

# Aspirace českých žáků

/ Publikováno  
prosinec 2023

// Autoři  
PAQ Research  
Kateřina Šafářová, Václav Korbek, Jan Zeman, Michael Škvřňák,  
Alena Šindelářová, Daniel Prokop

**NADACE Š**  
České spořitelny

**PAQ**  
RESEARCH



# Obsah

/	<b>Shrnutí výsledků</b>	<b>4</b>
/	<b>Aspirace – co jsou a jak se liší od dalších konceptů?</b>	<b>7</b>
	Co jsou aspirace	7
/	<b>Vývoj aspirací českých žáků</b>	<b>9</b>
/	<b>Vzdělávací aspirace žáků v Evropě</b>	<b>13</b>
	Nakolik vysvětlují rozdílné aspirace rozdílné školy: ČR vs. Evropa	15
/	<b>S jakými faktory aspirace souvisejí?</b>	<b>18</b>
	1. Socio-ekonomické faktory a dovednosti žáků	19
	2. Faktory školy	21
/	<b>Struktura středních škol v ČR</b>	<b>24</b>
/	<b>Doporučení ohledně systémových opatření na podporu aspirací</b>	<b>29</b>
/	<b>Reference</b>	<b>31</b>

# Shrnutí výsledků

Cílem studie je pomocí sekundární analýzy dat z mezinárodního šetření PISA, kterého se účastní 15letí žáci:

- \* Zmapovat, jak se v posledních 20 letech vyvíjely vzdělávací aspirace českých žáků celkově a specificky studovat vývoj aspirací u různých skupin podle pohlaví, socioekonomického zázemí a typu školy.
- \* Porovnat vývoj aspirací českých žáků s evropskými vrstevníky na srovnatelné vzdělávací úrovni (ISCED 2). Zjistit, jestli velká fragmentace českého vzdělávacího systému souvisí s úrovní a vývojem aspirací.
- \* Identifikovat hlavní faktory, které souvisí se vzdělávacími aspiracemi. Zjistit, do jaké míry vzdělávací aspirace souvisí s faktory na straně rodiny, prostředí a školy, na základě čehož je možné formulovat doporučení, jak aspirace zvyšovat.

Vzdělávací aspirace v této studii definujeme jako cíl *dosáhnout vysokoškolského vzdělání*. Výsledky zkoumáme u žáků 9. ročníků základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií<sup>1</sup>. Žáci 9. ročníku jsou zvoleni z toho důvodu, že je čeká přechod ze základní na střední školu, což je klíčový moment ve vzdělávací dráze. Ve středním vzdělávání se na učňovských oborech výrazně redukuje aspirace žáků, což snižuje jejich vzdělávací potenciál (Korbel a Münich 2021). Lépe rozumět aspiracím žáků již na 2. stupni ZŠ a mechanismům, které se změnami souvisí, je proto důležité také v kontextu aktuálně probíhající debaty o struktuře středních škol.

Z analýzy vyplynuly následující výsledky:

- \* V roce 2018 chtělo 55 % žáků dosáhnout vysokoškolského vzdělání, což je o 17procentních bodů více než v roce 2003. **Aspirace** dosáhnout vysokoškolské vzdělání **výrazně vzrostly** společně s rozšiřováním počtu míst na vysokých školách, avšak data indikují, že **nárůst neodpovídá plně nárůstu počtu míst na VŠ**.
- \* **Vysokoškolské aspirace žáků v ČR jsou o něco vyšší, než je průměr EU**. Za posledních 20 let rostly podobně rychle jako ve Finsku a ve většině Evropy. Na druhou stranu, v ČR vzrostly **méně než v Polsku**, které také zažilo výrazný nárůst počtu míst na VŠ.
- \* **V ČR se oproti dalším evropským zemím aspirace žáků více liší mezi školami**. To ukazuje na dva možné mechanismy. Zaprvé, český vzdělávací systém je hodně

<sup>1</sup> Využíváme odpovědi za úroveň vzdělávání ISCED 2 kvůli porovnatelnosti se zahraničím. Několik žáků uvedlo, že jsou v 7. nebo 8. ročníku, tyto odpovědi ze vzorku nevyřazujeme, protože se pravděpodobně jedná o žáky opakující ročník, a tedy do populace 15letých patří.

selektivní, tedy žáci s vysokým socioekonomickým zázemím a aspiracemi chodí do škol s podobnými žáky a naopak. Z druhé, školy se liší v tom, jak moc dokážou pracovat s aspiracemi žáků.

- \* Roli jednotlivých faktorů vyhodnocujeme pomocí regresní analýzy. **Větší souvislost se vzdělávacími aspiracemi má rodinné zázemí než škola.** Zhruba třetinu rozdílů v aspiracích mezi žáky lze vysvětlit socioekonomickými faktory, zatímco škola může hrát roli v 10 % rozdílů. To není zanedbatelné. Navíc, data PISA neumožňují detailní analýzu faktorů činností na straně školy, proto je nutné tento výsledek brát jako spodní odhad.
- \* Se vzdělávacími aspiracemi při kontrole intelektuálních dovedností žáků a dalších proměnných na straně rodiny a školy souvisí nejvýrazněji faktory:
  - Socioekonomický status – faktor, podle kterého se aspirace nejvíce liší
  - Pohlaví – chlapci mají nižší aspirace než dívky, a to i když porovnáváme žáky s podobnými výsledky a socioekonomickým zázemím
  - Známkování – zachycují výrazně víc než jen dovednosti žáků (promítají se do nich např. postoje pedagogů nebo socio-emoční dovednosti žáků), aspirace výrazně formují
  - Socio-emoční dovednosti (motivace, self-efficacy apod.)
  - Typ a velikost školy – naznačuje, že fragmentace a decentralizace českého systému se propisuje i do vzdělávacích aspirací
- \* Poslední část analýzy ukazuje, že aspirace ohledně studia na střední a vysoké školy souvisí s regionální nabídkou oborů středních škol. V obcích s rozšířenou působností, kde mají žáci na konci základní školy podobné průměrné výsledky (viz testování České školní inspekce), se podíl žáků odcházejících na maturitní obory liší až o 30-40procentních bodů.

Na základě výsledků navrhujeme systémová doporučení, jak vyšší vzdělávací aspirace podporovat na úrovni systému i jednotlivých škol. Ta zahrnují:

- \* Podporovat vzdělávací aspirace u **žáků s nízkým socioekonomickým statusem** skrze lépe zacílenou finanční a personální podporu a propojování vzdělávacího a sociálního sektoru.
- \* Cíleně pracovat se vzdělávacími aspiracemi **chlapců**, především těch s nízkým SES.
- \* Pracovat s jinými způsoby zpětné vazby než známkování, tzn. například posilovat využívání formativního hodnocení.
- \* Pilotovat a evaluovat dopad programů mířících na **socio-emoční dovednosti** (self-efficacy, motivace, sebevědomí) žáků na školách.

- \* Řešit **fragmentaci vzdělávacího systému**, v němž mají žáci z různých typů škol (z velkých a malých škol, škol různých zřizovatelů, ze škol v malých obcích a velkých městech).
- \* Podporovat další výzkum, který by umožnil párování aspirací žáků s jednotlivými učiteli a jejich činnostmi. Ten by mohl zodpovědět, jaké činnosti školy a učitelů nejvíce ovlivňují vzdělávací aspirace žáků.
- \* Revidovat **strukturu oborů středních škol**, aby nabídka oborů více odpovídala potřebám a poptávce žáků s důrazem na **posílení nabídky všeobecného vzdělávání**, které odpovídá počtu míst na vysokých školách a aspiracím žáků studovat na VŠ. V neposlední řadě snížit bariéry omezující využití vzdělávacího potenciálů žáků a růst aspirací žáků (zvýšit propustnost mezi jednotlivými obory SŠ, upravit přihlašování na SŠ, aby se minimalizovalo strategizování při výběru oboru.)



# Aspirace – co jsou a jak se liší od dalších konceptů?



## Co jsou aspirace

Aspirace jsou široký pojem, který odborná literatura definuje různým způsobem. Velmi obecně se jedná o přesvědčení dětí a žáků ohledně jejich dovedností a možností do budoucna. Výzkumy dlouhodobě ukazují, že aspirace, v nejširším pojetí zahrnující různé operacionalizace, ovlivňují vzdělávací výsledky (Yaeger a kol. 2019), stejně jako výběr střední školy a celkově vzdělávací dráhy (Page a kol. 2007).

V naší studii se zaměřujeme na **vzdělávací aspirace**, kterou definujeme jako přesvědčení jednotlivce o jeho šancích **dosáhnout určitého stupně vzdělání**. Aspirace mohou být ovlivňovány osobnostními rysy, sociodemografickými charakteristikami, školou a dalšími faktory. Role jednotlivých faktorů v návazných kapitolách studujeme.

Vzdělávací aspirace operacionalizujeme skrze otázku v mezinárodním testování PISA

- *Jakého nejvyššího vzdělání bys chtěl/a dosáhnout?* Kde nejčastěji zkoumáme, jestli žák chce dosáhnout vysokoškolského vzdělání.

Aspirace jsou nicméně podobné dalším konceptům jako self-efficacy, růstové myšlení a akademická marnost. Ty se od vzdělávacích aspirací mírně liší, ale mají řadu podobných znaků. Texty níže proto jednotlivé koncepty vysvětlují a dávají je do vztahu se vzdělávacími aspiracemi.

## Další koncepty

**Akademická self-efficacy** (známá také jako *akademická účinnost*) popisuje přesvědčení (sebedůvěru) žáka o jeho vlastních schopnostech organizovat a realizovat aktivity, které vedou k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.

Self-efficacy se váže vždy ke konkrétním oblastem, v kontextu školy se může výrazně lišit u žáků v jednotlivých předmětech nebo jejich jednotlivých součástech (například vysoká self-efficacy v psaném testu z angličtiny, ale nízká při ústním zkoušení). V naší studii chápeme self-efficacy jako proměnnou ovlivňující vzdělávací aspirace.

