

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra Sociologie

Diplomová práce

2018

Iveta Rossová

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra Sociologie

**Sociální konstrukce nerovností v přístupu k terciárnímu
vzdělání a přijímacím řízení**

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Iveta Rossová

Studijní program: Sociologie, Aplikovaný výzkum a jeho metodologie

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Jan Balon, Ph.D.

Rok obhajoby: 2018

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 11. 5. 2018

Bc. Iveta Rossová

Bibliografický záznam

ROSSOVÁ, Iveta. *Sociální konstrukce nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání a přijímacím řízení*. Praha, 2018. 90s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra Sociologie. Vedoucí diplomové práce PhDr. Mgr. Jan Balon, Ph.D.

Rozsah práce: 175 726 (včetně mezer)

Klíčová slova

sociální nerovnosti, vzdělanostní nerovnosti, terciální vzdělávání, přijímací řízení, Scio, NSZ

Keywords

social inequalities, education inequalities, tertiary education, admission, entrance examination, SCIO, NSZ

Název práce

Sociální konstrukce nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání a přijímacím řízení

Title

Social construction of inequalities in an access to higher education and admission exams

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu PhDr. Mgr. Jan Balon, Ph.D. za cenné postřehy a připomínky, trpělivost a vstřícnost při vedení práce.

Obsah

Úvod	2
1. Koncepty, teorie a měření vzdělanostních nerovností	6
1.1. Sociologické teorie vzdělanostních nerovností	6
1.1.1. Koncept „rovných vzdělávacích příležitostí“	13
1.2. Výzkumy na téma vzdělanostních nerovností a nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání	17
1.2.1. Nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání a institucionální úroveň	19
1.2.2. Vliv faktorů působících na vstupu do terciálního vzdělávání	23
1.3. Základní údaje o přechodu k vyššímu vzdělání v České republice	28
2. Metoda	33
2.1. Cíle práce a výzkumné otázky	33
2.2. Konceptuální rámec výzkumu	34
2.2.1. Přístup a perspektiva interakcionisticko-konstruktivistického výzkumu	35
2.3. Volba výzkumné metody	39
2.4. Výzkumná technika sběru dat	40
2.5. Způsob provedení sběru dat	41
2.6. Popis procedury zpracování a analýzy dat	43
2.7. Kritéria a způsob výběru výzkumné skupiny	43
2.8. Popis výzkumného vzorku	46
3. Analýza a interpretace dat	47
3.1. Členské prostředky konstruování realit	48
3.2. Nerovnost v přístupu ke zdrojům	52
3.2.1. Konstrukce nerovností v NSZ	54
3.3. Nerovnosti v distribuci moci	57
3.4. Strategie vypořádávání se s nerovným postavením	58
3.5. Shrnutí hlavních výzkumných zjištění	60
4. Diskuze	62
5. Závěr	63
6. Summary	65
7. Použitá literatura a další zdroje	68

Úvod

Vyšší vzdělání je v současné společnosti považováno za jeden z nástrojů a jednu z možných cest zvyšování životní úrovně, zlepšení postavení či dokonce dosažení společenského úspěchu bez ohledu na to, z jaké sociální příčky jedinec na vyšší vzdělání a postavení aspiruje a z jakého kulturního prostředí pochází. V kontextu vzdělanostní ideologie by dosažené vzdělání mělo plnit funkci tzv. sociálního výtahu [Keller, Tvrđý 2008] a jedinci umožnit vzestup do vyšších sociálních pater. Jak však ukazují výzkumy vzdělanostních nerovností [Simonová 2011, Matějů, Straková, Veselý 2010] i mezinárodní analytické studie [Koucký, Bartušek a Kovařovic 2007, OECD 2016], tato představa povahy vzdělání a politiky rovnosti je v českém prostředí značně diskutabilní.

I přes rozsáhlou masifikaci českého vysokého školství, významný nárůst procenta absolventů vysokých škol, a dosažení tzv. fáze univerzitního terciárního vzdělávání [srov. Pabian 2008], vliv askriptivních charakteristik jedince zůstává nadále silný a nerovné šance na dosažení vyššího vzdělání v České republice přetrvávají [Bárta 2013]), dokonce patří v porovnání s vyspělými státy k jedněm z nejvyšších [Matějů, Straková 2006; OECD 2016]. Dlouhodobým problémem českého systému vzdělávání zůstává závislost dosaženého vzdělání jedince na socioekonomické situaci rodin, na povolání, vzdělání, ekonomické situaci a kulturním zázemí rodičů [Matějů, Straková, Veselý 2010, Simonová 2011]. Jak ukázala studie Matějů a Strakové [2006], děti z vysokoškolských rodin a z vyšších sociálních vrstev mají prokazatelně větší šance na přijetí na zvolenou fakultu [Matějů, Straková 2006: 327-341].

Mezinárodní výzkumy [srov. OECD 2016, Monitor vzdělávání a odborné přípravy 2017] také poukazují na skutečnost, že struktura vzdělávacího systému, resp. míra diferenciací a nízký věk selekce dětí do výběrových a nevýběrových škol, posiluje vliv sociálně-ekonomických faktorů na nerovnosti výsledků ve vzdělávání [OECD 2016, Straková 2010]. Žáci v nevýběrových třídách a školách jsou systematicky znevýhodněni v podmínkách ke vzdělávání (kurikulum, kvalita učitelů, sociální prostředí, demotivace), což významně přispívá ke zvyšování nerovností [Gamoran; Nystrand 1990, Straková 2010]. Dle Evropské komise navíc poměr žáků k učitelům v základním vzdělávání v České republice patří mezi největší v EU, což

pravděpodobně učitelům může ztěžovat i poskytování individuální podpory pro žáky se špatnými výsledky [Monitor vzdělávání a odborné přípravy 2017: 4].

K vysoké diferenciaci českého vzdělávacího systému tak nepochybně významně přispívá rozdílné kurikulum středních odborných škol, učilišť, lyceí a gymnázií. Zatímco se gymnazisté kontinuálně a systematicky připravují na studium na vysokých školách, žáci a studenti středních odborných škol, učilišť a lyceí se zaměřují spíše oborově, čímž přicházejí nejen o širší všeobecný přehled, ale především nejsou tak systematicky připravováni k potřebným kompetencím pro studium na vysokých školách [Matějů a Straková 2006]. Jak ukázal výzkum Matějů a Strakové [2006] a Simonové a Soukupa [2010], v přijímacím řízení jsou opakovaně úspěšnějšími gymnazisté, a to bez ohledu na jejich studijní předpoklady.

Jak poznamenává řada výzkumníků, při přechodu k vyššímu vzdělání nerovné šance determinuje nepochybně i samotná masifikace vysokoškolského vzdělání, resp. s tím v ruku v ruce jdoucí diverzifikace terciálního vzdělávání (nerovnost z hlediska kvality, prestiže škol, kvality kantorů, sociální prostředí atd. [Lucas 2001]) a do jisté míry předcházející tlak na financování vysokoškolských institucí (hledání finančních zdrojů, komercializace vědění, zmasovění bakalářského studia [Tereza Stöckelová 2009]). V souvislosti s problematikou rostoucích nákladů na vysokoškolské studium (díky masifikaci univerzitního vzdělání) ve veřejném diskurzu rezonuje téma finanční spoluúčasti studentů, jejíž dopad na nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání je také součástí širší diskuze.

Zatímco je v České republice pozornost empirického výzkumu věnována především sociální stratifikaci, sociální mobilitě a analýze vzdělanostní reprodukce především z hlediska sociálních determinant, vývoji vzdělanostních nerovností, expanzi vzdělávacích příležitostí a diferenciaci vzdělanostního systému na úrovni terciéru, diskuze faktorů na vstupu do terciálního vzdělávání je spíše okrajová.

Není to však případ pouze českého empirického výzkumu. Kromě zemí USA a Velké Británie, které využívají dlouhodobě testy studijních předpokladů [Veselý, Matějů 2010], je tomuto tématu v zahraniční literatuře věnováno pozornosti méně. Stává se tak zejména v souvislosti se strategií, jak minimalizovat vliv stratifikace systému sekundárního vzdělávání a kutikulární zkušenosti na šance uchazečů uspět zejména v konkurenci při vstupu do terciálního vzdělávání [Veselý, Matějů 2010:70].

Ačkoliv se v České republice objevily výzkumy, které při zvažování determinant šancí na vyšší vzdělání zohledňovaly váhu testu studijních předpokladů (OSP) anebo se snažily o simulaci sociální determinace dvou typů přijímacích řízení na šance na vyšší vzdělání, rozsáhlejší empirická evidence v této oblasti chybí. Jak však ukazují zahraniční studie, nejen diskutabilní schopnost testů studijních předpokladů predikce „akademického úspěchu“, ale především význam různého nastavení přijímacího řízení není ve zvažování nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání zanedbatelný.

Ve své diplomové práci se tak chci zaměřit na nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání. Na základě diskuze sociální determinace, povahy a schopností testů studijních předpokladů se zaměřuji se na různá nastavení přijímacího řízení, které bychom mohli obecně klasifikovat jako znalostní testy a testy studijních předpokladů¹.

Nejde mi však o to podat objektivní popis či explanaci problému sociálních nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání, resp. v mém případě i přijímacím řízení, z hlediska poměru šancí uchazečů dle sociálního původu uchazeče, pohlaví, rasy či úrovně dosaženého vzdělání jejich rodičů. Cílem mé práce je zjistit, jak je přijímací řízení a přístup do vyššího vzdělání vnímán samotnými aktéry, kteří jsou dle výzkumů v šancích na vstup do terciálního vzdělávání systematicky znevýhodňováni v největší míře. Zajímá mne pohled aktérů na to, zda je přístup do vyššího vzdělání nahlížen jako nerovný a nespravedlivý, a pokud ano, jaké situace, momenty a pozice jsou tak nahlíženy, s jakými problémy a bariérami se aktéři v případě přijímacího řízení a přístupu k vyššímu vzdělání reálně potýkají, jak je sami řeší. Svou prací bych ráda poukázala na to, jak je nerovnost v přístupu k vyššímu vzdělání vnímána těmi, kterých se přímo týká, a jaký význam nerovnosti aktéři na cestě do „vyšších pater“ přikládají. Ve svém výzkumu se tak snažím získat odpověď na následující výzkumné otázky: „Nahlíží studenti svou situaci/pozici v případě přijímacího řízení jako nerovnou a nespravedlivou? Jakým způsobem konstruují tuto nerovnost a vůči komu? Jaký význam nerovnostem přikládají? Jak vnímají svou pozici a své šance na vyšší a kvalitnější vzdělávání při testech studijních předpokladů či znalostních testech

¹ Ačkoliv je možná diskuze nerovností v případě přijetí uchazeče na základě průměru známek ze střední školy (kvalita škol, rozdílné kurikulum i požadavky na studenty), tímto typem se v případě výzkumu více nezaobírám.

vzdělávacích institucí? S jakými problémy a bariérami se při přijímací řízení potýkají? Jak se se svou situací, pozicí a nerovnostmi vyrovnávají?

