

Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému

IVA ŠMÍDOVÁ*,**

Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Brno

KLÁRA JANOUŠKOVÁ*,**

Ostravská univerzita v Ostravě

TOMÁŠ KATRŇÁK*,**

Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Brno

Factors behind the educational aspirations and educational segregation of girls and boys in the Czech education system

Abstract: The objective of this article is to contribute to the analysis of the factors that influence the educational aspirations of boys and girls in the Czech Republic and vertical inequality in the Czech education system. Drawing on Matějů and Straková's monograph *Unequal Chances in Education*, the authors enhance the discussion with a look at the gender aspect of choices of educational trajectory. The authors review existing theories to present the main arguments from research on educational aspirations by gender. They point out the ambiguity of studies to date on the effect of gender in the education system, as they have often arrived at contradictory findings. The authors look at the theories in which the differences in educational aspirations are related to gender and the theoretical and empirical arguments that reject gender as a category for distinguishing educational aspirations. The authors summarise the research to date on gender segregation in the education system, and then offer their own conclusions, based on a secondary analysis of data from the PISA-L in 2003. Their results reveal, in conformity with the analysis by Matějů and Straková, that while according to these analyses gender does not have an effect on differences in the educational aspirations of boys and girls, it does have an effect on some aspects of the resulting segregation of the education system and thus on a student's choice of secondary school.

Keywords: gendered structure of society, educational aspirations, educational segregation, expected chances on the labour market, gender analysis.

Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2008, Vol. 44, No. 1: 23–53

* Veškerou korespondenci posílejte na adresu: PhDr. Iva Šmídová, Ph.D., Genderová studia, Katedra sociologie, Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Joštova 10, 602 00 Brno, e-mail: krizala@fss.muni.cz, Mgr. Klára Janoušková, M.A., e-mail: klara.janouskova@osu.cz, PhDr. Tomáš Katrňák, Ph.D., e-mail: katrnak@fss.muni.cz.

** Tato studie vznikla s podporou Grantové agentury České republiky v rámci výzkumného záměru „Volba vzdělání a anticipace šancí na pracovním trhu z genderové perspektivy“ (GA403/06/0067). Dílčí analytické práce Kláry Janouškové a Tomáše Katrňáka byly

Úvod

Ve společnosti organizované na principech tržního hospodářství, kde je pozice na trhu práce jednou ze základních složek individuální identity a kde je vyšší vzdělání asociováno s vyšším příjmem a prestiží, se politická a akademická obec shodují na potřebě odstraňovat nerovnosti ve vzdělávacích systémech. Jednou ze základních kategorií, podle které se distribuuje nerovnost, je také gender. V anglo-americkém kontextu a v zemích západní Evropy byla pozornost do devadesátých let věnována zejména znevýhodnění dívek, během posledních dvou dekad se v centru pozornosti ocitají genderové rozdíly ústící v neprospěch chlapců. Výzkumy zaměřené na genderové nerovnosti ve vzdělávacím systému jsou v ČR, ve srovnání se zahraniční produkcí, spíše sporadické. To přesto, že rozdíly mezi studijními výkony chlapců a dívek, které jsou považovány za indikátory genderové rovnosti ve vzdělávání, patří v ČR podle výsledků mezinárodních komparací k jednomu z nejvyšších v rámci zemí OECD [Schnepf 2004; Potužníková, Straková 2006]¹ a rozdíly v měřených matematických dovednostech se dokonce v čase prohlubují [Palečková, Tomášek 2005].² Realizované studie jsou zastoupeny zejména publikacemi Ústavu pro informace ve vzdělávání, který koordinoval výzkumy PISA 2000 a PISA 2003 (*Programme for International Student Assessment*)³ na území ČR. V oblasti genderu se studie věnují rozdílům ve studijních schopnostech žáků a žákyň [Palečková, Tomášek 2005; Straková et al. 2002; Koucký et al. 2004], rozdílné klasifikaci [Straková et al. 2002; Ústav pro informace ve vzdělávání 2002], rozdílným učebními strategiemi žáků a žákyň a stručně také preferovaným formám učení, velikosti aspirací a představám o budoucím povolání [Straková et al. 2002]. Dalším z empirických výzkumů, který nabízí údaje pro konceptuální úvahy o stavu rovnosti ve vzdělávacím systému ČR, je projekt „Ekonomické, sociál-

umožněny s podporou projektu Rodina, zaměstnání, vzdělání (1J 051/05-DP2) realizovaného FSS MU a finančně podpořeného Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR v rámci Národního programu výzkumu (tematický program TP-5, DP 2). Iva Šmídová a Tomáš Katrňák také využili pracovního zázemí Institutu pro výzkum reprodukce a integrace společnosti (IVRIS) na FSS MU (výzkumný záměr MSM0021622408). Práci řešitelky a garantky textu usnadnilo tříměsíční stipendium Andrew. W. Mellon Fellowship na IASH, University of Edinburgh. Děkujeme Gerlindě Šmausové za podnětné komentáře ke starším verzím textu. Děkujeme také Petru Matějů a jeho týmu za podnětné připomínky, jež interpretačně posunuly naši empirickou analýzu. Stejně tak děkujeme všem dalším posuzovatelům za kritické poznámky.

¹ V ČR jsou rozdíly mezi chlapci a dívkami nadprůměrně vysoké v přírodních vědách a v matematice, tedy v oblastech, kde vynikají chlapci. Ve čtení, kde vykazují lepší schopnosti dívky, jsou rozdíly mezi pohlavími oproti jiným zemím OECD podprůměrné [Potužníková, Straková 2006].

² Rozdíl mezi měřenými matematickými dovednostmi chlapců a dívek se v roce 2003 oproti roku 2000 více než zdvojnásobil ve prospěch chlapců [Palečková, Tomášek 2005].

³ Komplexní informace o výzkumech PISA jsou k dispozici na webových stránkách projektu: <http://www.pisa.oecd.org/>.

ní a kulturní zdroje vzdělanostních nerovností a determinanty životního úspěchu: první fáze longitudinálního výzkumu“, jehož výsledky shrnuje monografie *Nerovné šance na vzdělání*, editovaná Petrem Matějů a Janou Strakovou [Matějů, Straková 2006]. Jejich ústřední analýza je postavena na datovém souboru PISA-L⁴ z roku 2003, který vznikl obohacením původních dat PISA o data sebraná dalším dotazníkem.

Naše stať navazuje primárně na úsilí výzkumného týmu Matějů a Strakové.⁵ Skupina badatelů a badatelek pracujících na jimi zastřešeném projektu přednesla na základě sekundární analýzy dat z výzkumu PISA-L z roku 2003 řadu empiricky ověřených tvrzení. Samostatná část výzkumu byla zaměřena na vzdělanostní aspirace žáků a žákyň [Katrňák 2006] a dotýkala se tématu genderové segregace českého vzdělávacího systému [zejména Munich, Mysliveček 2006]. Další rozpracování těchto oblastí tvoří předmět našeho zájmu. Naším cílem je genderově senzitivní analýza, která napomůže poznání aktuálního stavu genderové rovnosti ve vzdělávacím systému České republiky. Tento cíl naplníme propojením teoretických argumentů představujících současný stav vědění na poli faktorů ovlivňujících vzdělanostní aspirace a vertikální genderové nerovnosti vzdělávacího systému s vlastní sekundární analýzou dat PISA-L.

Nejdříve provedeme teoretickou reflexi problematiky rovnosti šancí ve vzdělávání. Pochopení teoretických východisek zdůrazňujících gender jako jednu z hlavních kategorií, podle které se distribuuje nerovnost ve vzdělávacím systému a potažmo ve společnosti, je nezbytnou podmínkou pro porozumění našim následně představeným argumentům. V těch shrneme současnou diskuzi týkající se vzdělanostních aspirací chlapců a dívek a diskuzi nad faktory, které mohou vzdělanostní aspirace podmiňovat. Teoretickou reflexi uzavřeme přehledem některých prací, které analyzují faktory ovlivňující vertikální segregaci vzdělávacího systému.

Ve vlastní (sekundární) analýze se nejdříve budeme zabývat vzdělanostními aspiracemi dívek a chlapců. Většina dosud provedených výzkumů totiž ukazuje, že vzdělanostní aspirace jsou silným prediktorem toho, jakou školu bude dívka nebo chlapec studovat a s jakým vzděláním nakonec vzdělávací systém opustí. Pokusíme se také zodpovědět otázku, co podmiňuje rozsah těchto aspirací. Konkrétně se zaměříme na vyjadřované aspirace žáků a žákyň devátých tříd základních škol v ČR a na analýzu jejich determinant s ohledem na pohlavní

⁴ Výzkum PISA-L je longitudinální výzkum realizovaný oddělením Sociologie vzdělání a stratifikace Sociologického ústavu Akademie věd ČR ve spolupráci s dalšími institucemi. Byl zahájen v roce 2003. V tomto roce byl zaměřen nejen na patnáctileté žáky základních a středních škol, ale také na jejich rodiče. Více k datům srov. Matějů a Straková [2006: 401–402, příloha A].

⁵ Inspirací byly i zprávy UIV. Ty však mají omezenou sociologickou interpretační relevanci, proměnné gender se věnují pouze okrajově a jen v některých oblastech. Navíc používáme data shodná s Matějů a Strakovou: PISA-L, i proto se nabízí primární komparace s jejich analýzou.

kategorií⁶ studujících. Poté se soustředíme na vzdělávací systém ČR a pokusíme se ukázat, jak je vertikálně genderově segregován a co tuto segregaci podmiňuje. Zde budeme sledovat a analyzovat faktory, které ovlivňují to, zda dívky a chlapci po ukončení základní školy studují školu neukončenou nebo ukončenou maturitou. První analýza se tedy bude týkat determinant vyjadřovaných vzdělanostních aspirací; druhá analýza tematizuje determinanty studia následujícího po ukončení základní školy; obě pak ve vztahu k pohlaví zkoumaných osob.

Jsmo si vědomi toho, že genderová struktura vzdělávacího systému má nejen vertikální, ale i horizontální rozměr. Analyzovaná data však neposkytla možnost třídění v tomto směru. Genderová segregace vzdělávacího systému v České republice, jak z horizontálního, tak z vertikálního hlediska, však zůstává předmětem našeho zájmu a věnujeme jí další samostatnou stať.⁷

Rovnost šancí dívek a chlapců ve vzdělávání

Jedním ze základních legitimizačních principů moderních demokratických společností je princip rovných šancí. Tato zásada by měla propustovat společenský systém trhem práce počínaje, opatřeními sociální politiky konče. Zákaz diskriminace z důvodů národnosti, etnika, pohlaví či náboženského vyznání vychází z mezinárodních úmluv o lidských právech, na úrovni národních států je zpravidla zakotven v ústavních normách a konkretizován v normách zákonných. Jako obzvláště závažné nežádoucí praktiky, které narušují demokratické principy fungování společnosti, jsou chápány nerovnosti ve vzdělávání⁸ [Jarkovská 2005]. To proto, že distribuce rovnosti v prostředí škol ovlivňuje stav rovnosti ve společnosti jako takové. Teoretické studie i empirická šetření neodkazují k předpokladu rovných příležitostí ve vzdělávacích systémech konzistentně. Někteří autoři a autorky pojmají vzdělávací systém jako součást mezigenerační reprodukce třídního

⁶ Pokud v tomto textu odkazujeme na pohlavní kategorii, máme především na mysli měřený duální indikátor „pohlaví“, často jediný dostupný ve statistických datech, který odkazuje na komplexní kategorii genderu. Pohlaví tak představuje duální pohlavní kategorii tak, jak se s ní běžně setkáváme v sociologické empirické praxi, především v kvantitativních výzkumech. Problematicnosti kategorie pohlaví se věnujeme také dále v metodologických poznámkách textu.

⁷ Mezinárodní srovnání genderovanosti vzdělávacího systému a návazně trhu práce představujeme v textech Valentová et al. [2007a, b]; východiskem zde je detailní analýza dat ESS 2004.

