (1998). Competition between Private and Public Schools, Vouchers, and Peer Group Effects. *American Economic Review*, *88*, 33–62.

Evans, P., Martin, A. J. a Ivcevic, Z. (2018). Personality, coping, and school well-being: An investigation of high school students. *Social Psychology of Education*, *21*(5), 1061–1080. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9456-8

Froiland, J. M. a Oros, E. (2014). Intrinsic Motivation, Perceived Competence and Classroom Engagement as Longitudinal Predictors of Adolescent Reading Achievement. *Educational Psychology*, *34*(2), 119–132. https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822964

Frydenberg, E. a Lewis, R. (2009). Relations among Well-being, Avoidant Coping, and Active Coping in a Large Sample of Australian Adolescents. *Psychological Reports*, *104* (3), 745–758. https://doi.org/10.2466/PR0.104.3.745-758

Gamoran, A. a Mare, R. D. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *American Journal of Sociology*, *94*(5), 1146–1183. https://doi.org/10.1086/229114

Greger, D., Straková, J. a Martinková, P. (2022). Extending the ILSA Study Design to a Longitudinal Design. In T. Nilsen, A. Stancel-Piątak a J. E. Gustafsson (eds.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education. Springer International Handbooks of Education.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_31-1

Gorard, S. (2006). Value-added Is of Little Value. *Journal of Education Policy*, *21*(2), 235–243. https://doi.org/10.1080/02680930500500435

Hallerod, B. (2011). What Do Children Know about Their Futures: Do Children's Expectations Predict Outcomes in Middle Age? *Social Forces*, *90*(1), 65–83. https://doi.org/10.1093/sf/90.1.65

Hampf, F. a Woessmann, L. (2016). *Vocational vs. General Education and Employment over the Life-Cycle: New Evidence from PIAAC* (CESifo Working Paper No. 6116 5). https://doi.org/10.2139/ssrn.2871126

Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of

Educational Production Functions. *Journal of Human Resources*, *14*(3), 351–388. https://doi.org/10.2307/145575
Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M. a Rivkin, S. G. (2003). Does Peer Ability Affect Student Achievement? *Journal of Applied Econometrics*, *18*(5), 527–544. https://doi.org/10.1002/jae.741
Hanushek, E. A., Woessmann, L. a Zhang, L. (2011). *General Education, Vocational Education, and Labor-market Outcomes over the Life-cycle*. National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w17504
Hanushek, E. A. a Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-differences Evidence across Countries. *The Economic Journal*, *116*(510), C63–C76. https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x
Heck, R. H. (2000). Examining the Impact of School Quality on School Outcomes and Improvement: A Value-Added Approach. *Educational Administration Quarterly*, *36*(4), 513–552. https://doi.org/10.1177/00131610021969092
Heckman, J., Pinto, R. a Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, *103*(6), 2052–2086. https://doi.org/10.1257/aer.103.6.2052
Ho, D. E., Imai, K., King, G. a Stuart, E. A. (2007). Matching as Nonparametric Preprocessing for Reducing Model Dependence in Parametric Causal Inference. *Political Analysis*, *15*(3), 199–236. https://doi.org/10.1093/pan/mpl013
Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. a Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing Interest and Performance with a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 880. https://doi.org/10.1037/a0019506
Chamoutová, D., Kleňha, D., Koucký, J., Trhlíková, J., Úlovec, M. a Vojtěch, J. (2019). *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2018*. Národní ústav pro vzdělávání.
Jarkovská, L. a Lišková, K. (2008). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, *44*(4), 683–701. https://doi.org/10.13060/00380288.2008.44.4.04
Johnson, M. K. a Hitlin, S. (2017). Family (Dis)advantage and Life Course Expectations. *Social Forces*, *95*(3), 997–1022. https://doi.org/10.1093/sf/sow094
Katrňák, T. (2004). *Odsouzeni k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině.* Sociologické nakladatelství (SLON).
Kelly, S. a Carbonaro, W. (2012). Curriculum Tracking and Teacher Expectations: Evidence from Discrepant Course Taking Models. *Social Psychology of Education*, *15*(3), 271–294. https://doi.org/10.1007/s11218-012-9182-6
Kunter, M. a Baumert, J. (2006). Who Is the Expert? Construct and Crietria Validity of Student and Teacher Ratings of Instruction. *Learning Environments Research*, *9*(3), 231–251. https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7
Lee, J. a Stankov, L. (2018). Non-cognitive Predictors of Academic Achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, *65*, 50–64. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009
Lens, W., Paixão, M. P. a Herrera, D. 2009. Instrumental Motivation Is Extrinsic Motivation: So What??? *Psychologica*, (50), 21–40. https://doi.org/10.14195/1647-8606_50_2
Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S. a Valois, R. F. (2011). Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(3), 249–262. https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6
Liu, A. (2020). Non-Cognitive Skills and the Growing Achievement Gap*. *Research in Social Stratification and Mobility*, *69*, 100546. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100546

Liu, Y., Hau, K.-.T, Liu, H., Wu, J., Wang, X. a Zheng, X. (2020). Multiplicative Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance: A Longitudinal Study of Chinese Students. *Journal of Personality*, *88*(3), 584–595. https://doi.org/10.1111/jopy.12512

Lyons, M. D. a Huebner, E. S. 2016. Academic characteristics of early adolescents with higher levels of life satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, *11*(3), 757–771. https://doi.org/10.1007/s11482-015-9394-y

McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D., Louis, T. A. a Hamilton, L. (2004). Models for Value-Added Modeling of Teacher Effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *29*(1), 67–101. https://doi.org/10.3102/10769986029001067

Newton, X., Darling-Hammond, L., Haertel, E. a Thomas, E. (2010). Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: An Exploration of Stability Across Models and Contexts. *Educational Policy Analysis Archives*, *18*(23), 1–27.

Ng, Z. J., Huebner, S. E. a Hills, K. J. (2015). Life Satisfaction and Academic Performance in Early Adolescents: Evidence for Reciprocal Association. *Journal of School Psychology*, *53*(6), 479–491. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.004

Oakes, J. (2005). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (2. vyd.). Yale University Press.

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

Page, R. N. (1991). *Lower-track Classrooms: A Curricular and Cultural Perspective.* Teachers College Press.

Proctor, C. L., Linley, P. A. a Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, *10*(5), 583–630. https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddie, C. a Stringfield, S. (2015). Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 197–230. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450

Rosenbaum, P. R. a Rubin, D. B. (1983). The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. *Biometrilca*, *70*(1), 41–55. https://doi.org/10.1093/biomet/70.1.41

Rubin, B. a Noguera, P. (2004). Tracking Detracking: Sorting through the Dilemmas and Possibilities of Detracking in Practice. *Equity and Excellence in Education*, *37*(1), 92–101. https://doi.org/10.1080/10665680490422142

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. a Stanton, G. C. (1976). Selfconcept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, *46*(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Shure, N. (2021). Non-cognitive Peer Effects in Secondary Education. *Labour Economics*, *73*, 102074. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.102074

Singh, K., Granville, M. a Dika, S. (2002). Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement. *Journal of Educational Research*, *95*(6), 323–332. https://doi-org/10.1080/00220670209596607

Straková, J. a Veselý, A. (2013). *Předpoklady úspěchu v práci a v životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC.* Centrum pro zahraniční spolupráci.

Straková, J. a Simonová, J. (2013). Vliv navštěvované střední školy na občanské postoje středoškoláků v ČR. *Orbis Scholae*, *7*(3), 27–47. https://doi.org/10.14712/23363177.2015.12

Straková, J., Soukup, P. a Simonová, J. (2020). Validizace konceptu akademické marnosti v českém středním vzdělávání. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, *56*(5), 599–618. https://doi.org/10.13060/csr.2020.042
Straková, J., Simonová, J. a Greger, D. (2019). Faktory ovlivňující přechod žáků do středoškolských maturitních oborů. *Pedagogika*, *69*(2), 113–130. https://doi.org/10.14712/23362189.2018.851
Straková, J., Tomášek, V. a Palečková, J. (1998). *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání – Souhrnné výsledky žáků posledních ročníků středních škol.* Výzkumný ústav pedagogický.
Trommsdorff, G. (1983). Future Orientation and Socialization. *International Journal of Psychology*, *18*(1–4), 381–406. https://doi.org/10.1080/00207598308247489
Úlovec, M. (2014). *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – srovnání 2004–2013*. Národní ústav pro vzdělávání.
Úlovec, M. a Vojtěch, J. (2018). *Nezaměstnanost absolventů školse středním a vyšším odborným vzděláním – 2018.* Národní ústav pro vzdělávání.
Van de Werfhorst, H. G. a Mijs, J. J. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems. A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, *36*, 407–428. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538
Van Houtte, M. (2004). Tracking Effects on School Achievement: A Quantitative Explanation in Terms of the Academic Culture of School Staff. *American Journal of Education*, *110*(4), 354–388. https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/422790
Van Houtte, M. (2016). Lower-track Students; Sense of Academic Futility: Selection or Effect? *Journal of Sociology*, *52*(4), 874–889. https://doi.org/10.1177%2F1440783315600802
Van Houtte, M. a Stevens, P. A. J. (2008). Sense of Futility: The Missing Link between Track Position and Self-reported School Misconduct. *Youth & Society*, *40*(2), 245–264. https://doi.org/10.1177%2F0044118X08316251
Van Houtte, M. a Stevens, P. A. J. (2010). The Culture of Futility and Its Impact on Study Culture in Technical/Vocational Schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, *36*(1), 23–43. https://doi.org/10.1080/03054980903481564
Volodina, A., Lindner, C. a Retelsdorf, J. (2019). Personality Traits and Basic Psychological Need Satisfaction: Their Relationship to Apprentices' Life Satisfaction and Their Satisfaction with Vocational Education and Training. *International Journal of Educational Research*, *93*, 197–209. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.003
Wang, M.-T. a Eccles, J. S. (2012). School Context, Achievement Motivation, and Academic Engagement: A Longitudinal Study of School Engagement Using a Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, *28*, 12–23. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
Wigfield, A. a Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015
Zhou, K. 2017. Non-cognitive Skills: Potential Candidates for Global Measurement. *European Journal of Education*, *52*(4), 487–497. https://doi.org/10.1111/ejed.12241
Zimmer, R. W. a Toma, E. F. (2000). Peer Effects in Private and Public Schools across Countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, *19*(1), 75–92. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6688(200024)19:1%3C75::AID-PAM5%3E3.0.CO;2-W

Příloha

Tabulka P1. Statistiky proměnných vstupujících do analýzy v základním souboru a rozdíly v hodnotách pro čtyřleté a osmileté gymnázium (dvouvýběrový t-test)

	Čtyřleté gymnázium			Osmileté gymnázium			P(t-test)
	N	průměr	SD	N	průměr	SD	
matematika 1. ročník	563	0,77	0,15	668	0,85	0,14	*0,000*
matematika 3. ročník	563	0,45	0,15	668	0,53	0,15	*0,000*
čtenářská gramotnost 1. ročník	563	0,74	0,13	668	0,79	0,10	*0,000*
čtenářská gramotnost 3. ročník	563	0,82	0,10	668	0,86	0,09	*0,000*
vzdělání matky	563	3,17	0,76	668	3,47	0,63	*0,000*
vzdělání otce	563	3,12	0,82	668	3,36	0,75	*0,000*
povolání matky	563	6,62	1,84	668	7,15	1,39	*0,000*
povolání otce	563	6,19	2,55	668	6,78	2,38	*0,000*
průměr známek	563	1,36	0,42	668	1,72	0,54	*0,000*
knihy v domácnosti	563	3,97	1,28	668	4,61	1,22	*0,000*
kroužky	563	1,40	0,33	668	1,56	0,34	*0,000*
marnost žák	560	0,09	0,95	663	0,22	0,93	*0,016*
marnost spolužáci	562	0,22	0,79	665	0,17	0,75	0,257
marnost učitelé	562	0,04	0,93	665	−0,03	0,93	0,189
instrumentální motivace	559	−0,14	0,93	664	−0,07	1,06	0,214
spokojenost	558	−0,11	0,96	663	−0,11	0,96	0,936
fixní mindset	*560*	*0,05*	*0,97*	*661*	*0,16*	*0,97*	*0,049*
negativní sebepojetí	559	0,05	1,01	657	0,07	0,98	0,637
lepší život	552	1,62	0,53	654	1,61	0,56	0,771
užitečná škola	562	1,68	0,47	667	1,64	0,48	0,152
důležité známky	554	1,26	0,44	661	1,29	0,45	0,354

Tabulka P2. Statistiky proměnných vstupujících do analýzy v základním souboru a rozdíly v hodnotách pro odborné studium s maturitou a gymnázium (dvouvýběrový t-test)

	Odborné studium s maturitou			Čtyřleté gymnázium			P(t-test)
	N	průměr	SD	N	průměr	SD	
matematika 1. ročník	831	0,57	0,20	563	0,77	0,15	*0,000*
matematika 3. ročník	831	0,31	0,13	563	0,45	0,15	*0,000*
čtenářská gramotnost 1. ročník	831	0,62	0,16	563	0,74	0,13	*0,000*
čtenářská gramotnost 3. ročník	830	0,70	0,15	563	0,82	0,10	*0,000*
vzdělání matky	831	2,76	0,76	563	3,17	0,76	*0,000*
vzdělání otce	831	2,61	0,75	563	3,12	0,82	*0,000*
povolání matky	831	5,71	2,18	563	6,62	1,84	*0,000*
povolání otce	831	5,29	2,68	563	6,19	2,55	*0,000*
průměr známek	831	2,13	0,63	563	1,36	0,42	*0,000*
knihy v domácnosti	831	3,25	1,36	563	3,97	1,28	*0,000*
kroužky	831	1,32	0,31	563	1,40	0,33	*0,000*
marnost žák	816	−0,10	1,02	560	0,09	0,95	*0,000*
marnost spolužáci	829	−0,13	1,05	562	0,22	0,79	*0,001*
marnost učitelé	825	−0,02	1,06	562	0,04	0,93	0,256
instrumentální motivace	*824*	*0,08*	*1,00*	*559*	*−0,14*	*0,93*	*0,000*
spokojenost	*823*	*0,12*	*1,05*	*558*	*−0,11*	*0,96*	*0,000*
fixní mindset	820	−0,02	0,99	560	0,05	0,97	0,224
negativní sebepojetí	818	0,00	1,00	559	0,05	1,01	0,366
lepší život	821	1,61	0,54	552	1,62	0,53	0,767
užitečná škola	823	1,43	0,50	562	1,68	0,47	*0,000*
důležité známky	825	1,21	0,41	554	1,26	0,44	*0,027*

Tabulka P3. Statistiky proměnných vstupujících do analýzy v základním souboru a rozdíly v hodnotách pro odborné studium bez maturity a odborné studium s maturitou (dvouvýběrový t-test)

	Odborné studium bez maturity			Odborné studium s maturitou			P(t-test)
	N	průměr	SD	N	průměr	SD	
matematika 1. ročník	*266*	*0,36*	*0,17*	*831*	*0,57*	*0,20*	*0,000*
matematika 3. ročník	*266*	*0,19*	*0,10*	*831*	*0,31*	*0,13*	*0,000*
čtenářská gramotnost 1. ročník	*266*	*0,47*	*0,17*	*831*	*0,62*	*0,16*	*0,000*
čtenářská gramotnost 3. ročník	*266*	*0,52*	*0,18*	*830*	*0,70*	*0,15*	*0,000*
vzdělání matky	*266*	*2,47*	*0,71*	*831*	*2,76*	*0,76*	*0,000*
vzdělání otce	*266*	*2,38*	*0,65*	*831*	*2,61*	*0,75*	*0,000*
povolání matky	*266*	*5,11*	*2,15*	*831*	*5,71*	*2,18*	*0,000*
povolání otce	*266*	*3,89*	*2,26*	*831*	*5,29*	*2,68*	*0,000*
průměr známek	*266*	*3,06*	*0,58*	*831*	*2,13*	*0,63*	*0,000*
knihy v domácnosti	*266*	*2,72*	*1,37*	*831*	*3,25*	*1,36*	*0,000*
kroužky	*266*	*1,21*	*0,29*	*831*	*1,32*	*0,31*	*0,000*
marnost žák	*260*	*–0,38*	*1,00*	*816*	*–0,10*	*1,02*	*0,000*
marnost spolužáci	*264*	*–0,40*	*1,38*	*829*	*–0,13*	*1,05*	*0,001*
marnost učitelé	265	0,05	1,11	825	–0,02	1,06	0,368
instrumentální motivace	264	0,19	0,94	824	0,08	1,00	0,095
spokojenost	264	0,16	0,99	823	0,12	1,05	0,511
fixní mindset	*259*	*–0,40*	*0,97*	*820*	*–0,02*	*0,99*	*0,000*
negativní sebepojetí	*262*	*–0,26*	*0,93*	*818*	*0,00*	*1,00*	*0,000*
lepší život	*263*	*1,72*	*0,53*	*821*	*1,61*	*0,54*	*0,003*
užitečná škola	*264*	*1,34*	*0,48*	*823*	*1,43*	*0,50*	*0,009*
důležité známky	*264*	*1,07*	*0,25*	*825*	*1,21*	*0,41*	*0,000*

GENDER A VÝZKUM
GENDER AND RESEARCH
transdisciplinární časopis genderových studií a feministické teorie

ročník 25, číslo 1/2024

Various Perspectives on the 'War on Gender' /
Různé pohledy na válku proti genderu

Guest editors / Hostující editorky: Eva Svatoňová, Mina Baginová

Z obsahu:

Paolo Gusmeroli, Luca Trappolin: 'The School Must Not Be Partisan!' Mobilising against 'Gender Ideology' in Italian Schools

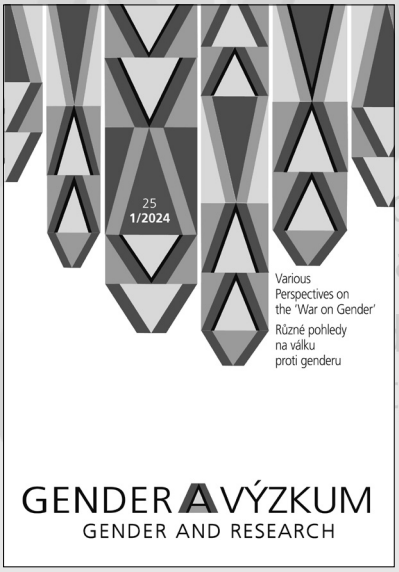
Ecem Nazlı Üçok: Transformative Activism and Feminist Solidarity: A Qualitative Study on the Personal Narratives of Polish Activist Women

Altynay Kambekova: Choosing the Lesser Evil: The Anti-Gender Movement in Kazakhstan in the Context of Coloniality

Stati mimo téma

Petra Poncarová, Radka Dudová: „Musím se tvářit, že je všechno v naprostém pořádku": menstruace, ženská těla a svět pracovních organizací

Romana Marková Volejníčková, Marie Pospíšilová, Hana Maříková: Nízkopříjmoví podnikající a jejich způsob vyrovnání se s krizí na příkladu pandemie covidu-19



Časopis je dostupný online na: https://www.genderonline.cz

Časopis dvakrát ročně vydává oddělení Gender & sociologie Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i. Je zařazen v databázi SCOPUS, ERIH PLUS, CEJSH a dalších. Jako časopis zastávající politiku otevřeného přístup je veden v databázi DOAJ.
Prodej a objednávky zajišťuje Tiskové a ediční oddělení Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i., Jilská 1, 110 00 Praha 1, tel.: 210 310 217, e-mail: prodej@soc.cas.cz.
Předplatné V ČR zajišťuje firma SEND (http://send.cz/casopis/732).