Z tohoto důvodu volím perspektivu interakcionisticko-konstruktivistického přístupu a využití metodologických nástrojů kulturního ukotvení teorie a výzkumu nerovností. Vzhledem k povaze výzkumného problému volím metodu zakotvené teorie a výzkumnou techniku polo-strukturovaných rozhovorů. Konceptuální rámec výzkumu byl postaven na základě metodologických doporučení Doc. PhDr. Jadwigy Šanderové, CSc a PhDr. Olgy Šmídové, Ph.D [Šanderová, Šmídová 2006,2009].

Využití kvalitativní techniky výzkumu vzdělanostních nerovností představuje v českém prostředí poněkud netradiční výzkumnou perspektivu a jednu z dalších neprobádaných cest k hlubšímu porozumění tomuto problému [Šanderová 2006]. Využití interakcionisticko-konstruktivistického přístupu a metodologických nástrojů kulturního ukotvení teorie a výzkumu nerovností má nesporně své výhody, ale i nevýhody, možnosti a meze. Ty se ve své práci budu snažit kriticky nahlížet, reflektovat a diskutovat. Práce tak může sloužit jako příklad dalšího využití tohoto přístupu ke zkoumání sociálních a vzdělanostních nerovností u nás a v kontextu jiného výzkumného problému.

Otázka povahy a cíle vědění, vzdělání a vzdělávání je nepochybně aktuálním a kýženým tématem 21. století. Práce tak může být rovněž příspěvkem k problematice nerovností ve vzdělání na úrovni terciéru a reprodukci sociálních a ekonomických struktur v české společnosti v kontextu masifikace školství, nové vědní politiky a diskuzi třetí role univerzit. Práce se zabývá i problematikou přijímacího řízení, jež je v lokálním kontextu věnováno méně pozornosti.

Téma vzdělanostních nerovností považuji za důležité nejen z hlediska diskuze sociální spravedlnosti, ale především proto, že podoba vzdělávání, výuky a studia výrazně ovlivňuje, vychovává a formuje budoucí populaci, které aktivně sděluje a předává stěžejní znalosti, dovednosti a schopnosti natolik stěžejní pro emancipaci a demokratické rozhodovací procesy. Vzdělanostní reprodukce a přetrvávající vysoce selektivní a diferenciovaný systém je problematický nejen z pohledu stability a soudržnosti společnosti [srov. Bowles, Gintis, Groves 2005], prosperity a ekonomiky země [srov. Behrman, Stacey 1997], ale i z hlediska rozvoje lidských zdrojů a životní úrovně. To dokazují i mezinárodní statistiky. Dosažené vzdělání má vliv na výsledky

v sociální oblasti, jak z hlediska pravděpodobnosti chudoby a sociální inkluze, zaměstnanosti, subjektivně vnímaného zdraví i celkové délky života. Dle výzkumu Evropské unie je u lidí, kteří mají pouze základní vzdělání, téměř třikrát pravděpodobnější, že budou žít v chudobě nebo sociálním vyloučení, než u lidí s terciárním vzděláním. V průměru se tyto lidé dožijí až o 10 let méně [Monitor vzdělávání a odborné přípravy 2017: 4].

1. Koncepty, teorie a měření vzdělanostních nerovností

Téma vzdělanostních nerovností a nerovností přístupu ke vzdělávání je v rámci sociologie rozsáhlou kapitolou, které se sociologové v teoretické i empirické rovině intenzivně věnují již od 60. a 70. let minulého století. S ohledem na cíle a limity diplomové práce tak v rámci této kapitoly vyzdvihnu a stručně shrnu nejdůležitější teoretické přístupy, výzkumné tradice a věcně-metodologické inovace ve zkoumání vzdělanostních nerovností, včetně jejich kritické reflexe.

Následně čtenáři blíže představím relevantní koncepty a teorie v rámci mé diplomové práce. Ačkoliv budu věnovat pozornost především vzdělanostním nerovnostem a nerovnostem v přístupu k vyššímu vzdělání v sociologické perspektivě, zmíním i problematickou terminologii konceptu rovných vzdělávacích příležitostí i ve vztahu ke vzdělávací politice. Následně čtenáři předložím přehled výsledků dosavadních výzkumů této oblasti na české i zahraniční půdě a popíšu základní kvantitativní údaje o přechodu k vyššímu vzdělání v České republice.

1.1. Sociologické teorie vzdělanostních nerovností

Jak konstatuje ve své stati Gregr [2006], nejčastěji se v pracích sociologů setkáváme s pojetím spravedlnosti blízkým meritokratické myšlence. Základním přístupem je pak hledání odpovědi na otázku, nakolik školní vzdělávání oceňuje žáky pouze na základě jejich schopností a úsilí. Jednotlivé teorie na školu a vzdělávací systém pohlízejí buď jako na instituci, která umožňuje vzestupnou sociální mobilitu jedince anebo naopak jako na instituci, která přispívá k mezigenerační reprodukci vzdělanostních nerovností, nerovnosti posiluje a v rámci společnosti legitimizuje. Pojem spravedlnosti ve vzdělávání je nejčastěji operacionalizován pomocí tří konceptů: sociální třídy, sociální mobility a dosaženého vzdělání. Společnosti se pak mohou lišit v míře rozdílů v přístupu k moci, prestiži či majetku mezi jednotlivými

třídami, ale také v otevřenosti třídních systémů, míry vertikální sociální mobility [Greger 2006: 31]. Hlavní spor je pak veden o to, zda vůbec existuje něco jako nerovné šanci na vzdělání či vzdělanostní nerovnosti, resp. zda jsou tyto nerovnosti zasloužené a funkční (nutné) anebo askriptivní a nespravedlivé, a pokud nerovnosti šanci na vzdělání skutečně existují, jak se v čase vyvíjí a jaké jsou zdroje jejich reprodukce. Z tohoto hlediska bychom mohli přístupy rozlišit na konsenzuální (např. [Blau, Duncan 1972]) a konfliktualistické interpretace (např. [Bourdieu 1973, Collins 1971, De Graaf 1986, Illich 2001]) anebo také na perspektivy sociálního systému z hlediska strukturálně-funkcionalistických přístupů (např. [Blau a Duncan 1972]), a z hlediska symbolického interakcionalismu (např. [Bernstein 1975], [Willis 1977] [MacLeod 1995]. aj.).

Příkladem koncepce, která na školu pohlíží jako na instituci umožňující vzestupnou sociální mobilitu jedince, a která považuje nerovnosti za spravedlivé a nutné, je koncepce P. Blau a O. D. Duncana. Jejich práce *The American Occupational Structure* byla rovněž zásadním milníkem ve výzkumu sociální stratifikace. Autoři uvádějí tzv. základní model sociální stratifikace. Na základě předpokladu, že proces industrializace vedl ke zvýšení hodnoty ve vzdělání a kvalifikace pro výkon zaměstnání, autoři empiricky ověřovali vliv sociálního původu na dosažený zaměstnanecký status. Sledovali vztah mezi sociálním původem, vzděláním a startem kariéry a zkoumali jejich vliv na stávající zaměstnání [Simonová 2011:23]. Na základě dat z mobility šetření a za využití empirické inovace path analýzy a lineární regrese potvrdili, že vzdělání sehrává klíčovou roli v procesu dosahování sociálního statusu. Došli k závěru, že dosažené vzdělání není v americké společnosti výrazně podmíněno rodinným zázemím. Na základě těchto zjištění poté formulovali tzv. modernizační teorii, která předpokládá, že s postupem modernizace či industrializace společnosti se bude vliv sociálního původu na dosažené vzdělání dále zmenšovat [Greger 2006: 32]. V následujících letech se objevily tendence tento model dále rozvíjet z hlediska faktorů, které v případě dosahování vzdělání a stávajícího zaměstnání hrají roli, a to i vzhledem k tomu, že použití lineární regrese představovalo vysvětlení jen velmi malé části závislé proměnné (respondentova zaměstnání) a jak podotýká Simonová - neschopnost odhalit změny principů v alokaci vzdělání [srov. Simonová 2011:25]. Zvažovanými faktory byly příjem a počet sourozenců [Duncan, Featherman 1972], ale např. i dědičnost intelektu [Young

1958,] a vliv charakterových vlastností jedince [Jencks et al., 1979].

Jak podotýká Gregr [2006], o významné rozšíření Blau–Duncanova základního modelu se však zasloužil především R. M. Hauser a W. H. Sewell. Autoři ve své práci ukazují na fakt, že kromě sociálního zázemí a mentálních schopností mají na dosažené vzdělání vliv také vzdělanostní aspirace. Na jejichž utváření se dle autorů podílí sociální okolí - výchozí rodina, vrstevníci i učitelé ve škole. Do modelu tak přidávají vliv „významného sociálního okolí“ – index tvořený otázkami míry povzbuzování ke studiu na vysoké škole ze strany rodičů a učitelů a také otázkou zjišťující plány nejbližších přátel studovat na vysoké škole. Tyto práce vedly k postupné úpravě základního modelu přidáním parametrů reflektující mentální schopnosti a dalších proměnných psychologické povahy. Tento model tak byl později označován jako sociálně-psychologický model anebo také jeho metodologicky a obsahově revidovaná verze jako Wisconsinský model [Greger 2006: 33]. Jak podotýkají Keller a Tvrdý [2008] jedná se o metodologicky výrazně propracovanější optiku, dle Simonové [2011] především proto, že se model dokázal vypořádat s definicí latentních proměnných - chyby měření hlavních proměnných a korelace mezi nimi. Základním závěrem autorů však zůstává tvrzení, že je vzdělávací systém v USA otevřený a přispívá ke snižování nerovností [Simonová 2011:26], tedy tvrzení tzv. modernizační teorie, s kterým přišli P. Blau a O. D. Duncan.