## Růstové myšlení

Růstové a fixní myšlení (growth mindset, fixed mindset) popisuje, v jaké míře lidé věří, že jsou schopni své dovednosti zdokonalovat, jak přistupují k překážkám a výzvám (Dwecková, 2006). Caroline Dweck ve svém výzkumu argumentuje, že právě přesvědčení o tom, jestli můžu svoje dovednosti měnit, je důležitým faktorem pro naplňování vzdělávacího potenciálu. Data ukazují, že si někteří žáci myslí, že je talent fixní a nedá se moc posouvat. Výzkumníci pak testují programy, jestli se dá takový typ přemýšlení změnit.

Převaha růstového nebo naopak fixního uvažování do značné míry určuje, jak žáci přistupují ke svému vzdělávání a k rozvoji své osobnosti. Pokud žák věří, že disponuje určitou mírou schopností a dovedností, které jsou mu dané a geneticky předurčené (a tím pádem limitované), bude obtížněji nalézat motivaci pro vytrvalé učení, zejména ve chvíli, kdy narazí na překážky.

Zároveň řada studií testuje intervence, které ukazují, že se růstové myšlení dá naučit. Ty ukazují pozitivní dopad na vzdělávání žáků na různých stupních (Yaeger a kol. 2019, Yaeger a Dweck 2020). Růstové myšlení bylo měřeno i ve vlně 2018 v testech PISA. Růstové myšlení pokládáme za determinant vzdělávacích aspirací.

## Akademická marnost

Koncept akademické marnosti je podobný konceptu kontroly nad vlastním životem (sense of control), který používali Coleman et al. (1966), ale i růstovému myšlení. Rozdíl spočívá v tom, že pocit akademické marnosti se explicitně vztahuje ke škole. Tedy charakterizuje víru žáka v to, že je schopen ovlivnit své fungování v rámci vzdělávacího systému. Vysoký pocit akademické marnosti znamená, že žák věří, že nemůže nikterak ovlivnit svůj školní úspěch.

Toto explicitní zacílení na vzdělání a skutečnost, že se jedinec cítí být součástí nějaké skupiny, činí z tohoto konceptu vhodný nástroj, který může zachytit situaci v nevyběrových třídách, respektive málo prestižních vzdělávacích programech (Straková a Simonová, 2018, Straková 2020). V českém prostředí se zároveň používá také například na zjišťování motivací žáků v učňovských oborech (Straková a kol. 2021). Obecně bychom akademickou marnost, podobně jako růstové myšlení, pokládali za determinant vzdělávacích aspirací. Tento koncept nikdy nebyl součástí mezinárodních šetření, proto není součástí naší analýzy.



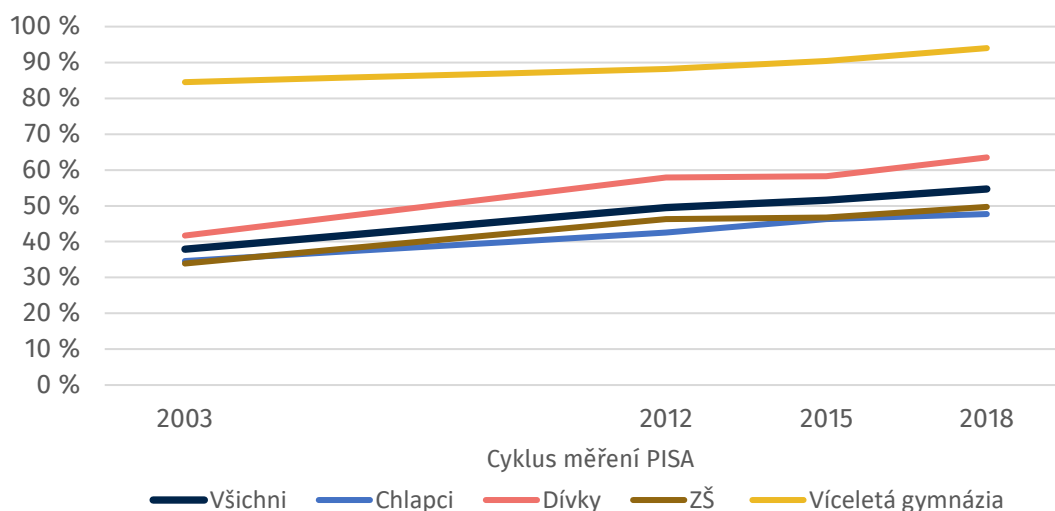
# Vývoj aspirací českých žáků

Tato kapitola mapuje, jak se vyvíjely aspirace českých 15letých žáků v 9.<sup>2</sup> ročníku ZŠ a odpovídajících ročníků na víceletých gymnáziích od roku 2003. Dotazníky PISA zjišťovaly aspirace žáků v letech 2003, 2012, 2015 a 2018. Jak jsme uvedli výše, jedná se o podíl žáků, kteří na otázku: *Jakého nejvyššího vzdělání bys chtěl/a dosáhnout?* odpověděli, že **chtějí dosáhnout vysokoškolského vzdělání**.<sup>3</sup>

Cílem bylo prozkoumat, jestli a nakolik se vzdělávací aspirace v čase mění. Od konce devadesátých let se začal zvyšovat počet míst na vysokých školách (masifikace terciárního vzdělávání). Zvýšení možnosti studovat na VŠ by se proto mělo odrazit v aspiracích žáků. Zároveň ukazujeme, jak se vývoj lišil u různých skupin žáků – podle pohlaví, typu školy a socioekonomického zázemí.

## Graf 1

### / Podíl žáků v 9. ročníku s VŠ aspirací podle pohlaví a typu školy



Poznámka: N = 2500–2800 žáků 7. –9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků gymnázií odpovídající na vzdělanostní aspirace v PISA v daném cyklu měření. Znění otázky: *Jakého nejvyššího vzdělání bys chtěl/a dosáhnout?*

<sup>2</sup> Využíváme pouze odpovědi za ISCED 2 kvůli porovnatelnosti se zahraničím. Několik žáků uvedlo, že jsou v 7. nebo 8. ročníku, tyto odpovědi ze vzorku nevyřazujeme, protože se pravděpodobně jedná o žáky opakující ročník, a tedy do populace 15letých patří.

<sup>3</sup> Všechna prezentovaná data týkající se čistě odpovědí žáků v této studii jsou vážena pomocí váhy W\_FSTUWT, aby odpovídala celé populaci žáků v ČR.

V Grafu 1 vidíme, že VŠ aspirace českých žáků v čase kontinuálně rostly. V roce 2003 chtělo VŠ vzdělání získat 38 % žáků v 9. ročníku, v roce 2018 to bylo 55 %. Přes polovinu žáků mělo aspirace dosáhnout vysokoškolského vzdělání nejdříve v roce 2012.

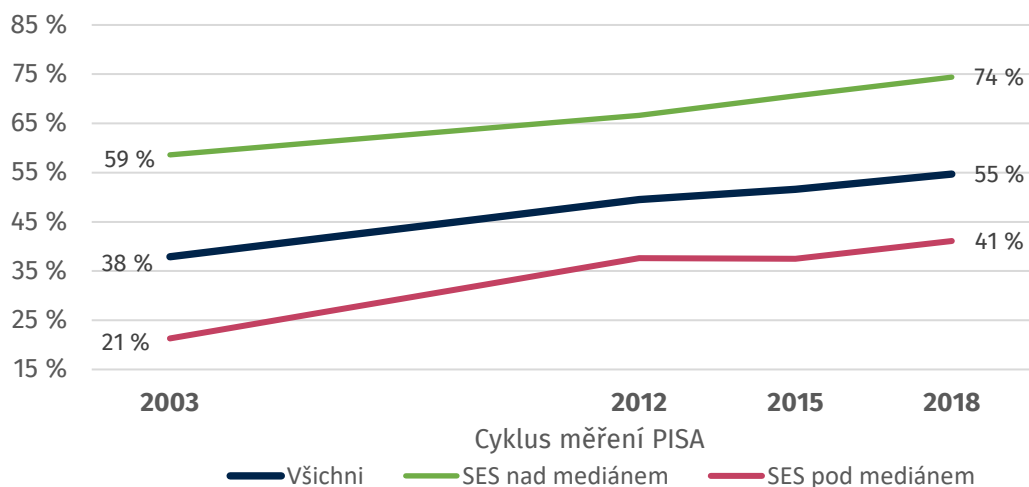
Žáci na víceletých gymnáziích (v ročníku odpovídajícím sledovaným ročníkům na ZŠ) mají vyšší aspirace než žáci z běžných ZŠ – rozdíl v roce 2018 je mezi těmito skupinami 44procentních bodů (p. b.), tedy od roku 2003 se mírně snížil. Vyšší aspirace žáků na víceletých gymnáziích souvisí s lepšími vzdělávací výsledky, a tím pádem vyšší šancí, že se později dostanou na VŠ. Zároveň mají tito žáci vysokou pravděpodobnost, že budou pokračovat ve studiu na gymnáziu i na střední škole a vysoká škola se jeví po obecně zaměřeném středoškolském vzdělávání jako logický krok (gymnázia mají ze středních škol největší podíl absolventů hlásících se a pokračujících ve studiu na VŠ. Ke studiu na vysoké škole se každoročně hlásí (podá přihlášku) průměrně 98 % absolventů gymnázií (kat. K), 77 % absolventů klasických odborných maturitních oborů (kat. M) a 45 % absolventů maturitních oborů obsahujících odborný výcvik a nástavbových oborů (kat. L0 a L5, souhrnně L) (Informační systém infoabsolvent, 2023).

Dále vidíme, že dívky deklarují častěji VŠ aspirace než chlapci a tento rozdíl se v čase zvětšuje. V roce 2018 byl rozdíl ve VŠ aspiracích mezi dívkami a chlapci 16 p. b., v roce 2003 to bylo 7 p. b. Jinými slovy zájem studovat VŠ u dívek roste více než u chlapců. Chlapci uvádějí také častěji, že cílí na nižší vzdělání než středoškolské s maturitou (13 % chlapců a 7 % dívek, opět v roce 2018). Tyto výsledky poukazují na fenomén, který koresponduje s mezinárodními daty, kde výsledky i aspirace chlapců ve většině zemí OECD zaostávají za dívkami (OECD 2015, OECD 2022). Zaostávání aspirací chlapců je důležitým negativním zjištěním, které může souviset s řadou faktorů na straně rodiny, prostředí i školy.