⁸ Připomeňme např. pozornost věnovanou diskriminaci romských dětí v systému českého školství. Na ČR byla v této souvislosti podána v roce 2000 žaloba, kterou nejdříve k Ústavnímu soudu a poté k Evropskému soudu pro lidská práva podali za asistence Evropského centra pro práva Romů rodiče romských dětí. Předmětem žaloby bylo právě systémové nedodržování zásady rovných šancí, tedy diskriminace romských dětí. Žaloba neuspěla, její podání nicméně vedlo k rozpoutání celospolečenské diskuze, která měla za následek změny v systému českého základního a následně též středního školství.

postavení [Bourdieu, Passeron 1977]. Vzdělanostní nerovnosti, které škola utváří, odpovídají dle těchto studií třídnímu původu žáků a žákyň natolik, že nemohou být nepojímány jako součást reprodukce třídního postavení. Podle jiných [Duncan, Featherman, Duncan 1972] fungují naopak vzdělávací systémy skutečně na meritokratických principech a vztah mezi třídním původem studentů a jejich rodičů se oslabuje. Jak ukazují data z výzkumů PISA, různým zemím se realizace meritokratických principů daří v různé míře. Analýza souvislosti socioekonomického statusu a studijních výsledků ukazuje, že ČR patří k zemím, kde se žáci s horšími výsledky rekrutují z rodin s nízkým socioekonomickým statusem a naopak [Straková et al. 2002; Palečková, Tomášek 2005]. Reálnou možnost snížení této vazby ukazují země, ve kterých se podařilo takto definované rozdíly mezi žáky a žákyňmi eliminovat. K obecným výkladům principu rovných příležitostí se přidávají teorie zdůrazňující genderově definovaný mocenský systém, který je inherentní součástí moderní společnosti [Harding 1986; Bourdieu 2000] a který svou podstatou rovnost příležitostí popírá. V teoriích genderu se mluví o genderově-pohlavním systému ve společnosti [Renzetti, Curran 2003]. Jedná se o takové uspořádání, kde je jedním z hlavních pořadacích znaků pohlaví, resp. gender jedinců. Systém jednoznačně odděluje ženské a mužské role a jejich dodržování zajišťuje prostřednictvím sankcí. Rozdíly založené na pohlaví, resp. genderu mají institucionalizované formy a jako sociální instituce působí na jedince silným tlakem. Podle uvedených teorií vládne i v euroamerické kultuře dosud systém patriarchální.⁹

Pro plné pochopení genderového systému společnosti, který má přímý vliv na stav rovných příležitostí, je nutné zmínit proces reprodukce patriarchálního systému, genderovou socializaci. Teorií socializace je dlouhá řada a různá pojetí se liší mimo jiné disciplinárně.¹⁰ Z hlediska individuálních aktérů je pro reprodukci genderového řádu inspirativní přístup genderově determinované socializace Sandry Bem. Bem [1993] vychází z kognitivní psychologie, vedle které zdůrazňuje vliv kultury na vývoj jedince. Svou teorii zakládá na předpokladu, že v každé společnosti existují pevné představy o tom, jak by se její členové a členky měli chovat a jakým způsobem by měli uvažovat. Tyto představy jsou nedílnou součástí společenských diskurzů a institucí, ve kterých jedinci žijí a jež si osvojují. Bem nazývá tyto představy čočkami neboli optickými skly (lenses). Aktéři vnímají svět jejich perspektivou. Optických skel, čoček, existuje mnoho, z hlediska

⁹ Podrobně rozvádí patriarchální podobu systému v knize *Riziková společnost* také Beck [2004]. Argumentuje, že moderní společnost potřebuje ke svému přežití explicitně definovanou zásadu zásluh získaných výkonem, která se zakládá na principu rovných příležitostí. Implicitně je ovšem moderní společnost, takto vystavěna na tržním hospodářství, vybudována také na stavovské struktuře založené na vlastnostech nikoliv získaných, ale připsaných. Touto stavovskou strukturou je genderová struktura společnosti.

¹⁰ Tato stať neposkytuje potřebný prostor pro jejich rozbor. Relevantní jsou však jak obecně známé sociologické přístupy [Parsons, Bales 1955; Beauvoirová 1967], tak některé psychologické linie – psychoanalytické teorie [Chodorow 1978; Dinnerstein 1976; Mitchell 1975; Irigaray 1985], teorie sociálního učení [Golombok, Fivush 1994] a kognitivně-vývojové teorie [Piaget 1955; Kohlberg 1981; Gilligan 2001].

genderu pak rozeznává Bem tři hlavní (tzv. lenses of gender). První představuje genderová polarizace, která je založena na přesvědčení, že ženy a muži se liší a že společnost je uspořádána dle jejich vzájemných odlišností. Druhým je androcentrismus, tedy představa, že muži jsou ženám nadřazení a že vše mužské tvoří normu. Vzhledem k této normě je posuzována veškerá skutečnost, tedy i ženy. Třetím sklem je biologický esencialismus, tedy představa, že rozdíly mezi muži a ženami jsou biologicky dané. Tím se zdůvodňuje jednak nadřazenost mužů, jednak genderové uspořádání společnosti.

Socializací si jedinec osvojuje všechna optická skla významná v dané kultuře. Stává se součástí normativních symbolických systémů, včetně genderového univerza [Harding 1986]. Tím, že v procesu socializace aktéři přijímají očekávání, jež na ně společnost klade, a učí se jim rozumět prostřednictvím jazyka, v němž jim jsou nabízeny, stávají se nedílnou součástí mechanismů dále reprodukováných těmito strukturami. Náš habitus [Bourdieu 1998], který je jak přijetím vnějších struktur, tak výsledkem našeho vlastního aktivního jednání, má silnou genderovou dimenzi. Naturalizace statu quo [Bourdieu 2000] je složitým mechanismem, jehož výsledkem je mimo jiné to, že vnímáme duální – rozdílné – genderové role jako samozřejmé a „přirozené“; nezpochybňujeme je. Přijímáme tak gender příslušející naší pohlavní kategorii.¹¹ Genderové nerovnosti negativně zasahují do socializačních procesů a mají významný dopad na úroveň a kvalitu sociálních vztahů mužů a žen v různých sférách života. Z perspektivy genderových teorií proto nelze tezi o existujících rovných příležitostech přijmout.

Klíčovými systémy v reprodukci genderového uspořádání společnosti se jeví být právě oblasti zájmu této studie: systém vzdělávací a výchovný a potažmo sféra práce. Podle Čermákové et al. [Čermáková et al. 2000] genderové nerovnosti zahrnují rozdíly v přístupu ke vzdělání v jednotlivých vzdělávacích formách a stupních, stereotypně pojaté odlišné směřování vzdělávací dráhy a skryté či otevřené znevýhodňování dívek nebo chlapců v klíčových momentech přijetí na školu či studijní obor. Výsledkem procesu socializace je to, že mladí lidé mají sice zdánlivou kontrolu nad volbou vzdělávacích drah, ale zároveň je jim v plném uplatnění této volby bráněno internalizovanými společenskými normami a sociálními vztahy, ve kterých se pohybují. Slovy Sandry Bem [1993], chlapci a dívky nahlíží na možnosti svých vzdělanostních drah nereflekтовanou optikou, skrze pomyslné genderové čočky.

Nerovné šance založené na genderu se ve vzdělávacím systému projevují na dvou úrovních: na úrovni rovného přístupu dívek a chlapců ke vzdělání a ve studijních výsledcích dívek a chlapců. Pro postkomunistické země je typické, že přístup ke vzdělávání je otevřen jak mužům, tak ženám. Jakkoliv můžeme o původu současného stavu dále spekulovat, je otevřený přístup ke vzdělání jedním ze znaků, který nás dnes spojuje se zeměmi, jež se vyznačují demokratickými při-

¹¹ K analytickému rozdílu mezi pohlavím, pohlavní kategorií a genderem viz West a Zimmermann [1991].

stupy ke vzdělávacímu systému. Přesto chceme spolu se Schnepf [2004] upozornit, že relativní rovnost v dostupnosti vzdělání není zárukou genderové rovnosti ve vzdělávacím procesu, potažmo v učebních výsledcích.¹² Také Smetáčková et al. [2005] upozorňují, že dosahování rovnosti ve výsledcích je v současné době prezentováno v odborných genderově orientovaných analýzách jako hodnotnější než dosahování rovnosti v přístupu ke vzdělání, neboť právě kvalita výsledků rozšiřuje další možnosti prosazování žen a mužů na trhu práce a v jiných oblastech společenského života. V českém prostředí však chybí analytická empirická evidence i faktorů, jež ovlivňují samotný přístup ke vzdělání z hlediska genderu, a proto tomuto aspektu věnujeme svou hlavní pozornost v předloženém textu.

Rovnost ve studijních výsledcích je sledována na národní i mezinárodní úrovni (TIMMS, PISA, PIRLS). Výsledky jednotlivých výzkumů varíují.¹³ Autoři a autorky se nicméně shodují na obecných trendech, kdy chlapci v testech zadávaných v rámci jmenovaných studií vynikají v matematických dovednostech a v přírodních vědách a dívky dosahují lepších výsledků ve čtení a v humanitních vědách [Straková et al. 2002; Ústav pro informace ve vzdělání 2002]. Snahou o vysvětlení mechanismů udržování a reprodukce nerovných šancí ve vzdělávání, ke kterým odlišné výsledky chlapců a dívek odkazují, se opět vracíme k argumentu genderově determinované socializace, perspektivu zúžíme pouze na vzdělávací systém.

Mechanismy reprodukce genderových struktur uvnitř vzdělávacích systémů zachycují studie socializační funkce školy [Lindsey 1997]. Identifikovány jsou dvě hlavní úrovně genderové socializace: formální a neformální kurikulum. Formální kurikulum zahrnuje učivo pokryté výukou a učebnice k výuce používané. Na jejich genderovanost upozorňují výzkumy jak zahraniční [Sadker, Sadker 1994; Reay 2001], tak domácí produkce [Hadrman-Matoušková 2004; Smetáčková 2005]. Na úrovni neformálního kurikula hovoří autořky a autoři o poměru žen a mužů mezi vyučujícími (počty v řídicích pozicích a stupních škol, oborové zaměření a absence mužských vzorů na základním stupni¹⁴), o frekvenci a obsahu kontaktů mezi studujícími a vyučujícími (nereflektované genderové stereotypy v chování vyučujících [Basow 1998; Willkinson, Marret 1985]) a konečně o organizaci školních činností. Ojedinelou studií popisující situaci genderové ne/rovnosti ve vzdělávacím procesu v ČR jsou *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávací-*

¹² Mezinárodní empirická data ukazují, že se rozdílným zemím daří prosazovat rovnost ve výsledcích různě, a to nejen pro nositele odlišného genderu. Palečková a Tomášek [2005] ukazují, že ČR patří k zemím, kde existuje vazba mezi výsledky ve škole a socioekonomickým zázemím.

¹³ Rozdíly jsou způsobeny zejména použitou metodologií a konceptualizací studijních schopností. Podrobně se touto problematikou zabývají Potužníková a Straková [2006], Schnepf [2004].

¹⁴ K feminizaci učitelství se pojí zásadní argument poukazující na souvislost mezi feminizací profese a poklesem prestiže a mezd [Etzioni 1961]. Ten však není předmětem našeho zkoumání.

mi stupni [Smetáčková et al. 2005]. Tento výzkum potvrzuje předpoklady [Čermáková et al. 2000; Kimmel 2000], že proces vzdělávání v českém školském systému neprobíhá genderově indifferenčně.

Kvalitativní analýza prezentovaná Smetáčkovou et al. [Smetáčková et al. 2005; Smetáčková 2005] detailně poukazuje na rozdílný přístup k chlapcům a dívkám, jež se podílí na re/produkci jejich genderovaných sociálních identit. Zviditelňuje aspekt subordinace dívek (poslušnost a píle), jež vede nereflektovaně k ocenění a hodnocení „jedničkami“, ale k podceňování jejich logického myšlení a individuality.¹⁵ Pokud se dívky snaží nárokům vyučujících dostát, jsou viděny jako „pouze“ snaživé, výkonu dosáhnou méně hodnotnými cestami. Jestliže komunikace s dívkami odpovídá stereotypu femininní společenské role, komunikace s chlapci staví na percepci maskulinních vlastností. Od chlapců se očekává samostatný logický úsudek a ve větší míře je u nich tolerováno sebe-prosazující se jednání. Smetáčková et al. [2005] uvádí, že chlapcům je při realizaci vzdělanostních aspirací ponecháno více prostoru pro vlastní rozhodnutí (a/nebo si oni sami tento prostor snadněji vytvářejí). Problematickými se ve vztahu k chlapcům jeví školní klasifikace a řešení kázeňských přestupků. Školní klasifikace často zahrnuje i jiná hlediska než samotné schopnosti žáků a žákyň. Může zohledňovat aspekty chování, pracovitosti, úpravy výstupů apod., tedy hlediska, ke kterým jsou vedeny spíše dívky. Jak ukazuje Straková [Straková et al. 2002], data PISA 2000 ukazují, že dívky dosahují lepší klasifikace než chlapci ve všech oblastech, tedy i v těch, kde jsou u nich naměřeny nižší dovednosti. Požadavky maskulinní role, kterým se chlapci na základní škole snaží vyhovět zejména pod tlakem vrstevníků, jsou často v rozporu s očekáváními školy [Van de gaer et al. 2006; Entwistle et al. 2007]. Chlapci jsou tak častěji vystavováni napomínání a trestům za kázeňské přestupky a ze strany vyučujících jsou opětovaně vystavováni negativním reakcím. Tím se u chlapců vytváří vzdor vůči školským institucím, jež se následně promítá do snížení aspirací ve formálním vzdělávacím systému.¹⁶ I Čermáková et al. [2000] spolu s řadou dalších autorů a autorek [Kimmel 2000; Hájek 1997; Van de gaer et al. 2006; Entwistle et al. 2007; Eccles 1994] hovoří o tom, že genderově nekorektní přístup k výuce na základních školách se následně promítá do rozdílné volby střední školy. Dívky jsou směřovány do typicky ženských oborů, chlapci do oborů s větším zastoupením mužů.¹⁷

¹⁵ Eccles [1994: 9] uvádí výčet výzkumů, které argument nižší sebejistoty dívek empiricky podporují [Strauss, Sobotnik in Eccles 1994; Eccles, Herold, Herman in Eccles 1994; Hilke, Conway 1994].