Protikladem k tomuto tvrzení, jak konstatuje Gregr [2006], jsou teorie vzdělanostní reprodukce, které vycházejí z předpokladu, že vzdělanostní nerovnosti se v čase nezmenšují, ale jsou poměrně stabilní. Podle těchto autorů je stratifikační systém více méně neměnný a reprodukuje se z generace na generaci. Vzdělávací systém nemůže fungovat jako nezávislá instituce, která by dokázala odfiltrovat sociální původ jedince a zhodnotit tak pouze jeho výkon založený na osobnostních předpokladech - dle meritokratických principů [Greger 2006: 35]. Teorie vzdělanostní reprodukce můžeme rozlišit na základě mechanismů, které vedou k reprodukci stratifikačního systému na teorie kulturní reprodukce a teorie sociální reprodukce [Katrňák 2006].

Teorie sociální reprodukce zastupují autoři z řad radikální levice jako např. L. Althusser, S. Bowles, H. Gintis, C. Jencks a M. Kohn. Jak shrnuje Gréger [2006], tito autoři považují vzdělávací systém – školu a školní selekci - za hlavní nástroj

kapitalistické společnosti k udržení jejího třídního řádu. Škola a školní selekce je podle nich hlavní příčina společenské nerovnosti, jelikož jejím hlavním úkolem je připravit žáka pro pracovní pozici, která je předem determinována jeho třídním původem. Žák si tak v rámci školní socializace osvojuje nejen potřebné dovednosti pro trh práce, ale také se ztotožňuje s pozicí v rámci třídního systému, která mu je školou přisouzena. Dle Gregra je tak hlavním výstupem vzdělávání nejen reprodukce vzdělanostních nerovností, ale především jejich legitimizace - z vnějšku i v rámci interiorizace ospravedlnění [Greger 2006: 35]. Školy tak sehrávají např. nejdůležitější roli jako „ideologický aparát státu“ společně s církví, rodinou, politikou atd. [Althusser, 1970], přispívají k vzdělanostní reprodukci tím, že přizpůsobují svoje osnovy třídnímu vědomí a struktuře moderní společnosti, tj. jednají podle principů korespondence [Bowles, Gintis 1976], anebo že napomáhají k intergeneračnímu přenosu hodnotové orientace, které jsou výsledkem postojů, názorů a chování jedince [Kohn 1977].

Gregr ve své práci [2006] z teorií sociální reprodukce vyzdvihuje zejména koncept skrytého kurikula - nejedná se o formální kurikulární dokumenty či proklamované cíle vzdělávání, jak se z názvu může na první pohled zdát. Koncept skrytého kurikula reprezentuje každodenní fungování škol a vlastní proces socializace dítěte - širší souvislosti života školy, jako je klima a kultura školy, vztahy mezi učiteli a žáky, mezi školou, rodiči a širším sociálním okolím, hodnoty ve vzdělávání a jejich utváření, komunikovaná očekávání ze strany učitele apod. [Gregr 2006: 36]. Jedná se o důležité parametry analýzy, které byly díky autorům teorie sociální reprodukce přeneseny do analýzy vzdělanostních nerovností či sociální stratifikace [srov. Gregr 2006, Simonova 2011].

Na straně druhé pak stojí autoři teorie kulturní reprodukce reprezentovanými Basilem Bernsteinem, Paulem Willisem a Jayem MacLeodem. Dle Katrňáka [2003] bychom tento teoretický přístup mohli obecně charakterizovat jako proud, který popisuje kulturní odlišnosti prostředí, z nichž děti do školy přicházejí, a ukazuje, jak se tyto odlišnosti promítají do jejich školního výkonu [Katrňák 2003:61]. Tito autoři za zdroje vzdělanostních reprodukce považují např. rozdílné způsoby jazykové socializace jedince [Bernstein 1975], kulturu prostředí, v němž dítě vyrůstá, resp. pak osvojování si tzv. kontraškolní kultury dělnickými vrstvami [Willis 1977] či

porozumění strukturálním požadavkům společnosti a proklamovanou ideologii úspěchu [MacLeod 1995].

Na základě kritiky sociální reprodukce Katrňák předkládá základní argumenty tohoto přístupu: „*Jeli pravdou to, co říkají autoři nalevo [pozn. autora teorie sociální reprodukce], znamenalo by to, že u rodin jedné sociální vrstvy, žijících ve stejné čtvrti, jejichž děti navštěvují stejnou školu, by proces společenské reprodukce nemohl proběhnout podle odlišných scénářů. Všechny děti pocházející z těchto rodin by musely skončit v povoláních stejného typu, což se ale neděje*“ [Katrňák 2003:62]. Dle Katrňáka sice teoretici sociální reprodukce nepopírají, že by společenské nerovnosti mezi jednotlivými rodinami před nástupem dětí do školy neexistovaly, ale nepovažují je za hlavní příčiny rozdílného úspěchu žáků. Dle autorů kulturní reprodukce tak nepůsobí sociální struktura moderní společnosti k sociálním vrstvám v takové míře deterministicky. Reprodukci moderní společnosti ovlivňuje především typ rodinného prostředí, kultura rodiny a hodnoty, v jejichž duchu probíhala socializace a výchova dítěte [Ibid:62]. Koncepce Pierre Bourdieu je pak Katrňákem na pomyslné ose mezi těmito dvěma tábory autorů zasazena přesně doprostřed, jelikož zdůrazňuje jak roli rodinného zázemí, tak roli školy: „*Bourdieu (...) hovoří na jedné straně o strukturálních požadavcích moderní společnosti, na straně druhé zdůrazňuje individuální dispozice každého člověka k určitému jednání. Sociální struktura a lidské jednání se doplňují, nelze je od sebe oddělit. Objektivní struktura vytváří subjektivní dispozice k jednání, jež zpětně posilují její existenci. Je to reciproční vztah, v němž nelze ani strukturu, ani jednání pojímat izolovaně*“ [Ibid:62].

Jiné dělení teorií vzdělanostní reprodukce nabízí ve své práci Kerckhoff [1976], který ve své typologii zohledňuje i jednotlivé statistické postupy. Pojetí vzdělanostní reprodukce dělí na dvě skupiny tzv. socializační model a alokační model: „*Socializační model chápe jedince jako relativně svobodného uvnitř sociálního systému: co chce a jak moc to chce, ovlivňuje to, čeho dosáhne. Alokační model vidí naopak jedince jako relativně omezeného sociální strukturou: to, čeho dosáhne, je ovlivněno tím, co je mu dovoleno*“ [Kerckhoff 1976 : 369]. Z hlediska teorií vzdělanostní reprodukce tak socializačnímu modelu odpovídají teorie kulturní reprodukce a alokačnímu modelu mají blíže autoři teorie sociální reprodukce [srov. Katrňák 2003].

Z hlediska vývoje vzdělanostních nerovností je pak třeba zmínit teorii „maximálně udržované nerovnosti“ Rafteryho a Houta v roce 1993, často označovanou zkratkou MMI (maximally maintained inequality). Dle autorů se míra vzdělanostních nerovností nezmění až do chvíle, kdy bude zcela uspokojena poptávka ze strany vyšších vrstev po daném stupni vzdělání. Jak upozorňuje Gregr [2006], dokonce ani otevření možnosti studia většímu počtu studentů nepovede ke snížení vzdělanostních nerovností, jelikož nově otevřená místa na středoškolské a vysokoškolské úrovni zaplní nejdříve děti z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým statutem (tzv. saturace) [Gregr 2006: 36]. Tvrzení této teorie dokládají i výsledky mnoha mezinárodních komparativních studií [např. Becker, Hajdar 2009], včetně studií provedených v České republice [srov. Simonová, Soukup 2009].

Ani teorie MMI však neunikla kritice. O tu se postaral Samuel R. Lucas, který kritizoval MMI za předpoklad, že jsou nerovnosti na určité úrovni vzdělání za situace univerzitního přístupu nulové. Poukazoval na výrazné kvalitativní rozdíly mezi školami na určité úrovni vzdělání zapříčiněných selekcí, resp. diverzifikací vzdělávacích systémů a tzv. diferenciací vzdělanostních drah [Lucas 2001 in Simonová 2011]. Přichází tak s teorií „nerovnosti udržované ve výsledku“, často označovanou zkratkou EMI (effectively maintained inequality).

Teorie EMI je pokusem o propojení dvou dominantních proudů na poli teorie a výzkumu vzdělanostních nerovností. Poukazuje na fakt, že všechny výsledky, včetně dosaženého vzdělání, mají dva rozměry: 1. kvantitativní rozměr (např. počet získaných let vzdělávání) a 2. kvalitativní rozměr (např. studovaný program). Zdůrazňuje, že při analýze je třeba zvážit obě dvě dimenze, abychom mohli identifikovat trendy a dynamiku nerovností. Dle této teorie jsou děti se sociálně-ekonomicky vyšším statutem zvýhodněni i v případě, kdy si budou, co do počtu studentů na dané vzdělávací úrovni, z hlediska zastoupení tříd vyrovnány anebo nebude kvantitativní výhoda nemožná [Lucas, Byrne 2017:3]. Simonová [2011] podotýká, že ačkoli je Lucasova výtka platná pro každou úroveň vzdělávacího systému, je především aktuální jako varování před přehlížením doprovodného důsledku masifikace vzdělání na úrovni terciéru. I po dosažení saturace na vysokoškolském stupni dle Simonové hrozí, že nerovnosti v šancích na jeho dosažení budou vystřídány nerovnostmi v šancích na studium na univerzitách s lepší kvalitou

výuky [Simonová 2011:32].

Výčet výše vypsanych teoretických přístupů a metodologických inovací ve výzkumů vzdělanostních nerovností doplňuje Simonová [2011] o koncept alokace vzdělání Roberta D. Mareho a jeho pozdější inovaci tzv. Multinominální tranzitní model Breena a Jonssona.

Robert D. Mare ve své práci *Social Background and School Continuation* vydanou v roce 1980 představuje metodologickou i teoretickou inovaci, tzv. tranzitní model. Přichází s dosud nevidaným dělením pojetí vzdělanostních nerovností: tzv. nerovností v distribuci vzdělání, které představují disperzi v distribuci formálního vzdělání, a tzv. alokaci vzdělání, která představuje relativní šance potomků různých sociálních tříd na dosažení určitého stupně vzdělání. „Tranzitní model“ odhaluje vliv sociálního původu přímo na přechod z určitého stupně vzdělání na další stupeň. Za inovativní byl tento přístup považován především proto, že poukazoval na chybné předpoklady předchůdců. Ti měli dlouho za to, že právě zvyšující se podíl lidí, kteří dosahují stále vyšších stupňů vzdělání, indikuje klesající vzdělanostní nerovnosti. Díky rozdělení vzdělávacího procesu na jednotlivé úrovně, oddělené jednotlivými přechody a zaměřením se na dosažení určité úrovně, tento model umožňuje analýzu trendů a odlišností na jednotlivých úrovních bez ovlivnění celkovou proporcí jedinců pokračujících z jedné úrovně na druhou [Simonová 2011:27]. Vyvrátil tak částečně tvrzení modernizační teorie, se kterým přišli Blau a Duncan [1972]. Jak ukázal výzkum Mareho [1980], ačkoliv z hlediska distribuce vzdělání mohou nerovnosti klesat, z hlediska alokace vzdělání můžou naopak růst.