Z mnoha studií (např. Šmídová, Janoušková a Katrňák 2008, Straková, Simonová, Greger 2019, ČŠI 2022) se ukazuje socio-ekonomický status (SES) jako výrazný faktor ovlivňující vzdělávací výsledky. Následující graf zobrazuje, jak se rozdíly promítají i do aspirací.

**Graf 2**

**/ Podíl žáků s VŠ aspirací u žáků 9. ročníků podle socio-ekonomického statusu**



Poznámka: N = 2500–2800 žáků 7.–9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků gymnázií odpovídající na

vzdělanostní aspirace v PISA v daném cyklu měření. Znění otázky: Jakého nejvyššího vzdělání bys chtěl/a dosáhnout?

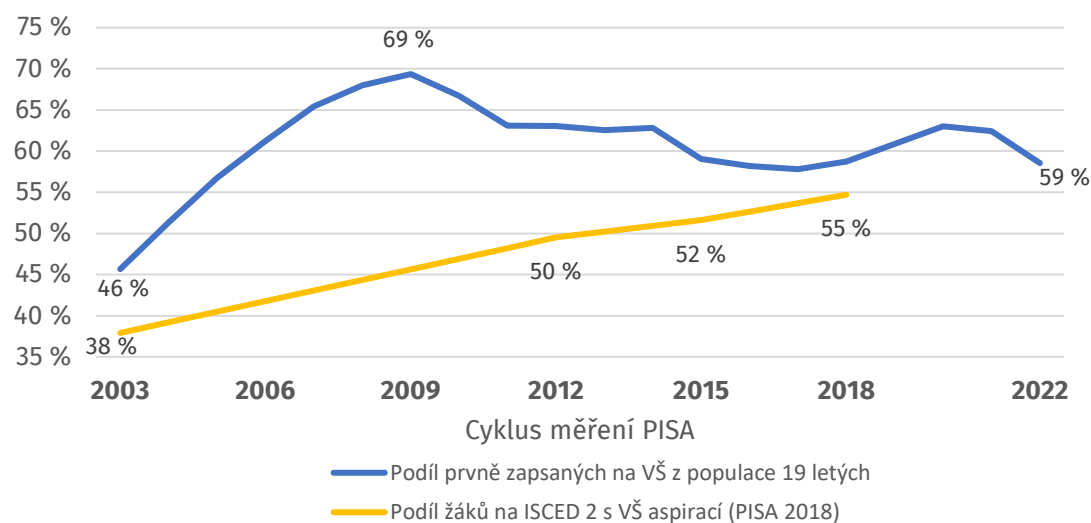
74 % žáků s vyšším SES (nad mediánem) deklarovalo v roce 2018, že chce dosáhnout VŠ vzdělání, zatímco u žáků s nižším SES to bylo 41 %. Rozdíl mezi žáky s vyšším a nižším SES se navíc od roku 2003 do 2018 příliš neměnil. V průměru je také u žáků se SES pod mediánem 6 x častější aspirace získat nižší vzdělání než maturitu oproti žákům s vyšším SES (15 % vs. 3 %). Tyto výsledky představují riziko, že sociální status ovlivňuje skrze aspirace vzdělávací dráhy a zprostředkovaně uplatnění na trhu práce a životní spokojenost.

Aspirace se liší i regionálně. Zatímco v Praze aspiruje na VŠ 73 % žáků, v Ústeckém a Pardubickém kraji jen 40–45 % žáků. Tyto rozdíly ale do velké míry korelují s rozdíly v SES žáků a nabídkou maturitních SŠ oborů a VŠ oborů.

Nárůst aspirací studia na VŠ ovlivnila masifikace vysokoškolského vzdělání, tedy nárůst počtu míst na VŠ. Do jaké míry nárůst v aspiracích odpovídá změně nabídky VŠ oborů v posledních 20 letech, ukazuje Graf 3.

### Graf 3

#### / Souvislost VŠ aspirací v 15 letech a podílu 19letých studentů prvně zapsaných VŠ



Poznámka: N = 2500–2800 žáků 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků gymnázií odpovídajících na vzdělávací aspirace v PISA v daném cyklu měření

Od roku 2003 do roku 2009 podíl vysokoškoláků mezi 19letými výrazně vrostl (z 46 % na 69 %).<sup>4</sup> Po roce 2009 podíl 19letých prvně studujících vysokou školu spíše klesal. Aspirace rostly konstantně a v roce 2018 v podstatě odpovídaly podílu nově zapsaných

<sup>4</sup> Data pro podíl prvně zapsaných na VŠ pocházejí ze statistik MŠMT a ČSÚ. Pro minimalizaci idiosynkratických změn v populačních ročnících a nabídce VŠ mezi roky 2003 a 2022 zobrazujeme klouzavý průměr za 3 roky.

na VŠ, tedy vzdělávací nabídce. Podíl 15letých s VŠ aspirací v roce 2018 je také nižší než podíl 19letých VŠ studentů v roce 2022 (což by měl být právě ročník 15letých studentů v roce 2018), ačkoliv se mu přibližuje (55 % vs. 59 %). Aspirace žáků na ZŠ tedy téměř dohnaly vzdělávací nabídku na VŠ. Na druhou stranu, solidní šanci dostat se na VŠ má vyšší podíl studentů a z tohoto pohledu by mohly být aspirace ještě vyšší.

# Vzdělávací aspirace žáků v Evropě

---

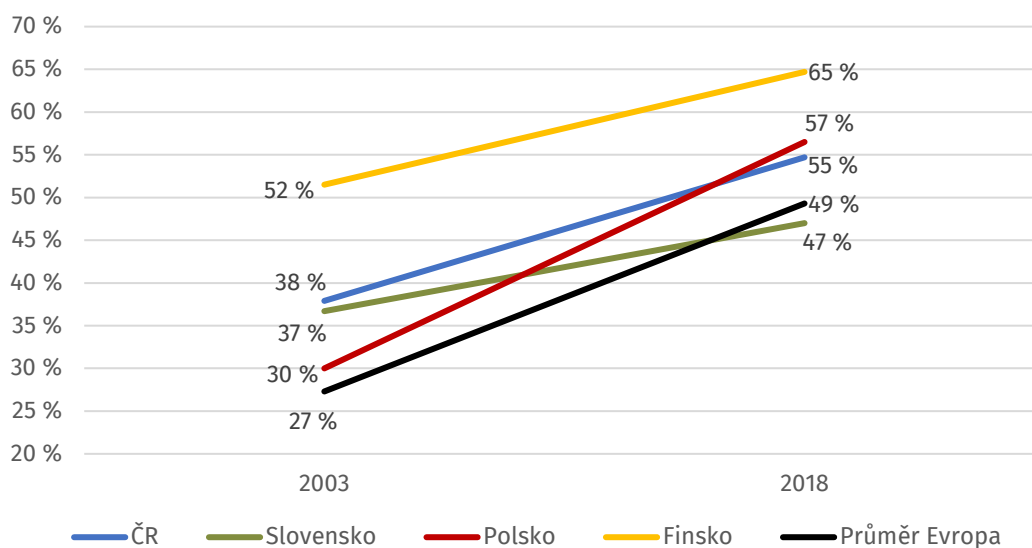
Předchozí kapitola ukázala vývoj v rámci ČR. Jaké mají ale aspirace studovat na VŠ čeští žáci v porovnání se zahraničím? Při této analýze nás zajímá, do jaké míry se zvýšily aspirace v ČR v porovnání se zeměmi, které (ne)zaznamenaly takový nárůst VŠ sektoru. Zároveň nás mezinárodní srovnání zajímá, protože jsme součástí globálního trhu, kde se mohou čeští studenti ucházet o stejná pracovní místa s uchazeči z jiných států.

V této kapitole proto ukazujeme porovnání VŠ aspirací 15letých českých žáků s VŠ aspiracemi žáků z vybraných evropských zemí na stejné úrovni vzdělávání (ISCED 2 – nižší sekundární vzdělávání), neboť na vyšším sekundárním vzdělávání se ve většině zemí vzdělávací dráhy studentů více diferencují (v tom, zda dostávají spíše obecně nebo profesně zaměřené vzdělání).

Česká republika má ve výsledcích žáků mezi školami vyšší rozdíly než jiné evropské země (PAQ 2020), proto výrazně záleží na tom, do jaké školy se žák dostane vzhledem k naplňování vzdělávacího potenciálu. Proto v této části zkoumáme, nakolik se tato situace odráží také v aspiracích.

**Graf 4**

**/ Podíl žáků s VŠ aspirací ve vybraných zemích v roce 2003 a 2018 (ISCED 2)**



Poznámka: žáci na úrovni ISCED2 odpovídajících na vzdělávací aspirace v PISA v daném cyklu měření 2003 a 2018; ČR N = 2 797 a 2 956 žáků, Polsko N = 4 344 a 5 479 žáků, Finsko N = 5 755 a 5 387 žáků, Evropa = 67 553 a 103 454 žáků z 26 evropských zemí s více než 500 žáky v PISA na úrovni ISCED 2.

Vysokoškolské aspirace<sup>5</sup> rostly v čase v celé Evropě. Graf výše zachycuje ČR, země střední Evropy – Polsko a Slovensko. Tedy země, které zažily podobnou masifikaci terciárního vzdělávání jako ČR. Tyto výsledky dáváme do porovnání s Finskem, kde byl již výrazně vyšší podíl žáků účastnících se vysokoškolského vzdělání na začátku tisíciletí a v neposlední řadě s průměrem všech zemích zapojených do testování PISA v daných letech.<sup>6</sup>

Nejvíce rostly aspirace žáků v Polsku, nejméně na Slovensku. V ČR rostly podobně jako ve Finsku a v průměru Evropy. S výjimkou Slovenska se zdá, že aspirace směrem ke studiu na VŠ v ČR za ostatními evropskými zeměmi relativně zaostávají vzhledem k nárůstu vysokoškolského sektoru. Velmi podobně zaostávají i za Finskem, které začínalo z výrazně vyššího základu. To posiluje jeden ze závěrů předchozí kapitoly, že aspirace studia na VŠ nerostly dostatečně vzhledem k rozšiřování počtu míst na VŠ.