¹⁶ Chlapci jsou také častěji posíláni do zvláštních škol [Ústav pro informace ve vzdělání 2004]. Přitom neexistují studie, které by ospravedlnily disproporci pohlavního zastoupení ve speciálních školách biologickými predispozicemi. Je proto možné vznést domněnku, že se na nadhodnocení chlapecké populace ve speciálních školách podílí také jejich neklidné a obtížněji zvladatelné chování. Domněnka je čistě hypotetická a zasloužila by si samostatné zkoumání.

¹⁷ Hájek [1997] za použití konceptu genderu Pierra Bourdieuho vysvětluje, jak se v tomto směru gender jasně projevuje coby struktura strukturující a strukturovaná (str. 8). Přísluš-

Vzdělanostní aspirace a volba školy

K tomu, abychom porozuměli souvislostem mezi vzdělanostními aspiracemi a skutečnou volbou školy, podíváme se nejdříve na faktory, které ovlivňují samotné aspirace. Vzdělanostní aspirace dívek a chlapců obecně pojímáme z hlediska jejich rozsahu a z hlediska faktorů, které mohou míru aspirací ovlivňovat. Faktory, které nakonec ovlivní i volbu stupně vzdělání a poukážou tak na mechanismy reprodukce struktury vzdělávacího systému, jsou pojednány následně.

Výzkumy míry vzdělanostních aspirací¹⁸ dívek a chlapců na základních školách dochází ke značně rozdílným závěrům. Garg, Kauppi, Lewko a Urajnik [2002] rozděluje studie a teoretické argumenty do tří skupin: některé studie dokládají, že aspirace dívek zaostávají za aspiracemi chlapců, jiné ukazují opak a třetí skupina předkládá názor, že kategorie genderu nehraje v aspiracích roli. Historicky se aspirace vyvíjí ve prospěch dívek, kdy studie ukazují posun ve vzdělanostních aspiracích studentek směrem k vyššímu vzdělání [Shu, Marini 1998]. Nicméně realizovaná šetření nenabízejí jednoznačnou odpověď na to, co vzdělávací plány dívek a chlapců podmiňuje.

Studie, které poukazují na nižší vzdělanostní aspirace dívek oproti chlapcům, pocházejí zejména z prostředí Spojených států amerických [Mendez, Crawford 2002; McMillin in Hubbard, Robinson 1994: 5; Lips 2000; Marini, Greenberger in McNerney, Coleman 1998; Kerr 1995]. Autorky a autoři interpretují rozdílný stupeň aspirací tím, že chlapci spojují své aspirace s typicky mužskými profesemi, které se vyznačují vyšší prestiží, lepším finančním ohodnocením a v neposlední řadě také nutností vyššího vzdělání. Dívky nelimitují svá kariérní očekávání genderovou optikou tak silně, proto aspirují na kariéry jak typicky femininní, tak maskulinní. Femininní zaměstnání jsou však v USA často spojena s nižšími požadavky na vzdělání. To má za následek snížení aspirací. U dívek s pro-femininní orientací nejsou navíc vysoké aspirace očekávány. Proto je dle zmíněných autorů a autorek možné, že se vyšší aspirace objevují pouze u těch nejpracovitějších dívek, které svá kariérní očekávání spojují s pracovními pozicemi maskulinního typu.

Jiné studie argumentují, že aspirace dívek jsou vyšší než aspirace chlapců [Farmer 1985; Hubbard 2005]. Této teorii ostatně odpovídají i výsledky výzkumu PISA 2000 [viz např. Straková et al. 2002], PISA 2003 a PISA-L, na kterých také my

níci nebo příslušnice jednoho pohlaví „obsadí“ určitý obor a takto vzniklá femininita nebo maskulinita dané profese následně ovlivňuje další studující – ti se přihlásí na takový obor, který je „typický“ pro jejich pohlaví.

¹⁸ Vzdělanostními aspiracemi máme na mysli nejširší význam tohoto slovního spojení, který se odvíjí od širší sociologické interpretace pojmu aspirace jako „specifické formy orientace subjektu citově vázaného k dosažení určitého objektu, k uskutečnění určité sociální změny či přeměny“ [Velký sociologický slovník 1996: 109]. Úroveň aspirací v tomto smyslu závisí na stupni sebedůvěry a na charakteristikách skupin, k nimž jedinec náleží. Autoři a autorky dále citovaných výzkumů představují standardizované metody měření vzdělanostních aspirací.

stavíme svou analýzu. Hlavní důvody vidí badatelé a badatelky v rozdílné úrovni psycho-sociálního vývoje chlapců a dívek, na kterou upozorňují teorie vývojové psychologie. Podle tohoto přístupu jsou dívky připraveny na samostatné plnění školních povinností v mladším věku než chlapci.¹⁹ Další možnou interpretací českého kontextu je, že aspirace v oblasti vzdělávání mohou být ovlivněny úspěšností žáků a žákyní ve formálním systému hodnocení. Dívky dosahují v průměru lepších známek než chlapci, a to ve všech předmětech a na všech vzdělávacích stupních [Průcha 1997]. To může mít za následek vyšší aspirace dívek, kterým je prostřednictvím formální kvalifikace signalizováno, že mají šanci ve vyšších vzdělávacích stupních uspět. Další interpretaci nabízí Straková [Straková et al. 2002]. Vyšší naměřené aspirace dívek ve vzdělávacím systému mohou odrážet fakt, že (u nás na rozdíl od USA) většina typicky ženských nevysokoškolských profesí je vyučována na středních školách s maturitou (např. administrativa). Typicky mužské profese chlapce naopak směřují do učňovských oborů bez maturity (dělnické profese).

Konečně, někteří autoři a autorky se domnívají, že kategorie genderu nehraje ve vzdělanostních aspiracích studujících, na rozdíl od třídní příslušnosti, signifikantní roli [McNerney, Coleman 1998]. Genderově senzitivní výzkumy, které ilustrují téměř identické aspirace u dívek a chlapců, upozorňují na to, že vyrovnání aspirací bylo dosaženo pronikáním žen do maskulinních sfér pracovního trhu. Aspirace dívek tak dle těchto autorů a autorek logicky vykazují stejnou úroveň jako aspirace chlapců. To je způsobeno potřebou vyššího vzdělání nutného k zajištění přístupů do maskulinních oborů. Jiné vysvětlení nabízejí Shu a Marini [1998]. Říkají, že při měření vzdělanostních aspirací v závislosti na pohlaví dochází k jistému nivelizačnímu efektu tím, že typicky mužské vzdělávací a následně kariérní dráhy předpokládají krajní polohy v aspiracích: buď velmi nízké aspirace spojené s nízkou prestiží a kvalifikací, nebo naopak vysoké aspirace spojené s prestiží a kvalifikací vysokou. Oproti tomu stojí typicky ženské zaměstnanecké aspirační dráhy nacházející se „někde uprostřed“. Vyznačují se střední prestiží a tvoří užší spektrum volby. Je u nich ve větší míře potřebná střední délka vzdělání (tedy školy s maturitou či bakalářský stupeň vysokoškolského vzdělání).

Metody měření faktorů ovlivňujících aspirace zahrnují několik modelů vyjadřujících komplexitu vlivů působících na rozsah vzdělanostních a kariérních aspirací [např. model dosažení statusu in Sewell, Shah 1968; Duncan, Featherman, Duncan 1972 nebo moderation-mediation model in Marjoribanks 2003]. Stejně jako v případě rozsahu vzdělanostních aspirací, ani v případě síly působení faktorů na dívky a chlapce nejsou autoři a autorky jednotní.

Badatelky a badatelé se však shodují na významu rodinného zázemí pro rozvoj (či potlačení) vzdělanostních aspirací dětí. Rodinné zázemí zahrnuje zejména

¹⁹ Jak však upozorňuje Oakley [2000], výzkumy ukazují, že rozumové schopnosti jsou u dětí tohoto věku vyrovnané. Rozdíly se týkají spíše samostatnosti a adaptability, což jsou vlastnosti ovlivnitelné výchovou a tedy determinovanou socializací.

socioekonomický status rodičů [Duncan, Feartherman, Duncan 1972], dále chování, postoje, víru, cíle a aspirace samotných rodičů na vzdělání potomků [Peterson, Stivers, Peters 1986]. V oblasti zkoumání socioekonomického statusu rodičů se v americkém a západoevropském kontextu do osmdesátých let minulého století věřilo, že pro aspirace dětí je důležitější socioekonomický status otce [McNerney, Coleman 1998]. Status matky se dostal do popředí zejména díky autorské dvojici Overton a Schneider [McNerney, Coleman 1998: 5]. Dnes je vliv statusu matky na aspirace potomků dokumentován zejména v případě dcer. Janssens a Ex [Ex, Janssens 1998] empiricky doložily přímou souvislost mezi aspiracemi dcer a socioekonomickým statusem jejich matek. Dcery zaměstnaných a vzdělaných žen jsou ve vnímání své genderové role méně tradicionalistické než dcery žen v domácnostech nebo méně vzdělaných matek. To se odráží v jejich vyšších vzdělanostních aspiracích. Tuto hypotézu doplňují tezí Zuckermana [in Ex, Janssens 1998], který dodal důkazy toho, že úroveň vzdělání matky silně ovlivňuje úroveň vzdělání dcery a její kariérní aspirace. McNerney a Coleman [1998] citují výzkumy, které ukazují, že zatímco aspirace dcer jsou ovlivněny statusem matky, aspirace synů jsou ovlivněny statusem otce [srovnej Shu, Marini 1998]. Dodávají ovšem, že v uvedené úměře dochází k posunům: je-li status matky stejný nebo vyšší než status otce, zvyšuje se pravděpodobnost ovlivnění synových aspirací vyšším statusem matky. Autorky to interpretují tak, že děti jsou více obeznámeny se světem matky, zatímco svět otce jim může zůstat utajen. Kontroverzí nicméně zůstává, zda má socioekonomický status na vzdělanostní aspirace dětí vliv přímý nebo nepřímý. V některých studiích se jeví jako příčina, v jiných jako nepřímá veličina ovlivňující rodičovské zapojení, starost a personální charakteristiky. Hanson [in Marjoribanks 2003] proto upozorňuje, že pochopení vlivu rodinného prostředí na aspirace zůstává nekompletní.

Vliv postoje rodičů a vlastních rodičovských aspirací dokumentují v českém prostředí Smetáčková et al. [2005: 32]. V kvalitativním výzkumu vyučujících na základních školách dospěl jejich tým ke zjištění, že alespoň dle názoru vyučujících, působí přání rodičů týkající se volby střední školy, tedy formování vzdělanostních aspirací, více u dívek. Ty jsou v tomto ohledu vnímány jako adaptabilnější. Autorky upozorňují, že se tak mohou dostat do pozadí schopnosti a zájmy dívek a volba střední školy může proběhnout chybně. Zároveň však zdůrazňují, že uvedený předpoklad vyučující nezastávali konzistentně.

Seznam determinant vzdělávacích aspirací doplňuje lokalita, ve které děti vyrůstají. Shu a Marini [1998] zdokumentovali vliv místa bydliště na vzdělávací aspirace dětí, kdy děti z velkoměst a větších měst měly vyšší aspirace oproti dětem z vesnice, a tato souvislost byla silnější v případě děvčat než v případě chlapců. Snepf [2004] nicméně upozorňuje, že vliv regionu se u genderového aspektu jeví významným zejména v chudých agrárních zemích.