Simonová [2011] upozorňuje také na další ambiciózní pokusy Roberta Mareho. Svůj model se snažil dále rozpracovávat, jelikož se objevoval v hojně míře efekt tzv. neměřené/nepozorované heterogenity (neměřené determinanty vzdělání). Ta měla za následek nižší naměřené efekty sociálního původu na pozdějších tranzicích (přechodech). Mare se pomocí několika modelů snažil ukázat, jak velký vliv může mít nepozorovaná heterogenita na měřené efekty rodinného původu, např. i pomocí sourozeneckých údajů, které zpravidla neměřenou heterogenitu sdílely [Simonová 2011:27-28].

S inovací Tranzitního modelu Mareho pak přichází o několik let později Breen a Jonsson. V své práci pracují s Mareho předpokladem, kdy se zaměřují nejen na

celkové dosažené vzdělání, ale i na vliv sociálního původu na dílčích stupních vzdělávacího procesu. V modelu však oproti Maremu zohledňují tzv. paralelní studijní větve – u nás jim odpovídají odlišné typy středních škol, které umožňují přechod na vysoké školy (gymnázia, střední odborné školy a učňovská studia s maturitou). Paralelní studijní dráhy se liší svým zaměřením, čímž determinují pravděpodobnost úspěchu na následujících přechodech. Logistický model nahradili multinominálním modelem a potvrdili vliv trajektorie v pravděpodobnosti úspěchu na dalších tranzicích, včetně dokončení započaté školy. Pomocí jejich modelu ukázali, že vliv třídního původu je v případě první a druhé tranzice mnohem větší, než tvrdil Mare, a naopak ve třetí tranzici mnohem menší [Simonová 2011:30]. Jejich zjištění byly plodným základem pro teorii racionální volby [Goldthorpe 1996], i pro vyvinutí dalšího modelu RRA (relative risk aversion), také označovaným jako Breen-Goldthorpeův model, který zohledňoval rozhodování jedince v případě volby vzdělání a dosaženého stupně [Breen, Goldthorpe 1997].

Simonová [2011] podotýká, že i teoretickým, nikoliv metodologickým, pokračováním tohoto modelu a modelu RAR byla koncepce primárních a sekundárních efektů v působení sociálního původu. Ten se snažil oddělit rozdíly v šancích na vzdělání podle sociálního původu a studijních schopností (dle IQ) od třídně odlišných rozhodnutí o vzdělávací dráze vyplívajících z individuálních aspirací a z reflexe reálných možností, které se jedincům v procesu dosahování sociálního statusu nabízejí [Simonová 2011:31].

1.1.1. Koncept „rovných vzdělávacích příležitostí“

Mezi základní terminologii sociologie vzdělání a výzkumu vzdělanostních nerovností, patří pojmy „rovnost“ a „spravedlnost“, od jejichž pojetí a nahlížení se odvíjí koncept nerovnosti, resp. koncept spravedlnosti ve vzdělávání. Dle Simonové [2011] právě díky měření dostupnosti vzdělání a jeho role v procesu dosahování sociálního statusu bylo možné prosazovat politiky podporující nejen efektivitu jednotlivých ekonomik, ale i sociální spravedlnost. Výzkum nerovností si tak implicitně sebou nese definici rovnosti a spravedlnosti ve vzdělávání [Simonová 2011:17].

Ačkoliv by se čtenáři mohlo zdát definování těchto pojmů triviální, neexistuje

jednotná definice či shoda na univerzálně platném obsahu těchto pojmů a přes podstatný sémantický rozdíl často dochází k jejich zaměňování i v rámci mezinárodních dokumentů [srov. Greger 2006]. Dle Gregra [2006] jsou hlavními důvody především grafická podobnost slov v angličtině (equity a equality) a vyjádření ideálu spravedlnosti ve vzdělávání pomocí konceptu „rovnosti příležitostí“ [Greger 2006:11]. V textech zabývajících se konceptem rovných příležitostí² v oblasti vzdělávání [Greger 2004, 2006, 2010; Hutmacher, Cochrane, Bottani 2001, Demeuse, Crahay and Monseur 2001] můžeme nejčastěji najít celkem tři hlavní koncepty: 1. rovnost v přístupu ke vzdělávání (equality of access or opportunities), 2. rovnost podmínek vzdělávání (equality of treatment), 3. rovnost výsledků ve vzdělávání (equality of achievement or academic success).

Koncept rovnosti v přístupu ke vzdělání (equality of access) vznáší požadavek na zajištění přístupu ke vzdělání [Greger 2006:22], lze tedy hovořit o dostupnosti vzdělání všem dětem bez ohledu na jejich sociální či etnický původ, pohlaví a jiné askriptivní charakteristiky [srov. Bláha 2013]. Požadavky tohoto konceptu jsou v České republice zakotveny nejen v Listině základních práv a svobod, ale také i v rámci Listiny základních práv Evropské unie.

Tento přístup předpokládá existenci talentu, potenciál nebo vrozené nadání, které předurčují úroveň či „hranici“, které může jednotlivec ve vzdělání dosáhnout. Připouští rozdíly ve výsledcích žáků, pokud jsou úměrné jejich schopnostem na počátku [Greger 2006:22]. Obsah konceptu je však proměnlivý ve vývojové perspektivě, ve vztahu k době, typu a sociální struktuře společnosti [srov. Bláha 2013, Greger 2004, 2006, 2010]. Greger ve své práci uvádí zářný příklad: „*Zatímco v rozvojových zemích stále není zajištěn přístup všech dětí ani k základnímu vzdělávání, ve vyspělých zemích řeší vzdělávací politiky především otázku rozšíření přístupu ke vzdělávání na úrovni terciéru*“ [Greger 2006:22].

V případě konceptu rovnosti podmínek vzdělávání (equality of treatment) spravedlivá rovnost příležitostí vyžaduje, aby měli všichni přístup k rovnocennému

² Na pojmy spravedlnosti a rovnosti lze koukat nejrůznějších aspektů a teoretických perspektiv. Existuje tak i celá řada koncepcí, definic a typologií. Vzhledem k cílům a limitům diplomové práce se však zaměřuji především na literaturu v oblasti vzdělávání. Bližší výklad rovnosti a spravedlnosti nabízí pak především filozofický a politický diskurz, jako např. Swift [2005] a Kiss [1997]. Jejich koncepce jsou však velmi podobné.

vzdělávání, tzn. ke vzdělávání srovnatelné kvality. Jsou akceptovány ty nerovnosti, které jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržení stejných pravidel. Důraz je kladen na dodržování podmínky rovného zacházení a srovnatelné péče, která zahrnuje srovnatelné podmínky v oblasti materiální (např. srovnatelný počet a kvalitu učebnic, počítačů atd.), ale také další faktory jako sociální složení třídy (žáci z různých sociálních vrstev a různých kognitivních schopností v jedné třídě), srovnatelnou kvalitu učitelů apod. Greger konstatuje, že toto pojetí má nejbližší k meritokratickému principu považující za spravedlivé ty nerovnosti, které jsou způsobeny pouze schopnostmi a vynaloženým úsilím jedince. Ten však bývá terčem kritiky pro vágně definované vymezení a identifikování „schopností“, „osobních zásluh“ a „vynaloženého usilí“ i obtížného empirického uchopení vzhledem k dalším figurujícím faktorům (podíl vzdělávání žáka a vzdělávacích procesů, sociálního prostředí, hodnocení schopnosti a nadání atd.) [Greger 2006:22-23].

Právě na základě kritiky meritokratického principu vystává koncept rovnosti výsledků ve vzdělávání (equality of achievement or academic success). Tito autoři zdůrazňují, že cílem spravedlivého vzdělávání má být snižování počátečních vzdělanostních nerovností mezi jednotlivými žáky [Greger 2006: 23], jejíž vyvrcholením má být zaměření na výsledky [Bell 1973]. Dle Bella by sociální spravedlnost měla být chápána jako rovnost v cíli, nikoli na startovní čáře. V rámci vzdělanostního procesu je třeba se zaměřit nejen na individuální vstupy (viz výše rovné podmínky), ale také věnovat pozornost výsledkům žáků. Naplnění tohoto požadavku pak zajistí „obrat od rovnosti škol k rovnosti žáků“ [Bell 1973: 431].

Jak podotýká Greger [2006], není možné a ani žádoucí dosáhnout toho, aby všichni žáci ukončili vzdělávání se stejným rozsahem znalostí a stejnou úrovní získaných dovedností a kompetencí. Doporučuje tak spíše hovořit o vyrovnávání výsledků než o jejich rovnosti. Ve vzdělávací politice můžeme naplňování tohoto požadavku sledovat pomocí nástroje funkčního minima, které jedinci umožňuje realizování vlastních zájmů, uplatnění se na trhu práce a aktivního podílení se na formování otevřené občanské společnosti. Každý žák by si měl v rámci formálního vzdělávání osvojit základní dovednosti, tzv. klíčové kompetence, které má škola rozvíjet, a pokud se dítěti nedaří tohoto „funkčního minima“ dosáhnout, je to především vnímáno jako chyba systému [Greger 2006: 23-24]. Rozvoj klíčových

kompetencí je v České republice součástí cílů vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zákonem a opatřením MŠMT (č.j. 31504/2004–22). Mezi klíčové kompetence např. patří kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská, kompetence pracovní atd.

Někteří autoři [Grisay 1984, Demeuse, Crahay and Monseur 2001] ještě rozšiřují toto rozdělení o základní či liberátariánský princip spravedlnosti (“natural” and “libertarian” positions), podle kterého narození, moc či příslušnost k určité skupině předurčuje nárok na sociální práva a nerovnosti tolerovaných ve společnosti, a koncept rovnosti v sociálním naplnění/realizace či aktualizace (equality of social fulfilment, social output or social actualization), který kritizuje jedinou definici „excellence“ dle dominantní kultury a klade důraz na individualizaci výuky a sociální aspekty vzdělávání [Grisay 1984: 7].