<sup>5</sup> Aspirace na vzdělání úrovně ISCED 5A nebo 6.

<sup>6</sup> Porovnání podílů VŠ aspirací napříč zeměmi může být ovšem ovlivněno mírně odlišnými formulacemi otázky (V ČR: Jakého nejvyššího vzdělání bys chtěl/a dosáhnout? V angličtině What level of education do you expect to complete?), rozdílnou strukturou škol (např. vyšší nabídkou a účastí na vyšších odborných školách, které nejsou v grafu zahrnuty) nebo rozdílným počtem odpovědí k výběru. Proto neporovnáváme ČR s větším vzorkem zemí Evropy.

# Nakolik vysvětlují rozdílné aspirace rozdílné školy: ČR vs. Evropa

Na základě studií (např. PAQ Research 2020) víme, že v ČR existují velké rozdíly ve vzdělávacích výsledcích mezi školami. Podobně to může být i v aspiracích. Stav, kdy aspirace i vzdělávací výsledky žáků významně závisí na tom, do jaké se žák dostane školy, je nežádoucí, protože dále prohlubuje nerovnosti.

Následující analýza (intra-class-correlation, zkráceně ICC) porovnává nakolik se čeští 15letí žáci liší ve VŠ aspiracích ve srovnání s jejich evropskými vrstevníky v závislosti na tom, jakou školu navštěvují. I zde porovnáváme pouze žáky na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2).<sup>7</sup>

Tabulka 1 řadí evropské země od těch, kde jsou rozdíly ve VŠ aspiracích u žáků různých škol největší. ČR je v roce 2018 v horní třetině zemí, kde se nejvíce aspirace žáků liší mezi jednotlivými školami. Zároveň byla v horní třetině i v roce 2003. Jinými slovy, v severských zemích jako je Norsko, Finsko, Dánsko u vzdělávacích aspirací nejméně záleží na tom, na jakou základní školu se dítě přihlásí a do které následně chodí, protože na konci základního vzdělání jsou žáci s vysokými aspiracemi relativně rovnoměrně rozděleni mezi školami. Naopak ČR je, a v roce 2003 také byla, mezi zeměmi, kde se aspirace žáků více odlišují. Podobné výsledky má Litva, Německo nebo Švýcarsko.

Z dat nelze říct, jestli rozdíly vznikají již při zápisu do škol, tedy selekcí do různých škol, anebo až v průběhu základní školy. Jak data o sociálním vyloučení, tak například o neprospívání v 1. třídě indikují, že významná část rozdílů vzniká již při vstupu na základní školu. Na druhou stranu, podle dat kvalitní školy od ČŠI i například vzhledem k odchodům na víceletá gymnázia a jejich dopadům na zbylé žáky se rozdíly během škol mohou prohlubovat.<sup>8</sup> Tato otázka si proto заслужuje další výzkum.

---

<sup>7</sup> Do analýzy jsme zařadili všechny země, které měly v šetření PISA alespoň 100 žáků na úrovni ISCED2 z alespoň 3 škol.

<sup>8</sup> Data viz [DataPAQ](#)



Tabulka 1

## / Rozdíly v aspiracích žáků v letech 2018 a 2003 vysvětlitelné školami

Pořadí zemí od největších rozdílů mezi školami (2018)	Země	2018	2003
1.	Slovinsko	0,28	NA
2.	Maďarsko	0,21	0,28
3.	Německo	0,19	0,23
4.	Švýcarsko	0,18	0,22
5.	Litva	0,18	NA
6.	Nizozemsko	0,16	0,24
7.	<b>ČR</b>	<b>0,13</b>	<b>0,15</b>
8.	Estonsko	0,13	NA
9.	Belgie	0,12	0,09
10.	Polsko	0,11	0,06
11.	Slovensko	0,09	0,1
12.	Španělsko	0,08	0,1
13.	Irsko	0,06	0,06
14.	Švédsko	0,06	0,03
15.	Francie	0,06	0,04
16.	Lotyšsko	0,05	0,04
17.	Portugalsko	0,04	0,02
18.	Finsko	0,04	0,03
19.	Dánsko	0,04	0,04
20.	Island	0,03	0,04
21.	Norsko	0,02	0,03

Nakolik se čeští žáci v různých školách liší v aspiracích v porovnání se svými evropskými vrstevníky v závislosti na konkrétní navštěvované škole jsme zkoumali také **u matematické a čtenářské gramotnosti**. Výsledky jsou podobné jako u aspirací. ČR je mezi zeměmi, kde jsou rozdíly mezi školami největší a nejvíce tedy záleží, do jaké konkrétní školy dítě chodí.

V matematické gramotnosti byli žáci ČR podle koeficientu ICC 4. z 21 zemí, ve čtenářské gramotnosti 5. z 21 zemí s největšími rozdíly v aspiracích žáků vysvětlitelné konkrétními školami. U gramotností byly nejnižší rozdíly ve VŠ aspiracích vysvětlených školami v severských zemích, jejichž školským systémem bychom se mohli inspirovat. Z ICC analýzy pro aspirace, čtenářskou i matematickou gramotnost vyplývá, že v ČR se oproti většině evropských zemí méně daří poskytovat žákům na základní škole rovné šance na vzdělávání

a využití jejich vzdělávacího potenciálu. Zároveň je vidět, že aspirace a vzdělávací výsledky mají úzkou souvislost. A to nejenom, že výsledky ovlivňují aspirace, ale že faktory na straně rodiny nebo školy mohou ovlivňovat jak výsledky, tak aspirace.

V této a předcházející kapitole jsme popsali vývoj aspirací českých 15letých žáků na nižším sekundárním vzdělávání a porovnali jsme ho s žáky na stejném stupni vzdělávání v evropských zemích. Zjistili jsme, že aspirace českých žáků v čase rostou, a jsou v roce 2018 vyšší než evropský průměr, ale zároveň nerostou tak rychle jako v Polsku nebo jak by mohly vzhledem k nabídce míst na VŠ.

Zároveň víme, že se VŠ aspirace v ČR významně liší mezi žáky s nižším a vyšším socio-ekonomickým statusem a že v ČR více než v jiných evropských zemích záleží na tom, do jaké základní školy žáci začnou chodit chodí. Jak velký efekt tyto proměnné mají a jaké další s aspiracemi souvisejí představujeme v následující kapitole.

# S jakými faktory aspirace souvisejí?

Jedním z hlavních cílů této studie bylo zjistit, do jaké míry vysokoškolské aspirace žáků souvisejí s jejich rodinným zázemím a do jaké míry může formovat tyto aspirace škola. To je klíčové z hlediska podpory různých programů ve školách a nastavení vzdělávacích politik.

Pomocí logistické regrese zkoumáme, nakolik vzdělávací aspirace souvisejí se třemi úrovněmi faktorů

**/ 1 /** socio-ekonomické faktory a dovednosti a postoje žáků

**/ 2 /** faktory na straně školy.

Data se vztahují k roku 2018–v době přípravy studie posledním publikovaným datům PISA.

Logistická regrese umí odpovědět na otázku, jak se mění šance na to, že bude mít žák/žákyně 9. třídy základní školy nebo odpovídajícího ročníku na víceletém gymnáziu VŠ aspiraci, když kontrolujeme ostatní faktory.

Nejvíce, a to 30 %, rozdílů mezi VŠ aspiracemi u žáků vysvětluje socio-ekonomické zázemí, dalších přibližně 15 % lze vysvětlit osobnostním profilem žáka, jeho dovednostmi a postoji, a dalších přibližně 10 % charakteristiky školy. To znamená, že škola má spíše minoritní roli v aspiracích žáka.

Na druhou stranu, naše analýza může vzít v potaz kvůli designu šetření PISA pouze hrubé ukazatele školy. Proto je potřeba naše výsledky brát jako spodní odhad role školy. Škola tedy roli v aspiracích žáků hraje, pravděpodobně menší než rodinné zázemí, ale pro přesnější identifikaci konkrétních činností školy by bylo zapotřebí detailnějších dat.

---

<sup>9</sup> Zde prezentujeme hodnoty R2 bez clusterování na úrovni škol. Zatímco dále prezentujeme také R2 pro regrese, v nichž kontrolujeme efekty jednotlivých škol.

# 1. Socio-ekonomické faktory a dovednosti žáků

Zajímalo nás, nakolik souvisí VŠ aspirace žáků a socio-ekonomické faktory, které samotný žák ani škola nemohou ovlivnit a které se zároveň ukazují z řady studií jako významné.

Zkoumáme roli následujících faktorů:

- \* Socio-ekonomický status žáků, respektive jejich rodin
- \* Pohlaví
- \* Interakci pohlaví a SES
- \* A velikost bydliště žáků

Následně k socio-ekonomickým faktorům přidáváme proměnné týkající se dovedností žáků

- \* skóre ve čtenářské gramotnosti
- \* hodnoty indexů v PISA popisující osobnostní nastavení a postoje žáků
  - vnímaná hodnota vzdělání žáky,
  - self-efficacy žáků
  - učební cíle žáků
  - radost ze čtení
  - růstové myšlení měřené mírou souhlasu k tvrzení „Svou inteligenci nemůžeš příliš změnit“).