Nejdříve celá třída, až potom jednotlivci? Etnografie profesního učení studentů učitelství na praxi zaměřeného na žákovskou diverzitu*

JANA OBROVSKÁ, PETR SVOJANOVSKÝ**
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

The Whole Class First and Individuals Second? The Ethnography of Pre-Service Teachers' Learning to Address Student Diversity during Their Practicum

Abstract: Social inequalities can be reproduced or levelled through education. Czech schools tend to increase social inequalities, which is why discussion has increasingly turned to approaches that address the individual educational needs of every student. Such approaches include the concept of differentiated instruction. However, differentiation in teaching can be a professional challenge, especially for pre-service teachers, who during their practicum in lower-secondary schools need the support of mentors when learning to address student diversity. The aim of this study is to discover how pre-service teachers learn to work with student diversity during their practicum and how they are supported by their mentors, to which end we analyse a rich corpus of data collected using ethnographic methodology. The results of the analysis show that while pre-service teachers are taught by their mentors to take all students' individual needs into account by means of implicit modelling, they are led by the advice they receive from their mentors to approach the class rather as a homogeneous whole. The primary mechanism by which pre-service teachers learn is by following their mentors' advice and by applying a modelled approach to student diversity. However, this pattern of reproductive learning is disrupted at the level of mentor-modelled behaviour. We conclude that mentors lead pre-service teachers first to work with the class as a whole and only then to address the needs of individuals, and we discuss the implications this kind of mentoring has for educational inequalities.

Keywords: student diversity, differentiated instruction, social inequalities, student teachers, mentor teachers, ethnography

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2024, Vol. 60, No. 4
https://doi.org/10.13060/csr.2023.035

* Text vznikl při řešení projektu Etnografie diverzity v pregraduální přípravě učitelů (19-06763S). Děkujeme Grantové agentuře České republiky za poskytnutou podporu.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Jana Obrovská, Ph.D., Mgr. Petr Svojanovský, Ph.D., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 7, 603 00, Brno, e-mail: obr@mail.muni.cz, svojanovsky@ped.muni.cz.

© Autoři, Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., 2024
Tento článek je publikován v režimu tzv. otevřeného přístupu k vědeckým informacím (Open Access), který je distribuován pod licencí Creative Commons CC BY-NC 4.0.

Úvod

Inkluze a rovnost se staly globálními politickými prioritami v oblasti vzdělávání (European Commission [EC], 2017; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018) a společně s růzností i ústředními pojmy současných sociálních teorií. Přitom jsou provázeny nesourodými tezemi, které mohou odkazovat k různým pojetím spravedlnosti (Lynch a Lodge, 2002). V sociální teorii panuje dlouhodobá diskuse o potřebě uznání partikulárních identit ve smyslu „politiky identity" (*politics of recognition*, viz Young, 1990), prosazující vizi spravedlnosti skrze překonání statusově vázaných nerovností založených na odlišných hodnotách či životních stylech, versus redistributivním pojetím spravedlnosti, zdůrazňujícím potřebu rovnějšího rozložení vlastnictví a přístupu k materiálním zdrojům (Rawls, 1971). Tenze jsou přítomné i na poli vzdělávání, neboť škole jako instituci je vlastní konflikt mezi socializační a normalizační funkcí versus saturováním individuálních potřeb jedinců. Jak upozorňuje Rorty (1999), zatímco liberálové vyzdvihují individualizaci, přičemž kritizují socializaci skrze vzdělávání coby proces začleňování do odlidštěné socioekonomické mašinerie, konzervativci ji naopak vzývají ve jménu poznání pravdy s tím, že svoboda se dostaví později. Snahy o prosazování rovnosti ve vzdělávání se tak mnohdy pojí s tendencí ignorovat rozdíly mezi žáky, čímž vzniká riziko zneviditelňování různých forem znevýhodnění, nebo naopak s jejich nevhodným akcentováním, což může vyústit ve stereotypizaci či labeling (*non-recognition* versus *mis-recognition*, viz Lynch a Lodge, 2002). Jinými slovy, rovnost neznamená stejnost a rozmanitost vyjadřuje potřebu respektovat podobnosti, ale i aktivně a efektivně pracovat s rozdíly mezi žáky (Powel a Powel, 2016).

Tyto diskuse jsou aktuální i v českém vzdělávacím systému, v němž v posledních letech rostou počty etnicky minoritních žáků i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Český statistický úřad [ČSÚ], 2019) v souvislosti s legislativními změnami prosazujícími inkluzivní vzdělávání, ale nejnověji i v souvislosti se začleňováním uprchlíků z Ukrajiny. České školství zároveň dlouhodobě reprodukuje širší společenské nerovnosti (Katrňák et al., 2013; Straková et al., 2021), jak dokládají i mezinárodní šetření prostřednictvím silného vztahu mezi socioekonomickým statusem žáků a jejich kognitivními i nekognitivními výsledky (Česká školní inspekce, 2022; OECD, 2019). Ruku v ruce s apely po potřebě tlumit vzdělávací nerovnosti se prosazuje představa, že pokud výuka v heterogenních třídách má být kvalitní a efektivní, musí adresovat individuální vzdělávací potřeby všech žáků. Vzdělávací politiky a strategie obsahují slogany typu „všichni znamená všichni" (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020) nebo „přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny" (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). Podobně i odborná literatura v obecné rovině zdůrazňuje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny, řada autorů se však typicky zaměřuje jen na některé skupiny žáků, nejčastěji na ty sociokulturně znevýhodněné a žáky se SVP (Grant a Gibson, 2011; Messiou, 2017). Žáci se však vzájemně odlišují nejen z hlediska

sociálních kategorií, jakými jsou třída, etnicita či gender, ale rovněž ve vazbě na různé zájmy, tempo, motivaci a další individuální charakteristiky, a rozdíly tak existují v každé skupině učících se (Griful-Freixenet et al., 2020).

Existují pedagogické modely zaměřující se na adresování žákovské diverzity, které jsou v poslední době stále častěji rozpoznávány jako vstřícné z hlediska naplňování individuálních potřeb všech žáků ve školních třídách, a tedy i tlumení sociálních nerovností ve vzdělávání. K nim patří i přístup diferencované výuky (*differentiated instruction*, Tomlinson, 2017), který je jak hojně diskutován v odborné literatuře o žákovské diverzitě (Deunk et al. 2018; Griful-Freixenet et al., 2021), tak prosazován v politických strategiích (EC, 2017; OECD, 2018). Diferencovaná výuka však představuje řadu profesních výzev v podobě institucionálních, sociálních i psychologických překážek jak pro zkušené vyučující, tak i pro ty začínající (Lindner a Schwab, 2020; Tomlinson et al., 1998). Úspěšná práce s žákovskou diverzitou vyžaduje určité postoje a dovednosti, které mohou být rozvíjeny během profesní přípravy studentů učitelství, specificky v rámci jejich praxí na základních školách, které jsou považovány za klíčový pilíř učitelské přípravy (Darling-Hammond, 2014). Při svých prvních pokusech o vedení výuky však mohou studenti učitelství zažívat „šok z praxe" (např. Korthagen et al., 2006), kdy jsou zahlceni mnoha často protichůdnými požadavky. V takové situaci hrají jejich provázející učitelé neboli mentoři důležitou roli průvodců, kteří studentům pomáhají se orientovat ve složité školní realitě, přičemž je socializují do učitelské profese.

Cílem této studie je prostřednictvím etnografické metodologie zjistit, jak se studenti učitelství učí pracovat s žákovskou diverzitou na svých praxích na základních školách a jak jsou přitom podporováni svými provázejícími učiteli.

Žákovská diverzita

V sociální teorii je diverzita v obecné rovině považována za vycházející z kulturního původu, rasových a etnických identit či genderových a třídních zkušeností (Arvizu, 2001). Od šedesátých let minulého století se sociologická teorie zaměřuje na to, jak jsou odlišnosti mezi různými aktéry sociálně konstruovány, tedy produkovány prostřednictvím různých diskurzů a mocenských konstelací pronikajících do každodenních interakcí (Foley a Kirby, 2001). Napříč různými paradigmaty je patrná tendence rozkrývat tzv. přirozené odlišnosti mezi různými skupinami lidí, protože sociální charakteristiky, jakými jsou třída, etnicita či gender, jsou proměnlivé v čase i prostoru.

Na poli vzdělávání se objevují různé přístupy k adresování žákovské diverzity, z nichž některé se více soustřeďují na zdroje odlišností a způsoby, kterými se propisují do nerovností konstruovaných mezi žáky, zatímco jiné kladou důraz zejména na pedagogickou odpověď na žákovskou diverzitu v procesu učení. Níže identifikujeme tři převažující přístupy, které vykazují odlišné teoretické i metodologické důrazy.

Poznatky sociologických teorií se nejzřetelněji propisují do přístupu sociální rovnosti a spravedlnosti ve vzdělávání, k němuž můžeme řadit např. multikulturní vzdělávání (Banks a Banks, 2004), kritickou pedagogiku (Freire, 2000) či kritickou rasovou teorii ve vzdělávání (Gillborn, 2008). V tomto přístupu jsou akcentovány procesy konstruování odlišností mezi žáky, zejména podél sociokulturních os diferencí, jakými jsou etnicita, rasa, gender či třída, a jejich dopady z hlediska reprodukce sociálních nerovností.

Druhým výrazným přístupem v rámci adresování žákovské diverzity je perspektiva vzdělávání žáků se SVP, např. žáků s poruchami autistického spektra, poruchami chování či specifickými poruchami učení (Swanson et al., 2013). Z tohoto přístupu historicky vzešel koncept inkluzivního vzdělávání, nicméně inkluze v širším pojetí (viz např. Ainscow et al., 2006) nemůže být redukována pouze na žáky se SVP (Opertti et al., 2014).

Zatímco perspektiva rovnosti a spravedlnosti ve vzdělávání vychází z antropologie, sociologie, kulturní psychologie a sociokulturních teorií učení, přičemž staví na předpokladu, že jsou to zejména kontexty, které ovlivňují, co a jak se žáci učí, přístupy spojené se vzděláváním žáků se SVP vycházejí typicky z behaviorální psychologie, medicíny a psychometriky, přičemž jsou založeny na předpokladech o normálním rozložení vlastností v populaci a diagnostikovatelných deficitech schopností a dovedností (Cochran-Smith a Dudley-Marling, 2012). Jakkoliv lze chápat paradigmatické rozdíly mezi těmito dvěma přístupy jako hluboké, s postupným vývojem se jejich vzájemné hranice obrušují, ať už např. v souvislosti s konceptem inkluze nebo s etablováním „studií disability" jako alternativy speciální pedagogiky, kde jsou podobně jako v rámci přístupu sociální rovnosti a spravedlnosti kriticky adresovány způsoby, kterými jsou struktury školství, kurikulum, stejně jako procesy učení organizovány a uspořádány tak, že přispívají k selhání určitých (skupin) žáků.

Zatímco první představená perspektiva se vztahuje k žákovské diverzitě skrze kategorické identity a zdůrazňuje roli kontextů coby příčin odlišností, druhý přístup tenduje spíše k individualizaci a medicínskému chápání jinakosti. Je to třetí, více pedagogicky orientovaná perspektiva, v níž je důraz položen spíše na důsledky nežli příčiny odlišností mezi žáky (Paine, 1990), tedy jak se rozmanité individuální charakteristiky žáků, jakými jsou různé zájmy, motivace či akademické dovednosti, propisují do samotného procesu učení. Do této kategorie spadá např. přístup zaměřený na žáka (McCombs, 2010), personalizované učení (Bray a McClaskey, 2014), univerzální design pro učení (Hall et al., 2012) nebo právě diferencovaná výuka (Tomlinson, 2017). Tento koncept jsme zvolili jako rámec našeho výzkumu, protože je spojen s širším chápáním diverzity, které nevychází jen ze sociokulturních kategorií či SVP žáků (viz níže). Systematická přehledová studie (Smale-Jacobse et al., 2019) dokládá, že diferencovaná výuka může pozitivně ovlivňovat výsledky žáků s malým až středně silným efektem. Tento přístup tak má potenciál z hlediska tlumení vzdělávacích nerovností.

Diferencovaná výuka

Nejprve představujeme model diferencované výuky podle C. A. Tomlinson, která se stala v posledních dekádách nejcitovanější autorkou reprezentující tento přístup (Dack, 2019), a následně prezentujeme výzkumy zachycující praktické i psychologické překážky, kterým studenti učitelství mohou čelit při implementaci diferenciace v rámci svých praxí. Závěrem této sekce představujeme převážně etnografické výzkumy, které v obecnější rovině reflektují institucionální, sociální i psychologická omezení diferenciace, nejčastěji v souvislosti s dělením žáků do různých skupin podle úrovně jejich schopností a dovedností (*ability grouping*).

V rámci diferencované výuky vyučující proaktivně mění obsahy, procesy a produkty výuky tak, aby zohlednili rozmanité potřeby žáků, vycházející z různé úrovně připravenosti, zájmů a učebních profilů, a tedy maximalizovali vzdělávací potenciál každého jednoho žáka (Tomlinson, 2017). Perspektiva diferencované výuky zdůrazňuje roli postojů vyučujících, kteří musí být pozitivně motivovaní, aby diferencovali výuku k podpoře vzdělávacích potřeb každého žáka (Tomlinson et al., 2003). Vyučující diferencují cíle vzhledem k plánovanému kurikulu tím, že je přizpůsobují zájmům, připravenosti a dalším individuálním potřebám žáků (van Geel et al., 2019). Na základě diferencovaných cílů učitelé dále plánují diferencovaný obsah, přičemž je výuka adaptována prostřednictvím homogenního či heterogenního groupingu, tedy dělením žáků do skupin dle promyšlených kritérií, či individualizací výuky, kdy se vyučující zaměřuje na jednoho žáka (Smale-Jacobse et al., 2019). K diferenciaci však může docházet i v rámci interakce učitele s celou třídou (Fogarty a Pete, 2011). Důležitou součástí diferencované výuky je rovněž průběžná diagnostika pokroku žáků a jejich výsledků (Tomlinson, 2017).

Existující výzkumy zaměřené na profesní učení studentů učitelství specificky ve vazbě na koncept diferencované výuky poukazují na různé organizační i psychologické překážky, kterým studenti učitelství na svých praxích čelí, když se snaží diferencovat výuku (de Jager et al., 2013). Studenti učitelství zmiňují organizační problémy spojené s řízením třídy v rámci diferencované výuky, se spravedlivým hodnocením žáků (Wan, 2016) či časovou náročností přípravy diferencované výuky (Dack, 2019). Ačkoliv studenti učitelství vnímají diferencovanou výuku jako důležitou, často jim chybí sebevědomí (Brevik et al., 2018) i strategie, které by jim umožnily tato přesvědčení transformovat do praxe (Wertheim a Leyser, 2002).

V tomto procesu jim mohou výrazně pomoci jejich mentoři. Např. skupinové rozhovory s mentory a intenzivní případová studie interakcí mezi jednou studentkou a jejím mentorem ukázaly, že mentoři považují za podstatné vybavit své studenty učitelství strategiemi diferencované výuky, např. prostřednictvím využití vizuálních a audio výukových pomůcek (Hudson, 2013). Triangulace dat v rámci studie Josepha a Johna (2014) rozkryla, že zatímco data z dotazníků obdržených od studentů učitelství doložila spíše spokojenost s podporou jejich mentorů při učení se diferencované výuky, data ze skupinových rozhovorů prokáza-

la, že studenti mentorskou podporu vnímají spíše jako nedostatečnou. Podobně i Tomlinson et al. (1997) ukázali, že si studenti učitelství stěžovali na nedostatečnou podporu mentorů při jejich snahách implementovat diferencovanou výuku.

Lze shrnout, že i přes pozitivní postoje k diferencované výuce mají studenti učitelství potíže s její implementací v rámci praxí, přičemž ojedinělé výzkumy poukazují spíše na jejich nespokojenost s mentorskou podporou. Protože poznatky týkající se mentorování studentů učitelství na praxi nejsou systematicky propojené (Hudson, 2013; Joseph a John, 2014), potřebujeme hlouběji porozumět tomu, jak mentoři vedou studenty učitelství na praxi při adresování žákovské diverzity a jak je mohou efektivně podporovat.

Specificky na poli etnografie se dosavadní výzkumy zaměřené na diverzitu ve školním prostředí soustředily zejména na kategorie jinakosti asociované s třídou, etnicitou, rasou, genderem či zdravotním postižením (Gordon et al., 2007) a na negativní dopady některých, typicky vnějších, forem diferenciace, a to i z hlediska nerovného zacházení s různými skupinami žáků ve škole (např. Ball, 1981; Hargreaves, 1967; Oakes, 1985). I současné etnografie dokládají rizika diferenciace a individualizace ve vztahu k zajištění rovných vzdělávacích příležitostí pro všechny, např. když vyučující reprodukují kategorie diference v termínech (ne)schopností žáků (Merl, 2021) nebo když využívají diferenciaci do neprostupných skupin podle výkonu žáků na školní i třídní úrovni, která ústí v rozevírání nůžek mezi různými výkonnostně odlišnými skupinami z hlediska výsledků i sebepojetí žáků (Gustafsson, 2016; Spina, 2019). Ačkoliv se principy diferenciace žáků do učebních skupin (*tracking, streaming*) zdají být nezávislé na jejich socioekonomickém statusu, opak je pravdou (Lynch a Lodge, 2002). (Ne)schopnost se stala eufemismem pro sociální třídu, neutralizuje třídní debatu v rámci vzdělávání, které staví na meritokratických principech. Nicméně diferenciace se nemusí odvíjet pouze od výkonu žáků a ústit v rozevírání nůžek v jejich vzdělávacích výsledcích. Dosavadní poznatky etnografických výzkumů zaměřených na efektivní praktiky vnitřně diferencované výuky, z níž mohou profitovat všichni žáci ve školní třídě, jsou limitované.

Metodologie

V této studii jsme si položili následující výzkumné otázky: *Jak se studenti učitelství učí pracovat s žákovskou diverzitou? Jak jsou při tom podporováni svými provázejícími učiteli na praxi na základní škole? Jak studenti učitelství reagují na různé formy mentorské podpory týkající se žákovské diverzity?*

Tyto otázky jsme zodpověděli pomocí etnografického přístupu, který Hammersley s Atkinsonem (2007) charakterizují jako dlouhodobou participaci výzkumníků na každodenních životech lidí, pozorování toho, co se děje, naslouchání tomu, co se říká, provádění formálních i neformálních rozhovorů a sbírání relevantních artefaktů s cílem prozkoumat vyvíjející se předmět zkoumání. Po-

dobně i další autoři při definování etnografie zdůrazňují realizaci dlouhodobého terénního výzkumu, kombinování různých technik sběru dat s důrazem na (více či méně) zúčastněné pozorování a produkci bohatého datového korpusu ve snaze zachytit, co lidé dělají ve své každodennosti a jaké významy tomu přisuzují (Delamont, 2012; Walford, 2018). V souladu s důrazy etnografické metodologie jsme se v našem výzkumu soustředili na hloubkové zachycení myšlení a jednání našich participantů a jejich vzájemné interakce, přičemž kontrastování různých datových zdrojů nám zároveň umožnilo uchopit zkoumaný fenomén nejen dostatečně detailně, ale i holisticky a komplexně.