Jak poznamenává Grégr [2010], každý koncept rovných vzdělávacích příležitostí nabízí velké množství indikátorů a přístupů k měření spravedlnosti. Mezi tyto indikátory patří historicky i indikátory Social indicators movement – např. HDP, míra nezaměstnanosti, míra kriminality, míra kvality života aj. Další oblastí jsou pak indikátory užívané pouze ve vztahu ke vzdělávání, jako je indikátor kvality učitele či učitelského sboru anebo systém indikátorů vytvořených OECD a UNESCO pro bližší srovnání spravedlnosti jednotlivých školských systémů [Greger 2010:29-33].

V případě teoretického rámce indikátorů OECD Grégr ve své práci [2010] popisuje nejdříve využívání systémového modelu, který uvádí do vztahu vstupy, procesy a výstupy vzdělávacího systému. Později byl však tento model dále rozvíjen a upraven na sledování vzdělanostních nerovností. Základní struktura tohoto systému identifikátorů je založena na analýze vstupů (kulturní vzdělanostní kontext), procesů vzdělávání a jejich výstupů (interní a externí výstupy) a model je rozvinut i podél další osy - v každé ze čtyř oblastí (kontext, procesy, výsledky a efekty) je možno konstruovat tři druhy identifikátorů ve vztahu ke spravedlnosti, resp. v rámci reflexe konceptů rovnosti příležitostí. Můžeme se tak soustředit na rozdíly mezi jedinci, rozdíly mezi skupinami lidí i sledovat, kolik jedinců se nachází pod tzv. funkčním minimem [Greger 2010:33-35]. Tyto identifikátory jsou používány a dlouhodobě měřeny a sledovány na dostupných datech mezinárodních výzkumů jako je PISA,

IALS, TIMSS, aj. a je jich celkem okolo dvaceti devíti.

1.2. Výzkumy na téma vzdělanostních nerovností a nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání

Zájem o zkoumání sociálních nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání rostl v souvislosti s rostoucím významem dosaženého vzdělání v postindustriální společnosti a s tím v ruku v ruce jdoucí proměnou vzdělanostní úrovně a strukturální změny společnosti. Rovný a spravedlivý přístup k (vyššímu) vzdělání se stal jedním ze základních cílů vzdělávacích politik demokratických společností, která výzkum vzdělanostních nerovností a nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání staví do centru pozornosti tvůrců vzdělávací politiky na mezinárodní úrovni. V případě České republiky byla situace na rozdíl od západních zemí poněkud odlišná.

Ačkoliv téma vzdělanostních nerovností bylo českými sociologii zkoumáno již od poloviny 20. století [srov. Bláha 1948, Jerhotová 1970], na poli empirického výzkumu se větší pozornosti tomuto tématu dostalo až v 90. letech. Důvodem nebyla pouze změna režimů, a tak vstřícnější přístup k této problematice, strukturální změna společnosti a rostoucí význam dosaženého vzdělání, ale také i zapojení České republiky do mezinárodních organizací, jež se touto problematikou dlouhodobě zabývaly. Otázka spravedlivého přístupu ke vzdělání se stala o to důležitější v souvislosti s cíli znalostní ekonomiky EU a Boloňského procesu, resp. přijetím Národního programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knihy. V hojné míře se tak začaly vyskytovat analýzy využívající především výsledků reprezentativních mezinárodních šetření (PISA, IEA TIMSS, ISS a další), které v longitudinálním měřítku sledovaly hladinu vzdělanostních nerovností či vzdělanostní úrovně a kompetencí v zemích EU např. [Straková 2010].

V České republice je značná pozornost sociologického výzkumu věnována sociálním determinantám vzdělávání jako je popis sociální struktury společnosti, resp. sociální stratifikace, i z hlediska dosaženého vzdělání na základě různých socio-ekonomických charakteristik [srov. Průcha 2006]. Můžeme sledovat řadu výzkumů a studií věnující se tématu sociální mobility a vzdělanostní reprodukce, analýz zdrojů vzdělávacích nerovností i řadu prací na téma nerovností ve vzdělávání [Katrňák 2004; Matějů, Straková et al 2006; Matějů, Straková, Veselý 2010; Kreidl 2008; Simonová 2011;]. Máme tak detailní přehled o poměru šancí dětí a žáků na vyšší vzdělání dle

sociálního původu uchazeče, pohlaví, velikosti místa bydliště, struktury rodiny a počtu sourozenců [viz Matějů, Straková, Veselý 2010, Matějů, Straková 2006]. Máme také kvantitativní údaje o přechodu k vyššímu vzdělání i zmapovanou velikost a podobu vzdělanostních nerovností podle rodinného původu, např. z hlediska vlivu na vzdělanostní aspirace [viz Matějů, Řeháková 1992, Katrňák 2006], přístupu ke vzdělání [viz Průša a Průšová 1997], předčasného odchodu ze vzdělávání [viz Trhlíková, Úlovcová 2010] či školního úspěchu [viz Rabušová 1995]. Tématu vzdělanostní mobility a reprodukce je věnována značná pozornost jak v rámci historické perspektivy (resp. z hlediska vývoje), [viz Matějů, Řeháková, Simonová 2004, Simonová 2006, 2011]), tak komparativní ve smyslu srovnávací analýzy období před a po roce 1989 [viz Simonová 2011].

Významným zdrojem informací v tomto směru, na české půdě, je nesporně publikace Pera Matějů, Jany Strakové a kol. [2006] *(Ne)rovné šance na vzdělávání, vzdělanostní nerovnosti v České republice*, která byla jednou z prvních českých knih, která se intenzivně zabývala tématem vzdělanostních nerovností v České republice. Tato monografie poskytla celkem komplexní přehled teoretických přístupů, konceptů, východisek z hlediska sociální spravedlnosti a rovných vzdělávacích příležitostí i teoreticky výzkumných přístupů ke studiu sociální stratifikace a vzdělanostních nerovností. Na základě analýzy dat hned několika reprezentativních šetření předkládá výsledky celé řady výzkumů na toto téma. Čtenář zde tak může najít rozmanité analýzy vzdělanostních nerovností na úrovni základní, střední a vysoké školy i na přechodech mezi těmito stupni vzdělávacího systému.

Dalším hodnotným zdrojem je pak navazující publikace Petra Matějů, Jany Strakové a Arnošta Veselého a kol. [2010] *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*, která aktualizuje empirické poznatky této monografie a doplňuje ji další témata sociologie vzdělání a výzkumu vzdělanostních nerovností, jako je např. dopad víceletých gymnázií na diferenciaci vzdělávacích drah, nerovnosti v účasti v dalším vzdělávání, vzdělávání romských dětí či předčasné odchody ze vzdělávání. Obě dvě publikace nabízí i doporučení pro vzdělávací politiku.

Ve srovnání se zahraniční literaturou je kvalitativní výzkum v případě zkoumání vzdělanostních nerovností, resp. vzdělanostní reprodukce, využíván v českém prostředí zřídka. Mezi tyto práce patří např. monografie Tomáše Katrňáka

[2004] *Odsouzení k manuální práci* o vzdělanostní reprodukci v dělnické rodině. Na základě hloubkových rozhovorů s dělníky a vysokoškoly a s využitím postupů zakotvené teorie mapoval zkušenosti těchto dvou skupin se školou a vzdělanostním systémem. Autor přichází se závěrem, že strukturální bariéry nejsou zdroji odlišného jednání a postojů těchto dvou skupin, ale reakcí na tyto struktury.

Kromě výzkumů zaměřujících se na reprodukci vzdělanostních nerovností na individuální úrovni, pozornost věnována také institucionálním faktorům. U těch se blíže pozastavím vzhledem k zaměření práce.

1.2.1. Nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání a institucionální úroveň

Bárta ve své práci [2013] zmiňuje celkem tři oblasti výzkumu příčin nerovností z hlediska institucionálních faktorů. Jsou jimi nerovnosti spojené s nižšími stupni vzdělávacího systému, nerovnosti spojené s přechodem žáků na vysokou školu a nerovnosti spojené se samotným terciárním vzděláním. Kromě posledního okruhu se mého tématu dotýkají obě oblasti výzkumu příčin nerovností.

V prvním případě se jedná o nerovnosti, které vznikají prostřednictvím nejrůznějších nedostatků v praktických aplikacích konceptu rovných příležitostí – nespravedlivý přístup k určitému vzdělání, v podmínkách vzdělávání a v oblasti vzdělávacích výsledků. Bárta v tomto ohledu uvádí příklad, kdy nerovnost přístupu ke střední škole zakončené maturitní zkouškou dále způsobuje nerovnost v přístupu k vyššímu vzdělání – v České republice je podmínkou vstupu na vysokou školu úspěšné složení maturitní zkoušky. Dalším příkladem z českého prostředí je i kvalita a obsah výuky na gymnáziích a středních školách, které žáky limitují v šancích na dosažení univerzitního vzdělání [Bárta 2013: 109-110].

V druhém případě nerovností spojených s přechodem žáků na vysokou školu je oblast zkoumání příčin mnohem menší – jedná se o samotný vzdělávací systém a překážky, které klade studentům hlásícím se na univerzitu. V českém prostředí se jedná o přijímací řízení a v oblasti soukromého vysokého školství o požadované finanční prostředky na studium. V poslední řadě jsou tu i nerovnosti spjaté se samotným terciárním vzděláváním, kde lze zkoumat jak rovnost v přístupu k vyššímu vzdělání – viz výše, tak i rovnost podmínek vzdělávání – kvalitativně srovnatelný

průběh vzdělávání, či rovnost výsledků - srovnatelné vzdělání. Jako příklad takového výzkumu Bárta uvádí zkoumání vzdělávacích procesů na různých typech škol soustředěné na vlastnosti edukačního prostředí, kvalitu pedagogů anebo vlastnosti interních kurikulárních dokumentů [Bárta 2013: 110].