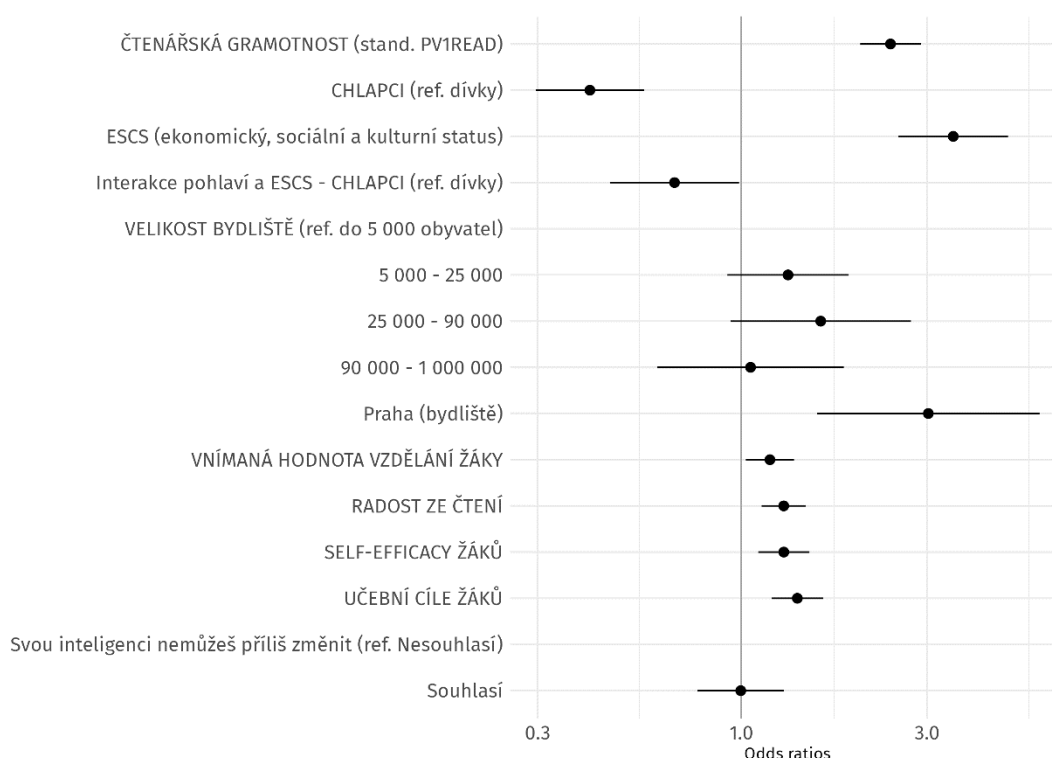
V regresi kontrolujeme jednotlivé efekty škol.

## Jak regresní grafy číst?

Ve sloupci jsou proměnné, jejichž efekt na šance žáků mít VŠ aspiraci měříme. Pokud proměnná nabývá dvou hodnot (např. chlapec – dívka), nebo má tato proměnná více kategorií (např. velikost bydliště), tak se výsledek v grafu interpretuje ve vztahu k tzv. referenční proměnné, která je v grafu označena v závorce textem ref.

U spojitých proměnných (nabývajících mnoha číselných hodnot) – např. čtenářské gramotnosti nebo ESCS skóru značího výši ekonomického, sociálního a kulturního statusu platí, že graf zachycuje, jak se změní šance žáků na VŠ aspiraci při zvýšení ESCS o jednu jednotku při kontrole ostatních proměnných – pokud tedy bude mít žák stejné hodnoty všech dalších proměnných (budou např. 2 chlapci, z Prahy se stejným skóre ve čtenářské gramotnosti, ze stejné školy, ale jeden bude mít vyšší SES a jen tímto rozdílem bude mít více než 3x vyšší šanci mít VŠ aspiraci).

Body v grafu značí, zda dané proměnné ovlivňují šance žáků mít VŠ aspiraci (pokud jsou nalevo od osy 1), nebo pozitivně (pokud jsou napravo od osy 1). Horizontální úsečky značí chybu odhadu daných efektů (např. pohlaví na šanci mít VŠ aspiraci). Pokud úsečky neprotínají hodnotu jedna, je efekt statisticky významný.

**Graf 5****/ Souvislost zobrazených proměnných a šancí žáků na VŠ**

Graf ukazuje, že aspirace souvisí s řadou faktorů. Logická je souvislost aspirací s výsledky v čtenářské gramotnosti. Významnou roli v aspiracích hraje socioekonomický status. Je až trojnásobně vyšší pravděpodobnost, že žák s vysokým SES (ale podobnými výsledky ve čtenářské gramotnosti) bude mít aspiraci dosáhnout VŠ vzdělání oproti žákovi s nízkým SES. Významně se také liší aspirace mezi žáky z Prahy a menších sídel, a to i při kontrole výsledků a SES. Tato data potvrzují předešlé zjištění, že aspirace závisí na tom, do jakého prostředí se dítě narodí, a to i když porovnáváme žáky se stejnými výsledky na ZŠ.

Významně nižší aspirace mají pak chlapci oproti dívkám, a to více než dvojnásobně. Zároveň, záleží i na tom, z jakého socioekonomického prostředí chlapec je, protože rozdíl mezi aspiracemi mezi chlapci a dívkami je specificky vysoký u žáků s nízkým SES. To rozšiřuje výsledky z předchozí kapitoly a ukazuje, že rizikovou skupinou žáků, kteří mají nízké aspirace vzhledem ke svým kompetencím, jsou právě chlapci s nízkým SES.

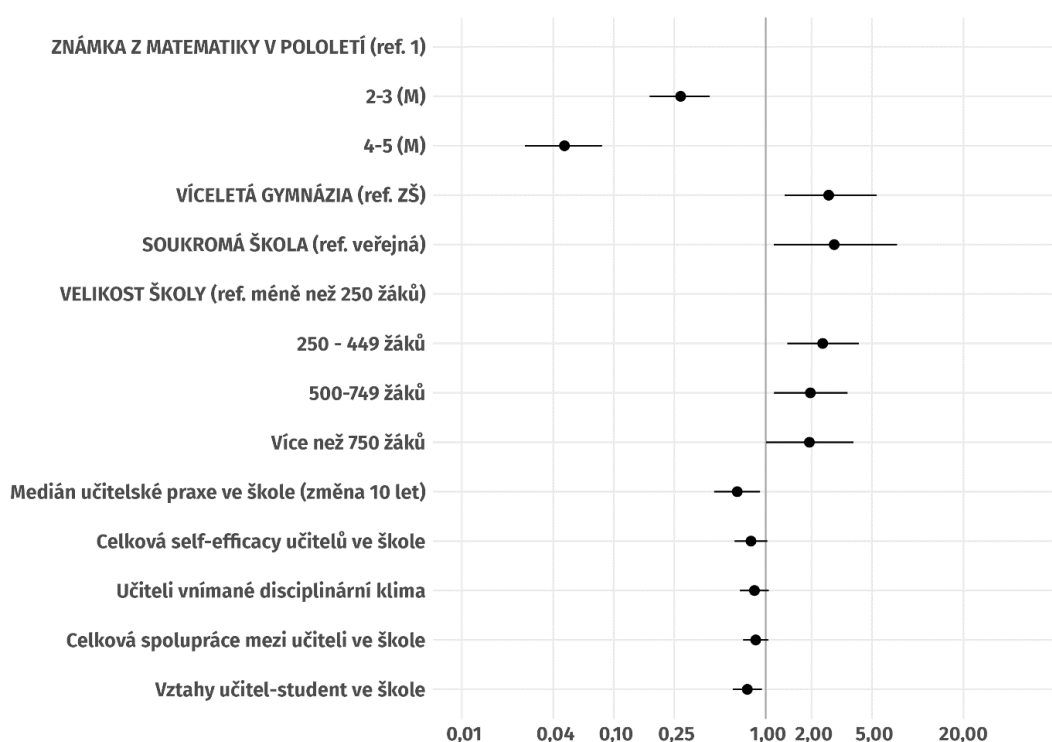
Kromě sociodemografických charakteristik ale vysokoškolské aspirace žáků souvisí i s motivacemi a socio-emočními dovednostmi. Z grafu je vidět, že vyšší aspirace studovat na VŠ mají žáci, kteří reportují, že je pro ně vzdělání důležité, že mají radost ze čtení anebo že mají vyšší self-efficacy. Naopak růstové myšlení podle PISA dat s aspiracemi nesouvisí. Vztah všech těchto faktorů s aspiracemi závisí na konkrétní definici a způsobu měření. Důležitý je především obecný závěr, že socio-emoční dovednosti žáků, které se dají měnit (Saltiel a kol 2017), jsou prediktorem aspirací.

## 2. Faktory školy

V dalším kroku jsme k předešlým faktorům přidali vybrané proměnné týkající se školy a učitelů. Zajímalo nás, jak budou souviset s šancí žáků mít VŠ aspiraci. Pro přehlednost zobrazujeme v grafu pouze proměnné týkající se školy, ale model zahrnuje i všechny popsané proměnné představené v předešlé části. Jako proměnnou týkající se školy řadíme i známky z pololetí z matematiky, protože známky odrážejí jak dovednosti a kompetence žáků, tak rozhodnutí učitele i celkové nastavení v rámci školy.<sup>10</sup>

Graf 6

### / Souvislost proměnných týkajících se školy a šancí žáků na VŠ



Známky souvisí s aspiracemi žáků, a to i při kontrole výsledků ze čtenářské gramotnosti. Žáci, kteří měli v pololetí z matematiky dvojku nebo trojku mají přibližně 4x nižší šanci aspirovat na VŠ, žáci se známkou 4 nebo 5 mají až 20 x nižší šanci aspirovat na VŠ. Další výzkumy ukazují, že známkování není pouze objektivní zhodnocení kompetencí a znalostí, ale ovlivňuje ho řada faktorů. Například i při stejných výsledcích dostávají chlapci horší známky než dívky (Munich a Protivínský 2018, Matějů a Simonová 2013), což ovlivňuje jejich rozhodnutí si podat přihlášku na víceleté gymnázium (Federičová 2019). Takže žáci se stejnými výsledky v plošných testech mohou mít velmi odlišné aspirace podle toho, jak přísné je známkování na jejich škole. Známkování je tedy nutné chápat v širším kontextu.

<sup>10</sup> V této regresi nekontrolujeme již efekty škol, protože stejné školy mají velkou část proměnných na úrovni školy identické (typ školy veřejný / soukromý, ale i hodnoty z učitelských indexů v TALISU, které mají hodnotu mediánu školy).