Farmer, Wardrop a Rotella [1999] testovali s použitím teorie sociálního učení platnost vlivu výše jmenovaných determinant na vzdělanostní aspirace a doplnili je o následující faktory: demografické charakteristiky, jakými jsou věk, navštěvova-

ný ročník školy a struktura rodiny (úplná versus neúplná rodina). Zabývali se také personálními charakteristikami, za které považovali individuální vlastnosti, sebe-reflexi na rovině kompetencí a postoj ke vzdělávání, škole a zaměstnání. Shodují se na skutečnosti, že společenské pojetí genderu tyto osobní charakteristiky silně ovlivňuje.²⁰ Jako výrazný se u dívek a chlapců jeví rozdíl v sebereflexi a ve víře ve vlastní schopnosti, který jsme rozpracovali v popisu genderové socializace.

Aspirace jsou poměrně spolehlivým predikátem toho, co děti v důsledku skutečně vystudují. Je proto zajímavé podívat se v souvislosti s faktory, které ovlivňují vzdělanostní aspirace žáků a žákyň, také na faktory, které ovlivňují reálnou volbou konkrétní školy a potažmo genderovou segregaci vzdělávacího systému.

Gender se promítá do specifík vzdělávacích drah ve dvou základních dimenzích: v délce vzdělávání dívek a chlapců, tedy stupni dosaženého vzdělání, a v obsahu vzdělávacích drah. Jak vertikální, tak horizontální struktura vzdělávacího systému má genderový segregační aspekt. Výsledkem je převaha dívek ve všeobecně vzdělávacích programech a chlapců ve specializovaných školách (technických, matematických, přírodovědných). Jistým příspěvkem do této debaty, zohledňujícím specifika prostředí ČR, mohou být závěry Čermákové a dalších [Čermáková et al. 2000]. Podle této studie kopíruje genderové rozdělení do středních škol s jistou obměnou směřování dívek a chlapců tak, jak bylo produkováno v minulém politickém a vzdělávacím režimu. To znamená preference studia dívek na gymnáziích, dříve daná kvótou, dnes volbou, a preference chlapců ke studiu učebních oborů, opět podle vzorce dříve kvóta, dnes volba. Výsledkem je, že na školách gymnaziálního typu převažují dívky, zatímco chlapci jsou převážně směřováni k učebním oborům.²¹

Empirická analýza

Komplexita předchozích teoretických argumentů genderované struktury vzdělávacího systému musela být redukována na dostupné testované faktory ovlivňující výši aspirací i volby školy. Soubory, s nimiž budeme pracovat, jsou v rámci dat vztahujících se na Českou republiku váženy tak, aby byly reprezentativní jednak pro populaci žáků a žákyň devátých tříd základních škol (v případě první analýzy), jednak pro populaci patnáctiletých žákyň a žáků na středním vzdělávacím stupni (druhá analýza). Obě váhy jsou součástí souboru dat PISA-L a byly vytvořeny v rámci projektu s ohledem na rozdílný charakter základního souboru: žáci a žákyňe 9. tříd základních škol (bez ohledu na jejich věk) a patnáctiletí žáci

²⁰ Za stěžejní dílo je v této oblasti považována kniha Carol Gilligan *Jiným hlasem* [2001].

²¹ V terciárním vzdělávání ale převažovali muži nad ženami a tento stav v populačním průměru přetrvává dodnes [Ústav pro informace ve vzdělání 2007]. Trend se ovšem obrací a v nejmladší věkové kohortě již dosahují celkově vyššího vzdělání ženy [Straková, Potužníková, Tomášek 2006].

a žákyně (v PISA-L bez ohledu na třídu základní nebo jiné školy, kterou studují; v naší analýze patnáctiletí na střední škole).

Ze široké škály relevantních faktorů jsme vybrali ty, které můžeme testovat na základě dat z výzkumu PISA-L z roku 2003. Stranou tak ponecháváme např. multidimenzionální proměnnou gender,²² která je v datech redukována na proměnnou zjišťující biologické pohlaví respondenta/respondentky, vnímání vlastní genderové role, která má, dle výzkumů, pro vzdělávací aspirace významnou vysvětlovací schopnost [Eccles 1994] nebo vliv environmentálních faktorů, do kterých se řadí determinanty zahrnující podporu sociálního okolí, tedy podporu rodičů a vyučujících [Farmer, Wardrop, Rotella 1999]. Omezení představuje také realizace analýzy pouze na úrovni vertikální genderové struktury vzdělávacího systému. Jakkoliv se však jedná o dílčí přístup (neboť teprve v kombinaci s horizontálním aspektem bychom dostali komplexní představu o genderové segregaci vzdělávacího systému), přesto nabízí relevantní analytické výstupy, jež posouvají sociologické vědění v této oblasti. Zvláště v českém kontextu je systém sekundárního vzdělávání organizován tak, že významně ovlivňuje přístup ke studiu na vysoké škole. Některá typicky mužská manuální povolání např. často nevyžadují studium ukončené maturitní zkouškou. Právě vertikální segregace tedy reflektuje důležitý aspekt genderového rozložení na středních školách.

Předložená empirická analýza se pokouší odpovědět na dvě základní otázky: a) jaké faktory podmiňují vzdělanostní aspirace dívek a chlapců v devátých třídách základních škol v ČR?;²³ b) jaké faktory podmiňují vzdělanostní segregaci, jež se odráží ve volbě školy, u patnáctiletých dívek a chlapců v ČR? Zároveň má ambici zarámovat výsledky do komplexnějších vztahů a mechanismů genderované struktury společnosti, jež jsme načrtli výše, a nabídnout tak dílčí příspěvek k vysvětlování a pochopení statu quo vzdělávacího systému z hlediska reprodukce genderové nerovnosti, a to jak pokud jde o aspirace, tak o volbu střední školy. Konkrétně budeme testovat interpretace, jež dokumentují, že zvolené faktory ovlivňují výši a směr aspirací i volbu školy jak pro dívky, tak pro chlapce, a to rozdílně (hypotéza) dle linie genderovanosti sociálních struktur a socializace, jež orientuje chlapce na individuální výkon a dívky na konformitu s pravidly a na soukromou sféru. Pomocí sofistikovaných technik se pokusíme poodhalit komplexitu systému, jež se podílí na re/produkci genderované společenské struktury. Touto naší analýzou chceme doplnit teze Matějů a Strakové [Matějů, Straková 2006] o genderovanosti ne/rovných šancí v českém vzdělávacím systému.

²² Konceptualizaci genderu pro účely kvantitativního výzkumu navrhnou Ex a Janssens [1998]. Pro svou studii vytvořili sadu proměnných pokrývajících genderově vymezené femininní rolové chování.

²³ Podobně jako Matějů a Straková [2006] si uvědomujeme, že tímto vylučujeme studující na víceletých gymnáziích. Tato kategorie by byla do analýzy obtížně zařaditelná (tento prvek ční vně struktury základní – střední stupeň vzdělání) a navíc by zkomplikovala srovnání výsledků naší analýzy s textem Matějů a Strakové, což bylo jedním z cílů provedené analýzy.

Determinanty vzdělanostních aspirací podle pohlavní kategorie

V případě první analýzy jsou vysvětlovanou proměnnou vzdělanostní aspirace dívek a chlapců. Proměnná vzdělanostní aspirace má tři varianty: *bez maturity*, *maturita* a *vysoká škola* (varianty 1, 2 a 3). Distribuci této proměnné v souboru žáků a žákyň devátých tříd základních škol pro dívky a chlapce ukazuje tabulka 1. Většina žáků a žáků aspiruje na získání maturity (50,4 %). Méně z nich usiluje přímo o vysokoškolské vzdělání (41,5 %) a 8,1 % z nich chce skončit se vzděláním bez maturity. Větší podíl dívek než chlapců usiluje o vysokoškolské vzdělání (44,8 % : 37,7 %), naopak větší podíl chlapců než dívek chce skončit s výučním listem (10,9 % : 5,7 %). Vzdělanostní aspirace na studium s maturitou jsou z hlediska pohlaví vyrovnané: 49,5 % dívek a 51,5 % chlapců vyjadřuje, že chce dosáhnout maturitního vzdělání.

Ke komplexnější analýze vysvětlovaných vzdělanostních aspirací použijeme ordinální logistickou regresi (proměnná má tři vertikální stupě). Vysvětlovacích proměnných vstupuje dle dat dostupných z PISA-L do analýzy deset. Jednak je to *věk žáka/žákyně* a *typ rodiny*, v níž žák/žákyně vyrůstá (neúplná a úplná). Dále jde o proměnné charakterizující ekonomické a vzdělanostní zázemí žáka/žákyně v rodině – *postavení rodičů v zaměstnání* (vždy rodič s vyšším socioekonomickým indexem – SEI),²⁴ *nejvyšší dosažené vzdělání otce* a *nejvyšší dosažené vzdělání matky* (bez maturity, maturita a vysoká škola), *velikost kulturního kapitálu v rodině* (podprůměrný, průměrný, nadprůměrný),²⁵ *míra dostupnosti vzdělávacích zdrojů v rodině*²⁶ a *význam, který rodiče kladou na vysokoškolské vzdělání* (zcela nedůležité, nepřilížit důležité, docela důležité a zcela důležité).²⁷ Další sledované údaje před-

²⁴ Tato proměnná je v datech konstruována jako kardinální (její rozpětí je mezi 16 až 90 body). Aby byl v modelu ordinální logistické regrese (společném pro chlapce a dívky) její efekt na vysvětlovanou proměnnou čitelnější, ordinalizovali jsme ji do kvintilů (vytvořili jsme pět variant této proměnné po 20 % z její distribuce). Velikost Spearmanova ρ pro vztah mezi její původní verzí a její ordinalizovanou podobou je 0,98 ($\alpha = 0,0000$).

²⁵ Kulturní kapitál byl měřen na základě baterie otázek týkajících se přítomnosti kulturních zdrojů v rodině, k nimž patří knihy (klasická literatura), umělecká díla (obrazy), počítač a připojení k internetu. Obecně platí, že kulturní kapitál je dovednost, která plyne z kulturní kvality prostředí, v němž potomek vyrůstá. Je to um, který si v rodinném prostředí osvojil/a a jež se pak promítne do jeho nebo její úspěšnosti například u přijímacího řízení na střední školu, a podílí se tak na budování statusu aktérů. Podobně jako v případě dalších proměnných (např. dostupnost vzdělávacích zdrojů nebo matematické schopnosti, zde reprezentující kognitivních schopností studujících) se musíme v naší analýze spokojit s takto definovaným přístupem k měření relevantních proměnných. Je však třeba neztratit ze zřetele, že zvláště v případě měření kulturního kapitálu jde o indikátory, jež se mohou jevit jako problematické a především silně redukcující. Tudíž i interpretace, které se vztahují k takto změřenému „kulturnímu kapitálu“, mají podle nás v sociologické genderové analýze omezenou relevanci.

²⁶ Měřeno na základě baterie otázek týkajících se přítomnosti zdrojů v domácnosti, jež umožňují vzdělávání: slovníky, místo na učení, psací stůl, kalkulačka a výkladové učebnice.

²⁷ Otázka v dotazníku zněla: *Jak je pro Vás důležité, aby Vaše dítě pokračovalo ve studiu i po maturitě?*

Tabulka 1. Vzdělanostní aspirace žáků a žákyň 9. tříd základních škol v ČR

Vzdělanostní aspirace	dívky	chlapci	celkem
bez maturity	76	125	201
	5,73	10,87	8,12
maturita	653	590	1243
	49,48	51,45	50,4
VŠ	591	432	1023
	44,79	37,68	41,48
celkem	1320	1147	2467
	100	100	100

Poznámka: Data jsou vážena. Čísla označená kurzívou jsou %.
Pramen: PISA-L.

stavují *matematické schopnosti žáka/žákyně*²⁸ a *velikost obce*, v níž žák/žákyně žije (do 5 000, 5 001 až 25 000, 25 001 až 90 000, 90 001 a více obyvatel).