Veselý a Matějů [2010] z hlediska cílů vzdělávací politiky jmenují celkem čtyři tematické okruhy výzkumů nerovností v přístupu ke vzdělání na úrovni terciéru: 1. vliv expanze příležitostí ke studiu na terciální úrovni, 2. vliv diverzifikace a struktury systému terciálního vzdělávání na jeho celkovou otevřenost a schopnost absorbovat jedince ze znevýhodněných sociálních skupin, 3. vliv systému financování institucí a studentů na dostupnost studia a formování aspirací na dosažení terciálního vzdělávání, 4. vliv přijímacího řízení na nerovnosti v šancích na uskutečnění přechodu mezi sekundárním a terciálním vzděláváním. Veselý a Matějů podotýkají, že zatímco prvním třem okruhům je v rámci teorie i empirie věnováno pozornosti již řadu desetiletí, poslední okruh (vliv přijímacího řízení a kritérií výběru uchazečů) se mimo USA a země, které využívají dlouhodobě testy studijních předpokladů, dostává do centra pozornosti mnohem později. Zejména pak ve veřejné diskusi rezonuje toto téma v souvislosti se strategií, jak minimalizovat vliv stratifikace systému sekundárního vzdělávání a rozdílů v kurikulech typických pro různé typy středních škol na šance uchazečů uspět zejména v konkurenci při vstupu do terciálního vzdělávání [Veselý, Matějů 2010:70].

V případě vlivu expanze a diverzifikace systému terciálního vzdělání na nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání zpravidla nalezneme výzkumy analyzující a interpretující tyto jevy odděleně, ačkoliv jak podotýká Matějů a Veselý [2010], některé výzkumy ukazují, že tyto procesy jsou spolu úzce spjaté a jejich vliv na nerovnosti nelze posuzovat odděleně [Veselý, Matějů 2010:71]. Výzkumy vlivů diverzifikace a expanze vysokoškolských systémů těchto dvou procesů však nejsou jednoznačné.

Jak upozorňují Veselý a Matějů [2010], ačkoli expanze studijních příležitostí vyvolávala očekávání poklesu nerovností, později uvedené analýzy vývoje relativních nerovností toto očekávání nepotvrdily. Studie došly k závěru, že přes poměrně velkou expanzi vzdělávacích příležitostí na terciární úrovni se relativní nerovnosti v šancích na získání vysokoškolského vzdělání ve většině zemí nezmenšily [Veselý,

Matějů 2010:71]. Mezi takové výzkumy můžeme řadit studie Gebra a Hounta [1995], Hounta [2006].

V českém prostředí však, jak upozorňuje Soukup a Simonová [2009], tento stav po roce 1989 zatím nepodařilo jednoznačně prokázat. Výzkumy totiž v závislosti na datech a použité analytické metodě ukázaly rozporuplné výsledky, buď stabilitu [Simonová 2003], nebo nárůst nerovností [Matějů, Řeháková, Simonová 2007]. Na základě několika analýz poté Simonová a Soukup potvrdili, že se nerovnosti v přístupu ke střednímu i vyššímu vzdělání začaly mezigeneračně snižovat [Simonová, Soukup 2009]. Dle Veselého a Matějů [2010], tak vývoj naznačil, že pokud jde o Českou republiku, rostoucí participace na vyšším vzdělání se blíží v některých skupinách saturaci (především u SŠ vzdělání), což nasvědčuje určitým mechanismům MMI teorie. Autoři však podotýkají, že je třeba zvážit, do jaké míry je expanze příležitostí spojena s diverzifikací systému a do jaké míry dochází nad rámec formální diverzifikace k diferenciaci škol z hlediska kvality poskytovaného vzdělání, pověsti, prestiže diplomů a úspěšnosti absolventů na trhu práce [Veselý, Matějů 2010:72-3].

Diverzifikace je dle Veselého a Matějů [2010] podmínkou skutečné expanze vzdělávacích příležitostí na terciální úrovni, protože růst vzdělávacích příležitostí na vysokých školách nelze zajistit v rámci klasického univerzitního systému (tzn. v době vzdělání „elit“). Výrazný nárůst podílu studentů vstupujících do terciálního vzdělávání předpokládá adaptaci vysokoškolského systému na rostoucí heterogenitu uchazečů z hlediska jejich schopností dosáhnout nejvyšších stupňů akademického vzdělání. Původním jevem expanze se tak stává diverzifikace systému v podobě vzniků různých typů a stupňů vysokoškolského vzdělání – např. nižších segmentů terciálního vzdělání jako rozvoj bakalářských studií anebo v USA tzv. community colleges, které do tohoto systému vnáší i hledisko kvality. Do jisté míry sice dochází k otevření přístupu k vyššímu vzdělání, avšak právě vznik různých „nižších“ segmentů a alternativ k prestižnímu univerzitnímu vzdělání v rámci terciálního vzdělávání umožňuje zachovávat poměrně velkou sociální selektivitu. Diverzifikace má tak nepochybně na vývoj nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání rozporný vliv [Veselý, Matějů 2010:73].

Mezi dalšími diskutovanými vlivy institucionálního nastavení na nerovnosti

v přístupu k vyššímu vzdělání Veselý a Matějů [2010] zmiňují i vliv financování vysokých škol a studentů. V souvislosti s expanzí příležitostí ke studiu a s tím v ruku v ruce jdoucími rostoucími finančními náklady hrazených z veřejných rozpočtů se do popředí pozornosti politiků dostává téma financování vysokých škol a finanční spoluúčasti studentů. Z hlediska spravedlnosti je diskutována spoluúčast financování studia studenty, a to i z hlediska toho, zda by finanční spoluúčast studentů vedla či nevedla k vyšším nerovnostem a do jaké míry by tyto nerovnosti pomohlo vykompenzovat finanční pomoc studentům [Veselý, Matějů 2010:76-82]. V České republice se tomuto tématu věnují sociologové zejména v souvislosti s reformou školství a diskuzí o změnách v oblasti řízení a směřování vysokých škol. Jedním z takových příspěvků je i práce Simonové a Matějů [2005], které se pokusili o analýzu modelů financování vysokého školství, kdy diskutovali finanční modely i z hlediska sociálních dopadů.

Ožehavým tématem nejen v zahraničí, ale i v Čechách, je tzv. třetí role univerzit a transformace vědní politiky. Diskutovány jsou nejen modifikace v oblasti řízení a financování vysokých škol, ale také pronikání trhu a zasahování komerčních zájmů do vysokoškolského vzdělání a výslednou komercializaci vědění. V českém prostředí se touto problematikou vehementně zabírá Tereza Stöckelová. Ve své práci [2009], na základě etnografického výzkumu na dvou fakultách českých univerzit, nabízí sociologickou reflexi každodenních proměn vědní politiky a jejich působení na akademické prostředí - výzkumné praxe a kariéerní dráhy pracovníků fakult i na samotné studium. Dokládá, jak tlak na finanční zdroje univerzit vedl k expanzi příležitostí k bakalářskému studiu a jak se tato expanze ve výsledku podepsala na kvalitě magisterského a doktorského studia. Poukazuje také na zásadní změny diskurzu na poli vědy, užívané terminologie, ale i elementárních profilových charakteristik a hodnot vědy [Stöckelová 2009].

Poslední oblastí, kterou ve své práci diskutují Veselý a Matějů [2010] v rámci působení na nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání, je vliv faktorů působících na vstupu do terciálního vzdělání, tedy samotná kritéria pro přijetí uchazečů na vysoké školy. V této oblasti, jak podotýkají autoři, existuje poměrně slabá empirická evidence, která nedovoluje porovnávat vlivy různých faktorů na přijetí ke studiu, a to zejména u zemí s různě stratifikovanými systémy středního

vzdělání a různými přístupy k výběru mezi uchazeči o studium, jako je i případ České republiky. Respektive chybí data o tom, jaká různá kritéria výběru, jako je přijímají studentů na vysoké školy na základě výsledků předchozího studia (tj. požadovaný průměr z vysvědčení), znalostně založené testy či testy studijních předpokladů uchazečů, přímo i nepřímo souvisí se sociálně-ekonomickým statusem a dalšími sociálními a demografickými charakteristikami uchazečů (pohlaví, rasa atd.). Odpověď na tuto otázku je komplikovaná i vzhledem k tomu, jak velké rozdíly v daných zemích existují nejen mezi různými typy středních škol, ale z hlediska toho, jaké rozdíly panují mezi školami stejného typu (kvalita výuky, sociální skladba studentů apod.) [Veselý, Matějů 2010:84-85]. Dalším problémem je i nedostupnost dat, resp. datový soubor, jenž by poskytoval údaje nejen o socioekonomickém statusu studenta, ale i blíže jeho rodičů (kromě vzdělání zahrnoval i příjem a povolání), zároveň i přehled o předchozím studiu na střední škole, výsledky studijních předpokladů, počty přidáných přihlášek a výsledky přijímacích řízení. Jak ukázaly i výsledky studií ohledně validity testů [např. Kobrin et al. 2008]., bylo by žádoucí zohlednit i výsledky studentů na univerzitě. Vzhledem k cílům práce se u diskuze vlivu kritérií na vstupu do terciálního vzdělávání blíže pozastavím.

1.2.2. Vliv faktorů působících na vstupu do terciálního vzdělávání

Nejvíce výzkumů na téma vlivu faktorů působících na vstupu do terciálního vzdělávání můžeme sledovat zejména v USA a Velké Británii³. Diskutovány jsou především schopnosti standardizovaných testů různých modelů přijímacích řízení z hlediska validity, jejich schopnosti predikovat úspěch studenta studovat na vysoké škole [Kobrin et al. 2008] a vlivu sociálně-ekonomického statusu [Atkinson, Geiser 2009, Rosner 2012] a typu střední školy [Zwick 2012] na výsledky testů. Diskuze je vedena o transparentnosti přijímacího řízení, monopolu firmy College Board na poskytování této služby vzdělávacím institucím a celkové ziskovosti standardizovaných testů studijních předpokladů. Ačkoliv se objevily pokusy o shrnutí diskuze v této oblasti [např. NACAC 2008], výsledky studií nejsou jednoznačné a diskuze nadále pokračuje.

³ Zde však byly po dlouhé diskuzi testy studijních předpokladů v roce 2008 vládou zrušeny jelikož se jejich výsledky využívaly pro vytváření žebříčků škol a došlo k několika problémům při jejich vyhodnocování [Konečný, Basl, Mysliveček 2010].

V případě evaluace testů z hlediska jejich validity je často diskutován předpoklad „akademického úspěchu“, resp. determinace „předpokladů ke studiu“, a jeho vymezení [Camara, 2004]. Ten bývá nejčastěji operacionalizován jako známkový průměr za celé studium na vysoké škole (tzv. grade point average, GPA) či známkový průměr v prvním roce studia na vysoké škole (first year grade point average, FYGPA). Tato operacionalizace však bývá terčem kritiky především proto, že se známkování a požadavky na studenty mezi školami i stejného typu značně liší a hraje zde roli i celá řada dalších faktorů [Laird 2004]. Diskutovány jsou pak stanovené předpoklady potencionálních uchazečů, tedy požadované schopnosti a vlastnosti studentů pro úspěšné absolvování vysoké školy [Conley 2003, Laird 2004,], a možné indikátory a způsoby ověřování, které by tyto schopnosti a vlastnosti dokázaly spolehlivě zjistit [Camara 2004].