Výraznou souvislost s VŠ aspiracemi na úrovni školy má také, zda se jedná o gymnázium, nebo zda je škola veřejná či soukromá (žáci víceletých a soukromých škol mají více než 2x vyšší šanci na VŠ aspirace než žáci veřejných škol). Vysvětlením může být, že na gymnázia i soukromé školy chodí motivovanější žáci z rodin s větší podporou, což se odráží ve vyšších aspiracích žáků. Gymnázia bývají více výkonově zaměřená a pokračování na vysokou školu po gymnáziu coby střední obecně zaměřené škole (na niž jsou již žáci na víceletých gymnáziích přijati) se jeví jako logický krok – žáci na nižším stupni na gymnáziu zpravidla od začátku studia počítají s tím, že budou studovat vysokou školu, zatímco jejich vrstevníci na základní škole to nemusí mít zatím rozmyšlené a zvažují spíše, na kterou střední školu se přihlásit.

Žáci větších škol mají větší šanci aspirovat na VŠ než žáci menších škol s celkovým počtem do 250 žáků. Větší školy jsou ve větších městech, to může souviset opět se sociálním kapitálem. Český vzdělávací systém je ale zároveň velmi decentralizovaný s vysokým počtem malých škol. Je proto možné, že malé školy (skrže jiný způsob vedení, nižší aspirace učitelů a kolektivu žáků) mohou ovlivňovat aspirace studovat na VŠ. To souvisí i s výsledkem, že v ČR lze relativně větší část rozdílů než v jiných evropských zemích vysvětlit rozdíly mezi školami.

Proměnné týkající se postojů učitelů ze šetření TALIS – self-efficacy učitelů, spolupráce, vztahy učitelé-žáci – nesouvisí významně s aspiracemi žáků. To může souviset s tím, že je s nimi v analýze pracováno na úrovni mediánu škol a část informací se tak ztrácí. Zároveň data o učitelích nelze přímo spárovat se žáky. Nevíme, kteří konkrétní učitelé z dané školy učí žáky s vyššími či s nižšími aspiracemi, zároveň samotní žáci v PISA šetření jsou vybíráni napříč třídami a nelze tak mapovat např. vliv třídního učitele. Na školách, kde je medián pedagogické praxe učitelů vyšší o 10 let mají žáci o něco nižší šanci mít VŠ aspiraci než na školách, kde je tento medián o 10 let nižší. Celkový efekt této proměnné je ale v porovnání s ostatními relativně malý.

Jak jsme zmiňovali v úvodu této kapitoly, naše měření může vzít v potaz kvůli designu šetření PISA pouze hrubé ukazatele školy, a proto je potřeba naše výsledky brát jako spodní odhad souvislostí činností školy a vzdělávacích aspirací žáků. Škola roli v aspiracích žáků hraje, pravděpodobně menší než rodinné zázemí, ale pro přesnější identifikaci konkrétních faktorů školy (souvisejících např. se způsobem vedení, výukou nebo školním klimatem) by bylo zapotřebí detailnějších dat a možnosti propojit data vedení škol a učitelů se vzdělávacími aspiracemi konkrétních žáků.

Na základě sekundární analýzy dat z PISA jsme identifikovali jako nejvýraznější faktory související s VŠ aspiracemi českých žáků v 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií při kontrole výsledků a další socio-demografických proměnných:

- \* **Socio-ekonomický status žáků** – jeden z nejdůležitějších faktorů. Specificky nízké aspirace vzhledem ke svým výsledkům mají pak chlapci s nízkým SES.
- \* **Pohlaví** – chlapci mají dvakrát nižší šanci mít aspiraci studovat VŠ i při stejných výsledcích vzdělávání.



- \* **Známky ve škole** – známky neodráží pouze výsledky ve škole, ale mohou ovlivnit vzdělávací dráhy žáka i skrze další mechanismy.
- \* **Socio-emoční dovednosti** – vztah ke škole a učení nebo self-efficacy žáků souvisí s aspiracemi. Socio-emoční dovednosti se dají ovlivnit, což může mít zprostředkovaně dopad i na aspirace.
- \* **Nastavení vzdělávacího systému** – v ČR záleží ohledně aspirací, do jaké školy se žák přihlásí a do které chodí, a to více než v řadě evropských zemí. Zároveň s aspiracemi souvisí typ školy (víceletá gymnázia, neveřejní zřizovatelé) a velikost školy. To naznačuje, že nastavení vzdělávacího systému a brzká selekce mají roli ve vývoji aspirací.
- \* **Práce školy** – činnosti školy souvisejí s aspiracemi. Jejich vztah jsme kvůli omezení dat ovšem nedokázali dobře měřit. Zdá se, že souvisí s aspiracemi méně než socioekonomické zázemí, ale spodní odhad říká, že alespoň 10 % v rozdílech v aspiracích mezi žáky může souviset s prací dané školy.

# Struktura středních škol v ČR

---

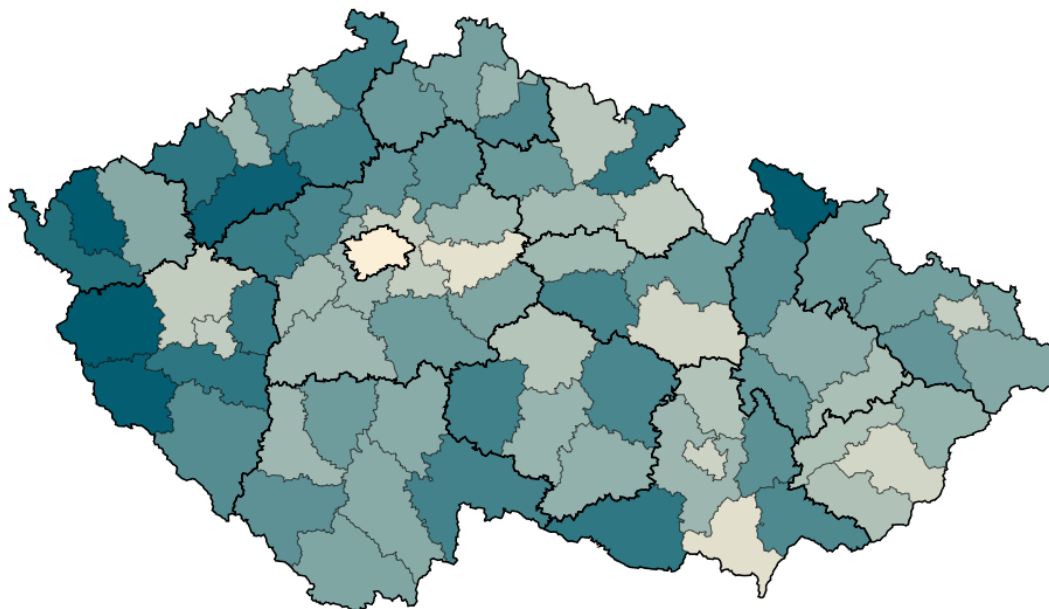
V předešlých kapitolách jsme se zabývali především aspiracemi dosáhnout vysokoškolského vzdělání. V této sekci rozšiřujeme aspirace o aspirace studia na střední škole s maturitou skrze analýzu dat Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV) z jednotné přijímací zkoušky zajišťované Cermatem.

Česká republika je mezi zeměmi OECD po Rakousku a Slovensku zemí s třetím nejvyšším podílem žáků v odborném vzdělávání (OECD, 2019). S odbornou kvalifikací zde odcházejí ze středoškolského studia téměř tři čtvrtiny jeho absolventů. Žáci středních odborných škol se vzdělávají v prostředí, které vykazuje vyšší kulturu akademické marnosti, a jejich vzdělávací výsledky jsou touto kulturou negativně ovlivňovány (Straková a Simonová 2018).

Pro analýzu aspirací žáků získat v rámci středoškolského vzdělání maturitu využíváme informaci, zda si žák podal alespoň jednu přihlášku na maturitní obor. Nejedná se v tomto případě čistě o žákovo rozhodnutí, ale je to výsledkem opět řady faktorů, mezi nimi i regionálních rozdílů v oborové nabídce středních škol. Například gymnázia jsou dostupná především v okresech, kde se koncentrují rodiny s vyšším socioekonomickým statusem. Nematuritní obory, jak ukazuje graf 7, jsou naopak ve větším rozsahu otevírány pro žáky v pohraničních regionech a na periferiích krajů. Rozhodnutí žáků týkající se volby střední školy jsou nakonec výsledkem jak vlastních motivací, tak možností ze strany nabídky.

Graf 7

**/ Podíl nově přijatých žáků nematuritních oborů 2022–2023 po okresech**

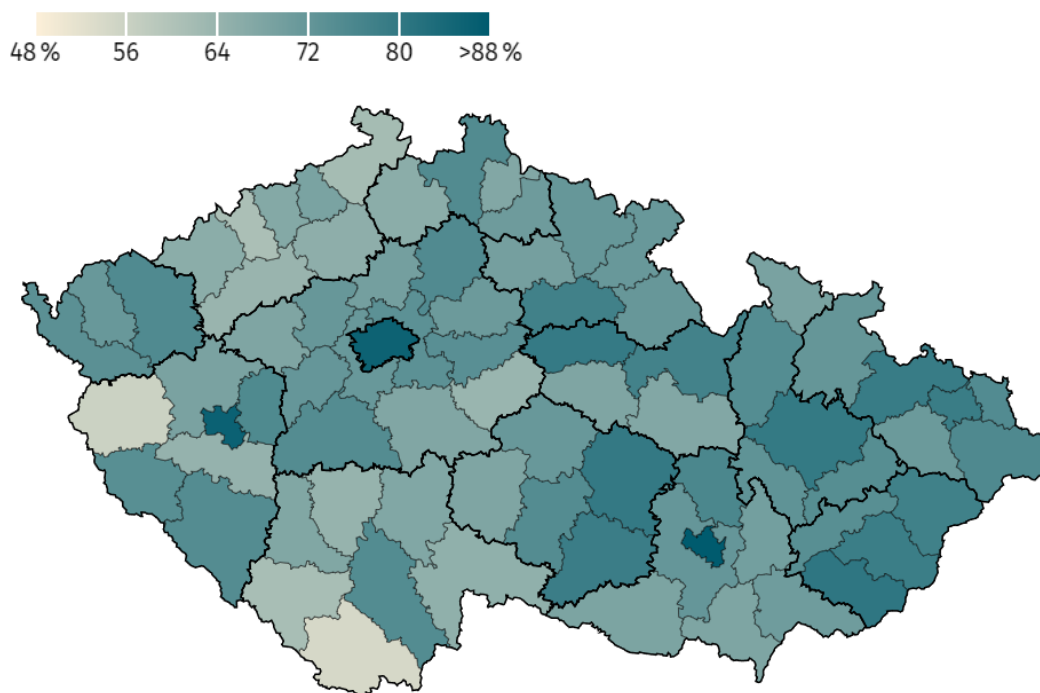


Poznámka: Průměr ČR je 30,1 %. Zdroj dat: NPI ČR, MŠMT. Mapové podklady od [ČÚZK](#) licencovány pod CC BY 4.0. Mapu lze najít v elektronické verzi v prohlížeči regionálních [DataPAO.cz](#)

Graf 8 o podílu žáků s přihláškou na maturitní obor ukazuje, že nejvyšší podíl je ve velkých městech, naopak nejnižší v periferiích ČR a krajů. Tento podíl se liší až o 40procentních bodů. Otázkou je, jestli tyto rozdíly odpovídají rozdílům v preferencích a kompetencích žáků.