Protože do průběhu našeho terénního výzkumu zasáhla omezení spojená s pandemií covid-19, která představovala kompletní uzávěru škol na jaře 2020 a následné střídání kontaktní a distanční výuky na podzim téhož roku, sbírali jsme zhruba třetinu našich dat v rámci online výuky studentů na praxi (viz sekce Participanti a sběr dat, Obrázek 1). V této souvislosti jsme se inspirovali přístupem vícemístné etnografie (Marcus, 1995), jejímž hlavním principem je následování participantů výzkumu v různých prostředích, v našem kontextu šlo o fyzické a virtuální prostředí. Tento pohyb mezi fyzickým a virtuálním terénem nám umožnil pozorovat zkoumaný jev v různých podmínkách (Bagga-Gupta et al., 2019). Ačkoliv online výuka měla ve srovnání s prezenční výukou určitá specifika, dílčí zjištění specificky adresující vliv online prostředí na způsob, kterým studenti učitelství a jejich mentoři adresovali žákovskou diverzitu, byla marginální (viz sekce Analýza dat, Obrázek 2). Zjištění prezentovaná ve výsledkové části textu tak reflektují dominantní vzorce dat komplementárně se vynořující z obou typů výukových prostředí.

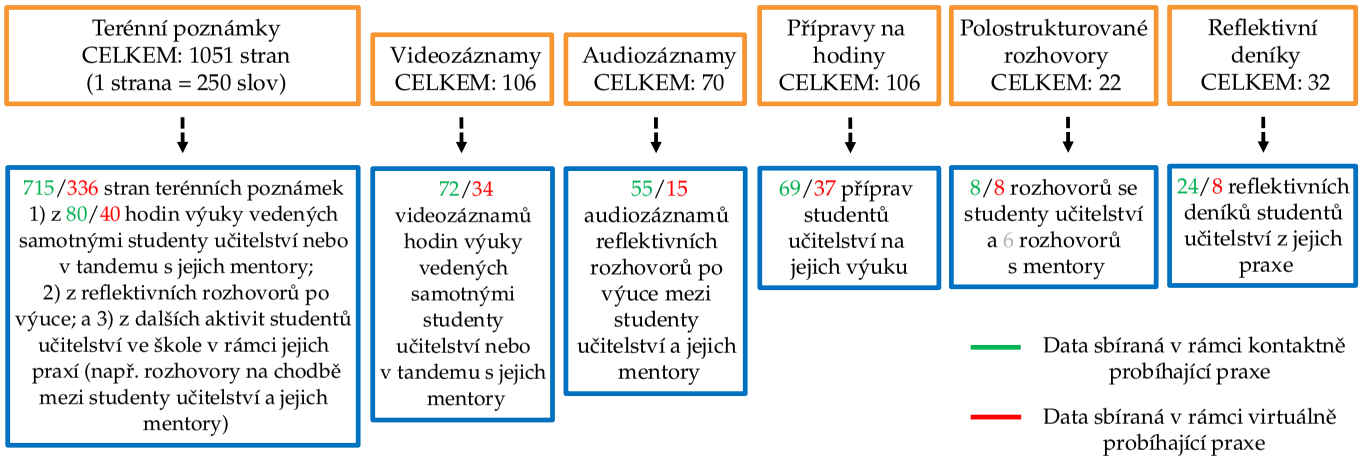
Participanti a sběr dat

Náš výzkumný vzorek tvořili studenti učitelství (n = 8), kteří realizovali své praxe na základní škole v rámci studia na vysoké škole za doprovodu mentorů (n = 6, viz Tabulka 1), ale rovněž žáci devíti tříd na druhém stupni tří různých základních škol situovaných v jednom větším městě v České republice. Tyto školy byly z hlediska adresování žákovské diverzity srovnatelné. Témata spojená s žákovskou diverzitou se výrazně nepropisovala do školní dokumentace (např. do obsahu školních vzdělávacích programů jednotlivých škol, webových stránek apod.) ani do fyzického prostoru škol (výzdoba chodeb a tříd). Zkoumané třídy byly tvořeny žáky s různými specifiky a vzdělávacími potřebami, přičemž žáků se SVP, kteří mají formálně uznaná podpůrná opatření, připadalo přibližně 8 % na třídu, což odpovídá celostátnímu průměru (ČSÚ, 2019). Sběr dat probíhal ve všech třech semestrech, kdy studenti učitelství realizovali své praxe na základních školách, a to v různé intenzitě podle individuální situace jednotlivých participantů (např. kvůli odjezdu studenta na zahraniční stáž) a s ohledem na omezení související s pandemií covid-19. Data byla sebrána během 10 měsíců v průběhu školních roků 2019/2020 and 2020/2021.

Tabulka 1. Charakteristiky participantů výzkumu – studenti učitelství a jejich mentoři

Mentor (věk); délka praxe (v letech); počet studentů učitelství vedených na praxi			Student učitelství (věk)	Obor mentora a studenta učitelství	Třídy, ve kterých probíhala praxe	Škola, kde probíhala praxe
Jakub (48)	24	15	Karolína (24)	Anglický jazyk	7/8/9	ZŠ Kaštanová
			Helena (23)		8/9	
Monika (33)	3	6	Helena (23)	Anglický jazyk	8/9	ZŠ Kaštanová
Marie (54)	30	40	Klára (23)	Výchova k občanství	8/9	ZŠ Kaštanová
			Adam (24)		7/8	
			Pavla (25)		8	
Květa (56)	31	50	Pavla (25)	Výchova k občanství	7/8	ZŠ Javorová
Jasmína (44)	21	40	Petr (25)	Anglický jazyk	8/9	ZŠ Javorová
Emma (46)	22	12	Daniel (27)	Anglický jazyk	7/8	ZŠ Dubová
			Natálie (23)	Výchova k občanství	9/8	

Obrázek 1. Přehled datových zdrojů



Všichni účastníci výzkumu, tedy studenti učitelství, jejich provázející učitelé i rodiče žáků z tříd na základních školách, podepsali informovaný souhlas pro účast ve výzkumu, jehož znění bylo schváleno právničkou etické komise univerzity, kde výzkum probíhal. V souladu se zásadami anonymizace jsou veškerá v textu použitá vlastní jména a názvy institucí anonymizovány s využitím pseudonymů.

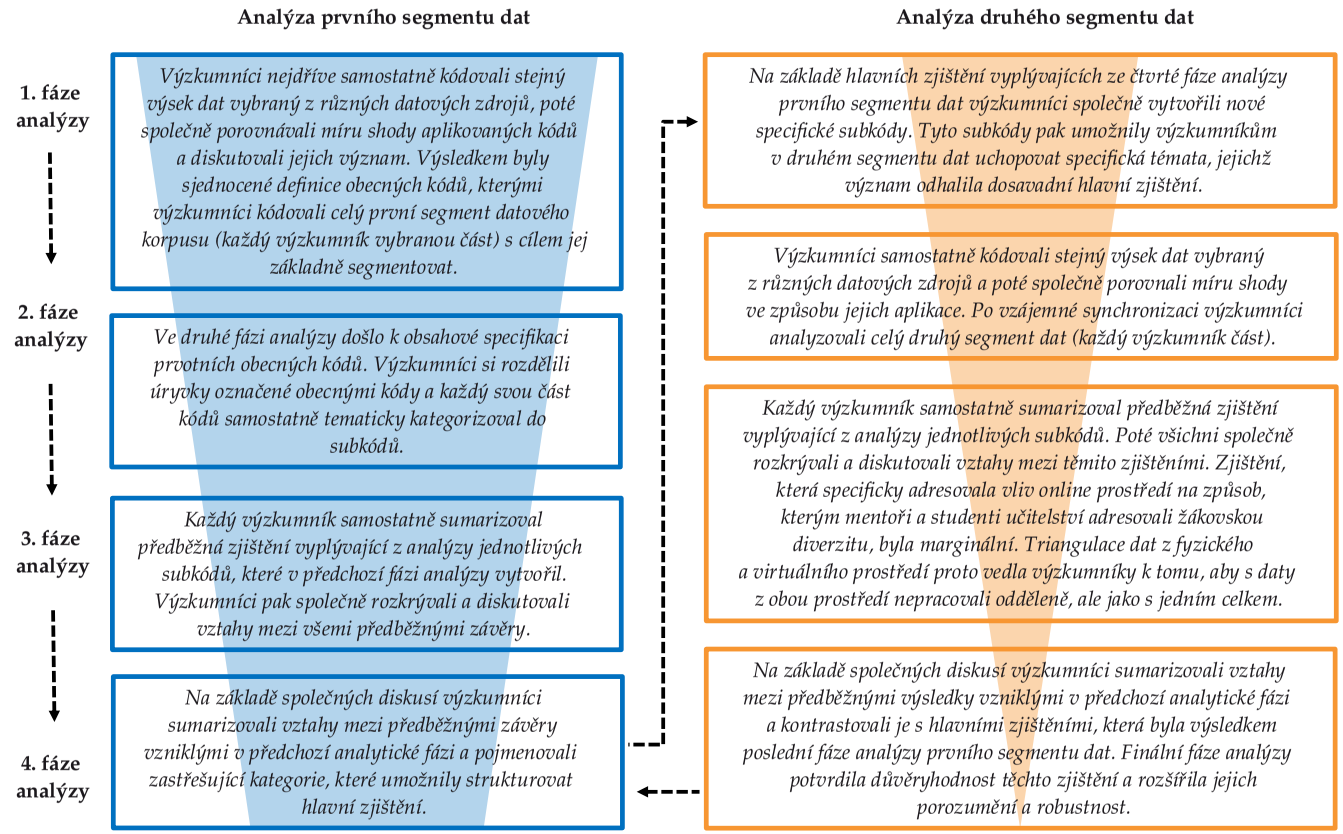
Studenti učitelství zapojení do našeho výzkumu procházeli magisterským studiem učitelství občanské výchovy a/nebo angličtiny. Důležitou součástí navazujícího magisterského studia je praxe na základní škole, kterou studenti absolvují během tří semestrů, v celkovém součtu 360 hodin, přičemž přímou výuku studenta tvoří přibližně třetina alokovaných hodin. Náš terénní výzkum probíhal ve všech třech semestrech, v nichž studenti docházeli na praxi. Mentoring má podobu opakujících se cyklů, kdy mentor typicky pozoruje praktikujícího studenta a následně s ním vede reflektivní rozhovor zaměřený na průběh hodiny, ale i plánování následujících hodin. Propojení mezi univerzitou a školami, kde studenti učitelství vykonávají své praxe, je typicky zajišťováno interakcí mentora, studenta učitelství a vzdělavatele z univerzity (Cohen et al., 2013). V našem kontextu nicméně kooperace takové triády de facto není ustavena a probíhá spíše ojediněle. Mentoři nejsou akademičtí pracovníci a se vzdělavateli studentů z univerzity se typicky nepotkávají.

Naším primárním zdrojem dat byly terénní poznámky z etnografického pozorování výuky, v nichž jsme zaznamenávali interakce mezi studenty učitelství, jejich mentory a žáky týkající se žákovské diverzity, přičemž jsme graficky odlišovali deskriptivní poznámky od těch více interpretačních (Emerson et al., 1995). V souladu s etnografickými principy jsme zachycovali nejen probíhající děje a důležité incidenty, ale rovněž atmosféru či charakterizaci aktérů a prostředí. Do terénních poznámek se rovněž propisovaly postřehy z neformálních rozhovorů vedených i mimo přímou výuku (např. na chodbě před výukou, na mimoškolních akcích apod.). Dalšími důležitými zdroji dat byly také reflektivní rozhovory mezi studenty učitelství a jejich mentory vedené po výuce, dále pak přípravy studentů na výuku a jejich reflektivní deníky, které si vedli v rámci svých praxí. V neposlední řadě jsme realizovali individuální polostrukturované rozhovory se studenty učitelství a jejich mentory. Výuku vedenou studenty učitelství jsme rovněž natáčeli na video, videozáznamy jsme však analyzovali selektivně pouze v situaci, kdy informace z terénních poznámek nebyly dostatečně detailní. Kompletní přehled datového korpusu je součástí Obrázku 1.

Analýza dat

Postupy analýzy dat byly aplikovány v souladu s hlavními zásadami etnografického designu: zaprvé, sběr dat a jejich analýza jsou vzájemně provázané procesy. Analýza tak není oddělená od výzkumného procesu jako celku, a proto se o dalším postupu sběru dat rozhoduje na základě výsledků průběžné analýzy dat,

Obrázek 2. Přehled fází analýzy dat



Poznámka: Kuželovité podbarvení vyjadřuje postupné zaměřování při analýze dat.

což umožňuje postupné analytické fokusování. Zadruhé, využíváním triangulace jako důležité analytické strategie dochází ke kontrastování různých datových zdrojů získaných prostřednictvím různých metod s cílem zvýšit důvěryhodnost produkovaných zjištění, stejně jako jejich robustnost díky kombinování různých perspektiv týkajících se daného jevu nebo prozkoumáváním různých aspektů daného jevu (Flick, 2018). Zatřetí, analýza dat probíhá skrze opakující se fáze kódování a kategorizování. Data jsme analyzovali prostřednictvím kódování, kategorizování a psaní memopoznámek (Hammersley a Atkinson, 2007), přičemž opakovaným čtením dat a kódováním prostřednictvím několika analytických fází jsme zajistili zakotvenost našich zjištění, stejně jako jejich důvěryhodnost. Konkrétně analýza dat probíhala ve dvou částech, přičemž v první části jsme analyzovali první segment dat skrze čtyři fáze, zatímco v druhé části našeho postupu jsme analyzovali druhý segment dat prostřednictvím čtyř fází. Zatímco první segment dat byl tvořen méně než polovinou z celkového objemu dat, druhý segment dat byl tvořen zbytkem dat, přičemž zahrnoval data z fyzického i virtuálního prostředí. Podrobně jsou jednotlivé fáze a jejich návaznosti zachyceny v Obrázku 2.

S přístupem diferencované výuky jsme pracovali jako se „senzitivizujícím konceptem" (Bowen, 2006), který nám pomáhal rozumět tomu, jak mentoři podporují studenty učitelství při adresování žákovské diverzity. Nicméně při práci s daty jsme rovněž respektovali silně induktivní charakter etnografie. Balancovali jsme tedy mezi dvěma analytickými pozicemi, kdy důležité kategorie diferencované výuky nám sloužily jako rámec myšlení, který průběžně informoval náš induktivně vedený sběr a analýzu dat.

Zjištění

V našich datech jsme identifikovali dva způsoby, kterými mentoři podporují studenty učitelství na praxi při adresování žákovské diverzity: (1) prostřednictvím rad a doporučení a (2) modelováním přístupu a jednání (srov. Clarke et al., 2014). Poskytování rad lze považovat za součást zpětné vazby, zatímco modelování je „záměrné předvádění určitého učitelského chování s cílem podpořit profesní učení studentů učitelství" (Lunenberg et al., 2007, s. 589). Mentoři nicméně nemodelují jen pedagogické chování, ale i přístup a myšlení (Glazer a Hannafin, 2006). V rámci našeho výzkumu mentoři při interakci se studenty typicky uplatňovali direktivní styl vedení. Ten je charakteristický tím, že mentoři iniciují témata pro reflexi během rozhovorů se studenty a v komunikaci jsou dominantní, tedy více mluví, než naslouchají, což koresponduje s převládajícím trendem ve struktuře mentorských dialogů (Hennissen et al., 2008; Hoffman et al., 2015). Ačkoliv modelování může být považováno za direktivní mentorskou strategii, v našich datech probíhalo v implicitní rovině, a mělo tak spíše nedirektivní povahu (srov. Loughran, 1996), vyžadující od studentů učitelství větší interpretační úsilí než explicitní zpětná vazba mentorů.

Zatímco explicitní rady mentorů studenty na praxi orientují spíše k práci s třídou jako celkem a individualizaci tzv. „výrazných" žáků, implicitní modelování přístupu i jednání studenty směřuje k naplňování individuálních potřeb všech žáků ve třídě. Analýza dat rovněž prokázala, že dominantním mechanismem profesního učení studentů učitelství při adresování žákovské diverzity je reprodukce. V následujících sekcích doložíme, jak studenti učitelství následují rady svých mentorů pro práci s žákovskou diverzitou a jak rovněž reprodukují přístup svých mentorů k žákovské diverzitě modelovaný v rovině myšlení. Dále zachytíme narušení reprodukčního vzorce v rámci mentory modelovaného jednání týkajícího se adresování potřeb všech žáků ve třídě, které studenty učitelství není následováno.

Působení mentorských rad k práci s žákovskou diverzitou na studenty učitelství

Typickou reakcí praktikujících studentů učitelství na poskytované rady mentorů zaměřené na žákovskou diverzitu byla reprodukce. Při reprodukci se pokyny mentorů propisovaly do jednání studentů učitelství, a to i v situaci, kdy jejich přesvědčení s takovým jednáním nekorespondovala. Sílu mentorských rad dále podtrhuje tendence některých studentů změnit svá přesvědčení a ruku v ruce s nimi i jednání na základě doporučení mentora. V datech jsme identifikovali dva dominantní typy rad poskytovaných mentory: (1) rady vedoucí studenty k zohledňování potřeb různých, typicky kontrastních skupin žáků (např. rychlejší versus pomalejší, ukáznění versus neukáznění, hlásící se versus nehlásící), které však mnohdy vedly studenty učitelství spíše k práci s třídou jako celkem než k naplňování individuálních potřeb všech žáků; a (2) rady vybízející studenty učitelství k individualizaci potřeb tzv. „výrazných" žáků, tedy nejčastěji žáků se SVP, ale i žáků, kteří sice nemají formální podpůrná opatření, ale jsou výrazní z hlediska míry vyrušování, talentu, rychlosti v plnění zadaných úkolů apod.

Následující datový úryvek ilustruje reprodukci mentorových rad týkajících se práce s různým tempem žáků, s nimiž sice studentka učitelství Karolína nesouhlasí, ale i přesto je akceptuje.