V tomto ohledu a s tímto cílem v USA vznikly testy studijních předpokladů, tzv. SAT (Scholastic Aptitude Test), které měly na jedné straně zajistit adekvátní a přesné ověřování studijních předpokladů uchazeče [Lawrence et. al. 2002], na straně druhé i minimalizovat vliv předchozí kutikulární zkušenosti a sociálního původu na výsledky testů (jako např. konkurenční testy znalostí ACT, tzv. American College Testing) [Veselý, Matějů 2010]. Testy studijních předpokladů se však staly obratem terčem kritiky a to hned z několika důvodů. Bollinger [2004] však konstatuje, že se tak děje i v souvislosti s rostoucí hodnotou vzdělání v dnešní společnosti, a tak i rostoucí soutěživosti o vzdělání na terciální úrovni.

V případě diskuze validity testů studijních předpokladů na jedné straně studie tvrdí, že testy SAT slouží jako solidní predikátor úspěšnosti studia na vysoké škole [např. Zwick, Sklar 2005], na straně druhé některé studie poukazují na opomenutí některých relevantních proměnných a dalších faktorů s tím, že testy SAT pak pouze predikují úspěšnost studenta v 1. ročníku, ale v případě dalších let už takovou váhu nemají [NACAC 2008]. Řada studií došla také k závěru, že lepším prediktorem úspěšného absolvování vysokoškolského studia než ACT/SAT testy jsou samotné známky ze střední školy [Kobrin at. al 2008].

Dalším bodem diskuze je také to, do jaké míry testy SAT reflektují klasické inteligenční testy [Bollinger 2004,]. Z tohoto pohledu jsou pak širší veřejností upřednostňovány spíše testy SAT, ačkoliv jsou zde rozdíly mezi testy téměř

minimální [Carroll 1993]. Důvodem je nevěrohodnost testů a znevýhodnění studentů menšin [Connelly 2008].

V případě diskuze vlivu socioekonomického statusu některé studie poukázaly na roli pohlaví a rasy uchazeče [NACAC 2008], či příjmu rodiny a vzdělání rodičů [Rothstein 2004] na výsledky testů SAT, na straně druhé jsou tu i studie, které potvrdily, že oba dva typy testů ACT a SAT spolu významně korelují a reflektují sociální původ mnohem více než známky na konci střední školy [Zwick 2007].

Diskutována je i příprava na testy SAT a možnost nácviku testových otázek [Sackett, Borneman a Connelly 2008]. V této souvislosti se vede dlouhodobá spekulace o znevýhodnění studentů ze sociálně slabších rodin, kteří si nemohou obstarat placené materiály či dovolit placené kurzy [NACAC 2008]. Ačkoliv výzkum Sacketta, Bornemana a Connellové [2008] tyto tvrzení nepotvrdil, doporučuje se uchazečům cvičebné materiály zpřístupnit [Zwick 2007].

Veselý a Matějů [2010] však podotýkají, že výsledky těchto studií jsou do značné míry ovlivněny slabě stratifikovanými systémy středního vzdělání v USA, a tak jsou jejich kutikulární zkušenosti po formální stránce stejné. Tzn. i mnohem slabší vliv sociálně-ekonomického původu na studijní výsledky na konci střední školy než na výsledky studijních předpokladů. V Evropě je situace jiná, školství je zde mnohem více diverzifikované a školy se v případě kurikula výrazně liší [Veselý, Matějů 2010:86]. Navíc, na rozdíl od SAT testů je součástí českých NSZ testů u některých fakult vyžadován i test ověřující všeobecný přehled (tzv. ZSV, základy psychologie, sociologie, ekonomie, historie aj.), test zaměřený na matematiku, biologii a chemii, tedy i ověřování oborových znalostí. Využívání testů studijních předpokladů s cílem limitovat vliv kutikulární zkušenosti na výsledky testů pak v tomto případě postrádá význam.

V případě České republiky a analýzy kritérií přijímacího řízení existuje poměrně slabá empirická evidence. Některé výzkumy se věnují analýze přijímacího řízení z hlediska formování vzdělanostních aspirací, zaměřují se na roli studijních předpokladů v šancích na přijetí na vysokou školu i ve vztahu k dalším charakteristikám uchazeče (sociální původ, typ školy, velikost bydliště atd.) anebo testují hypotézy, zda by zavedení testů studijních předpokladů vedlo či nevedlo ke snížení vlivu sociálního původu uchazeče. Někteří pak využívají přímo výsledku

studijních předpokladů OSP dle společnosti Scio [např. Matějů, Straková et. al. 2006], jiní pak pracují s testy funkční gramotnosti ve spojení s testem studijních předpokladů (analýza dat pocházejících z longitudinálního výzkumu PISA-L) [např. Simonová, Soukup 2010].

Vzhledem k cílům práce je pro mne stěžejní především oblast výzkumů, které se zaměřují přímo na evaluaci přijímacího řízení založeném na znalostních testech a testech studijních předpokladů OSP, resp. NSZ společnosti Scio, které jsou v současné době využívány v největší míře.

Hodnotným příspěvkem k tomuto tématu je studie autorů T. Konečného, J. Basla aj. Myslivečka [2010]. Zaměřili se na možné efekty testů obecných studijních předpokladů v přijímacím řízení na vysoké školy z hlediska relativní šance uchazečů s různým socioekonomickým statusem. V rámci sekundární analýzy dat databáze Sonda Maturant 1998 a souboru Uchazeče ze stejného roku srovnávali modely přijímacích zkoušek založených především na zjišťování znalostí s alternativním modelem založeným na testování obecných studijních předpokladů. Snažili se nalézt odpověď na dvě otázky: „Zaprvé, *nakolik model, založený převážně na faktických znalostech, odrazuje některé nadané studenty od podání přihlášky na vysokou školu? Zadruhé, jak by se změnily sociální charakteristiky úspěšných studentů (tj. těch, kteří se rozhodli podat přihlášku na VŠ a byli přijati), pokud by přijímací zkoušky využívaly testy OSP*“ [Konečný, Basl, Mysliveček 2010:49].

Využili simulačních programů a studie naznačila, že při platnosti všech jejich předpokladů by model zdůrazňující OSP mohl vést k větším šancím na přijetí u studentů s lepšími studijními předpoklady. Tzn., že testy založené na OSP by tak mohly zvýšit šance studentů ze středních odborných škol ve srovnání se studenty z gymnázií. Role rodinného zázemí uchazečů vyjádřená vzděláním rodičů by byla dle odhadů v systému založeném na OSP relativně menší. Na základě poměru studentů, kteří měli lepší výsledek v OSP než uchazeči přesně vprostřed distribuce výsledků OSP, ale nepodali přihlášku, ukazovali horní odhad skutečného dopadu daného modelu přijímacích zkoušek ve srovnání s modelem OSP [Konečný, Basl, Mysliveček 2010:49-68].

Tato studie má však řadu limitů, které je třeba diskutovat. Za prvé se jedná o starší datový zdroj, který nemusí odpovídat dnešní situaci. Bohužel, jak autoři studie

zmiňují, ve srovnání s existujícími zahraničními studii zaměřenými na dopady testů OSP při přijímacím řízení je v případě ČR klíčovým rozdílem absence integrovaných dat ohledně rozhodnutí o podání přihlášky, výsledku přijímacího řízení v systému postaveném na OSP a rodinného zázemí uchazeče. Ačkoli se v pozdějších letech velká část vysokých škol přiklonila k modelu OSP, po roce 1998 zatím nebylo v České republice provedeno šetření, jenž by poskytlo informaci o uchazečově rodinném zázemí, studijních předpokladech, jeho volbami a výsledky v rámci přijímacího řízení [Konečný, Basl, Mysliveček 2010:52].

Za druhé zvolené proměnné jsou kompromisem daným dostupností dat. Studie nejen že ignoruje řadu faktorů ovlivňující podání přihlášky, volbu školy či výsledek přijímacího řízení, ale také řadu proměnných si aproximuje. V rámci dat chybí informace o profesi a příjmech rodičů. Jak podotýkají autoři studie, socioekonomický status uchazeče je aproximován ze vzdělání otce, vzdělání matky a vlastnictvím počítače v domácnosti, což není ideální vyjádření socioekonomického statusu. Dalším zjednodušujícím předpokladem jsou spočtené kapacity odvozené od počtu maturantů z databáze Sonda Maturant 1998 zapsaných ve znalostním systému, nikoli ze všech uchazečů o danou fakultu a obor v roce 1998. U nového systému autoři také předpokládali, že se každý úspěšný student запиše pouze na jeden nejvíce žádaný obor [Konečný, Basl, Mysliveček 2010:55-67], rozhodování studenta ohledně zápisu na více oborů tak není modelováno, což s přihlédnutím k faktu, že si student podává v průměru 2 přihlášky k bakalářskému studiu [MŠMT 2016], je poměrně nerelevantní.

Dalším důležitým a také zjednodušujícím předpokladem byla nezávislost nastavení systému přijímacích zkoušek na rozhodnutí ucházet se o studium na vysoké škole a dále na rozhodnutí o studovaném oboru a fakultě [Konečný, Basl, Mysliveček 2010:68].

Z hlediska diskuze validity testů studijních předpokladů jsou hodnotnými příspěvky výzkumy Höschla a Koženého, Táborské, Mužíka, Jarkovského a Weissové a Štuka [2012], které poukázaly na menší význam testu studijních předpokladů či test všeobecné studijní připravenosti v případě lékařských fakult. Větší význam na úspěšnost studenta na vysoké škole měly známky z oborově relevantních předmětů na střední škole. Jak však poznamenává Viktorová a Charvát

[2012], v českém prostředí se při evaluaci validity testů studijních předpokladů potýkáme z řadou překážek, které mnoha sociálním vědců při ověřování validity a reliability brání. Testy studijních předpokladů nemají ustálenou podobu a jejich obsah a některé parametry jsou z podstaty věci proměnlivé. Až do chvíle jejich jednorázové aplikace jsou chápány jako přísně tajné a konkrétní znění položek testů je nutné chránit před prozrazením. Následně pak musí být ze zákona po skončení přijímacího řízení zveřejněny. Z finančních, časových, personálních či jiných důvodů tak není možné zajistit plnohodnotné pilotní testování [Viktorová, Charvát 2014:11-12].