Graf 8

**/ Podíl žáků hlásících se na maturitní obory (průměr 2018–2020) po okresech**

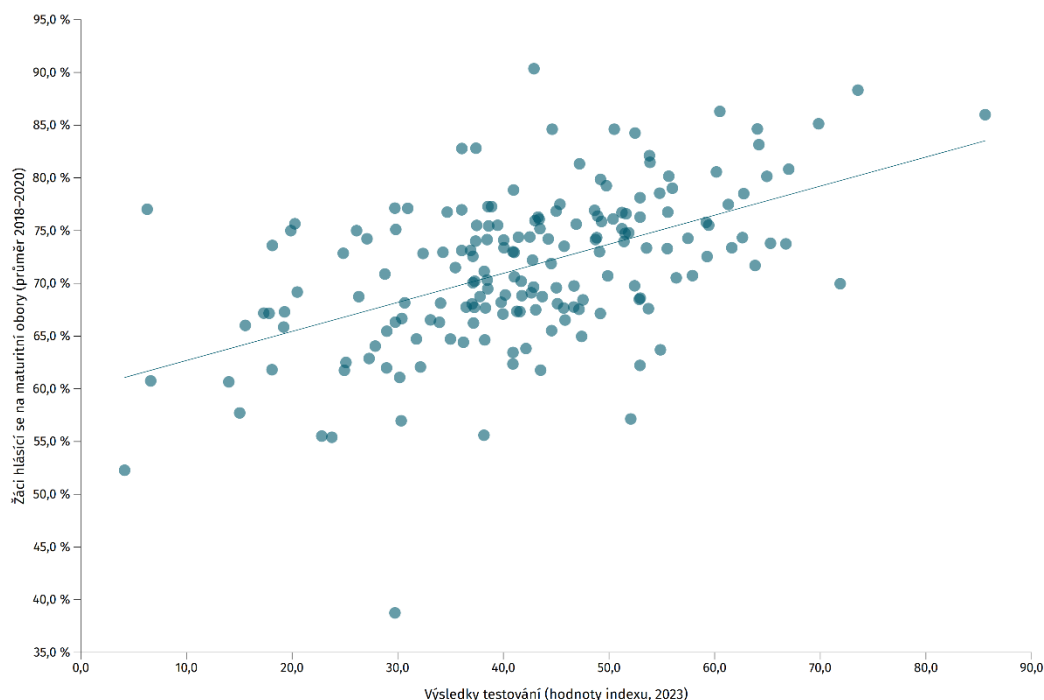


Poznámka: Průměr ČR je 74,9 %. Zdroj dat: CZVV, MŠMT. Mapové podklady od [ČÚZK](#) licencovány pod CC BY 4.0. Mapu lze najít v elektronické verzi v prohlížeči regionálních [DataPAQ.cz](#)

Tuto otázku je složité zodpovědět, zvláště když by si žáci měli vybírat obor SŠ nejen podle výsledků, ale také svých preferencí, které je velmi obtížné měřit. Můžeme se ale podívat, jestli v ORP, kde měli žáci podobné průměrné výsledky v testech ČŠI, měli i podobné ambice se hlásit na maturitní obory.

Graf 9

**/ Vztah ukazatelů Žáci hlásící se na maturitní obory (průměr 2018–2020) a Výsledky testování (hodnoty indexu, 2023<sup>11</sup>) na úrovni ORP**



Poznámka: Koeficient determinace ( $R^2$ ) = 27 % · 26 ORP nezobrazeno kvůli chybějícím datům. Zdroj dat: PAQ Research (výpočet), MŠMT, ČŠI, CZV. Graf lze najít v elektronické verzi v prohlížeče regionálních [DataPAQ.cz](https://www.data-paq.cz)

Graf 9 ukazuje, že ačkoliv v ORP, kde mají v průměru žáci lepší výsledky se i víc žáků hlásí na maturitní obory, tak mezi mikroregiony s podobnými výsledky jsou velké rozdíly. Například, v mikroregionech s hodnotou indexu kolem 40 se v ORP Český Krumlov hlásilo na maturitní obor 55 %, zatímco v ORP Nová Paka 83 %. Podobně v další skupině s podobnými výsledky se hlásilo na maturitní obor 38 % žáků ORP Nový Bor, v ORP Havířov 77 %. To naznačuje, že žáci nemají stejné aspirace a možnosti ve všech částech republiky.

Na individuální úrovni to dále dokumentují další kvalitativní a kvantitativní studie. V roce 2021 například 21 % absolventů učilišť uvedlo, že si obor vybrali kvůli špatnému prospěchu (NPI, 2022). Ve stejném šetření pouze 61 % absolventů učilišť potvrdilo, že by si pro hypotetické opakování studia vybrali učební obor, zatímco 38 % by se rozhodlo pro maturitní zaměření. Korbela a Münich (2021) zase ukazují na datech testování PISA, že pro řadu žáků je nematuritní obor jedinou možností, a to ve větší míře než v zahraničí, ačkoliv sami by si pravděpodobně vybrali jiný obor.

<sup>11</sup> Indexy rozdělují ORP do 5 skupin na základě výsledků z testování ČŠI v 5. a 9. třídě v roce 2022 a výsledků žáků 9. ročníku v jednotné přijímací zkoušce (2018-2021), detailní metodologie [na webu mapavzdelavani.cz](https://www.mapavzdelavani.cz)

Motivace ke studiu konkrétního oboru mohou také ovlivňovat kapacity škol. Aktuální šetření o nabídce a poptávce po oborech v Praze a ve Středočeském kraji vychází v neprospěch žáků, neboť 85 % žáků Prahy i Středočeského kraje chce získat maturitní vzdělání, ale v Praze nakonec na nematuritní obory nastoupilo 22 % žáků a ve Středočeském kraji 37 % (ÚVRV, 2023).

Nízké aspirace některých žáků jsou bezpochyby vážný problém, ten se však násobí, pokud tito žáci vstoupí do středního vzdělávání, kde je pro ně většinou systémově a společensky určeno studium na učilišti, které nemá potřebné nástroje, aby aspirace jakkoli zvedalo vzhledem k absenci maturitního studia nebo vymezených standardů kvality jako např. duální vzdělávání. Výsledkem je nenaplněný potenciál žáka.

# Doporučení ohledně systémových opatření na podporu aspirací

Studie ukazuje rozdíly v aspiracích žáků na českých základních i středních školách. Zároveň ukazuje, jaké faktory s aspiracemi souvisí. Řada těchto faktorů není neměnných. Proto v poslední části uvádíme možná opatření, která by mohla napomoci zvýšení aspirací u českých žáků. Zaměřujeme se především na systémová opatření.

- \* Podporovat vzdělávací aspirace u **žáků s nízkým socioekonomickým statutem**. To na straně vzdělávacího systému může znamenat vyšší finanční (ideálně skrze indexové financování) a personální podporu (školní psychologové, kariéroví poradci, speciální pedagogové). Nemusí to nutně znamenat výrazné navýšení finančních prostředků oproti současnosti, spíše jejich lepší zacílení. Na straně rodiny to může zahrnovat jak podporu pracovníků posilujících spolupráci rodiny a školy (sociální pedagog), tak především efektivnější spolupráci institucí, které pracují se znevýhodněnými rodinami (škola, SPOD, sociální aktivizační služby). Opatření v těchto oblastech dokumentuje web [desegregace.cz](http://desegregace.cz).
- \* Cíleně pracovat se vzdělávacími aspiracemi **chlapců**, především těch s nízkým SES. Opatření směřující tímto směrem kopírují opatření v předešlém bodu.
- \* **Známkování** nesouvisí pouze s výsledky, každý učitel a škola se v přísnosti známkování a co do něj zahrnují, podstatně liší. Ovšem žáci si často známky interpretují jako přesnou informaci o jejich dovednostech, a proto ovlivňují jejich aspirace a vzdělávací dráhy. Do detailu doporučení vzhledem k aspiracím diskutuje studie Münich a Protivínský (2022), ale je vhodné pracovat s různými způsoby zpětné vazby, tzn. například posilovat využívání formativního hodnocení. Ostatně toto doporučuje Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+.
- \* Aspirace souvisí s rozvojem dalších **socio-emočních dovedností** (self-efficacy, motivace, sebevědomí). Je proto vhodné pilotovat a evaluovat dopad těchto programů na školách, a to nejen jejich dopadů na výsledky vzdělávání, ale také na aspirace žáků ohledně dalšího studia.
- \* **Fragmentace vzdělávacího systému**, kde rozdílné aspirace mají při stejných výsledcích žáci z velkých a malých škol, žáci různých zřizovatelů, z malých obcí a velkých měst. Je obtížné systematicky s takovým systémem pracovat kromě regulačních a finančních nástrojů, jelikož je roztržštěná zodpovědnost za kvalitu



vzdělávání. Snížení fragmentace a koncentrace odpovědnosti by mohlo napomoci snížit rozdíly v aspiracích výsledkově velmi podobných žáků, kteří ovšem studují na jiných typech škol nebo v různých regionech.