> Výzkumnice: Myslíte, že s tím souvisí nějak to, jak doporučoval pan učitel Jakub, jak má dvě třetiny [žáků] hotovo, tak jít dál a nečekat?
>
> Studentka Karolína: Určitě, ale nemyslím si, že by to jako ušetřilo až zas tolik času. Jako třeba tu minutku dvě to ušetří, ale nemyslím si, že by mi to zachránilo zas tolik. Spíš si musím jako dávat pozor, a když má zvonit třeba za minutu, tak klidně i skončit o trošku dřív a dát jim to třeba za domácí úkol (…) Pan učitel jako nedává domácí úkoly, takže když skončíme v polovině aktivity, tak bych jim nejradši jako řekla, ať si to třeba ještě dodělají doma, ale pak si uvědomím, že nemají úkoly na doma… (polostrukturovaný rozhovor s Karolínou)

Karolína polemizuje s radou udělenou jejím mentorem Jakubem, který podobně jako i ostatní mentoři zapojení v našem výzkumu doporučuje přejít k dalšímu úkolu, když většina žáků dokončila ten předchozí. Podobně rezervovaný postoj vyjadřuje i k Jakubově tendenci nezadávat pravidelně domácí úkoly. Z hlediska reprodukce rad je podstatné, že Karolína ve své výuce Jakubovy rady následuje (terénní poznámky z výuky Karolíny), přestože ne vždy s nimi souhlasí.

Reprodukce mentorských rad se může odehrávat i prostřednictvím změny přesvědčení a jednání studenta na praxi, kterou ilustrujeme v reflexi po výuce studenta učitelství Daniela s mentorkou Emmou. Mentorka Emma po Danielovi vyžaduje, aby netrávil tolik času při výuce s jednotlivci a aby věnoval pozornost všem ve třídě.

> Mentorka Emma: (…) ty se hodně zdržuješ u jednoho, já vím, že je to supr, taková individualizace, ale je potřeba opravdu cirkulovat pořád všude. (reflektivní rozhovor Emmy a Daniela)

Daniel v reflektivním deníku zpočátku své praxe uvažuje o zpětné vazbě své mentorky Emmy, podle které je jeho tempo vedení výuky pomalé a měl by pokračovat v další aktivitě v okamžiku, kdy je cca 80 % žáků s předchozím úkolem hotovo. Danielovi je toto řešení „proti srsti".

> Bylo mi řečeno, že můj výklad či vedení hodiny postrádají určitý spád (…) jsem přijal návrh provázející učitelky, tedy že nemám čekat, než budou všichni hotovi, ale monitorovat postup žáků, a když je zhruba 80 % hotovo, mám jít dál. Toto řešení mi bylo poněkud proti srsti, protože je možné, že v některých třídách jsou takoví žáci, kteří skutečně potřebují více času, a tímto bych je dostával pod tlak. (Danielův reflektivní deník z praxe)

Mentorka Emma vybízí Daniela ke zvýšení tempa nejen v rámci reflexí po hodinách, ale i během samotné výuky angličtiny, např. formou neverbálního popohánění.

> Mentorka Emma: Danieli, (…) je potřeba to nahlas opravovat [gestikuluje, aby zrychlil].
> Student Daniel: Alright guys, let's let's check it together, because almost everybody is finished. (videozáznam výuky Daniela)

V průběhu své praxe Daniel nad prací s tempem hodně přemýšlí, pomalé vedení hodiny mu dokonce potvrzují i někteří žáci, kterých se sám zeptal, a nakonec své zprvu rezervované stanovisko k mentorčině radě přehodnocuje.

> Student Daniel: (…) pátek, kdy jsem z té hodiny měl pocit, že jako dobrý, fungovalo to a Emma mně potom po hodině říkala taky, jo za tuhle hodinu se můžeš poplácat

> po rameni, fungovala dobře. A bylo to vlastně o tom, že jsem se naučil, hmm, pracovat s tempem v té třídě (…), protože to, co provádím s šestkou, je prostě tragédie v rámci tempa. (polostrukturovaný rozhovor s Danielem)

Ruku v ruce se změnou svých přesvědčení tak Daniel změnil také své jednání. Na konci praxe v prvním semestru mentorka oceňuje, že se Daniel v práci s tempem zlepšil, když tuto změnu ve výzkumném rozhovoru hodnotí pozitivně jako Danielův „velký pokrok" (polostrukturovaný rozhovor s Emmou).

Emma po Danielovi hned z počátku praxe vyžadovala zvýšení tempa v hodině, tj. diferencovat s ohledem na rychlost žáků v souladu s pravidlem „80/20". Daniel byl naopak na začátku praxe přesvědčen, že taková diferenciace by znamenala potlačení těch žáků, kteří k dokončení aktivit potřebují více času. V průběhu praxe se ale s mentorčiným názorem ztotožnil, aby nakonec individualizovanou práci s pomalejšími žáky upozadil ve prospěch zvýšení tempa výuky ve třídě.

Druhý typ rad, který studenti učitelství od svých mentorů dostávali, se zaměřoval na zohledňování individuálních potřeb „výrazných" žáků. Na interakci mentora Jakuba a studentky Karolíny chceme nejen ilustrovat tento typ poskytovaných rad, ale také demonstrovat limity direktivního stylu vedení rozhovorů po výuce mezi mentory a studenty, který dominoval v našich datech. Studentka Karolína zakoušela potíže v hodinách angličtiny s žákem s ADHD Jonášem, který často ve výuce vyrušoval. Během jednoho rozhovoru dal Jakub Karolíně pokyn, aby zaměstnala Jonášovu pozornost a potřebu vyniknout hned na začátku hodiny tím, že mu položí nějakou otázku, kterou bude schopen zodpovědět (terénní poznámky z reflektivního rozhovoru mezi Jakubem a Karolínou). Karolíně se však tento postup neosvědčil: „Takže jako já si říkám, že je to hezká rada (…), ale že když mi to v té hodině nevyšlo, tak potom vlastně mám celou výuku rozrušenou." (polostrukturovaný rozhovor s Karolínou) Karolína v jedné z dalších hodin nechala Jonáše v reakci na jeho vyrušování dělat dřepy, „s čímž právě pan učitel nebyl vůbec spokojený", jak Karolína reflektovala ve výzkumném rozhovoru. Prezentovaný příklad ukazuje, že v této situaci nebyla se strategiemi adresování individuálních potřeb žáka Jonáše spokojena ani Karolína, ani Jakub. Lze vyvodit, že tato v našich datech převládající struktura mentorování charakteristická direktivitou a očekáváním, že student na praxi bude akceptovat a následovat mentorovy rady, prohlubuje asymetrii vztahu mezi mentorem a mentorovaným a může spíše brzdit proces profesního učení studenta, než jej stimulovat. Jednosměrná komunikace a nedostatek vyjednávání mohou vést k tomu, že se studenti s radami svých mentorů neztotožní a ty jim pak následně nefungují. Méně direktivní styl vedení charakteristický poskytováním většího prostoru pro facilitovanou reflexi při interakci se studentem může rozmělnit profesní hierarchii a z ní plynoucí vztahovou asymetrii, vést k efektivnějšímu sladění perspektiv studentů a mentorů a uplatnění takových strategií, které vychází jak z mentorových zkušeností, tak z možností studenta. Dominance direktivního stylu mentorování přispívá k reprodukci stylu výuky mentora (Hoffman et al., 2015), což však vždy nemusí efektivně přispívat k profesnímu učení studentů na praxi.

Můžeme shrnout, že rady mentorů poskytované studentům učitelství se nejčastěji zaměřovaly na diferenciaci do dvou kontrastních skupin žáků dle různých kritérií (např. tempo, hlášení), která však v důsledku vede studenty spíše k práci s třídou jako celkem než k adresování potřeb všech žáků (srov. Tomlinson, 2017). Tento trend jsme doložili na práci s růzností tempa žáků ve třídě, kdy mentoři doporučovali studentům učitelství upnout pozornost vzhledem k „průměrné" většině žáků na úkor těch nejpomalejších. Podobně druhý typ rad, kdy mentoři vedli studenty učitelství k zohlednění potřeb „výrazných" žáků, je sice na jedné straně v souladu s principy diferencované výuky, ale vzhledem k tomu, že jsou rady zaměřené jen na „výrazné" žáky, nedostává srovnatelnou individualizovanou pozornost vyučujícího většina ostatních žáků ve třídě. Navíc rady týkající se „výrazných" žáků mentoři poskytují studentům zčásti proto, aby se jim nenarušil celkový průběh výuky, protože je lze typicky chápat jako prevenci či strategie řešení nekázně. Lze tak vyvodit, že i tento typ rad může v důsledku přispívat k homogenizujícímu pojetí výuky.

Působení mentorského modelování práce s žákovskou diverzitou na studenty učitelství

Na rozdíl od mentorování prostřednictvím rad, modelování přístupu a jednání ve vztahu k žákovské diverzitě mentory vykazuje odlišný vzorec. V rámci modelování mentoři demonstrují komplexní přístup k žákovské diverzitě, který vychází z diagnostiky založené na znalosti socioekonomického a kulturního zázemí jednotlivých žáků, z koncepce výuky zaměřené na žáky (srov. McCombs, 2010), která zdůrazňuje pohled na proces učení z žákovské perspektivy a respekt k individualitě žáka, stejně jako volby vhodných strategií pro naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků. Modelování se na rozdíl od poskytovaných rad týká všech žáků, nikoliv jen těch „výrazných". Uplatňování tohoto přístupu ilustrujeme na reflektivním rozhovoru mentorky Emmy a studenta Daniela.

> Emma: Protože oni mají složitý sociální prostředí, maminka je Ukrajinka, tatínek je Američan, takže oni nemají (…) vlastně jako češtinu jako rodnej jazyk, takže tam byla ze začátku taková docela bariéra jazyková, nicméně rodiče se rozvedli a maminka ho nezvládala, takže se teďka nastěhoval k tatínkovi od září (…) a právě jednou z věcí (…), kterou ten tatínek vyžaduje, aby ten Sergei dělal, je behave himself, což znamená jakoby chovat se slušně, vstřícně, přestat ze sebe dělat toho kašpara, a na tom jako pracuje vopravdu. My jsme zrovna včera s tatínkem dvě hodiny seděli (…) teďka ve čtvrtek bude další schůzka s vyučujícíma a s panem Smithem, a právě jedna z věcí je toho Sergeie podporovat v práci a jakoby mu neumožňovat, aby ze sebe pořád dělal šaška. (…) Čili opravdu ho vracet zpátky k té pozornosti, spíš ho oceňovat za to, co prostě dělá, a tak nějak jako nenásilně furt ho, fakt mu věnovat pozornost, jo. (reflektivní rozhovor po výuce mezi Emmou a Danielem)

Úryvek dokládá mentorčinu komplexní reflexi rodinného zázemí žáka Sergeie, který vyrůstá v trilingvním prostředí, což se negativně promítá do jeho prospě-

chu v češtině. V této datové ukázce však Emma rozebírá Sergeiovo vyrušování v hodinách anglického jazyka, na jehož zlepšení se snaží systematicky pracovat s jeho otcem. Úryvek tedy prostupuje modelování komplexního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáků ve třídě, který student Daniel vstřebává v reflektivních rozhovorech se svou mentorkou.

Perspektivou učení se studentů učitelství pracovat s žákovskou diverzitou lze říci, že mentoři implicitním modelováním individualizovaného přístupu k různým žákům ve třídě nastolovali diskurz uvažování, který studenti reprodukovali. Studenti sami aktivně rozvíjeli myšlenky mentorů nebo se na ně odkazovali, což je patrné nejen z reflektivních rozhovorů, ale také z deníků či polostrukturovaných rozhovorů se studenty.

Mentoři však nemodelovali adresování vzdělávacích potřeb různých žáků pouze během reflektivních rozhovorů se studenty učitelství, ale rovněž v rámci jednání přímo ve výuce, kterou studenti pozorovali, typicky zejména ze začátku svých praxí nebo během tandemové výuky s mentory. Mentoři modelovali práci s žákovskou diverzitou skrze zohledňování individuálních potřeb jednotlivých žáků, což ilustrujeme prostřednictvím úryvku z terénních poznámek z výuky anglického jazyka, kdy mentorka Jasmína zohledňuje odlišné tempo žáka Kryštofa s Tourettovým syndromem.

> Žák Kryštof ve druhé lavici, co sedí vedle asistentky, se ozve – je nepřehlédnutelný: má hlasitý hluboký hlas, a také je ve srovnání se spolužáky větší. Anglicky se ptá: „Is it a long message?" paní učitelka ho ujistí, že je dost krátká na to, aby si ji stačil zapamatovat. Když Kryštof mluví, trochu zadrhává. Paní asistentka říká česky nahlas, že Kryštof potřebuje čas, aby si to zapamatoval a napsal to hezky – Učitelka říká v reakci na to česky: „Tak to uděláme jinak" a ke Kryštofovi posadí jiného žáka. Chápu to tak, že Kryštof mu bude diktovat, co má napsat. (terénní poznámky z výuky Jasmíny)

Citace dokládá, jak mentorka Jasmína modeluje práci s žákovskou diverzitou ve svém jednání v rovině individualizace. Mentorka ve spolupráci s asistentkou přiřazenou žákovi se SVP Kryštofovi reaguje na jeho odlišné tempo při plnění aktivit v hodině. Když asistentka učitelku upozorní, že je Kryštof pozadu, mentorka operativně reaguje a posadí vedle něj spolužáka, který mu má v dané aktivitě pomoci.

Vybrané citace dokládají, že na rozdíl od explicitně poskytovaných rad, jejichž prostřednictvím vedli mentoři studenty učitelství převážně k práci s celou třídou a zohledňování potřeb nejvýraznějších žáků ve třídě, mentoři modelují vstřícný a individualizující přístup k naplňování vzdělávacích potřeb všech žáků. Zatímco mentory modelovaný komplexní přístup k žákovské diverzitě v rámci reflektivních rozhovorů studenti učitelství přejímají, proces reprodukce se narušuje v rovině jednání, do něhož se u studentů učitelství nepropisuje práce s individuálními potřebami všech žáků tak, jak ji předvádějí mentoři ve své vlastní výuce, nýbrž zejména adresování potřeb „výrazných" žáků. Jednání studentů

učitelství ve výuce je tedy výrazněji formováno explicitními radami mentorů ústícími v práci s třídou jako jedním celkem a individualizaci potřeb „výrazných" žáků než implicitně modelovanou individualizací potřeb všech žáků v jednání mentorů.

Závěry a diskuse

Cílem tohoto textu bylo zjistit, jak se studenti učitelství učí na svých praxích na základních školách adresovat žákovskou diverzitu pod vedením svých provázejících učitelů. Doložili jsme, že profesní učení studentů učitelství ve vazbě na žákovskou diverzitu se odehrává skrze dva hlavní typy mentorské podpory – prostřednictvím poskytování rad a modelováním přístupu a jednání. Rady mentorů vztahující se k naplňování individuálních potřeb žáků se zaměřují především na diferenciaci třídy na dvě kontrastní skupiny podle různých kritérií (např. tempa, kázně, míry hlášení) nebo na individualizaci vzdělávacích potřeb tzv. „výrazných" žáků. Vyvozujeme však, že diferenciace prostřednictvím kontrastního groupingu vede studenty učitelství spíše k práci s třídou jako celkem než k systematickému zohledňování individuálních potřeb všech žáků. Z tohoto vzorce částečně vybočují rady mentorů zaměřené na adresování potřeb „výrazných" žáků. Na stranu druhou je to modelování, jehož prostřednictvím mentoři praktikujícím studentům předvádějí zohledňování potřeb všech žáků – jednak demonstrováním komplexního přístupu k žákovské diverzitě při uvažování o jednotlivých žácích a jednak v přímé interakci s žáky ve výuce.

Ukázali jsme, že dominantním mechanismem profesního učení studentů učitelství na praxi je reprodukce (srov. Rozelle a Wilson, 2012). Studenti učitelství následují rady mentorů zaměřené na grouping žáků nebo na práci s „výraznými" žáky. Do struktur myšlení studentů se rovněž propisuje pozitivní přístup mentorů k naplňování individuálních potřeb všech žáků modelovaný zejména během reflektivních rozhovorů po výuce. Narušení reprodukčního vzorce je však patrné v rovině modelovaného jednání, v němž sice mentoři samotní demonstrují zohledňování potřeb různých žáků ve třídě, studenti učitelství se však v rámci své výuky orientují převážně na adresování potřeb „výrazných" žáků, což jim však mentoři doporučují v rámci poskytovaných rad. Z toho vyvozujeme, že mentory explicitně formulované a poskytované rady formují proces učení týkající se žákovské diverzity studentů učitelství na praxi silněji než implicitní modelování mentorů. Ačkoliv jsou diskuse mentorů s jejich studenty po výuce prostoupeny pozitivním diskurzem zaměřeným na respektování individuálních potřeb všech žáků a mentoři sami demonstrují různé způsoby adresování těchto potřeb ve výuce, studenti musí odvést výrazně více interpretační práce, aby si sami vyvodili poselství modelovaného myšlení i jednání, čehož ale často nejsou schopni (Kang, 2021). Naopak explicitní a direktivní rady jsou zřetelné a studenti je akceptují, a to i v případě, že s nimi nesouhlasí.

Mentorská podpora pro studenty učitelství zaměřená na práci s žákovskou diverzitou tedy vykazuje vnitřní rozpor – na jedné straně mentoři dokážou ve své vlastní výuce adresovat potřeby různých žáků, na druhé straně svým studentům radí, aby pracovali s třídou jako relativně homogenním celkem s výjimkou saturování potřeb „výrazných" žáků. Zdá se, že mentoři od studentů neočekávají, že by se měli v raném stádiu svého profesního rozvoje učit systematicky adresovat individuální potřeby všech žáků ve třídě, protože to se naučí až v pozdějších fázích. Jinými slovy, mentorská podpora zaměřená na adresování žákovské diverzity patrně vychází z předpokladu, že nejdříve je třeba se naučit pracovat s celou třídou, až potom s jednotlivci. Rady vedoucí studenty učitelství v důsledku spíše k homogenizaci výuky mají totiž direktivní povahu, zatímco implicitní modelování je nenárokové a ukazuje spíše inspiraci toho, co je možné, avšak z počátku profesní dráhy příliš náročné. Takový přístup lze považovat za opodstatněný. Studenti totiž na praxi čelí řadě naléhavých výzev, k nimž patří řízení třídy, práce s časem či zprostředkování učiva žákům (Moore, 2003) a práce s diverzitou tak není zdaleka jediným tématem, s nímž se musí vypořádat. Místo získávání informací o jednotlivých žácích, které jsou potřebné pro přípravu, implementaci a evaluaci diferencované výuky, což se více i méně zkušeným vyučujícím může jevit jako časově náročné (Goodnough, 2010; Lindner a Schwab, 2020), se může zdát být efektivnější nejdříve zohledňovat pouze nejvýrazněji se projevující potřeby malého počtu žáků a jinak realizovat výuku vzhledem k průměrné úrovni třídy tak, aby byla co nejvíce homogenní pro celou třídu.