Koeficienty výsledného ordinálního logitového modelu ukazuje tabulka 2.²⁹ Efekty věku a místa bydliště na vzdělanostní aspirace jsou statisticky nevýznamné, a proto jsou z modelu vynechány. Vidíme, že z řady faktorů jsou vzdělanostní aspirace dívek a chlapců (při kontrole vlivu ostatních proměnných v modelu) silně ovlivněny především tím, jaký důraz kladou rodiče na vzdělání, a také výsledky matematických testů. Přesvědčení rodičů o tom, že vysokoškolské vzdělání je zcela důležité (VŠ význam +++), zvyšuje šance dívek na vyšší vzdělanostní

²⁸ Tato proměnná je výsledkem testu matematických dovedností a schopností žáků a žákyň. Z genderového hlediska je takto konstruovaná proměnná vysoce problematická: měří pouze jednu z oblastí kognitivních schopností studujících, a to oblast, ve které dosahují studující dle pohlaví signifikantně odlišných výsledků (přitom pomíjíme diskuzi o charakteru měření výkonnosti jako takové, které je problematické samo o sobě [srovnej Eccles 1994]). Jiné dovednosti žáků a žákyň byly sice v datech PISA 2003 měřeny, ale jen na menším vzorku žáků a jejich hodnoty byly pro zbytek pouze odhadnuty (v roce 2000 se zase PISA zaměřila na jiný typ gramotnosti – čtenářskou). V této analýze, vycházející z dat za rok 2003, jsme se rozhodli s vědomím jistého zkreslení považovat výsledek matematických schopností za vyjádření kognitivních schopností žákyň a žáků. V datech je tato proměnná konstruována jako kardinální (její rozpětí je pro žáky devátých tříd základních škol mezi 141,2371 až 816,3389 body). Tuto proměnnou jsme stejně jako v případě socioekonomického indexu rodičů z důvodů interpretačních ordinalizovali do kvintilů. Velikost Spearmanova ρ pro vztah mezi původní proměnnou a její ordinalizovanou podobou je 0,98 ($\alpha = 0,0000$).

²⁹ Předpoklad proporcionálních šancí tohoto modelu byl testován pomocí Waldova testu a dopadl uspokojivě. Ordinální logistická regrese je adekvátní technikou pro vysvětlovanou proměnnou a není nutné ji nahradit multinomickou logistickou regresí.

aspirace 17krát oproti šancím dívek, pro jejichž rodiče je vysokoškolské vzdělání zcela nedůležité, šance chlapců na vyšší vzdělanostní aspirace zvyšuje stejná varianta této proměnné (VŠ význam +++) 13,6krát ve srovnání s šancemi chlapců, pro jejichž rodiče je vysokoškolské vzdělání zcela nedůležité.³⁰ Dívky s nejvyššími schopnostmi³¹ (matematika 5) mají 5,44krát vyšší šance na vyšší vzdělanostní aspirace oproti dívkám s nejnižšími matematickými schopnostmi. Chlapci s nejvyššími matematickými schopnostmi mají 10,8krát vyšší šance na vyšší vzdělanostní aspirace oproti chlapcům s nejnižšími matematickými schopnostmi.

Skutečnost, že v našem souboru dívky více než chlapce ovlivnil faktor důrazu, jež rodiče kladou na vysokou školu, a naopak chlapce v aspiracích více motivuje faktor úspěchu v matematice, by mohla vést k opatrné interpretaci, jež potvrzuje tradiční genderovou socializaci. Chlapci jsou orientováni na individuální výkon, na nějž se sebedůvěrou spoléhají, zatímco dívky spíše dají na doporučení a motivaci ze širšího okolí. V kontextu skutečnosti, že dívky mají celkově vyšší vzdělanostní aspirace než chlapci (viz tabulku 1) a v českém prostředí mají také lepší známky na vysvědčení [Průcha 1997; Straková et al. 2002], se zdá překvapivé, že jen polovina českých dívek s výbornými výsledky matematických testů má stejně vysoké vzdělanostní aspirace jako v matematice výborní chlapci. Viděno z jiné perspektivy, chlapci stavějí na svých schopnostech více než dívky i tehdy, jsou-li jejich schopnosti pouze průměrné (matematika 3).³²

Všechny v modelu zvolené proměnné ovlivňují vzdělanostní aspirace dívek i chlapců ve stejném směru, ať jde o skutečnost, jestli děti vyrůstají v úplné rodině oproti rodině neúplné (úplná rodina zvyšuje šance na vyšší aspirace o 70 % u dívek, u chlapců o 57 %), o zaměstnanecké postavení nebo vzdělání otce a matky. Vyšším vzděláním oba rodiče zvyšují šance na vyšší aspirace jak u dívek, tak u chlapců, přičemž platí (s výjimkou středoškolského vzdělání matky u chlapců), že matčino vzdělání ovlivňuje vzdělanostní aspirace silněji než otčovo vzdělání. V neposlední řadě na vzdělanostní aspirace pozitivně působí kulturní kapitál nebo přítomnost vzdělávacích zdrojů v rodině.

Tyto závěry jdou ruku v ruce se zjištěními o determinantách vzdělanostních aspirací v České republice [srov. Katrňák 2006; Matějů a Straková 2006]. Nás ovšem zajímá, zda rozdíly mezi efekty vysvětlujících proměnných na vzdělanostní aspirace pro dívky a chlapce jsou statisticky významné natolik, aby byly srov-

³⁰ Šancemi na vyšší vzdělanostní aspirace máme vždy na mysli šance na aspirace o jeden stupeň vyšší, tj. buď na vzdělání s maturitou místo vzdělání bez maturity, nebo na dosažení vysokoškolského vzdělání namísto pouhého středního vzdělání s maturitou.

³¹ Schopnostmi vždy myslíme výsledek v testu hodnocených matematických dovedností.

³² Petr Matějů nabízí jiné čtení těchto koeficientů: jen vysoce nadprůměrné výsledky chlapce skutečně motivují a zvyšují jejich vzdělanostní aspirace. Podle Matějů musejí chlapci prokázat vyšší schopnosti ke zformování stejných aspirací jako dívky. Naše autorská interpretace se argumentačně odvíjí jinak: při výborných výsledcích v matematice se 10x zvýší chlapčeské vzdělanostní aspirace oproti chlapcům, kteří v matematice dobří nejsou, zatímco u dívek má tentýž relativní individuální výkon jen poloviční efekt.

**Tabulka 2. Modely ordinální logistické regrese pro vzdělanostní aspirace
(bez maturity, maturita, vysoká škola) odhadnuté zvlášť pro žákyně
a žáky 9. tříd základních škol v ČR**

	dívky				chlapci			
	b	z	p	e ^b	b	z	p	e ^b
věk	–	–	–	–	–	–	–	–
neúplná rodina	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
úplná rodina	0,53	2,45	0,01	1,70	0,45	2,01	0,04	1,57
zaměstnání (1)	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
zaměstnání (2)	0,16	0,72	0,47	1,18	0,47	2,00	0,05	1,61
zaměstnání (3)	0,47	2,16	0,03	1,60	0,39	1,72	0,09	1,48
zaměstnání (4)	0,50	2,02	0,04	1,65	0,89	3,65	0,00	2,43
zaměstnání (5)	0,35	1,17	0,24	1,42	0,86	2,96	0,00	2,35
otec vyučen	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
otec maturita	0,19	1,17	0,24	1,21	0,35	1,97	0,05	1,42
otec VŠ	0,57	2,18	0,03	1,77	0,45	1,69	0,09	1,57
matka vyučena	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
matka maturita	0,28	1,68	0,09	1,33	0,32	1,65	0,10	1,37
matka VŠ	0,80	2,87	0,00	2,22	0,67	2,40	0,02	1,95
kulturní kapitál	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
kulturní kapitál (+)	0,41	2,38	0,02	1,50	0,18	0,95	0,34	1,20
kulturní kapitál (++)	0,59	3,28	0,00	1,81	0,36	1,91	0,06	1,43
vzdělávací zdroje	0,32	2,81	0,01	1,38	0,09	0,77	0,44	1,09
VŠ význam	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
VŠ význam (+)	0,75	2,05	0,04	2,12	0,88	2,87	0,00	2,41
VŠ význam (++)	1,98	5,29	0,00	7,23	2,02	6,19	0,00	7,53
VŠ význam (+++)	2,83	7,10	0,00	17	2,61	7,33	0,00	13,6
matematika (1)	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
matematika (2)	0,80	3,69	0,00	2,22	0,52	1,96	0,05	1,68
matematika (3)	0,93	4,23	0,00	2,53	1,19	4,90	0,00	3,29
matematika (4)	1,34	6,03	0,00	3,83	1,81	6,91	0,00	6,13
matematika (5)	1,69	5,86	0,00	5,44	2,38	8,35	0,00	10,8
vesnice	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
malé město	–	–	–	–	–	–	–	–
střední město	–	–	–	–	–	–	–	–
velkoměsto	–	–	–	–	–	–	–	–
N	1 315				1 131			

Poznámka: N označuje počet respondentů.

Pramen: PISA-L.

natelné a interpretovatelné. Odhadli jsme proto stejný model ordinální logistické regrese jako model prezentovaný v tabulce 2, který obsahoval navíc proměnnou pohlaví. Jeho výsledky ukázaly, že dívky mají statisticky významně vyšší vzdělanostní aspirace (o 54 %) než chlapci, při kontrole efektu ostatních proměnných v modelu. Nabízela se možnost odhadnout stejný model, který by ovšem navíc obsahoval interakce mezi pohlavím a vysvětlujícími proměnnými, jež by ukázaly, které proměnné a v jaké míře diferencují rozdílnou míru vzdělanostních aspirací u dívek a chlapců. Allison [1999] či Hoetker [2003, 2007] ovšem ukázali, že tato strategie není adekvátní, protože předpokládá, že každá srovnávaná skupina (v našem případě dívky a chlapci) má stejnou reziduální varianci. Pokud tento předpoklad neplatí, výsledky takového testu ukáží rozdíly mezi skupinami, které ovšem neexistují, nebo naopak skryjí difference, jež existují.³³

Z tohoto důvodu jsme nejdříve testovali totožnost nebo rozdílnost reziduální variance u vysvětlované proměnné pro dívky a chlapce.³⁴ Oba testy (LR test a Waldův test) stejnost reziduální variance nezamítly. To znamená, že koeficienty prezentované v tabulce 2 jsou srovnatelné.³⁵ Poté jsme testovali, zdali alespoň jeden z koeficientů v modelech pro dívky a chlapce (tabulka 2) je statisticky významný. Hypotézu o jejich stejnosti se nám nepodařilo zamítnout. Rozdíly v efektech jednotlivých nezávisle proměnných na vzdělanostní aspirace pro chlapce a dívky nejsou statisticky významné. U žádné z našich vysvětlujících proměnných se nepodařilo prokázat její diskriminující funkci. Zdá se, že všechny naše vysvětlující proměnné působí v případě vzdělanostních aspirací jak žáků, tak žákyn stejným směrem a ve stejné míře.³⁶

Jakkoliv se tedy pro vzorek PISA-L nabízely opatrné interpretace pro rozdíly mezi faktory ovlivňujícími aspirace chlapců a dívek, pro cílovou populaci je nelze zobecnit. Na základě naší analýzy zůstává zřejmé, že dívky sice mají o polovinu vyšší celkové vzdělanostní aspirace, ale zkoumané faktory na ně působí s podobnou intenzitou a ve stejném směru jako na chlapce. Zdá se tedy, že standardní klíčové charakteristiky, jako je kognitivní výkon, ani stratifikační síly, jako je vzdělanostní status otce a matky, jejich povolání, skutečnost, zda jde o úplnou rodinu, zda jsou přítomny vzdělanostní zdroje v rodině, jaký význam má vzdělání dětí pro rodiče či jaký má rodina kulturní kapitál, jednotlivě nediferen-

³³ Hoetker [2003] konstatuje, že použití interakcí v logistické regresi může vést k neplatným závěrům, pokud je reziduální variance pro skupiny odlišná. Odlišnost variance reziduů může produkovat rozdíly v koeficientech, které ovšem neodkazují k reálným diferencím v kauzálních efektech a jsou pouze virtuální.

³⁴ K proceduře testu srov. Hoetker [2003, 2007] a Stata dofile *comlogit*. Za konzultaci našich výsledků děkujeme Glennovi Hoetkerovi.

³⁵ V tomto případě pro srovnání lze použít dvě „klasické“ strategie. Přímé srovnání koeficientů z modelů odhadnutých zvláště pro každou skupinu, nebo srovnání interakcí vysvětlujících proměnných se „skupinovou“ proměnnou v jednom modelu. Obě tyto strategie Allison [1999] nebo Hoetker [2003] nazývají klasickými.