- \* **Činnosti školy** souvisejí s aspiracemi, ovšem naše data neumožnila detailně prozkoumat, jaké činnosti mají nejvyšší potenciál aspirace zvýšit. Další výzkum, který by umožnil párování aspirací žáků s jednotlivými učiteli a jejich činnostmi, by mohl takovou otázku zodpovědět.
- \* Aspirace žáků studovat na VŠ nedostatečně odpovídají nabídce míst na VŠ, v ČR vzrostly aspirace méně než v Polsku s podobným podílem žáků na VŠ a jsou nižší než v jiných zemích Evropy. Zároveň s aspiracemi souvisí již nastavení struktury oborů středních škol. Z toho vyplývá:
  - Rozšířit nabídku a kapacitu středních škol se **všeobecným vzděláváním** (čtyřletá gymnázia, lycea).
  - Zvýšit **propustnost** systému středních škol, aby studium profesně zaměřeného oboru nabízelo možnost maturitní zkoušky a nebránilo studiu na vysoké škole (profesní bakalář apod.)
  - Zvýšit počet přihlášek na střední školy a zavedení matchingového systému, aby výběr oboru nebyl ovlivněn strategizováním jednotlivých žáků.

# Reference

---

- Attanasio, O., Boneva, T. & Rauh, C. (2019). Parental beliefs about returns to different types of investments in school children. *Journal of Human Resources*. <http://www.nber.org/papers/w25513>
- Bergman, P. (2020). Parent-Child Information Frictions and Human Capital Investment: Evidence from a Field Experiment. *Journal of Political Economy*.
- Carneiro, P., Meghir, C. & Parey, M. (2013). Maternal education, home environments, and the development of children and adolescents. *Journal of the European Economic Association*, 11(SUPPL. 1), 123–160. <https://doi.org/10.1111/j.1542-4774.2012.01096.x>
- Cermat (2023). Signální výsledky společné části maturitní zkoušky 2023. [https://data.cermat.cz/files/files/MZ2023j\\_signalni\\_vysledky\\_DT.pdf](https://data.cermat.cz/files/files/MZ2023j_signalni_vysledky_DT.pdf)
- ČŠI (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA\\_2018\\_narodni\\_zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf)
- ČŠI (2022). Sekundární analýza: Zajímavosti českého vzdělávání. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-Zajimavosti-ceskeho-vzdelavani>
- ČSÚ. (n.d.). *Inflace, míra inflace - Metodika* | ČSÚ. 2022. Retrieved December 8, 2022, from [https://www.czso.cz/csu/czso/kdyz\\_se\\_rekne\\_inflace\\_resp\\_mira\\_inflace](https://www.czso.cz/csu/czso/kdyz_se_rekne_inflace_resp_mira_inflace)
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31–60. <https://doi.org/10.3102/00346543072001031>
- Federičová, M. (2018). Dopady známek na vysvědčení na životní rozhodnutí žáků. Národohospodářský ústav AV ČR, vvi.
- Goux, D. & Maurin, E. (2003). The Effect of Overcrowded Housing on Children's Performance at School The Effects of Overcrowded Housing on Children's Performance at School. *Journal of Public Economics*.
- Hanushek, E. A. (2016). The Impact of Differential Expenditures on School Performance. [Http://Dx.Doi.Org/10.3102/0013189X018004045](http://Dx.Doi.Org/10.3102/0013189X018004045), 18(4), 45–62. <https://doi.org/10.3102/0013189X018004045>

- Hashimoto, K., & Heatht, J. A. (1995). Income Elasticities of Educational Expenditure by Income Class: The Case of Japanese Households. In *Economics Of Education Review* (Vol. 14, Issue 1).
- Henderson, A. T., Berla, Nancy. & National Committee for Citizens in Education. (1994). A new generation of evidence : the family is critical to student achievement. *National Committee for Citizens in Education*.
- Hlaďo, P. (2010). Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání.
- Informační systém Infoabsolvent (2023). Úspěšnost při přijímacím řízení na VŠ. <https://infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/5-4-08/Uspesnost-pri-prijimacim-rizeni-na-VS>
- Jackson, C. K. (2018). Does School Spending Matter? *The New Literature on an Old Question*.
- Jensen, R. (2010). The (perceived) returns to education and the demand for schooling. *The Quarterly Journal of Economics*. <http://qje.oxfordjournals.org/>
- Korbel. V. & Münich, D. (2021). Společenský status učnovského vzdělávání v České republice: vývoj posledních 15 let a srovnání se zahraničím. Národohospodářský ústav AV ČR, vvi. [https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA Studie 1 2021 Ucnovske skolstvi/IDEA Studie 1 2021 Ucnovske s kolstvi.pdf](https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_1_2021_Ucnovske_skolstvi/IDEA_Studie_1_2021_Ucnovske_s_kolstvi.pdf)
- Klusáček, J., Lesák, V., Snopek, J., Vališova, H., Ripka, Š., Mára, J., Hanková, A. & Křížanová, B. (2019). *Zpráva o vyloučení z bydlení za rok 2018*. <https://socialnibydeni.org/wpcontent/uploads/2019/04/Zpráva-o-vyloučení-z-bydlení-za-rok-2018.pdf>
- Kumar Maity, S., & Ramsundar, B. (2013). Impact of Economic Inflation on different levels of Education in West Bengal. In *Journal of Empirical Economics* (Vol. 1, Issue 4). <http://www.rassweb.com>
- Lacour, M., & Tissington, L. D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522–527. <http://www.academicjournals.org/ERR>
- Lechner C., Anger, S. & Rammstedt, B. (2019). Socio-emotional Skills in Education and Beyond: Recent Evidence and Future Research Avenues. [https://www.researchgate.net/publication/327557835\\_Socio-emotional\\_Skills\\_in\\_Education\\_and\\_Beyond\\_Recent\\_Evidence\\_and\\_Future\\_Research\\_Avenues](https://www.researchgate.net/publication/327557835_Socio-emotional_Skills_in_Education_and_Beyond_Recent_Evidence_and_Future_Research_Avenues)
- Lillis, M. P., & Tian, R. G. (2008). The Impact of Cost on College Choice: Beyond the Means of the Economically Disadvantaged. *Journal of College Admission*.
- Matějů, P. & Simonová, N. (2013). Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců

devátých tříd základních škol.  
[https://karolinum.cz/data/clanek/5012/OS\\_3\\_2013\\_08\\_Mateju.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/5012/OS_3_2013_08_Mateju.pdf)

Matějů, P. & Smith, L. M. Are boys that bad? Gender gaps in measured skills, grades and aspirations in Czech elementary schools.  
[https://www.researchgate.net/publication/271820660\\_Are\\_boys\\_that\\_bad\\_Gender\\_gaps\\_in\\_measured\\_skills\\_grades\\_and\\_aspirations\\_in\\_Czech\\_elementary\\_schools/link/575fadee08aec91374b447ef/download](https://www.researchgate.net/publication/271820660_Are_boys_that_bad_Gender_gaps_in_measured_skills_grades_and_aspirations_in_Czech_elementary_schools/link/575fadee08aec91374b447ef/download)

Munich, D. & Protivínský, T. (2022). Rozdíly v přisnlosti známkování žáků a dopady na vzdělanostní aspirace.

Obradović, J., Long, J. D., Cutuli, J. J., Chan, C. K., Hinz, E., Heistad, D. & Masten, A. S. (2009). Academic achievement of homeless and highly mobile children in an urban school district: Longitudinal evidence on risk, growth, and resilience. *Development and Psychopathology*, 21(2), 493–518. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000273>

OECD (2015). The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>

PAQ Research (2020). Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity.

Prokop, D. (2019). Does Housing Matter? Inadequate Housing and School Performance of Children from Poor Households in the Czech Republic. *Czech Sociological Review*, 55(4), 445–472. <https://doi.org/10.13060/00380288.2019.55.4.473>

Prokop, D. (2022). *Dynamika sociálního vyloučení v České republice: Nerovné šance ve vzdělávání*.  
<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/177650/140104657.pdf?sequence=1>

Ra, E. (2011). *Understanding the Role of Economic, Cultural, and Social Capital and Habitus in Student College Choice: An Investigation of Student, Family, and School Contexts*.

Saltiel F., Sarzosa, M. & Urzúa, M. (2017). Cognitive and Socio-Emotional Abilities.  
[https://s3.us-east-2.amazonaws.com/assets.clapesuc.cl/17\\_02\\_17\\_cognitive\\_and\\_socio\\_emotional\\_abilities\\_su\\_7f97041cc7.pdf](https://s3.us-east-2.amazonaws.com/assets.clapesuc.cl/17_02_17_cognitive_and_socio_emotional_abilities_su_7f97041cc7.pdf)

Solon, G. (1999). *Intergenerational Mobility in the Labor Market* (pp. 1761–1800).  
[https://doi.org/10.1016/S1573-4463\(99\)03010-2](https://doi.org/10.1016/S1573-4463(99)03010-2)

Straková, J. & Greger, D. (2018). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae*, <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=38353>

Straková, J., Koráblová, J., Brožová, K. & Simonová, J. (2012). Představy o budoucnosti u žáků odlišných středoškolských programů.  
[https://www.researchgate.net/publication/363569160\\_Predstavy\\_o\\_budoucnosti\\_u\\_zaku\\_odlisnych\\_stredoskolskych\\_programu](https://www.researchgate.net/publication/363569160_Predstavy_o_budoucnosti_u_zaku_odlisnych_stredoskolskych_programu)

- Šmídová, I., Janoušková, K. & Katrňák, T. (2008) Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému.
- Trhlíková, J., Novotná, H. (2022). Přejchod absolventů středních škol na trh práce I. etapa – šetření 2021. Srovnání situace absolventů učební a maturitní úrovně vzdělání. <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-179&NazevSeo=Prechod-absolventu-strednich-skol-na-trh-prace-I->
- Vignoles, A. F. & Powdthavee, N. (2009). The socioeconomic gap in university dropouts. *B.E. Journal of Economic Analysis and Policy*, 9(1). <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2051/MACHINEREADABLECITATION/RIS>
- Wang, H., Cheng, Z. & Smyth, R. (2022). Parental misbeliefs and household investment in children's education. *Economics of Education Review*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102284>