Z toho plyne otázka, zda mentorský přístup k podpoře učení se pracovat s žákovskou diverzitou povede v budoucnu k tomu, že studenti učitelství budou adresovat potřeby všech žáků podobně jako jejich mentoři. Některé výzkumy implikují (Dack, 2019; Griful-Freixenet et al., 2021) adekvátnost vedení studentů učitelství v rámci jejich pregraduální přípravy k adresování žákovské diverzity co nejdříve. Direktivní směřování studentů učitelství na praxi k individualizujícímu přístupu je v tomto ohledu žádoucí, nicméně v případě jeho dominantního uplatnění zároveň prohlubuje asymetrii vztahu mezi mentorem a mentorovaným, což v důsledku může proces profesního učení studenta spíše brzdit než jej stimulovat. Mentoři by proto měli uplatňovat verzatilní repertoár mentorských dovedností, tedy kombinovat jak direktivní, tak i nedirektivní styl mentorování (Hennissen et al., 2008). K rozvoji citlivosti studentů učitelství k adresování žákovské diverzity však může přispět rovněž pregraduální učitelská příprava realizovaná na univerzitě. Např. Tomlinson et al. (1995) doložili, že u studentů učitelství, kteří prošli vzděláváním zaměřeným na diferencovanou výuku, došlo hned na začátku praxe k probuzení zájmu o adresování rozmanitých vzdělávacích potřeb žáků. Přispělo to tak ke zvýšení důležitosti, kterou studenti učitelství připisují adresování žákovských potřeb, a rovněž k nácviku různých dovedností v silně formativním období, kdy se utváří jejich vzorce výuky. Pokud nebude kladen důraz na diferenciaci „včas", mohou studenti učitelství tíhnout ke spíše tradičním formám výuky (Korthagen et al., 2006) typu „stejný přístup pro všechny" (*one site fits all*

approach, viz Tomlinson et al., 1998), který ústí v homogenizaci výukového procesu, a tedy přehlížení rozdílů mezi žáky.

Diferencovaná výuka má sice potenciál tlumit reprodukci vzdělávacích nerovností ve školní třídě (Smale-Jacobse et al., 2019), nicméně je nezbytné reflektovat její psychologická, organizační i institucionální omezení. Ačkoliv se zdá být adekvátní vést studenty učitelství k diferencované výuce již na jejich praxích, je potřeba mít realistická očekávání na její implementaci vzhledem k raným fázím profesního rozvoje učitelů (Prast et al., 2018), stejně jako vzhledem ke strukturním omezením průběhu praxí (např. střídání většího počtu tříd, nepravidelná výuka v různých třídách apod.).

Závěrem reflektujeme limity našeho výzkumu a poukazujeme na možné směry pro budoucí výzkum. Vzhledem k induktivní povaze etnografické metodologie a zúžení našich pozorování na výuku vybraných předmětů (výchova k občanství a angličtina) nejsou výsledky našeho výzkumu zobecnitelné na celou populaci studentů učitelství s různými aprobacemi. Vybrané předměty jsou totiž specifické např. v tom, že lze v jejich rámci předpokládat větší důraz na interaktivnost ve srovnání s jinými předměty, v nichž adresování žákovské diverzity může vykazovat jiná specifika, která mohou být zachycena dalším výzkumem na tomto poli. Za další výzkumnou limitu považujeme skutečnost, že jsme pohled samotných žáků na to, jak jsou naplňovány jejich individuální vzdělávací potřeby, zachytili pouze nepřímo, skrze terénní poznámky z pozorování, s žáky jsme však nerealizovali individuální rozhovory. Jak upozorňují Lindner a Schwab (2020) na základě výsledků přehledové studie, žáci jsou příjemci (ne)inkluzivních praktik svých vyučujících na každodenní bázi a jako takoví by měli být považováni za experty na toto téma, nicméně jejich perspektiva je spíše upozaďována. V neposlední řadě potřebujeme longitudinální výzkum zjišťující přesvědčení a praktiky studentů učitelství ve vazbě na adresování žákovské diverzity za horizont učitelských praxí v dalších fázích profesního rozvoje při vstupu do učitelské profese (srov. Dack et al., 2019).

Jana Obrovská *působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Odborně se věnuje problematice inkluzivního vzdělávání, roli etnicity a sociokulturního znevýhodnění ve vzdělávacím procesu a žákovské diverzitě. Metodologicky se zaměřuje na kvalitativní výzkum s důrazem na školní etnografii. Byla řešitelkou a podílela se na řešení projektů GA ČR i mezinárodních výzkumných projektů (Horizon 2020).*

ORCID: 0000-0001-8705-341X

Petr Svojanovský *působí jako odborný asistent na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Odborně se zaměřuje na vzdělávání učitelů s důrazem na reflektivní praxi, přičemž metodologicky využívá kvalitativní přístup. Byl členem projektů GA ČR.*

ORCID: 0000-0003-2520-4838

Literatura

Ainscow, M., Dyson, A. a Booth, T. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967157

Arvizu, S. F. (2001). Building Bridges and Empowerment: Anthropological Contributions to Diversity and Educational Practices. In I. Susen a T. C. Patterson (eds.), *Cultural Diversity in United States: A Critical Reader* (s. 391–404). Blackwell Publishers.

Bagga-Gupta S., Dahlberg, M. G. a Gynne, A. (2019). Handling Languaging during Empirical Research: Ethnography as Action in and across Time and Physical-Virtual Sites. In S. Bagga-Gupta, M. G. Dahlberg a Y. Lindberg (eds.), *Virtual Sites as Learning Spaces* (s. 331–382). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26929-6_12

Ball, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive: A Case Study of Secondary Schooling*. Cambridge University Press.

Banks, J. A. a Banks, C. A. M. (eds.). (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2. vyd.). Josey-Bass A Wiley Imprint.

Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(3), 12–23. https://doi.org/10.1177/160940690600500304

Bray, B. a K. McClaskey. (2014). *Make Learning Personal. The What, Who, WOW, Where, and Why*. Corwin.

Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E. a Renzulli, J. S. (2018). Student Teachers' Practice and Experience with Differentiated Instruction for Students with Higher Learning Potential. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 34–45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003

Clarke, A., Triggs, V. a Nielson, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, *84*(2), 163–202. https://doi.org/10.3102/0034654313499618

Cohen, E., Hoz, R. a Kaplan, H. (2013). The Practicum in Preservice Teacher Education: A Review of Empirical Studies. *Teaching Education*, *24*(4), 345–380. https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815

Cochran-Smith, M. a Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in Teacher Education and Special Education: The Issues That Divide. *Journal of Teacher Education*, *63*(4), 237–244. https://doi.org/10.1177/0022487112446512.

Český statistický úřad. (2019). *Školy a školská zařízení – školní rok 2018/2019.*

Česká školní inspekce. (2022). *Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků. Sekundární analýza TIMSS 2019*.

Dack, H. (2019). Understanding Teacher Candidate Misconceptions and Concerns about Differentiated Instruction. *The Teacher Educator*, *54*(1), 22–45. https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1485802

Dack, H., O'Reilly, N., Youngs, P. a Hopper. E. (2019). Visions of Differentiation: A Longitudinal Multicase Study of Preservice and Beginning Elementary Teachers. *The Elementary School Journal*, *120*(1), 132–175. https://doi.org/10.1086/704252

Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, *89*(4), 547–561. https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009

de Jager, T. (2013). Guidelines to Assist the Implementation of Differentiated Learning Activities in South African Secondary Schools. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(1), 80–94. https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580465

Delamont, S. (2012). 'Traditional' Ethnography: Peopled Ethnography for Luminous Description. In S. Delamont (ed.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (s. 342–353). Edward Elgar Publishing Limited. https://doi.org/10.4337/9781849807296.00033

Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S. a Bosker, R. J. (2018). Effective Differentiation Practices: A Systematic Review and Meta-analysis of Studies on the Cognitive Effects of Differentiation Practices in Primary Education. *Educational Research Review*, *24*, 31–54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002

Emerson, R. M., Fretz, R. I. a Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes.* University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206851.001.0001

European Commission. (2017). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*. Publications Office.

Flick, U. (2018). *Doing Triangulation and Mixed Methods*. SAGE. https://doi.org/10.4135/9781529716634

Fogarty, R. J. a Pete, B. M. (2011). *Supporting Differentiated Instruction. A Professional Learning Communities Approach.* Solution Tree Press.

Foley, D. a Kirby, M. (2001). Studying American Cultural Diversity: Some Non-essentializing Perspectives. In I. Susser a T. C. Patterson (eds.), *Cultural Diversity in the United States* (s. 343–364). Blackwell Publishers.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. BookRags.

Gillborn, D. (2008). *Racism and Education. Coincidence or Conspiracy?* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203928424

Glazer, E. M. a Hannafin, M. J. (2006). The Collaborative Apprenticeship Model: Situated Professional Development within School Settings. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 179–193. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.004

Goodnough, K. (2010). Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction. *Research in Science Education*, *40*(2), 239–265. https://doi.org/10.1007/s11165-009-9120-6

Gordon, T., Holland, J. a Lahelma, E. (2007). Ethnographic Research in Educational Settings. In P. Atkinson et al. (ed.), *Handbook of Ethnography* (s. 189–203). SAGE.

Grant, C. a Gibson, M. (2011). Diversity and Teacher Education: A Historical Perspective on Research and Policy. In A. F. Ball, C. A. Tyson (eds.), *Studying Diversity in Teacher Education* (s. 19–61). Rowman & Littlefield Publishers.

Griful-Freixenet, J., Struyven, K. a Vantieghem, W. (2021). Exploring Pre-service Teachers' Beliefs and Practices about Two Inclusive Frameworks: Universal Design for Learning and Differentiated Instruction. *Teaching and Teacher Education*, *107*, 103503. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W. a Gheyssen, E. (2020). Exploring the Interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A Systematic Eeview. *Educational Research Review*, *29*, 100306. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306

Gustafsson, J. (2016). Differentiation through Individualisation – An Ethnographic Investigation of how One Swedish School Creates Inequality. *Ethnography and Education*, *13*(1), 52–68. https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1254054

Hall, T. E., Meyer, A. a Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications.* The Guilford Press.

Hammersley, M. a Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice* (3. vyd.). Routledge. https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeose070

Hargreaves, A. (1967). *Social Relations in Secondary School*. Routledge and Kegan Paul.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. a Bergen, T. (2008). Mapping Mentor Teachers' Roles in Mentoring Dialogues. *Educational Research Review*, *3*(2), 168–186. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001

Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. a Vlach, S. K. (2015). What Can we Learn from Studying the Coaching Interactions between

Cooperating Teachers and Preservice Teachers? A Literature Review. *Teaching and Teacher Education*, *52*, 99–112. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004
Hudson, P. (2013). Mentoring Pre-service Teachers on School Students' Differentiated Learning. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, *11*(1), 112–128. https://rb.gy/bncsji
Joseph, S. a John, Y. (2014). Practicum Experiences of Prospective Teachers in Differentiating Instruction. *Advances in Social Sciences Research Journal*, *1*(3), 25–34. https://doi.org/10.14738/assrj.13.136
Kang, H. (2021). The Role of Mentor Teacher-Mediated Experiences for Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, *72*(2), 251–263. https://doi.org/10.1177/0022487120930663
Katrňák, T., Simonová, N. a Fónadová, L. (2013). Od diferenciace k diverzifikaci: Test MMI a EMI v českém středním vzdělávání v první dekádě 21. století. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, *49*(4), 491–520. https://doi.org/10.13060/00380288.2013.49.4.01
Korthagen, F. A. J., Loughran, J. a Russell, T. (2006). Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education*, *22*(8), 1020–1041. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022
Lindner, K. a Schwab, S. (2020). Differentiation and Individualisation in Inclusive Education: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450
Loughran, J. J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Routledge Falmer.
Lunenberg, M., Korthagen, F. a Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 586–601. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001
Lynch, K. a Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools. Redistribution, Recognition and Representation*. Routledge Falmer.
Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, *24*, 95–117. https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523
McCombs, B. (2010). Learner-centered Practices. In J. L. Meece a J. S. Eccless (eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (s. 60–74). Routledge.
Merl, T. (2021). In/sufficiently Able: How Teachers Differentiate between Pupils in Inclusive Classrooms. *Ethnography and Education*, *16*(2), 198–209. https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1871853
Messiou, K. (2017). Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink? *International Journal of Inclusive Education*, *21*(2), 146–159. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategy for the Education Policy of the Czech Republic up to 2030+*.
Moore, R. (2003). Reexamining the Field Experiences of Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, *54*(1), 31–42. https://doi.org/10.1177/0022487102238656
Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Yale University Press.
Opertti, R., Walker, Z. a Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. In L. Florian (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2. vyd.) (s. 149–169). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781446282236.n11
Organization for Economic Co-operation and Development. (2018). *Teaching for the Future. Effective Classroom Practices to Transform Education*. OECD Publishing.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries Volume I, II & III*.
Paine, L. (1990). *Orientation Towards Diversity: What Do Prospective Teachers Bring?* (Research Report No. 89-9). National Center for Research on Teacher Learning.
Powell, D. L. a Powell, R. G. (2016). *Classroom Communication and Diversity: Enhancing Instructional Practice* (3. vyd.). Routledge.
Prast, E. J., van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H. a Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated Instruction in Primary Mathematics: Effects of Teacher Professional Development on Student Achievement. *Learning and Instruction*, *54*, 22–34. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.009
Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice.* Oxford University Press. https://doi.org/10.4159/9780674042605
Rorty, R. (1999). Education as Socialization and as Individualization. In R. Rorty (ed.), *Philosophy and Social Hope* (s. 114–130). Penguin Books.
Rozelle, J. J. a Wilson, S. M. (2012). Opening the Black Box of Field Experiences: How Cooperating Teachers' Beliefs and Practices Shape Student Teachers' Beliefs and Practices. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 1196–1205. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.008
Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M. a Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, *10*, 23–66. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366
Spina, R. (2019). 'Once upon a Time': Examining Ability Grouping and Differentiation Practices in Cultures of Evidence-based Decision-making. *Cambridge Journal of Education*, *49*(3), 329–348. https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1533525
Straková, J., Simonová, J. a Soukup, P. (2021). The Relationship between Academic Futility and the Achievement of Upper Secondary Students. Evidence from the Czech Republic. *International Studies in Sociology of Education*, online first. https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1869996
Swanson, H. L., Harris, K. R a Graham, S. (2013). *Handbook of Learning Disabilities* (2. vyd.). The Guilford Press.
Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms* (3. vyd.). Association for Supervision and Curriculum Development.
Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. a Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, *27*(2/3), 119–145. https://doi.org/10.1177/016235320302700203
Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Ellen, M. T., Eiss, N., Imbeau, M. a Landrum, M. (1997). Becoming Architects of Communities of Learning: Addressing Academic Diversity in Contemporary Classrooms. *Exceptional Children*, *63*(2), 269–282. https://doi.org/10.1177/001440299706300210
Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Moon, T. R., Tomchin, E. M., Landrum, M., Imbeau, M. a Eiss, N. (1995). *Preservice Teacher Preparation in Meeting the Needs of Gifted and Other Academically Diverse Students.* National Research Center on the Gifted and Talented.
Tomlinson, C. A., Moon, T. R. a Callahan, C. M. (1998). How Well Are We Addressing Academic Diversity in the Middle School? *Middle School Journal*, *29*(3), 3–11. https://doi.org/10.1080/00940771.1998.11494501
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global Education Monitoring Report, 2020. Inclusion and Education: All Means All*.
van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, T. J., Dolmans, D., van Merriënboer, J.

a Visscher, A. J. (2019). Capturing the Complexity of Differentiated Instruction. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(1), 51–67. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013
Walford, G. (2018). Recognizable Continuity: A Defense of Multiple Methods. In D. Beach, C. Bagley a S. M. da Silva (eds.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (s. 17–29). Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch1
Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated Instruction: Hong Kong Prospective Teachers' Teaching Efficacy and Beliefs. *Teachers and Teaching*, *22*(2), 148–176. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435
Wertheim, C. a Leyser, Y. (2002). Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers. *The Journal of Educational Research*, *96*(1), 54–63. https://doi.org/10.1080/00220670209598791
Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference.* Princeton University Press.

Nakladatelstvím Karolinum v koedici se
Sociologickým ústavem AV ČR, v. v. i.,
vydaly

VÝVOJ EMPIRICKÉHO SOCIOLOGICKÉHO VÝZKUMU NA ÚZEMÍ ČESKOSLOVENSKA

Martin Vávra, Tomáš Čížek (ed.)

Kniha popisuje vývoj systematického výzkumu společnosti na území dnešního Česka a Slovenska, s přesahem do dalších zemí středu Evropy. Autoři jednotlivých kapitol představují významné etapy tohoto výzkumu s důrazem na dění v rámci sociologie, ovšem s vědomím, že sociální výzkum se často rozvíjel na hranicích tohoto oboru či zcela mimo něj. Popisují, jak byly prováděny významné výzkumy či jakým způsobem fungovaly výzkumné instituce. Tyto procesy jsou zasazeny do širších souvislostí vývoje oboru.

Nakladatelství Karolinum / Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
Praha 2023
300 s.
ISBN (print) 978-80-246-5422-5

Karolinum NAKLADATELSTVÍ

Sociologický ústav
Akademie věd ČR

Kniha je v prodeji např. v e-shopu nakladatelství Karolinum na https://karolinum.cz/knihy/vavra-vyvoj-empirickeho-sociologickeho-vyzkumu-na-uzemi-ceskoslovenska-29060

Dana Sýkorová, Hana Šlechtová, Michaela Kvapilová Bartošová: *Graying Siblinghood: A Sociological Study of Siblinghood in Late Adulthood*
Brno, Centre for the Study of Democracy and Culture 2022, 292 s. (přeložil Jamie Rose)

Kniha *Graying Siblinghood: A Sociological Study of Siblinghood in Late Adulthood* představuje významnou monografii, která je výstupem z projektu o vztazích mezi sourozenci v pozdním věku dospělosti. Kniha pochází z pera sociologického autorského tria Dana Sýkorová, Hana Šlechtová a Michaela Kvapilová Bartošová. Dana Sýkorová se zabývá otázkami rodinných studií, geriatrie a gerontologie v sociologii a působí na Palackého univerzitě v Olomouci. Další autorka Hana Šlechtová se zabývá převážně sociologií soukromého života a rodiny a působí taktéž na Palackého univerzitě v Olomouci. A třetí autorka Michaela Kvapilová Bartošová se zabývá sociologickými otázkami genderu a rodiny a působí na Palackého univerzitě v Olomouci a Masarykově univerzitě v Brně. Monografie se skládá z publikací převzatých z odborných recenzovaných časopisů. Autorky upozorňují na nedostatek výzkumu daného tématu v rámci rodinných sítí a mezigenerační solidarity a dále knihu rozdělují do jedenácti hlavních kapitol, které jsou následně členěny na dílčí podkapitoly.