³⁶ Nemá tedy význam srovnávat koeficienty pro dívky a chlapce z tabulky 2, protože v základním souboru se koeficienty velmi pravděpodobně neliší.

cuji velikost dívčích a chlapeckých vzdělanostních aspirací. Odpověď na otázku, kde se větší dívčí aspirace berou, naše analýza na základě zkoumaných faktorů pro cílovou populaci neodhalila. Hypotézu o vlivu a rozdílné síle těchto faktorů tak tentokrát nemůžeme potvrdit. Naše analýza svými výsledky potvrzuje spíše teoretické koncepty, jež odmítají odlišné působení stratifikačních i kognitivních vlivů (ve zkoumané podobě) na podobu vzdělanostních aspirací chlapců a dívek. Podívejme se dále, jestli, případně jak, se genderově nediferencované faktory ovlivňující vzdělanostní aspirace odrazí i v reálné volbě stupně střední školy (s maturitou, bez maturity).

Determinanty segregace vzdělávacího systému podle pohlavní kategorie

Zatímco v předcházející analýze jsme se zabývali vzdělanostními aspiracemi žáků a žákyň devátých tříd základních českých škol, následující analýza se přenesla z prostředí přání a představ do oblasti reálné volby střední školy. Cílovou populací tedy již nejsou studující devátých tříd základní školy, ale patnáctiletí žáci a žákyně na středním stupni vzdělávání.

Tabulka 3 ukazuje genderovou segregaci českého vzdělávacího systému u patnáctiletých studujících. Obecně lze konstatovat známou skutečnost, že vyšší podíl dívek najdeme ve vyšších stupních vzdělávacího systému (školy s maturitou), vyšší podíl chlapců naopak v nižších stupních vzdělávacího systému (střední odborná učiliště bez maturity). Projevuje se zde odlišná struktura škol orientovaných na dívky a na chlapce. Typicky dívčí obory jsou častěji vyučovány na středních odborných školách, typicky chlapecké obory na úrovni učilišť, odborných učilišť, případně středních odborných učilišť.

Proměnnou, která nás v naší druhé analýze zajímá, je segregace českého vzdělávacího systému. Abychom mohli tuto proměnnou analyzovat, upravili jsme proměnnou škola³⁷ tak, aby měla pouze dvě varianty: školy neukončené maturitou (varianta 0) a školy ukončené maturitou (varianta 1). Distribuce této proměnné u dívek a chlapců v našem souboru je následující: 87 % procent dívek navštěvuje nějakou formu studia ukončeného maturitou, v případě chlapců jde o 66 %; studium bez maturity navštěvuje 13 % dívek a 35 % chlapců.

K analýze proměnné „typ školy“ použijeme binární logistickou regresi (závisle proměnná má dvě varianty). Vysvětlujících proměnných je, stejně jako v předešlé analýze, deset.³⁸ Koeficienty výsledného binárního logitového modelu, odhadnutého zvláště pro dívky a pro chlapce, ukazuje tabulka 4. Efekt věku dítěte, zaměstnání rodičů, kulturního kapitálu a místa bydliště byl jak u dívek,

³⁷ Vyřadili jsme z ní varianty základní a zvláštní/praktická škola (studium na těchto školách je povinné a segregace podle pohlaví na nich je spíše dána demografickými než sociálními, ekonomickými nebo kulturními faktory v rodině původu žáků).

³⁸ Také způsoby měření těchto proměnných jsou identické jako v případě analýzy vzdělanostních aspirací.

Tabulka 3. Segregace vzdělávacích institucí u patnáctiletých žáků a žákyň v ČR podle pohlaví

Vzdělávací instituce	dívky	chlapci	celkem
zvláštní/praktická škola	129	104	233
	<i>4,12</i>	<i>3,25</i>	<i>3,68</i>
základní škola	1189	1409	2598
	<i>38,13</i>	<i>44,02</i>	<i>41,11</i>
SOU bez maturity	236	582	818
	<i>7,55</i>	<i>18,18</i>	<i>12,94</i>
SOŠ, SOU s maturitou	1008	770	1778
	<i>32,33</i>	<i>24,06</i>	<i>28,14</i>
čtyřleté gymnázium	275	118	393
	<i>9,05</i>	<i>6,8</i>	<i>7,91</i>
víceleté gymnázium	282	218	500
	<i>8,81</i>	<i>3,69</i>	<i>6,22</i>
celkem	3119	3201	6320
	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Poznámka: Data jsou vážena. Čísla označená kurzívou jsou %.
 Pramen: PISA-L.

tak u chlapců statisticky nevýznamný, a proto je model odhadnut bez těchto proměnných.

I výstupy z tohoto modelu poukazují na silný vliv významu, který rodiče přikládají vzdělání, a na vliv výsledků matematického testu. Rovněž vliv úplné rodiny na volbu vyššího vzdělanostního stupně (v případě střední školy tedy školy zakončené maturitou) existuje. Úplnost rodiny zvyšuje zhruba stejně šance na studium s maturitou (oproti studiu bez maturity) u dívek i u chlapců (4,6krát). Také vyšším vzděláním oba rodiče zvyšují šance na studium s maturitou. U dívek ovšem není tento efekt v případě otcova vzdělání statisticky významný.

V našem vzorku se objevily výrazně vysoké hodnoty právě u faktorů významu vzdělání a výsledků matematického testu. Oba tyto faktory také diferencují podle pohlavní kategorie: vysoký význam přikládáný studiu na VŠ zvyšuje 10krát šanci, že dívka bude studovat střední školu s maturitou. Ovšem pro chlapce se podobný vliv projeví tak, že se šance zvyšují 129krát! Tedy tento faktor působí na chlapce téměř 13x silněji než na volbu školy s maturitou dívek. Motiv důrazu rodičů, jež přikládají vyššímu vzdělání, se ve výsledné volbě typu školy pro chlapce silně projevuje již při projevu i té nejslabší pozitivní motivace. Výsledky

matematických testů jsou také silným predikátem toho, zda dítě bude studovat střední školu s maturitou. Šance dívek zvyšují výborné výsledky v matematice 55krát, chlapců téměř 73krát s tím, že dívky jsou stimulovány podat si přihlášku na školu s maturitou kontinuálně i třeba jen s dobrými výsledky, zatímco chlapce výrazně silně (silněji než dívky) ovlivňuje až faktor excelentních výsledků v testu. K zevrubnější interpretaci tohoto momentu je zapotřebí dalších detailních analýz.

Podobně jako v předchozí analýze vzdělanostních aspirací nás zajímalo, jestli se efekty vysvětlujících proměnných statisticky významně liší pro dívky a chlapce. Nejprve jsme odhadli stejný model binární logistické regrese, jako je model prezentovaný v tabulce 4, který obsahoval navíc proměnnou pohlaví. Jeho výsledky potvrdily známou skutečnost [např. Matějů, Straková 2006], že dívky mají statisticky významně vyšší šanci než chlapci studovat na škole ukončené s maturitou, a to 7,7krát.³⁹ Poté jsme testovali, zda obě skupiny mají totožnou reziduální variaci [viz Allison 1999; Hoetker 2003, 2007], a její totožnost se nám nepodařilo zamítnout. To znamená, že koeficienty prezentované v tabulce 4 pro dívky a chlapce jsou srovnatelné. Test toho, zda alespoň jeden z koeficientů v modelech pro dívky a chlapce je statisticky významný, ukázal, že se jedná o oprávněný předpoklad. V posledních třech sloupcích tabulky 4 vidíme jednak poměr (exponenciovaných) koeficientů, dále výslednou hodnotu testu chí-kvadrátu⁴⁰ a hodnotu statistické významnosti.

Statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami najdeme v případě vysvětlujících proměnných u vzdělání otce na 95% hladině významnosti a v případě přítomnosti vzdělávacích zdrojů v rodině na 99% hladině významnosti. Pro českou populaci patnáctiletých středoškoláků a učňů tedy naše analýza prezentuje zjištění, že čím vyšší je otcovo vzdělání, tím vyšší je šance studia chlapců ve srovnání s dívkami na škole s maturitou. Tady se tedy reprodukuje tradiční genderová socializační linie, kdy otcův vzdělanostní status silněji ovlivňuje syny než dcery. Pokud jde o přítomnost vzdělávacích zdrojů v rodině, ty zvyšují šanci na studium na škole s maturitou spíše dívkám než chlapcům. Rozdíl v ostatních koeficientech pro dívky a chlapce není statisticky významný. Při interpretaci vlivu vzdělávacích zdrojů v rodině je ovšem potřeba jisté opatrnosti. Jedná se o postojovou nebo vyjadřovanou proměnnou, u níž není jednoznačně identifikovatelné, zda je příčinou závisle proměnné, nebo její funkcí. Možných interpretací je tedy více. Děti s dobrým domácím zázemím spíše budou studovat školu ukončenou maturitou. Dívky k této volbě potřebují o trochu silnější podporu než chlapci v podobě vzdělávacích zdrojů. Možná je však výsledná hodnota koeficientu pouze zprávou o tom, že většina dívek snad toto zázemí již má, a proto maturity

³⁹ Tabulku s tímto výpočtem, jež pracuje s daty v tabulce 4, z prostorových důvodů nepřetiskujeme.

⁴⁰ Počítáno jako $\frac{(b_{ch} - b_d)^2}{[se(b_{ch})]^2 + [se(b_d)]^2}$, kde b jsou koeficienty binárního logitového modelu, se je standardní chyba koeficientu a ch označuje skupinu chlapců a d skupinu dívek. Více k výpočtu srov. Allison [1999].

Tabulka 4. Odhadnuté modely binární logistické regrese pro vzdělanostní segregaci (bez maturity, maturita) dívek a chlapců, jež ukončili základní školu v ČR

	dívky				chlapci				Poměr koeficientů	Chi-kvadrát pro rozdíl	Signifikance
	b	SE	p	e ^b	b	SE	p	e ^b			
věk	-	-	-	-	-	-	-	-			
neúplná rodina	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.			
úplná rodina	1,53	0,73	0,04	4,64	1,52	0,73	0,04	4,58	0,99	0,000	0,994
zaměstnaní (1)	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.			
zaměstnaní (2)	-	-	-	-	-	-	-	-			
zaměstnaní (3)	-	-	-	-	-	-	-	-			
zaměstnaní (4)	-	-	-	-	-	-	-	-			
zaměstnaní (5)	-	-	-	-	-	-	-	-			
otec vyučen	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.			
otec maturita	-0,05	0,35	0,89	0,96	0,96	0,26	0,00	2,61	2,73	16,724	0,000
otec VŠ	0,10	0,60	0,86	1,11	1,32	0,47	0,01	3,73	3,36	3,870	0,049
matka vyučena	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.			
matka maturita	0,40	0,31	0,20	1,50	0,27	0,23	0,25	1,31	0,87	0,931	0,335
matka VŠ	1,19	0,52	0,88	3,29	0,81	0,55	0,15	2,24	0,68	0,252	0,616
kulturní kapitál	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.			
kulturní kapitál (+)	-	-	-	-	-	-	-	-			
kulturní kapitál (++)	-	-	-	-	-	-	-	-			
vzdělávací zdroje	0,55	0,17	0,00	1,73	0,28	0,15	0,05	1,33	0,77	6,504	0,010

	dívky				chlapci				Poměr koeficientů	Chi-kvadrát pro rozdíl	Signifikance
	b	SE	p	e ^b	b	SE	p	e ^b			
<i>VŠ význam</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>			
VŠ význam (+)	0,43	0,65	0,51	1,53	2,45	0,61	0,00	11,63	7,61	1,759	0,185
VŠ význam (++)	2,24	0,68	0,00	9,37	3,73	0,61	0,00	41,70	4,45	0,293	0,588
VŠ význam (++++)	2,32	0,74	0,00	10,14	4,86	0,68	0,00	129,02	12,72	0,461	0,497
<i>matematika (1)</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>			
matematika (2)	1,30	0,34	0,00	3,67	0,87	0,35	0,01	2,38	0,65	0,638	0,424
matematika (3)	2,37	0,45	0,00	10,70	2,06	0,35	0,00	7,82	0,73	0,060	0,807
matematika (4)	3,19	0,66	0,00	24,22	2,78	0,37	0,00	16,14	0,67	0,030	0,862
matematika (5)	4,02	1,05	0,00	55,51	4,29	0,53	0,00	72,66	1,31	0,003	0,955
<i>vesnice</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>	<i>ref.</i>			
malé město	-	-	-	-	-	-	-	-			
střední město	-	-	-	-	-	-	-	-			
velkoměsto	-	-	-	-	-	-	-	-			
N		875						1032			

Poznámka: N označuje počet respondentů.
Pramen: PISA-L.

dosáhne? K obojímu tvrzení musíme přistoupit s jistou dávkou skepse. Každopádně téměř 8x vyšší šance českých dívek studovat školu s maturitou ve srovnání s chlapci není zkoumanými faktory doposud vysvětlena uspokojivě.

Tato analýza ukázala, ve srovnání s absencí genderovanosti faktorů ovlivňujících aspirace deváťáků, že reálná volba středoškolské vzdělávací instituce se orientuje podle některých tradičních genderových os. Původní hypotézu pro volbu školy tedy naše analýza podpořila, maturity dosáhnou žáci a žákyně při rozdílném působení některých zkoumaných faktorů. Zdá se tak, že v rovině postojové (aspirace) nepůsobí měřené tradiční genderové socializační faktory diferencovaně, ale v rovině jednání (volba školy) se jejich odraz prokázal. Otcové silněji ovlivňují syny (a to se ale zřejmě odráží i v menší šanci chlapců na studium s maturitou) a dívky vyžadují spíše dobré zázemí v podobě vzdělávacích zdrojů (nabízí se opatrná interpretace, že komplexní zázemí v soukromé sféře stimuluje dívky k vyšším ambicím i ve sféře veřejné, zatímco pro chlapce tato pobídka není tak významnou). Tyto závěry bude však ještě třeba komplexněji rozvinout v dalších tematických analýzách.

Závěry a diskuse

Cílem tohoto textu bylo představit výsledky genderově zaměřené sekundární analýzy dat PISA-L, zaměřující se na vzdělanostní aspirace dívek a chlapců v ČR a na vertikální segregaci českého vzdělávacího systému. Konkrétně jsme se zaměřili na faktory, které ovlivňují vzdělanostní aspirace žáků a žákyň devátých tříd základních škol, a na faktory, které ovlivňují volbu typu střední školy u patnáctiletých žákyň a žáků.

Výsledky naší analýzy ukázaly, že jakkoliv jsou vzdělanostní aspirace dívek vyšší než u chlapců, faktory, jež vstoupily do analýzy, se nepodílejí na naměřeném genderovém rozdílu na statisticky signifikantní úrovni. V případě volby středoškolského vzdělání, tedy reálné vertikální segregace vzdělávacího systému, však některé faktory genderovým kategorizacím podléhají. V rovině postojové (aspirace) tedy naše analýza nepodpořila hypotézu o genderově rozdílné podmíněnosti výše aspirací, v rovině jednání (volba školy) však hypotéza vlivu a rozdílnosti prokázána byla. Tato disproporce naznačuje, že chlapci a dívky mají v českém prostředí k dispozici specifické vzdělanostní strategie k dosahování pozic na trhu práce a že faktory, jež tyto mechanismy podmiňují, mají v rovině jednání genderovaný charakter.

Metodologickou otázkou pro další analýzy pak je odhalit charakter chyby, jež způsobila, že interpretačně podnětné působení řady faktorů ovlivňujících jak aspirace, tak volbu školy v nemalém vzorku respondentů PISA-L nelze bez rizika zobecnit na cílovou populaci.

Naše analýza tedy potvrzuje vyšší vzdělanostní aspirace dívek tak, jak je popisují Farmer [1985] či Hubbard [2005]. Faktory, které ovlivňují rozsah vzdě-

lanostních aspirací, působí na všechny studující devátých tříd genderově nediferencovaně. Dosavadní deskriptivní znalost výše chlapeckých a dívčích aspirací se tak naší analýze nepodařilo obohatit o relevantní komplexnější pohled. Konstatujeme, že gender (pohlavní kategorie) nehraje diferencující roli pro faktory kognitivní a sociálně stratifikační, nebo přesněji, rozdílnou výši vzdělanostních aspirací ve prospěch dívek se nepodařilo prokázat diferencemi v působení těchto standardních proměnných u chlapců a dívek. To by mohlo některé autory vést k závěru, že vyšší dívčí aspirace jsou způsobeny jinou sadou faktorů (například geneticky, vývojově psychologicky apod.). Pokud se však budeme držet disciplinárně sociologicky motivovaných interpretací, nabízí se spíše úvahy v rovině, jež odkazuje ke strukturní komplexitě sociálních systémů a mechanismů jejich re/produkce [Bourdieu 1998, 2000; Beck 2004].

Znalost vertikální segregace českého středního školství, se známou skutečností vyššího zastoupení dívek na školách ukončených maturitou, byla interpretace doplněna v tom smyslu, že jistá míra genderových diferencí tu roli hraje. Bohužel data z PISA-L neumožnila vhléd do horizontální struktury vzdělávacího systému, tedy do podoby oborové segregace českého středního školství, jež je významná i v evropském kontextu [Valentová et al. 2007a, b]. Relevantní statistiky teprve čekají na detailní genderově orientované analýzy.

Teoretická východiska, jež orientovala předloženou analýzu, zároveň upozorňovala na její možná úskalí. Zdá se, že orientace na faktický přístup ke vzdělání a jeho genderovou ne/rovnost v rovině sofistikovaných technik by měla být napříště doplněna o detailní analýzu fungování zkoumaného systému, v němž se status quo re/produkuje, jak doporučují Smetáčková et al. [2005], Schempf [2004] a další [Connell et al. 2005; Sadker, Sadker 1994; Mac an Ghail 1994; Mac an Ghail, Haywood 2007]. Komplexní analýzou jak formálního, tak neformálního školského kurikula, analýzou rodinných rozhodovacích strategií a anticipací podmínek v dalším životě (trh práce, rodinná dráha apod.) zřejmě přispějeme k porozumění komplexního fenoménu, jakým je genderovanost vzdělanostních aspirací a volby školy. Nutnou podmínkou k těmto následným detailním vhlédům však byla právě provedená kvantitativní analýza sekundárních dat, jež na onu komplexitu poukázala. Podobně jako dříve realizovaná šetření [Garg et al. 2002; Shu, Marini 1998], ani námi použité techniky nenabídlly jednoznačnou odpověď na to, co odlišnou míru aspirací a volbu školy dívek a chlapců podmiňuje.

V rovině úvah se můžeme odrazit k formulaci dalších hypotéz, jejichž testování by umožnilo zachytit specifickou českou situaci ve vzdělávacím systému, například ve srovnání se situací v USA, prezentovanou v úvodních pasážích textu. Tamní vzdělanostní segregace a růst aspirací dívek jsou charakterizovány podmínkou vyššího vzdělání pro přístup do maskulinních profesí, jež stojí v hierarchickém profesním žebříčku výše než feminizované profese. Výzkumy, jimiž jsme demonstrovali nižší dívčí aspirace v prostředí USA, tuto situaci interpretovaly tak, že na typicky ženská zaměstnání jsou nižší vzdělanostní požadavky. Pokud podobnou interpretaci překloupíme do českého prostředí, zdá se, že

nižší chlapecké aspirace by mohlo jít následně vysvětlit pomocí analýz, jež provádějí obor vzdělání s profesním uplatněním a relevantním ekonomickým statutem. Dosavadní studie v českém prostředí naznačily [Čermáková et al. 2000], že nůžky vzdělanostní a následné profesní realizace jsou podstatně více roztažené pro chlapce (řemesla po učebním oboru bez maturity a technické, matematické a přírodovědné univerzitní obory). Tato dvojí trajektorie, zdá se, nadále zůstává legitimní vzdělanostní a kariérní drahou, již podporují rozhodnutím o typu střední školy u synů svým vlastním vzorem spíše otcové. Tento argument naše analýza podpořila. Otázka k interpretaci, jež zatím zůstane nezodpovězena, zní, jestli se tato trajektorie v linii učebních oborů (nizkých vzdělanostních aspirací) stále ještě mladým mužům na trhu práce vyplácí, nebo už řemesla (učební obory bez maturity) ztrácejí prestiž v podobě vysokých výdělků.

České dívky s pomocí vyšších aspirací zřejmě také dosahují častěji maturity. Z hlediska horizontální struktury vzdělávacího systému se ocitnou na trhu práce se všeobecným absolvovaným vzděláním. To na jednu stranu otevírá dveře k univerzitnímu studiu, na druhou stranu nabízené oborové specializace v maturitním studiu představují pro české dívky často i vstup do málo finančně lukrativních pracovních pozic. Maturita tedy již nebo zatím ještě (v nové tržní společnosti) v českém prostředí v komplexnějším strukturním pohledu nemusí automaticky znamenat vyšší sociálně ekonomickou pozici dívek. Pokud však trend vývoje vzdělanostních aspirací nabírá směr dokumentovaný například z USA, může při změnách v odměňování na českém trhu práce nastat situace, kdy cesta k únosnému sociálnímu statusu řemeslníků zaroste. Bylo by zajímavé sledovat, jak by se tento stav promítl do výše chlapeckých aspirací.

Prezentované analytické poznatky i diskusní otázky otevírají prostor k debatě o genderově nerovném působení vzdělávacího systému České republiky (potažmo společnosti jako takové). V sociálněvědním diskurzu se dnes často hovoří o znevýhodnění chlapců ve formálním vzdělávacím systému [Straková, Potužníková, Tomášek 2006; Matějů, Straková 2006]. Poukazuje se přitom na fakt, že dívky dosahují lepších výsledků ve formální kvalifikaci, a v testech čtenářské i funkční gramotnosti. Při těchto, jistě závažných nesrovnalostech, jež explicitně poukazují na nerovný přístup ve vzdělávání, který v chlapcích neprobouzí zájem o literaturu a dle některých studií v nich v silně feminizovaném prostředí neprobouzí zájem o formální vzdělávání jako takové, bychom ovšem neměli rezignovat na detailnější analýzu těchto makroukazatelů. Jakkoliv statistiky manifestují převahu mladých žen na vyšších vzdělanostních stupních škol a jakkoliv výzkumy dokládají průměrně nižší vzdělanostní aspirace mladých mužů, komplexita faktorů, jež tento stav ovlivňují, může nabídnout při detailním pohledu modifikovaný obraz.

Teoretické analýzy symbolického řádu – genderového univerza [Harding 1986] –, mechanismů re/produkce genderové struktury společnosti [Bourdieu 1998, 2000] a struktur mužské nadvlády [Connell 1995, 2002; Connell et al. 2005; Bourdieu 2000] nás vedou k větší ostražitosti při konstatování závěrů, podle nichž

gender nehraje signifikantní roli v ne/rovném přístupu ke vzdělání. Naši analýzou jsme se snažili obohatit výstupy publikované Matějů a Strakovou [Matějů, Straková 2006], ale konstatujeme, že faktory ovlivňující vzdělanostní aspirace se nám nepodařilo realizovanou analýzou z genderového hlediska rozkrýt. Volba typu školy chlapců a dívek však jistou míru tradiční genderové linie sleduje. Výše otcova vzdělání ovlivňuje volbu školy jeho syna spíše než dcery a dobré domácí zázemí (vzdělávací zdroje v rodině) naopak silněji motivuje dívky. Nabízenými interpretacemi, jež přesahují striktní rovinu interpretace dosažených analytických výsledků, poukazujeme na váhu re/produkčních mechanismů genderové struktury společnosti, jež pro svou explicitní neuchopitelnost nabízí jen velmi obtížná řešení umožňující zachytit interakci struktury a aktérů.

Pro sociální vědy plynou z těchto závěrů podněty k dalšímu zkoumání. Zdá se, že odlišné vzdělanostní dráhy, které dívky a chlapci volí, ústí také v odlišné důsledky, jež z těchto strategií plynou v širším společenském kontextu. Mohou tak přinášet paradoxní situace, kdy sice v případě mužů platí mnohem silněji, že čím vyšší vzdělání, tím vyšší šance na úspěšnou pozici na trhu práce, přesto chlapci neaspirují na dosažení vyššího vzdělání, ani nestudují na vyšších stupních škol tak často jako ženy. Tyto skutečnosti tak navozují otázku, zda není součástí symbolického řádu a zároveň kalkulace ve strategiích chlapců/mužů fakt, že (až na výjimku skupiny mladých nevzdělaných mužů) zatím v českém prostředí mohou obsadit lépe placené pozice na trhu práce i při stejném nebo dokonce nižším formálním vzdělání, než dosáhnou dívky/ženy.⁴¹

Iva ŠMÍDOVÁ je odbornou asistentkou katedry sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně a pracuje i v Institutu pro výzkum reprodukce a integrace společnosti (IVRIS). Výzkumně se orientuje na genderovou problematiku, vyučuje kurzy *Genderová struktura společnosti* a *Kritická mužská studia*. Je zapojena do několika evropských projektů s genderovou tematikou. Od roku 2005 je vedoucí oboru genderových studií na FSS MU. Je například autorkou kapitoly v knize *Men and Masculinities in Europe: Czech Republic: Domination and Silences* (Whiting & Birch, 2006) a spoluautorkou knihy *European Perspectives on Men and Masculinities* (Palgrave Macmillan, 2006).