V úvodních kapitolách je čtenář stručně seznámen s množstvím teoretických východisek. Dle mého názoru autorky výstižně předkládají základní otázku, která definuje význam knihy „Kdo je sourozenec" („Who are the siblings?") (s. 28), a zdůrazňují vzácnost literatury na téma sourozenectví v pozdní fázi dospělosti spolu s normativními požadavky na vlastní definici „já". První dvě kapitoly představují teoretický rámec studia sourozenectví v pozdní fázi dospělosti a výsledky současných empirických výzkumů („Theoretical Framework of Studying Siblinghood in Late Adulthood"; „Siblinghood in the Light of Empirical Research"). Pro ambiciózní zkoumání sourozenecké dynamiky v pozdní fázi dospělosti využívají autorky paradigma interpretační sociologie. Čtenáři tento teoretický rámec poskytl komplexní optiku na ukotvení sourozenectví v původní i reprodukční rodině, které vedou ke konfliktům a mnohonásobným očekáváním. Vyjednávání normativních požadavků a konstrukce sebe sama v rámci rodinné dynamiky se stávají ústředními tématy a osvětlují konflikty a rozpory přítomné v rodinných vztazích. K sourozenectví autorka Dana Sýkorová přistupuje pomocí perspektivy vztahů v rámci jejich širší rodiny a zahrnuje další vztahové a konfigurační přístupy. Koncept ambivalence je důsledně rozvíjen integrací teorie solidarity s empirií, které vysvětlují rozpory uvnitř rodiny a rozdíly v kvalitě vztahů. Dále autorka poskytuje přehled různých sociálně-gerontologických teorií stárnutí, včetně teorie aktivity, teorie odloučení, teorie kontinuity, subkulturní teorie stárnutí, selektivní optimalizace a sociálně-emocionální selektivity. Tato komplexní analýza obohacuje čtenáře o pochopení širších strukturálních a kulturních souvislostí, které ovlivňují chování jednotlivce, mezilidské vztahy a rodinnou dynamiku v pozdějších fázích života. Jak již bylo zmíněno a je i explicitně uvedeno v dané publikaci, autorka se věnuje tématu, které je často přehlíženo v existující literatuře, zejména pak v českém kontextu. Studie dovedně kombinuje právní, psychologické a antropologické pohledy, čímž nabízí pochopení složitosti sourozenecké dynamiky. Současně je sociologický pohled na stáří, včetně důchodu a autonomie, doplněn makrosociálními aspekty, jako je demografické stárnutí, vzorce vyhledávání péče a ekonomické výzvy.

Po obecnějším představení a teoretickém rámci dané problematiky následuje shrnutí metodologie výzkumu (s. 52–59) („Methodological aspect of the study of siblinghood. Methods used in the research

project“). Pro výzkum byla použita kvalitativní výzkumná strategie, jež je považována za klíčovou. Kvalitativní výzkum umožňuje podrobné zkoumání rodinných vztahů a uznává rozmanitost a rozpětí rodinných uspořádání. Studie popisuje omezení kvantitativního výzkumu při zachycení hloubky rodinné dynamiky a z toho důvodu volí kvalitativní přístup, který se ponoří do významů přisuzovaných sourozeneckým vztahům a žitým zkušenostem účastníků. Vzhledem k nemožnosti využít pro sběr dat longitudinálního výzkumu je zvolena metoda multimetodického výzkumu – nestrukturované hloubkové individuální rozhovory doplněné simultánním nestrukturovaným pozorováním. Individuální rozhovory jsou doplněny ohniskovými skupinami, které zkoumají konkrétní životní situace. Délka rozhovoru je přizpůsobena fyzickému a psychickému stavu účastníků, časové dostupnosti a komunikačním schopnostem. Soukromé dokumenty navíc nabízejí cenné pohledy na perspektivy účastníků. Studie se zaměřením na účastníky ve věku 50 a více let zahrnuje 89 individuálních rozhovorů a v pěti případech zapojuje manžele nebo manželky. Analýza dat se řídí principy zakotvené teorie a využívá teoretické kódování a triangulaci k zajištění spolehlivých výsledků.

Ve čtvrté („Understanding (older) sibling relationship“) a páté („The availability of siblings in later life: contact and support exchange between siblings“) kapitole se Dana Sýkorová zabývá normativními pohledy na sourozenectví v pozdní fázi dospělosti a podporou mezi sourozenci. Studie zpochybňuje normativní pohled na sourozenecké vztahy a zdůrazňuje potíže, kterým respondenti čelili při vyjádření smyslu „sourozenectví“, přesto se respondenti vyjadřovali k sourozenectví jako k „nejdůležitějšímu vztahu v životě“. Je zkoumáno společné vyrůstání, zdůraznění sdíleného prostoru a času během dětství, symbolické sounáležitosti a jedinečné blízkosti ve vztazích dvojčat. Důležitost genetického spojení zdůrazňuje jeho přirozenou, celoživotní a neodvolatelnou povahu, obohacenou o smyslovou spřízněnost a koncepty materiálního příbuzenství. V základu stojí vzájemné porozumění i zdůraznění křivd způsobených v dětství. Sourozenectví se ukazuje jako životně důležitý prvek s emocionální blízkostí, sdílenými kořeny, neochotou zatěžovat mladou generaci starostmi a odhalením, že hodnota sourozeneckého pouta roste s vědomím věku a zvýšenou zranitelností. Komplexní podpora mezi sourozenci je ovlivněna technologiemi, jež mají vliv na dynamiku komunikace, a je zdůrazněno, že emoční podpora má přednost před instrumentální pomocí, zejména s věkem sourozenců. Zatímco dlouhodobá péče ze strany sourozenců není častá, více než polovina respondentů spoléhá na sourozence během krizí, což odhaluje nejasná společenská očekávání. Geografická blízkost a intenzivní kontakt zvyšují emocionální blízkost mezi sourozenci, přičemž výsledky výzkumu faktorů ovlivňujících frekvenci kontaktu jsou smíšené. K porozumění sourozeneckým vztahům je kladen důraz na „praktiky“, jako jsou běžné kontakty, zvláštní příležitosti a rodinná setkání, genderová dynamika a historická souvislost. Samotná geografická vzdálenost neurčuje intenzitu kontaktu; historické souvislosti hrají zásadní roli. Za zajímavé pokládám, že sourozenecké pouto je „zprostředkované“ rodiči. Rozdíly mezi pohlavími ovlivňují frekvenci setkání, přičemž sestry prokazují jedinečný princip sesterství. Studie uznává omezení, zejména v poškozených vztazích, kde se snaha o usmíření může mezi bratry a sestrami lišit. Navzdory problémům je pomoc sourozencům považována za zásadní.

V šesté kapitole („Older siblings within the structure of family relationship“) autorka Dana Sýkorová důmyslně zkoumá roli starších sourozenců ve složitých rodinných konfiguracích, vývoj rodinného uspořádání a matrilineární orientaci příbu-

zenských vztahů. Koncept „we-ness“, jenž představuje pocit sounáležitosti a jednoty v rámci skupiny, je identifikován jako klíčový faktor utvářející rodinné interakce a identity členů. Studie vrhá světlo na sentimentální pohled na příbuzenství v euroamerické kultuře, přičemž zdůrazňuje pozitivní i negativní emoce v rámci komplexních příbuzenských sítí. Hierarchická uspořádání v rámci rodin odhalují různá očekávání ohledně příbuzenských závazků a zpochybňují normativní modely. Zkoumá se dopad kolektivistických a individualistických rodinných systémů na výměnu kontaktů a podpory a poskytuje pohled na různé rodinné hodnoty. Studie zdůrazňuje vliv manželských vztahů a vztahů mezi rodiči a dětmi. Rodinná setkání jsou identifikována jako zásadní pro budování pozitivní rodiny a vlastní identity, zejména ve stáří.

V sedmé kapitole („Implications of siblinghood-in-law for doing siblinghood and family“) představuje autorka Hana Šlechtová složitou povahu vztahů mezi sourozenci a jejich partnery. Výzkum identifikuje jedinečné typy sourozeneckých vztahů a jejich sdílené funkce, přičemž zdůrazňuje význam vzdáleného respektu, příbuzenské soudržnosti a sounáležitosti při udržování rodinných vazeb. Zkoumání sourozeneckých vztahů v různých životních přechodech, jako je manželství, vdovství a rozvod, odhaluje dynamickou povahu rodinných konfigurací. Zpochybňuje normativní předpoklady o přechodnosti sourozeneckých vztahů a potenciální integraci sourozence do rodiny ze strany partnera sourozence. V osmé kapitole („Siblinghood and life crises: widowhood, divorce and illness in sibling relationship“) autorka Michaela Kvapilová Bartošová zkoumá dopad životních krizí, včetně ovdovění, rozvodu a nemocí, na spletitou dynamiku sourozeneckých vztahů ve středním a vyšším věku. Osvětluje, jak prodloužená délka života a měnící se partnerský status ovlivňují vazby mezi sourozenci. Ukazuje, že vdovství představuje významný bod obratu, kdy sourozenci poskytují zásadní emocionální podporu a působí jako štít proti osamělosti. Studie zkoumá roli sourozenců v době nemoci a zdůrazňuje inherentní odpovědnost stanovenou v rámci příbuzenského vztahu. Hierarchické vzorce péče a složitá dynamika poskytování a přijímaní pomoci ukazují, jak náročné situace mohou sourozence sblížit. Na rozdíl od společenských očekávání má rozvod na sourozenecké vztahy minimální dopad. Sourozenci se stávají preferovaným zdrojem podpory během krizí, což odráží nejednoznačnou povahu pomoci v rodinách. V následující kapitole („Siblinghood and relationships with non-kinship peers“) daná autorka zkoumá dynamiku mezi sourozenci a jejich nerodinnými vztahy. Studie zdůrazňuje rostoucí význam nepříbuzných vazeb, které mohou doplňovat nebo nahrazovat aktivity tradičně naplňované v rámci rodinné struktury. Výzkum identifikuje individualizovanou rodinnou volbu jako klíčový faktor, což naznačuje posun v síle rodinných vazeb a závazků. Tato změna umožňuje vznik nových forem a sítí vztahů, které mísí prvky příbuzenských i nepříbuzných spojení.

V desáté kapitole („Contradictions and conflicts in sibling relationship“) se Dana Sýkorová věnuje složité dynamice ambivalence a konfliktů mezi sourozenci. Výzkum čerpá z existující literatury a zabývá se různými aspekty sourozeneckých vztahů v různých životních etapách. Autorka identifikuje čtyři typy ambivalence, přičemž zdůrazňuje jak konstruktivní, tak destruktivní přístupy v rámci sourozeneckých vztahů. Dětství a dospívání jsou zdůrazňovány jako kritická období, kdy žárlivost, soutěživost a citlivost vůči nerovnostem mohou utvářet základy konfliktů v dospělosti. Zdůrazněn je vývoj poškozených vztahů s tvrzením, že pokud sourozenci nebyli v dětství soudržní, zlepšení vztahů v dospělosti je nepravděpodobné. Faktory jako rodičovská péče, dědičnost a rozdílné

životní role přispívají ke konfliktům, které často vedou k napjatým vztahům. Významná část studie se zaměřuje na napětí vyplývající z péče o staré rodiče. Sourozenci procházejí protichůdnými loajalitami, genderovými očekáváními a věkovými stereotypy, což často vede k neshodám ohledně pečovatelských povinností. Výzkum dále zkoumá konflikty související s uspořádáním pohřbu rodičů a dědictvím. Ukazuje se, že spory o tyto záležitosti jsou implicitním měřítkem kvality sourozeneckých vztahů, odrážejícím společenská očekávání a kulturní normy. Kapitola končí kategorizací sourozeneckých vztahů ve vyšším věku na základě prožívání a řešení konfliktů.

V následující kapitole („Siblings across the life course: looking back") Hana Šlechtová zkoumá složitou dynamiku sourozeneckých vztahů a zdůrazňuje vliv historických, sociálních a rodinných faktorů na vyvíjející se povahu těchto vazeb. Studie využívá perspektivu životního běhu, sleduje sourozence v různých fázích života a uvádí jejich zkušenosti do kontextu v rámci širších společenských změn. Autorka podtrhuje trvalý význam zážitků z dětství, formování dospělých sourozeneckých postav a vztahů s vlivem historických událostí, jako byl komunistický režim, a jejich dopadem na sourozeneckou dynamiku. Studie se zabývá narativy účastníků a identifikuje komunitní a individualistické sourozence a osvětluje různé přístupy k rodinnému životu a individuální autonomii. Dále jsou zobrazeny klíčové momenty v sourozeneckých vztazích během dospívání a rané dospělosti a zdůrazněna rovnováha mezi autonomií a společenskými očekáváními. Autorka se zabývá dopadem životních změn, geografického oddělení a společenských posunů na divergenci a konvergenci životních cest sourozenců, kdy zkoumá praktické aspekty, jako je mobilizovaná podpora a vyvíjející se dynamika sourozeneckých vztahů tváří v tvář životním ztrátám. Závěr syntetizuje poznatky, kategorizuje sourozenecké vztahy na komunální a individualistické typy. Klade důraz na akceptaci přisuzovaných statusů, vliv různých životních cest a tendenci ke kontinuitě ve vztazích navzdory výzvám. Teorie o datech zavádí tři kontexty – vztahy dobré, rozbité a opravené. Klíčový je koncept sounáležitosti se stejnými rodiči a na sourozence je nahlíženo optikou zkracující se délky života, což poskytuje ucelený přehled o teoretickém rámci výzkumu. V následujících dvou kapitolách („An Outline of Theory Grounded in Data"; „Conclusion") Dana Sýkorová shrnuje poznatky, zjištění a předkládá závěr.

Jedná se o velmi kvalitně zpracovanou publikaci, přesto si na závěr dovolím kritickou reflexi. Studie zdůrazňuje použití interpretativní sociologie jako teoretického rámce, ale postrádá kritické posouzení její vhodnosti nebo potenciálních omezení. Publikace se nedotýká etických hledisek ve výzkumu, jako je informovaný souhlas, důvěrnost nebo potenciální emocionální dopady na účastníky. Diskuse o etickém rámci a opatřeních přijatých k zajištění blaha účastníků by přispěla ke komplexnějšímu hodnocení. Přehled zmiňuje význam výzkumu, zejména v českém kontextu, ale existuje jen omezené zkoumání toho, jak mohou kulturní nuance ovlivnit výsledky studie. Explicitnější diskuse o kulturních úvahách a jejich potenciálním vlivu na sourozeneckou dynamiku by mohla zvýšit kontextovou relevanci výzkumu. Zkoumání vztahů s nepříbuznými vrstevníky je zajímavé, ale v rozmanitosti těchto vztahů by mohlo být jasnější. Rozlišování mezi přátelstvími, kolegy a jinými nepříbuznými vazbami by poskytlo uceleněji pohled na dynamiku vztahů.

Závěrem lze říci, že kniha *Graying Siblinghood: A Sociological Study of Siblinghood in Late Adulthood* nabízí podnětné a komplexní zkoumání složitostí v rámci sourozeneckých vztahů a je cenným příspěvkem do oblasti sociologie a gerontologie. Autorky úspěšně procházejí interpretační sociologií, vztahovými přístupy a teoriemi stár-

nutí, aby představily diferencované chápání dynamiky, která je vlastní sourozenectví v pozdní dospělosti. Kniha nabízí cenné poznatky o složitosti sourozeneckého pouta v pozdějších fázích života spolu s dokládáním přímého citování daných rozhovorů. Nejenže vyplňuje mezeru v literatuře, ale také rozšiřuje naše chápání společenských, ekonomických a demografických faktorů ovlivňujících sourozenecké vztahy. Vřele ji lze doporučit vědcům a čtenářům, kteří se zajímají o rodinnou dynamiku a stárnutí.

Zuzana Talašová
Fakulta sociálních studií,
Masarykova univerzita, Brno
446885@mail.muni.cz

Dan Ryšavý, David Fiedor (eds.): *Fakta a trendy v současné české společnosti: jak se neztratit v datech*
Praha, Nakladatelství Karolinum 2023, 251 s.

Název knihy *Fakta a trendy v současné české společnosti: jak se neztratit v datech* v mnoha ohledech vystihuje vše, co od ní v základu může čtenář očekávat. Název by snad ani nemohl být vhodnější. Editoři, Dan Ryšavý a David Fiedor, již v předmluvě upřesňují, s jakým úmyslem i inspirací tento projekt začínali. Cílem je vědomostní obohacení nejen studentů, ale všech, kdo usilují o lepší chápání mnoha jevů a aspektů v rámci české společnosti. Velkou a neskrývanou inspirací byla kniha Ivo Možného *Česká společnost* z roku 2002 (nakladatelství Portál). Editoři neváhají poukázat na rozdílnosti mezi touto knihou a jejich knihou, a to hlavně rozdílným počtem autorů, nebo „mnohohlasem", jak sami tento prvek v předmluvě pojmenovávají. *Česká společnost* Ivo Možného je přes dvacet let stará, ale stále relevantní. Samozřejmě není možné, aby předpokládala vývoj událostí posledních let. Kontinuita a komparace patří k benefitům, proč si obě knihy přečíst. Recenzovaná kniha byla vydána v roce 2023, tedy v době „po konci" pandemie a „po vypuknutí" ruské agrese na Ukrajině. Obě události výrazně změnily mnoho statistických údajů a předpokladů o jejich vývoji a editoři i autoři na tento fakt sami upozorňují. Většina údajů v knize je časově situována do doby před 24. únorem 2022, což přímo nabádá čtenáře přemýšlet nad změnami, které zažil v posledních měsících, a zároveň otevírá prostor pro případný další projekt.

Výše zmíněný mnohohlas je možné považovat za klad i zápor. Jeden autor prezentuje jeden úhel pohledu a ten více či méně drží napříč svou knihou. Kolektiv autorů, pod vedením dvou editorů, něčeho takového přirozeně není schopný. Informace a data jsou ukotveny ve svých kapitolách a málokdy záměrně přesahují mezi sebou. V případě analýzy dat je dalším problémem možnost volit odlišné postupy či výpočty. Pokud si chce čtenář zachovat pomyslnou křivku určitého vývoje v hlavě, musí mu k tomu být prezentována data konzistentním způsobem. Na tento fakt je však upozorněno. Interpretace dat může zásadně ovlivňovat celé společnosti, a to jak jejich pohled na všední den, tak jejich světonázor. Podobná myšlenka je zmíněna v předmluvě a otevírá prostor pro úvahu nad silou a množstvím dezinformací. Nutno podotknout, že editoři sice otázku dezinformací primárně vztahují k období pandemie, pozorného čtenáře to však přímo nutí přemýšlet nad dezinformacemi, které doslova mění mentální mapy nejen Čechů. Pokud tedy autoři chtěli prezentovat data tak, aby čtenář nabyl základní potřebné vědomosti k vlastní úvaze, zásadně uspěli. V době přetlaku informací a dezinformací není snad nic podstatnějšího, než připomenout, že se nesmí vše přijímat jako fakt, ale musí se nad daty a jejich interpretací přemýšlet.

Kniha je rozdělena do deseti kapitol, každá o ne více než 30 stranách. Jazyk byl

zvolen tak, aby si knihu mohlo přečíst co možná nejvíce lidí. Informace jsou relevantní a ve snadno přijatelném množství, v mnoha případech doprovázeny grafy či mapami, což ještě více ulehčuje získat přehled a představu o tematice dané kapitoly. Pokud se čtenář rozhodne propojovat informace mezi různými po sobě nejdoucími kapitolami, zjistí, že autoři a editoři mnoho informací prezentovali tak, aby přesně toto bylo možné. Podstatné je také zmínit časovou osu a rozložení informací. Ačkoliv je kniha zaměřena primárně na nedávnou minulost, autoři při výkladu a vysvětlování informací příležitostně „sáhnou" do let devadesátých a vzácně i do období ČSR/ČSSR. Tento fakt může na první pohled vytvářet pocit nesourodosti textu. Opak je pravdou. Některé aktuální jevy mají své příčiny zakořeněné hluboko v minulosti, např. předsudky, důvěra k politikům, problematika bydlení a životního prostředí.