⁴¹ Tuček [2000] ukázal, že při stejném kulturním statusu (vzdělání) českých žen a mužů mají ženy nižší materiální status. Platí to jak pro ekonomicky aktivní, tak pro ekonomicky neaktivní populaci žen a mužů. Také data ČSÚ ukazují, že ženy mají v průměru o více než 25 % nižší platy než muži, přičemž diskrepance v příjmech mužů a žen se liší vedle věku a zastávané profese také podle vzdělání [výzkum Souvislosti proměn pracovního trhu a forem soukromého, rodinného a partnerského života v české společnosti, převzato z Vohlídalová 2006]. Největší rozdíly v průměrných mzdách jsou u středoškoláků bez maturity, kde medián příjmů žen dosahuje pouze 70,5 % mediánu mezd mužů, a u vysokoškoláků s magisterským a vyšším než magisterským vzděláním, kde medián mezd žen dosahuje 74 % mediánu mužů.

KLÁRA JANOUŠKOVÁ působí jako odborná asistentka na Katedře sociální práce Zdravotně sociální fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. Přednáší výzkumnou metodologii, genderové teorie a sociální politiku. Je také studentkou doktorského studia sociologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Jejím hlavním výzkumným polem je mateřství a slaďování rodičovské a zaměstnanecké role žen.

TOMÁŠ KATRŇÁK je výzkumným pracovníkem Institutu pro výzkum reprodukce a integrace společnosti (IVRIS) na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Zabývá se sociální stratifikací, třídní analýzou, sociální a vzdělanostní mobilitou, sociální statistikou a metodami zpracování sociologických dat (především analýzou kategorizovaných dat). Je autorem monografie Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině (SLON, 2004) a studie Třídní analýza a sociální mobilita (CDK, 2005).

Literatura

- Allison, P. D. 1999. „Comparing logit and probit coefficients across groups.“ *Sociological Methods & Research* 28 (2): 186–208.
- Basow, S. A. 1998. „Student evaluations: The role of gender bias and teaching styles.“ Pp. 135–156 in L. H. Collins, J. C. Chrisler (eds.). *Career Strategies for Women in Academia: Arming Athena*. Thousand Oaks: Sage.
- Beauvoirová, S. 1967. *Druhé pohlaví*. Praha: Orbis.
- Beck, U. 2004. *Riziková společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Bem, S. L. 1993. *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bourdieu, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., J. C. Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Connell, R. W. 1995. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. W. 2002. *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W., J. Hearn, M. S. Kimmel. 2005. *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. Thousand Oaks: Sage.
- Čermáková, M. et al. 2000. *Proměny současné české rodiny: rodina – gender – stratifikace*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Dinnerstein, D. 1976. *The Mermaid and The Minotaur*. New York: Harper and Row.
- Duncan, O. D., D. L. Featherman, B. Duncan. 1972. *Socioeconomic Background and Achievement*. New York: Seminar Press.
- Eccles, J. S. 1994. „Understanding Women's Educational and Occupational Choices.“ *Psychology of Women Quarterly* 18: 585–609.
- Entwistle, D. R., K. L. Alexander, L. S. Olson. 2007. „Early Schooling: The Handicap of Being Poor and Male.“ *Sociology of Education* 80 (2): 114–138.
- Etzioni, A. 1961. *Complex Organizations: A Sociological Reader*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ex, C. T. G. M., J. M. A. M. Janssens. 1998. „Maternal Influences on Daughters' Gender Role Attitudes.“ *Sex Roles* 38 (3–4): 171–186.

- Farmer, H. S. 1985. „Model of Career and Achievement Motivation for Women and Men.“ *Journal of Counseling Psychology* 32: 363–390.
- Farmer, H. S., J. L. Wardrop, S. C. Rotella. 1999. „Antecedent Factors Differentiating Women and Men in Science/Nonscience Careers.“ *Psychology of Women Quarterly* 23: 763–780.
- Garg, R., C. Kauppi, J. Lewko, D. Urajnik. 2002. „A Structural Model of Educational Aspirations.“ *Journal of Career Development* 29 (2): 87–108.
- Gilligan, C. 2001. *Jiným hlasem*. Praha: Portál.
- Golombok, S., R. Fivush. 1994. *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadrman-Matoušková, J. 2004. „Jak oslovují učebnice občanské výchovy děti školou povinné.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 5 (1): 10–13.
- Hájek, M. 1997. *Vývoj vybraných oborů vzdělání z hlediska genderu*. Sociologické studie / Sociological studies 97:5. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Harding, S. 1986. *The Science Question in Feminism*. New York: Cornell University Press.
- Hilke, E.V., G. C. Conway. 1994. *Gender Equity in Education*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Hoetker, G. 2003. „Confounded coefficients: Accurately comparing logit and probit coefficients across groups.“ [online] *College of Business WP 100* [cit. 12. 12. 2006]. Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign. Dostupné z: <http://www.business.uiuc.edu/Working_Papers/papers/03-0100.pdf>.
- Hoetker, G. 2007. „The use of logit and probit models in strategic management research: Critical issues.“ *Strategic Management Journal* 28(4): 331–343.
- Hubbard, L. 2005. „The Role of Gender in Academic Achievement.“ *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18 (5): 605–623.
- Hubbard, S. S., J. P. Robinson. 1994. „Gender Profiles and Career Aspiration of Administrators in Higher Education.“ Příspěvek přednesený na konferenci *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Nashville, Tennessee, 9.–11. 11. 1994.
- Chodorow, N. 1978. *The Reproduction of Mothering*. Berkeley: University of California Press.
- Irigaray, L. 1985. *This Sex Which Is Not One*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Jarkovská, L. 2005. „Gender v českém školství – teorie a praxe.“ Pp. 132–142 in M. Dopita, A. Staněk (eds.). *RVP v praxi učitele výchovy k občanství – se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jarkovská, L. 2006. „Školní třída.“ Pp. 45–50 in I. Smetáčková (ed.). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- Katriňák, T. 2006. „Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice.“ Pp. 173–194 in P. Matějů, J. Straková (eds.). *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia.
- Kerr, B. A. 1995. *Smart Girls Two*. Dayton, Ohio: Psychology Press.
- Kimmel, M. S. 2000. *The Gendered Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. 1981. *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Koucký, J., J. Kovařovic, J. Palečková, V. Tomášek. 2004. *Učení pro život. Výsledky Výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Lindsey, L. L. 1997. *Gender Roles: A Sociological Perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lips, H. M. 2000. „College Student's Vision of Power and Possibility As Moderated By Gender.“ *Psychology of Women Quarterly* 24: 39–43.
- Mac an Ghail, M. 1994. *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.

- Mac an Ghaill, M., Ch. Haywood. 2007. *Gender, culture, and society: contemporary femininities and masculinities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Matějů, P., J. Straková. 2006. *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia.
- Marjoribanks, K. 2003. „Learning Environments, Family Contexts, Educational Aspirations and Attainment: A Moderation-Mediation Model Extended.“ *Learning Environments Research* 6: 247–265.
- McNerney, K. A., Ch. L. Coleman. 1998. „Educational and Occupational Aspiration of High School Students.“ [online] Příspěvek přednesený na *Annual Meeting of the American Education Research Foundation*. San Diego. [cit. 12. 4. 2006]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/68/68.pdf>.
- Mendez, L. M. R, K. M. Craford. 2002. „Gender – Role Stereotyping and Career Aspirations: A Comparison of Gifted Early Adolescent Boys and Girls.“ *The Journal of Secondary Gifted Education* 13 (3): 96–107.
- Mitchell, J. 1975. *Psychoanalysis and Feminism*. New York: Vintage.
- Munich, D., J. Mysliveček. 2006. „Přechod žáků na střední školy: diskrepance mezi nabídkou a poptávkou a jejich důsledky.“ Pp. 220–246 in P. Matějů, J. Straková (eds.). *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia.
- Oakley, A. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Palečková, J., V. Tomášek. 2005. *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Parsons, T., R. F. Bales. 1955. *Family, socialization and interaction process*. Illinois: Free Press of Glencoe.
- Piaget, J. 1955. *The Construction of Reality in the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Peterson, G. W., M. E. Stivers, M. E., D. F. Peters. 1986. „Family versus nonfamily significant others for the career decisions of low-income youth.“ *Family Relations* 35: 417–424.
- Potužníková, E., J. Straková. 2006. „Rozdíly ve vědomostech a dovednostech českých chlapců a děvčat na základě zjištění mezinárodních výzkumů.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 42 (4) : 701–717.
- Průcha, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Renzetti, C. M, D. J. Curran. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Reay, D. 2001. „„Spice Girls‘, „Nice Girls‘, „Girlies‘, and „Tomboys‘: gender discourses, girls‘ cultures and femininities in the primary classroom.“ *Gender and Education* 13 (2): 153–166.
- Sadker, D., M. Sadker. 1994. *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. Toronto: Simon & Schuster Inc.
- Sewell, V. H, V. P. Shah. 1968. „Parents‘ Education and Children’s Educational Aspirations and Achievements.“ *American Sociological Review* 33: 191–209.
- Schneppf, S. V. 2004. „Gender Equality in Educational Achievement. An East-West Comparison.“ IZA DP No. 1317. Bonn: IZA.
- Shu, X., M. M. Marini. 1998. „Gender-Related Change in Occupational Aspirations.“ *Sociology of Education* 71 (1): 44–68.
- Straková, J., E. Potužníková, V. Tomášek. 2006. „Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání.“ Pp. 118–146 in P. Matějů, J. Straková (eds.). *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia.
- Straková, J. et al. 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Smetáčková, I. 2005. „Gender a školství.“ Pp. 73–80 in I. Smetáčková, K. Vlková (eds.). *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost.

- Smetáčková, I., A. Červinková, L. Helšusová-Václavíková, M. Kolářová, M. Linková, K. Šaldová. 2005. *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni*. Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Tuček, M. 2000. „Sociální struktura a stratifikace mužů a žen na konci devadesátých let.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 1 (4): 10–11.
- Ústav pro informace ve vzdělání. 2002. *Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995–2000*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání.
- Ústav pro informace ve vzdělání. 2004. „Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele 2002/2003.“ [online] Praha: Ústav pro informace ve vzdělání [cit. 2006 12 13]. Dostupný z: <<http://www.uiv.cz/clanek/432/763>>.
- Ústav pro informace ve vzdělání. 2007. „Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele 2005/06. 2007.“ [online] Praha: Ústav pro informace ve vzdělání [cit. 2006 12 13]. Dostupný z: <<http://www.uiv.cz/clanek/431/363>>.
- Valentová, M., I. Šmídová, T. Katriňák. 2007a. „Gender Segregation in the Labour Market Placed in the Context of Educational Segregation: Cross-National Comparison.“ *Sociológia / Slovak Sociological Review* 39 (3): 214–244.
- Valentová, M., I. Šmídová, T. Katriňák. 2007b. „Genderová segregace trhu práce v kontextu segregace vzdělanostní: mezinárodní srovnání.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 8 (2): 43–52.
- Vohlídalová, M. 2006. „Mají muži a ženy v ČR odlišné postoje k práci?“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 7 (1): 26–31.
- Van de gaer, E., H. Pustjens, J. van Damme, J., A. de Munter. 2006. „Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls.“ *British Journal of Sociology of Education* 27 (3): 293–309.
- Velký sociologický slovník. 1996. Praha: Karolinum.
- West, C., D. H. Zimmerman. 1991. „Doing gender.“ Pp. 125–147 in Judith Lorber, Susan A. Farrell (eds.). *The social construction of gender*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Wilkinson, L. C., C. B. Marret (eds.). 1985. *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press.



CSABA SZALÓ

TRANSNACIONÁLNÍ MIGRACE

**Proměny identit, hranic
a vědění o nich**

V roce 2007 vydalo Centrum pro studium
demokracie

a kultury jako svou 256. publikaci

1. vydání

Brož, 176 str., 198 Kč

SOCIOLOGICKÁ ŘADA, svazek 5

ISBN 978-80-7325-136-9

Brněnský sociolog Csaba Szaló v této knize nabízí kritickou analýzu soudobého sociologického a antropologického zkoumání kulturní dynamiky transnacionální migrace. Toky lidí, jež jsou součástí globální soustavy toků zboží, kapitálu, obrazů a idejí, výrazně přispívají k proměně symbolických hranic vymezujících odlišné kulturní identity. Autor ukazuje, jakou roli sehrávají symbolické hranice v procesu formování identit a jaký vliv mají soudobé migrační proudy na deterritorializaci, transnacionalizaci a kosmopolitanizaci kulturních identit.