Na základě poměrně velkého množství autorů (celkem 18) je nutné na každou kapitolu nahlížet alespoň trochu odlišně, a tak bude každá kapitola představena samostatně. Každý text bude primárně shrnovat obsahy příslušných kapitol a případné kritiky či vyzdvihnutí budou vždy uvedeny tak, aby bylo jasné, že se nejedná o myšlenku autorů, ale o část recenze. Je naprosto nezbytné podotknout, že za každou kapitolou by mohla přibýt jedna další o efektech a dopadech pandemie.

První kapitola („Rodina") seznamuje se základními fakty týkajícími se obyvatelstva. Tedy kolik je sňatků a rozvodů, kolik je porodů a potratů a jak se tyto fenomény ovlivňují navzájem. Čtenář tedy nezjistí pouze fakt, že česká populace stárne, ale také kolik procent dětí se narodí manželským párům oproti dětem narozeným v nesezdaných či rozvedených párech. Záměrně je zde zmíněn tento konkrétní příklad, protože počty narozených dětí silně ovlivňují aspekty následných kapitol, což je skvělým příkladem výše zmíněného dobrovolného propojování informací. Počty dětí silně ovlivňují připravenost školství, nároky na bydlení, rekreační možnosti atd. Editoři tak vybrali první kapitolu ideálně, protože čtenář má tyto informace čerstvě na paměti.

Druhá kapitola („Zdraví, rizikové chování a příčiny úmrtí") ukazuje zásadní změny ve vývoji lidského života a co můžeme očekávat pro další generace. Snižující se kojenecká úmrtnost, lepší zdravotní péče a potenciálně delší život. Je nesmírně důležité zmínit dopad pandemie, která statisticky silně ovlivnila střední délku života. Tyto informace samy o sobě vypovídají mnohé, ale je mnohem zajímavější je vnímat v kontextu jiných kapitol a podkapitol.

Třetí kapitola („Školství a vzdělání") seznámí se základními fakty a trendy týkajícími se vzdělání v české společnosti. Realita odpovídá trendům západního světa, tedy počet občanů se základním (i neukončeným) vzděláním klesá a naopak počty občanů s terciárním vzděláním rostou. Dlouhodobý nedostatek malých žáků zapříčinil proces slučování škol, které sice byly vnitřně více diferenciované, ale v současnosti skoro nejsou v některých krajích schopné pojmout aktuální nápor uchazečů. Problematikou také zůstává věková a genderová nevyváženost. Důležitým dovětkem v rámci celé kapitoly je otázka financování školství.

Čtvrtou kapitolu („Práce") uvozuje zajímavá myšlenka. V době pandemie a po ní lidé znali více vyléčených než nezaměstnaných (s. 78). Toto je jen drobná ukázka paradoxů, které česká společnost nabízí. V České republice relativně dlouhodobě platí, že v rámci pracovního trhu nabídka převyšuje poptávku. Autoři zdůrazňují, že existující nezaměstnanost stále z České republiky činí premianta v rámci Evropské unie. Na druhou stranu si však nikterak dobře nevedeme ve snaze vyrovnat mzdovou nerovnost mezi pohlavími (gender pay gap). Autoři upozorňují na fakt, že Česká republika patří k pětici států EU s největ-

ším rozdílem v platech mužů a žen. I v této kapitole pandemie zanechala svou stopu, která bude ovlivňovat statistiky na roky dopředu. Obsah kapitoly v mnoha ohledech může sloužit jako pomyslné pojítko pro ostatní, protože je nezpochybnitelným faktem, že obsah peněženky člověku otevírá určité možnosti. Schopnost vydat měsíčně větší obnos peněz může ovlivnit faktory prakticky všech ostatních kapitol – schopnost zabezpečit rodinu, výdaje na sport/jídlo/zdravý životní styl, zajistit vzdělání v rámci soukromé školky/školy/vysoké školy a mnoho dalších faktorů.

Pátá kapitola („Bydlení“) se zabývá naprosto kritickým tématem, které nabylo své důležitosti tak, že u některých lidí ovlivňuje politické smýšlení, a dokonce změnilo trendy v chování mladých lidí (pozdní ročníky generace Y/mileniálové). Vlastnit nemovitost se pro mnoho lidí stává nedosažitelným snem. Na základě rostoucích cen bývá reálnější mluvit o nájmu, někdy dokonce spolubydlení. Autoři pro představu uvádějí příklad, že nájemné v Praze bylo před pandemií srovnatelné s nájemným v Miláně, Marseille či Rotterdamu (s. 107). Rovněž je zmíněna otázka bezdomovectví a provozování azylových domů.

Šestá kapitola („Životní prostředí“) patří k těm, které výsledky šetření často prezentují v kontrastu nejen s devadesátými lety, ale i předlistopadovým obdobím. Čtenář se seznámí se základními fakty ohledně stavu životního prostředí v České republice. Rovněž jsou uvedeny informace o českých postojích ke změnám, které mají za cíl zpomalit poškozování životního prostředí. Není vynechána ani zmínka o poměrně specifickém českém názoru na fenomén „globálního oteplování“. Kapitola se skládá z poměrně odlišných podkapitol (voda a sucho, ovzduší, půda, krajina, lesnictví a biodiverzita), vždy však jde o velmi jasný popis aktuálního stavu životního prostředí (případně v kontrastu s minulostí).

Sedmá kapitola („Občanská participace“) se zabývá nejen vztahem Čechů k politice. Autoři otevřeně poukazují na problém postsocialistických zemí, kde po rozpadu „východního bloku“ participace prakticky explodovala a následně utichla. Dále však zdůrazňují, že je možné s opatrností předpokládat určitý nárůst zájmu mladších lidí o participaci právě v těchto státech. Občanská participace může souviset i s vůlí připojit se k určité organizaci (např. sportovní či kulturní), což je v kapitole důsledně rozebráno. Politické klima úzce souvisí s názorem na demokracii a vládnutí, což je ukázáno na příkladu, že přibližně jen 50 % Čechů považuje demokracii za nejlepší způsob vládnutí a že vlády zřídkakdy získávají zásadní podporu populace. Kapitola rovněž rozebírá rozdíly ve volební účasti a podpoře politických stran. Závěr je věnován ženám ve veřejném životě.

Osmá kapitola („Média, volný čas a způsob života“) patří k těm, u kterých je nemožné nezmínit vliv pandemie, protože „lockdown“ znemožnil fungování mnohých volnočasových aktivit a naopak podpořil využití internetu. Autoři také poukazují na vztah Čechů k internetu a sociálním sítím, ale i např. k internetovému bankovnictví. Média však nejsou tvořena pouze internetem, a tak je popsán i vývoj postavení tištěných médií. Další kategorie této kapitoly tvoří návštěvnost kin, divadel, koncertů, muzeí, galerií, výstav, hradů, zámků, zoologických a botanických zahrad a planetárií. Následujícím podtématem je mobilita a cestovní ruch. Tato část seznamuje s faktem, že Češi jsou stále hodně navázáni na různě staré automobily se spalovacím motorem (roste počet ojetých i nových modelů) a že se dálniční síť v České republice od roku 1995 výrazně rozrostla. Na konci kapitoly je zmíněno, že od roku 1995 snížily domácnosti výdaje na rekreaci.

Předposlední, devátá kapitola („Kriminalita a soudnictví“) je ze všech nejkratší a její informace jdou i velmi rychle shrnout. Opatření spojená s lockdownem znemožnila pohyb osob, což logicky snížilo

počet případů, které by musela řešit policie. Univerzálně pozitivní zprávou zůstává, že bez ohledu na pandemická opatření se dlouhodobě snižuje počet řešených případů a zvyšuje se počet těch vyřešených. Autoři však poukazují na fakt, který teoreticky zvýhodňuje pozitivní výsledky, a to navýšením minimální škody pro kvalifikaci jako trestný čin z 5000 Kč na 10 000 Kč v roce 2020. Druhou část tvoří soudnictví, hlavně vývoj počtu pravomocných rozhodnutí. Poslední část kapitoly tvoří věznice, jejichž populaci dlouhodobě dominují muži průměrného věku 39,4 roku (s. 211). Zajímavou informací je překročení kapacit věznic a v neposlední řadě také fakt, že normová ubytovací plocha na jednoho vězně je v České republice nedostačující (s. 210).

Závěrečná, desátá kapitola („Zahraniční (i)migrace: vybrané ukazatele a charakteristiky“) v mnohém reflektuje a zároveň doplňuje prvních pět kapitol. Legální imigranti, kteří chtějí v České republice zůstat, zakládají rodiny, začleňují své děti do českého školství, pracují, přispívají do českého zdravotnictví a čerpají z něj, potřebují mít kde bydlet atd. Této kapitole by každý čtenář měl věnovat zvláštní pozornost, protože tomu není ani tak dávno, kdy nemálo lidí uvěřilo dezinformacím o vlnách uprchlíků, kteří míří k „nám“. Možná i právě proto autoři důsledně prezentovali počty cizinců z konkrétních zemí. Je však důležité podotknout, že zásadní změny „v číslech“ budou souviset s ruskou agresí. Dalším tématem, které silně ovlivňuje dezinformační scénu, je nelegální migrace. Toto téma autoři logicky nemohli dokonale zpracovat, protože nezachycené případy nelze počítat. Kapitola také vysvětluje české postoje vůči cizincům. Češi od imigrantů očekávají, že se zařadí do společnosti, nechtějí však kulturní obohacení. Kapitolu pak uzavírá problematika integrace cizinců.

V doslovu editoři přímo zmiňují, že je čistě na čtenáři, jak s knihou naloží, jestli s její pomocí začne psát seminární práci na úzce zaměřené téma nebo esej na téma výrazně širší (s. 239). *Fakta a trendy v současné české společnosti* takovému člověku mohou opravdu zásadně pomoci. Poslední věta doslovu je příhodným přáním, aby se kniha stala pomocnou rukou a inspirací k přemýšlení dvacetiletým (s. 241), což se jednoznačně povedlo. *Fakta a trendy v současné české společnosti* mají rozhodně větší potenciál než být pouze jakýmsi pomocníkem pro studenty. Jak bylo zmíněno v úvodu, kniha vyšla v nesmírně zajímavou a zároveň nepříznivou dobu – pandemie, ruská agrese proti Ukrajině a dezinformace. Až jednoho dne vyjde podobný titul, pravděpodobně bude začínat zmínkou o knize *Fakta a trendy v současné české společnosti* stejně, jako editoři a autoři vzpomínají na Ivo Možného.

Filip Byrtus
Metropolitní univerzita Praha
byrtf7ax@student.mup.cz

Anthony Elliott: *Algorithmic Intimacy. The Digital Revolution in Personal Relationships*
Cambridge, Polity 2023, 204 s.

Rozšiřování AI výrazně ovlivňuje ekonomiky, proměňuje instituce a mění fungování organizací. Elliott ve své knize *Algorithmic Intimacy: The Digital Revolution in Personal Relationships* ale píše o něčem, doslova, mnohem intimnějším. Píše o tom, že AI ovlivňují i naše intimní životy, protože přeměňují kontury toho, co vztahy, láska, sexualita a intimita znamenají v moderních společnostech.

Anthonny Elliot kromě toho, že je profesorem sociologie a výkonným ředitelem Hawke EU Jean Monnet Centre of Excellence and Network na Univerzitě Jižní Austrálie, je také zkušený autor. Napsal desítky knih, ve kterých se věnuje současným sociálním teoriím, identitě a intimitě. V posledních letech se začal zaměřovat na digitální revoluci a umělou intelingenci. Tomu

věnoval mimo jiné své poslední tři knihy: *The Culture of AI: Everyday Life and the Digital Revolution* (2019), *Making Sense of AI: Our Algorithmic World* (2022) a poslední, v tomto textu recenzovanou knihu.

Elliottova práce posouvá a pokládá otázky spojující algoritmické technologie a intimitu, které jako společnost řešíme, a zasazuje je do kontextu moderní sociální teorie. Kniha není cvičením z futurologie, ale empiricky podloženou a dobře vyargumentovanou teoretickou publikací. Elliot si bere k srdci Wittgensteinovo varování před pohrdáním partikulárními případy a opírá se v knize o zážitky z každodenního života různých lidí, kteří algoritmické teorie využívají a vytváří z nich pletivo teoretické argumentace. Využívá pro něj také častou interakci s vlivnými současnými autory, zejména s Baumanem a Giddensem (Elliot je Giddensův PhD student) nebo Habermasem, ale také často reaguje na současné výzkumy, které se snaží překonávat teoretickou hloubkou a širším záběrem, který překračuje sociologické analýzy jednotlivých aplikací a jejich funkcí. Jednou z předností knihy je také to, že se snaží nepropadat ani přílišnému skepticismu, ani optimismu a popisuje změny, které technologie způsobují, neutrálně.

V první kapitole Anthony Elliott představuje koncept *algoritmické intimity*. Její charakteristikou je, že algoritmy kontra-intuitivně redefinují něco tak osobního a emocionálního jako intimní vztahy na vztahové inženýrství s cílem redukovat nejistotu spojenou s intimitou a udělat ji pro nás jednodušší a předvídatelnější tím, že z našich vztahů a emocí vytváří data. Algoritmy jsou také černé skříňky, do kterých uživatelé nevidí. Ze zkušenosti nějak tuší, jak jimi užívané technologie fungují, ale neví, jakým způsobem konkrétní chování způsobuje konkrétní reakci. Způsob komunikace v algoritmické intimitě je také odlišný od komunikace na živo, a to tím, že dáváme pozor, co říkají ostatní, nebo že k chatbotům nemusíme být zdvořilí.

Ve druhé kapitole využívá George Simmela, aby ukázal, že algoritmické technologie nás vyvazují z našich vlastních životů, resp. „lidé v době prediktivních algoritmů vytváří svůj život částečně tím, že se vyvazují ze svých niterních emocí a osobních životů“ (s. 49), s cílem snižovat nejistotu a plnit tak „celoživotní projekt automatizovat sebe ze svých životů“ (s. 49). Když chceme nějakou službu, delegujeme aspekty našeho jednání automatizaci. Podle Elliota je to ale riskantní, protože se tím dáváme všanc prediktivním algoritmům. Čím více jednání delegujeme, tím více ztrácíme například schopnost rozhodovat se, co vlastně chceme dělat se svým životem a s kým se chceme setkávat a proč. Zároveň nevíme, jaké to má implikace pro naše vztahy a jak je to ovlivní, protože jsme pořád ve fázi experimentování. V kapitole Elliot také představuje, jak algoritmické technologie vytvářejí nové formy lidských vztahů a společenství.

V následujících třech kapitolách aplikuje načrtnutou konceptualizaci na tři skupiny strojovým učením poháněných technologií. Napojení teoretických argumentů na příklady dává knize již konkrétnější empirické kontury. Třetí kapitola se věnuje konceptu „Relationship Tech“, kde Elliot řeší dopady na sexuální vztahy, randění, manželství, rodinu, erotiku a lásku. Když popisuje kvantifikovanost sexuálního života, tak svůj popis nesoustřeďuje jen na kulturu zdůrazňující počet sexuálních partnerů, ale také jak se dostává nutnost vše „trackovat“ z perspektivy „fitness“ i do sexuálního života. Ukazuje také, že tyto technologie nutí lidi se učit, jak se vyrovnávat s velkou plejádou nových možností a adaptovat se na ně, jaké formy intimity vyzkoušet a se kterými se spokojit, podobně jako to je u věcí a zboží, které jsou určeny ke spotřebě, i když se stále jedná na druhé straně o lidi.

Ve čtvrté kapitole se autor zabývá konceptem „Therapy Tech“, kde rozebírá, jak algoritmické představy osobnosti ovlivňují

mentální zdraví, well-being a autonomii. Problematizuje například, že tito therapyboti si představují špatnou náladu jako něco, co se musí vyřešit, a to lineárním způsobem, kde den ode dne musí být mentální stav lepší a lepší. Therapyboti jsou programováni v mantře toxické pozitivity, předscriptovaných odpovědí a poskytující zábavu ve formě kvízů, tipů a her. V kapitole využívá koncepty Arlie Russel Hochshild, aby ukázal, jak se za pomocí botů vzdalujeme svým vlastním emocím, a Jürgena Habermase pro ilustraci proliferace expertního vědění do základů našeho intimního života a osobnosti.

V páté kapitole se Eliott zabývá konceptem „Friendship Tech", kde rozebírá, jak koncepce společenství ovlivňují vzájemnost, mezilidské vztahy, komunikaci a družnost. Věnujeme se fenoménu „přátel na Facebooku", kde ukazuje, jak se rozšířením této technologie proměnilo to, koho označujeme jako přátele. Argumentuje také, že místo soustředění se na prohlubování vztahů se tyto technologie soustřeďují spíš na rozšiřování sítě a nekonečného navazování vztahů nových. Kromě toho na chatbotovi Replica ilustruje, jak to, že je trénován na datech, která mu uživatel v prvních interakcích poskytne, vytváří postupně kopii uživatele, a implikuje tak, že právě on je jedním z těch nejlepších společníků, protože se stává replikou svého uživatele, s čímž v tomto narcistním přátelství nemůže žádná lidská bytost soupeřit.

V poslední, šesté kapitole Elliott rozvíjí typologii algoritmické intimity. Vychází opět z Habermase a můžeme si je představit jako kognitivní dispozice, kterými se dá nazírat různými pohledy na algoritmickou intimitu. *Konvenční algoritmická intimita* se soustřeďuje hlavně na organizaci osobního a personálního života a inherentně obsahuje ideu optimalizace. *Kohezivní algoritmická intimita* se soustřeďuje hlavně na utváření a udržování online komunit. *Individualizovaná algoritmická intimita* je spojená hlavně s nekonečnou představivostí technologického pokroku a rozvoje intimity mimo sféru fyzického života. Tahle konceptualizace řeší problém nejen heterogenity různých technologií, ale vytváří i typizace našich představ a očekávání od těchto technologií. Elliot tím překonává problém, že stejnou technologii budou lidé používat různým způsobem – a to i bez personalizovaného obsahu, který individualizovanost interakce, jak s ostatními lidmi, tak s technologií jako takovou, posouvá na vyšší úroveň.

Tato konceptualizace je pro širokou aplikovatelnost největším přínosem knihy. Zároveň je pro svou obecnost pro v sociologii netrénovanou část čtenářstva těžko stravitelná. Elliotovy teoretické argumenty jsou často velmi obecné a široká obecná veřejnost, pro kterou je kniha také určena, potřebuje lepší vodítka v interakci s klasiky sociální teorie, aby si dokázala dobře představit obecné formulace. Knize by proto určitě prospěla větší interakce s příklady a hlavně přímější shrnující části jednotlivých argumentů. V kapitolách 3, 4 a 5 je navázání na konkrétní technologie, interakce s předchozími výzkumy nebo reportážemi novinářů a blogerů zřetelnější a zde si myslím, že by kniha byla přístupná například i nadšencům do technologií. Závěrečnou kapitolu 6 – ač je, jak píšu výše, zásadně teoretická – doporučuji zmíněným nadšencům také přečíst, protože jim přímo nabízí jiné způsoby, jak přemýšlet o algoritmických technologiích. Z toho mohou, věřím, těžit ale také výzkumníci, kterým nabízené teoretické optiky jistě mohou ve výzkumu posloužit. Ostatně, v závěru knihy Elliott formuluje hypotézu, že téma algoritmizace našich vztahů bude jedním z ústředních témat sociálních vědců, a já věřím, že má pravdu.

Dalibor Stehno
Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno
469388@mail.muni.cz

Studenti studentům, devátý ročník Studentské konference KSA FF UPOL
18.–19. dubna 2024, Olomouc

Již devátý ročník Studentské konference, pořádané studenty Katedry sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, se uskutečnil ve dnech 18.–19. dubna 2024. Hlavním cílem akce organizované studenty pro studenty je zažít atmosféru opravdového vědeckého setkání a vzájemně se inspirovat. Účastníci tak získávají zkušenosti s prezentováním svých výzkumů v rámci bakalářských, diplomových či disertačních prací, získávají zpětnou vazbu od kolegů a prostor pro vedení debaty na dané téma. Článek přináší výběr některých z témat.

Konference se zúčastnilo celkem 32 studentů zejména oborů sociologie, antropologie a religionistiky, ale i dalších spřízněných oborů univerzit České a Slovenské republiky. Po úvodním slovu organizátorů konference zahájil první blok Miroslav Dopita, zástupce vedení Katedry sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, s příspěvkem *Co se studenti učí nad rámec kurikula*.

Svůj probíhající výzkum k disertační práci na téma *Vplyv sociálnych reprezentácii o konšpiračných teoretikoch na ľudí s antivakcinačnými presvedčeniami* představila Natália Slivková ze Slovenské akadémie vied. Svou práci zasvětila lidem odmítajícím povinné očkování na Slovensku a snaží se skrze ni odpovědět na otázku: „Jaké jsou motivace lidí odmítajících očkování?“ „Neobhajuji neočkované, ale chci ukázat pocity lidí, které nazýváme konspiračními teoretiky,“ vysvětlila na konci svého výstupu.

Svetlana Stepanova a Jana Tomková z Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy vystoupily s příspěvky týkajícími se hudby. Stepanova konkrétně s *Autoetnografií jako osobní výzvou při studiu hudby ruské diaspory*, ve které autorka jako insiderka hudebního světa ruské diaspory využívá autoetnografii k propojení osobní zkušenosti s širokými kulturními významy, k popisu a kritice kulturních přesvědčení a zkušeností. Tomková představila příspěvek na téma *Rusíni na Slovensku a v Česku: Rola hudby v jazyku a vo formovani identity*, ve kterém analyzuje vztah hudby a jazyka v prostředí etnojazykové menšiny Rusů na Slovensku. Jednalo se o případovou studii, ve které byly využity kvalitativní metody jako pozorování, rozhovory a sledování aktivit v online prostorech.

Třetí blok se tematicky zabýval zdravotnictvím. Za zmínku určitě stojí práce Elišky Vokřálové s názvem *Rozmanitost nejistot v paliativní péči: zdravotnické profese, pacientky a jejich osoby blízké*. Prostřednictvím etnografického přístupu se autorka příspěvku pokouší nahlížet na fenomén nejistoty vyvstávající v čase, kdy je do péče o pacientky na onkogynekologickém oddělení zapojen paliativní tým. Jakým způsobem tu probíhá komunikace, jak tyto nejistoty vnímají všeobecné zdravotní sestry a jak se přes ně dokážou překlenout? Autorka také publiku popsala, jaké kroky je potřeba podniknout předtím, než se jako výzkumník rozhodnete vstoupit do nemocničního prostředí.

Sociálne a kultúrne aspekty etnických nerovností v zdraví – pripad Rómov na Slovensku je název dalšího příspěvku, který publiku představila Kristína Cichová. Její výzkum v současnosti probíhá formou job-shadowing v ambulancích pediatrů v regionu Záhorie. Cílem Cichové je zjistit, co vše by mohlo podporovat stávající rozdíly v poskytování zdravotní péče dětem z vyloučených romských osídlení. Ve svém výstupu zmínila i obtížnost dodržování etického kodexu a výzkumu ve zdravotnickém prostředí.

Trochu těžším tématem odstartovala čtvrtý blok Světlana Nedvědová. Koncept sociálně neuznaného žalu popsala v rozpracované disertační práci *Tichý zármutek v Česku: Smrt truchlení a žal pohledem sociologie*. Její výzkumné oblasti zahrnují sebe-

vraždu, LGBTQ+ ztrátu a těhotenskou ztrátu. „Jak dlouho je dostatečné truchlit?" Tuto otázku si pokládá Nedvědová nejen ve své práci, ale i pozůstalí, se kterými vedla rozhovory v rámci svého výzkumu. V prezentaci jsme měli možnost seznámit se i s úryvky z těchto rozhovorů.

Posledním příspěvkem, který bych v rámci prvního konferenčního dne chtěla zmínit, je práce Heleny Mičkové *Sdílení soukromí a osobních údajů dospívajících na internetu, sociálních sítích a dalších online službách*. Konkrétně se jednalo o anonymní dotazníkové šetření, které vyplnilo celkem 1306 žáků druhého stupně základních škol. Mičkovou zajímalo, zda si děti uvědomují možná rizika související se zveřejňováním fotografií, videí a dalších informací v prostředí internetu. Zajímavým zjištěním ale může být i to, že děti nejčastěji sdílí příspěvky s druhými lidmi za účelem zviditelnění se a popularity.

Pokud někdo nestihl položit otázku v rámci diskuse, mohl tak učinit na následném neformálním posezení, které navazovalo na první konferenční den. Studentské konference vytvářejí přátelské a neformální prostředí, což je činí jedinečnými a velice podnětnými. Každoročně se proto rozrůstá počet účastníků napříč fakultami České a Slovenské republiky.

V pátek ráno, druhý konferenční den, zahájila svou prezentací *Mezijazykový vliv při osvojování si korejských postpozic českými studenty korejštiny* Monika Hálová. Na ni navázala Veronika Kostelecká, která reagovala na události února 2022, tedy ruskou invazi na Ukrajinu, po které se Česká republika stala jednou z cílových destinací uprchlíků z Ukrajiny. Výsledky svého výzkumu nám představila v příspěvku s názvem *Uprchlíci z Ukrajiny na trhu s bydlením v České republice*. Výzkum odpovídá na otázku: „Jaké strategie uprchlíci z Ukrajiny volí při hledání ubytování na komerčním trhu?" K jejímu zodpovězení byly vedeny polostrukturované hloubkové rozhovory s uprchlíky z Ukrajiny.

Dalším prezentujícím byl Bohdan Serdziuk ze Slovenské akadémie vied, původem však z Běloruska. V práci *Marian devotion in post-communist Belarus: ethical issues in field and desk research* se zaměřil na etické otázky, se kterými se setkal při výzkumu víry. Zvážil také otázku osobní víry výzkumníka nebo anonymitu respondentů. Svůj příspěvek odprezentoval v angličtině, i to potvrzuje hlavní vizi konference, tedy podpořit setkávání studentů napříč univerzitami, podělit se o zkušenosti a navzájem se inspirovat.

Slovo převzala Eva Svobodová, která ve své práci *Sekularismus ve Francii: hranice mezi republikou a národem* reagovala na návrh zákona o tzv. separatismu, který předložil Emmanuel Macron krátce předtím, než se podruhé ucházel o prezidentský úřad. „Zákon byl neutrálně napsán ve jménu principu sekularismu a v souladu s ústavou, přesto je z přímých prohlášení politiků zřejmé, že byl specificky zaměřen proti islámu," uvedla Svobodová.

Předposlední blok zahájila Nikola Žůrková se svou rozpracovanou prací *Mobilní telefon v rukách předškoláků*, ve které se snaží odpovědět na otázku: „Jakou roli hraje mobilní telefon v rodinách a jaké plynou důsledky z jeho používání dětmi do šesti let?" Na otázku se snaží odpovědět pomocí pozorování, rozhovorů, ale i obrázků od dětí v mateřských školách. Na Žůrkovou navázal Tomáš Kučera s *Využitím konceptu Conflict Resolution Education ve školské sociální práci*. Práce se věnuje konceptu CRE, který můžeme definovat jako komplexní vzdělávací proces, poskytující studentům dovednosti, strategie, ale i další možnosti, jak řešit různé konflikty. Bakalářskou práci *Rasismus na českých fotbalových stadionech* představila Zuzana Řehořová. V práci jsou popsány konkrétní projevy rasismu, které se na těchto stadionech vyskytují, a jsou analyzovány faktory, které tuto problematiku ovlivňují. Výsledky výzkumu jsou shrnuty a diskutovány z hlediska možností prevence rasismu na fotbalových stadionech.

Devátý ročník Studentské konference KSA FF UPOL bych shrnula jako velmi úspěšný. Toto setkání vytvořilo prostor pro spojení lidí z různých univerzit, oborů a ročníků. Účastníci představili celkem 32 různých a zajímavých témat, která se neopakovala, a každé z nich tak bylo něčím výjimečné. Během dvou dnů se studenti mohli podělit o své znalosti a zkušenosti, procvičit si veřejné vystupování, získat kritickou zpětnou vazbu ke svým pracím nebo najít nové přátele.

Pokud i vy píšete bakalářskou, diplomovou či disertační práci, nebojte se přihlásit na nadcházející, desátý ročník. Na facebookové stránce naleznete kompletní program a seznam účastníků letošního ročníku, dokumentaci minulých ročníků nebo informace k ročníkům budoucím (https://www.facebook.com/ksakonference?locale=cs_CZ).

Vendula Středová
Filozofická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci
vendula.stredova01@upol.cz

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

KORUPCE VE VYBRANÝCH SEKTORECH V ČESKÉ REPUBLICE A MOŽNOSTI JEJÍHO SNÍŽENÍ

Souhrnná výzkumná zpráva k projektu TL05000011

Kristýna Bašná, Radim Bureš, Dalibor Fadrný,
Jaroslava Pospíšilová

Souhrnná výzkumná zpráva obsahuje popis projektu, jeho metodologii a analýzu výsledků výzkumu přímé a nepřímé zkušenosti s korupcí v různých sektorech České republiky. Zaměřuje se na sektory školství a vědy, zdravotnictví, sportu, veřejných zakázek, exekucí a stavebního a územního řízení, v každém sektoru popisuje stav a formy korupce a nabízí doporučení pro zlepšení situace s korupcí. Souhrnná výzkumná zpráva také obsahuje popis metodiky měření korupce a konkrétní doporučení pro replikaci tohoto výzkumu.

Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
Praha 2023
123 s.
ISBN (pdf) 978-80-7330-416-4

Sociologický ústav
Akademie věd ČR

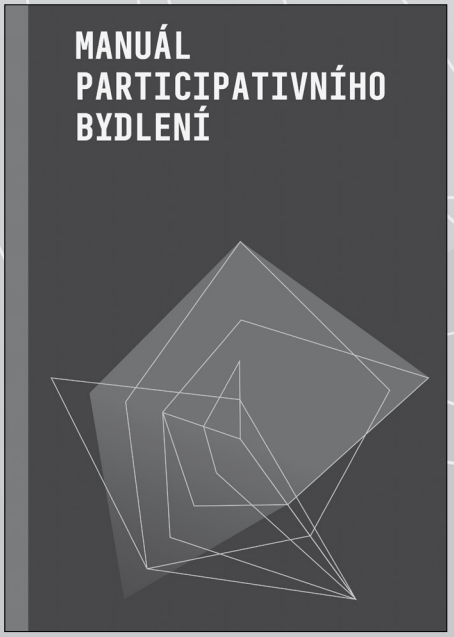
Publikace je k dispozici na https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/korupce_ve_vybranych_sektorech_v_ceske_republice_a_moznosti_jejiho_snizeni.pdf

Masarykova univerzita vydala

MANUÁL PARTICIPATIVNÍHO BYDLENÍ

Jan Malý Blažek, Jana Kubcová,
Tomáš Hoření Samec, Anna Vinklárková,
Lukáš Houser (eds.)

Nedostupnost bydlení se dotýká stále více obyvatel. Receptem na řešení není jedna konkrétní cesta, ale kombinace různých opatření a vytváření nových forem bydlení. Mezi taková řešení patří i participativní bydlení, v němž obyvatelé spolupracují s dalšími domácnostmi a zapojují se do přípravy a provozu bydlení. Sousedská spolupráce a sdílení některých aspektů bydlení může přinést ekonomické, sociální i ekologické benefity. Participativní bydlení ale není jen o spolupráci sousedů. Z obyvatel se koordinací s dalšími domácnostmi stává jeden z důležitých aktérů výstavby a správy bydlení. Cílem manuálu je pomoci zájemcům realizovat ve spolupráci s dalšími domácnostmi projekt participativního bydlení.



Masarykova univerzita
Brno 2023
122 s.
ISBN (print) 978-80-280-0476-7
ISBN (pdf) 978-80-280-0477-4

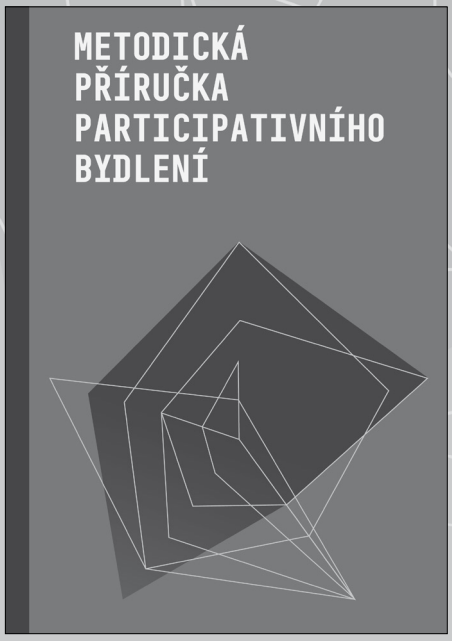
Publikace je k dispozici na https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2315
Publikace navazuje na Metodickou příručku participativního bydlení https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2316

Více informací: www.participativnibydleni.cz

Masarykova univerzita vydala

METODICKÁ PŘÍRUČKA PARTICIPATIVNÍHO BYDLENÍ

Malý Blažek, Jan, Jana Kubcová,
Tomáš Hoření Samec, Anna Vinklárková,
Lukáš Houser (eds.)



Participativní bydlení znamená, že na přípravě projektu bydlení nebo jeho části, na investici, případně na správě bydlení spolupracují obyvatelé. Existuje řada důvodů, proč obyvatelé vstupují do projektů participativního bydlení: reakce na snižující se dostupnost bydlení, snaha zlepšovat kvalitu bydlení a jeho architektonickou podobu, zvyšování odolnosti vůči klimatické krizi či snaha zkvalitnit sousedské vztahy. Spoluprací a koordinací domácností se proměňují vztahy ve výstavbě a správě bydlení. Obyvatelé nejsou v této situaci pasivními příjemci obecní politiky bydlení, ani individuální nezávislé domácnosti, které svou situaci v otázce bydlení řeší pouze na trhu s bydlením. Tato metodika je představuje jako aktéry výstavby a správy bydlení, jako sousedy a jako přirozené partnery obce. Jejím cílem je nastínit možnosti, jak mohou obce podporovat a rozvíjet participativní bydlení a diskutovat limity, které s tímto přístupem souvisí.

Masarykova univerzita
Brno 2023
114 s.
ISBN (print) 978-80-280-0478-1
ISBN (pdf) 978-80-280-0479-8

MUNI PRESS

Publikace je k dispozici na https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2316
Na publikaci navazuje na Manuál participativního bydlení https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2315

Více informací: www.participativnibydleni.cz

Sociologický časopis / Czech Sociological Review

Pokyny pro autory/autorky – česká čísla:

Redakce přijímá rukopisy pouze v elektronické podobě (formát doc, docx). Rukopis nabízený do recenzního řízení se dodává v plné a anonymizované variantě a musí obsahovat název v češtině a angličtině, anglický a český abstrakt včetně klíčových slov, abecední seznam citované literatury. Plná varianta dále musí obsahovat afiliaci autora, informaci o grantové podpoře, kontaktní údaje a stručný profil autora. Recenzované texty jako stati, výzkumné studie nebo metodologické příspěvky nemají přesahovat 35 normostran (NS), recenzní eseje 15 NS, medailony 10 NS, recenze 7 NS, zprávy a informace 5 NS. Bibliografické odkazy musí být úplné a odpovídat standardům časopisu.
Závazné pokyny pro autory jsou uvedeny na: *http://sreview.soc.cas.cz/cs/page/4-pokyny-pro-autory*

Recenzní řízení je oboustranně anonymní. Redakce časopisu si vyhrazuje právo v textu provádět anonymizační zásahy. Nabídnout redakci časopisu již publikovaný text nebo nabídnout rukopis jinému časopisu v průběhu recenzního řízení je považováno za neetické. Redakce provádí základní jazykovou kontrolu přijatých textů.

Manuscript submission – English edition:

Research and review articles must be submitted to SČ/CSR in electronic format. Each article should include an abstract, five keywords, and a complete alphabetic list of references cited in the text. Book reviews should be submitted to the Book Reviews Editor Pieter Vanhuysse at *vanhuysse@euro.centre.org*. Book reviews should be approximately 7,000–9,000 characters (with spaces) in length. It is the author's responsibility to ensure that all findings and contributions from other sources are duly acknowledged and to secure permission for the reproduction of any copyrighted figures or materials. Authors whose first language is not English may find it useful to enlist the help of a native English speaker to edit the piece for grammar so that the reviewers can give full justice to their work. For detailed submission guidelines, visit the journal's website: *http://sreview.soc.cas.cz/en/page/4-author-guidelines*

The peer-review process is double-blind. Submission of the manuscript to another journal while it is under review by the SČ/CSR is considered unethical and if discovered SČ/CSR will terminate the review process. The editors reserve the right to review and edit the language of all submissions.

Předplatné lze objednat online prostřednictvím služby SEND Předplatné, s. r. o., (*https://send.cz/*), případně e-mailem (*send@send.cz*) či telefonicky: 225 985 225. Objednávky do zahraničí přijímá redakce. Cena 85 Kč vč. DPH, v zahraničí 4,5 € či 5 $, roční předplatné 510 Kč (4 česká a 2 anglická čísla).
Podávání novinových zásilek povoleno ŘPP Praha, čj. 1043/95 ze dne 20. 3. 1995.
MK ČR E 4901.

Orders: Czech Sociological Review, Jilská 361/1, 110 00 Praha 1, Czech Republic, e-mail: *csr@soc.cas.cz*. One issue costs €4.5 or $5.

Sociologický časopis
Czech Sociological Review

Contents

ARTICLES

PETRA RAUDENSKÁ: The Intergenerational Transmission of Cultural Capital: The Social Determinants of the Size of a Home Library

JANA STRAKOVÁ, JAROSLAVA SIMONOVÁ, PETR SOUKUP: The Effect of Different Secondary School Tracks on Cognitive and Non-cognitive Learning Outcomes – the Application of the Propensity Score Matching Method to Longitudinal Data

JANA OBROVSKÁ, PETR SVOJANOVSKÝ: The Whole Class First and Individuals Second? The Ethnography of Pre-service Teachers' Learning to Address Student Diversity during Their Practicum

BOOK REVIEWS

INFORMATION

Sociologický ústav
Akademie věd ČR

ISSN 0038-0288

Cena 85 Kč / Price €4.5 / $5

9 770038 028000 04