V této souvislosti autoři poukazují i na problematičnost vstupu třetích stran do vzdělávání, jako je příklad i poskytování služeb NSZ společnostmi Scio. V první řadě upozorňují na nutnost jasně formulované zakázky pro to, aby univerzity získaly adekvátní uchazeče dle svých vlastních představ. Na druhé straně poukazují na nežádoucí komercializaci celého přijímacího aktu [Viktorová, Charvát 2014:12].

1.3. Základní údaje o přechodu k vyššímu vzdělání v České republice

Aby si čtenář udělal adekvátní představu o situaci v České republice, předložím v následující podkapitole základní údaje o přechodu k vyššímu vzdělání.

Jak poznamenává Simonová [2011], se změnou politického režimu v roce 1989 se začaly uskutečňovat i změny školské soustavy a struktura vzdělanostního systému se výrazně proměnila. Zdynamizovala se expanze studijních míst na všech úrovních vzdělávacího systému a do školství začal pronikat soukromý sektor. Nejdříve na úrovni středních škol (od roku 1990), později i na úrovni terciárního vzdělávání (od rok 1998). Zprvu se začaly rozvíjet střední odborné školy a gymnázia, na úrovni terciárního vzdělávání poté i vyšší odborné školy (od roku 1992). Se značným nárůstem maturitních oborů odpadl zájem o obory bez maturity a obory učňovské. V důsledku těchto trendů významně stoupl počet maturantů a uchazečů o vysokoškolské studium, akceleroval zejména po roce 2000. Mezi lety 2003 až 2010 se počet zájemců o vysoké školy zvýšil dokonce o 28 %, počet přijatých zájemců o 53 %. U studentů, kteří se ke studiu zapisovali poprvé, se jednalo až o nárůst 49 %. Rostla i úspěšnost přijetí uchazečů. Zatímco se úspěšnost přijetí v roce 2003 pohybovala okolo 55 %, v roce 2009 dosáhla dokonce 77 %. V případě celkového počtu studujících na vysoké škole došlo ve výsledku mezi lety 2003 až 2010

k nárůstu o 63 %. Počet absolventů vysokoškolského studia v roce 2010 se ve srovnání s rokem 2003 ztrojnásobil, tj. nárůst o 166,7 %. Nezanedbatelnou roli sehrála expanze soukromých vysokých škol, větší měrou se však podílela expanze veřejného školství, která vzdělávala přes 86 % všech vysokoškolských studentů. Té do značné míry napomohl zákon o vysokých školách, který univerzitám poskytl svobodu v rozhodování o finančních otázkách, avšak bez toho, aby jim předepisoval počty studentů, které mohou fakultu přijmout [Simonová 2011-66-67].

Jak ukazují statistiky o stavu vysokého školství v ČR, od roku 2011 se zastavil poměrně rychlý nárůst počtu studentů na vysokých školách [MŠMT 2012: 11]. Zatímco roku 2010 dosáhl počet studujících na vysoké škole svého maxima, téměř 400 tis., od roku 2010 jejich počet klesl o více než pětinu [Statistika&MY 2017]. K 31. 12. 2016 na veřejných vysokých školách studovalo 280 340 studentů, na soukromých vysokých školách 31 484 studentů, celkem tedy na vysokých školách 311 tis. studentů [MŠMT 2017:107].

Pokud se zaměříme na počty studujících dle studovaného oboru na vysoké škole, od roku 2010 zaznamenávají nejvyšší úbytek studentů obory managementu a správy. V roce 2016 se jedná až o - 35 % studentů. Výrazně poklesl i počet studentů pedagogiky, resp. oborů spadajících do kategorie Vzdělávání a výchova, celkem o - 30 % ve srovnání s rokem 2010. V pořadí třetím oborem s největším poklesem studujících jsou technické obory, které přišly o - 22 % studentů. O více než jednu čtvrtinu pak zaznamenali pokles studujících i obory Společenských věd, žurnalistiky a informačních věd. S výjimkou oboru zdravotní péče (tj. lékařství, ošetřovatelství, farmacie aj.) v ostatních oborech pokles studentů představoval méně než jednu čtvrtinu. Studentů zdravotní péče však v roce 2016 i přes celkový úbytek vysokoškolských studentů o 8 % přibylo [Statistika&MY 2017].

I přes celkový úbytek studentů na úrovni terciéru počet studujících cizinců v České republice v posledních letech roste, za posledních 10 let se zvýšil až 1,8krát. V roce 2016 bylo studujících, s jiným než českým občanstvím, téměř 44 tis., což představovalo 14 % všech vysokoškoláků. Mezi těmito studenty převažovali z poloviny studenti ze Slovenska (51 %), studenti z Ruska (14 %) a z Ukrajiny (7 %). Stejně jako pro české studenty jsou pro studenty cizince nejatraktivnější obory spadající do kategorie Obchod, administrativa a právo (20 %), následovaným oborem

Zdravotní péče (19 %), Technikou, výrobou a stavebnictvím (15 %) a Informační a komunikační technologií (10 %). Nejméně studentů s jiným státním občanstvím je zastoupeno v oboru Vzdělávání a výchova (1,7 %) [Statistika&MY 2017].

Pokud se blíže však zaměříme na samotný přechod k vyššímu vzdělání, počet soukromých vysokých škol v současné době značně přesahuje počet škol veřejných. K 31. 12. 2016 vzdělávací činnost uskutečňovalo 26 veřejných vysokých škol a 38 soukromých vysokých škol. Ke studiu na veřejných a soukromých vysokých školách se v roce 2016 přihlásilo 102 791 uchazečů s českým občanstvím, kteří podali 224 151 přihlášek [MŠMT 2017:107-108]. V průměru se tak jednalo o 2,1 přihlášky na „českého“ studenta.

Příjímacího řízení se v roce 2016 zúčastnilo 91,51 % uchazečů, kteří podali přihlášku. Z těchto uchazečů bylo přijato ke studiu celkem 74 767, a z nich se do studia zapsalo 69 839. Z hlediska úspěšnosti přijetí bylo ke studiu na veřejné vysoké škole přijato 77,1 % uchazečů a ke studiu na soukromé vysoké škole 94,6 % uchazečů⁴ [MŠMT 2017:107-108].

Pokud se podíváme podrobněji na charakteristiky uchazečů o studium na vysoké škole, většinu uchazečů o studium v prezenční formě studia tvořili devatenáctiletí a dvacetiletí uchazeči. Zatímco v prezenční formě studia představuje tato skupina až 66,7 % uchazečů, v ostatních formách studia (tj. studium v distanční či kombinované formě studia) tato skupina představuje pouze 13,9 % uchazečů a naopak zde dominují uchazeči starší třiceti let - až 35 % uchazečů [Statistika&MY 2016]. Podíl počtu přihlášených a zapsaných ve vztahu k počtu maturantů v denní formě vzdělávání činí 149,5 % (do denního/prezenčního 110,5 %) [MŠMT 2017], z čehož vyplývá, že se o studium na vysoké škole ucházejí i maturanti z předchozích let.

Z celkového počtu uchazečů tvoří ženy celkem 57,4 %, v počtu přijatých pak 54,2 %. Převaha žen ve vzdělávání roste spolu se stupněm vzdělávání, na nejvyšším stupni vzdělávání (doktorském) se však poměr mužů a žen obrací [MŠMT 2017:109].

Z hlediska studované školy oficiální statistiky MŠMT z roku 2014 ukazují, že bezprostředně po ukončení střední školy se k vysokoškolskému studiu hlásí prakticky

⁴ Kterí se účastnili vlastního přijímacího řízení [MŠMT 2016:108], statistiky jsou vykázány pouze za studenty s českým občanstvím, stejně tak jako v dalších odstavcích.

všichni absolventi gymnázií a více než devadesát procent z nich je ke studiu také přijato (VŠ bez VOŠ). Podíl absolventů středních škol hlásících se ke studiu na vysoké škole byl v roce 2014 80,4 %, přijato z nich bylo 65,4 % absolventů (VŠ bez VOŠ) [Kuchař, Vojtěch, Kleňha 2014:7-10].

Při přijímacím řízení do terciárního vzdělávání podávají absolventi gymnázií více přihlášek (na VŠ 3,3, u VOŠ se jedná o 1,2 v roce 2014) než absolventi středních odborných škol (VŠ 2,5 a VOŠ 1,2 v roce 2014) a při přijímacím řízení jsou také i úspěšnější [Kuchař, Vojtěch, Kleňha 2014:7-12], jak jsem doložila na datech výše. Vzhledem k vysoké úspěšnosti uchazečů při přijímacím řízení je jeden přijatý absolvent gymnázií přijat v průměru k 1,8 studiím na vysoké škole. V případě absolventa střední školy se jedná o 1,5 studia na vysoké škole [Kuchař, Vojtěch, Kleňha 2014:7-12]. Jak však autoři monografie konstatují, poměrně vysoká úspěšnost absolventů je také do jisté míry ovlivněna počtem podaných přihlášek a tím, že jedna z přihlášek je absolventy podávána často tam, kde je pravděpodobnost přijetí poměrně vysoká, tedy na školy, kde součástí přijímacího řízení nebývají přijímací zkoušky [Kuchař, Vojtěch, Kleňha 2014:8].

Nejvíce absolventů středních škol si v roce 2014 podalo přihlášky na vysoké školy oborem ekonomie (32 % těch, kteří se dostavili k přijímacímu řízení, 27 % přijato), dále pak pedagogiky, učitelství a sociální péče (17 %, 10 % přijato). Ostatní oborové skupiny byly zastoupeny méně než deseti procenty – např. sociální vědy (10 %, přijato 6%), lékařské vědy (10 %, přijato 4 %), zdravotnictví (9 %, přijato 4 %) a obory právo, právní a veřejnosprávní činnost (8 %, 4 %). Absolventi středních škol hlásící se ke studiu na vyšší odborné školy podávali nejčastěji přihlášky ke studium zdravotnických oborů (26 % přihlášených na vyšší odborné školy, kteří se dostavili k přijímacímu řízení, 24 % přijatých), dále o studium pedagogiky, učitelství, sociální péče (23 % přihlášených, 20 % přijatých) a oborů ekonomiky, administrativy (15 % přihlášených, 14 % přijatých) [Kuchař, Vojtěch, Kleňha 2014:8-9].

Absolventi gymnázií nejčastěji podávají přihlášky ke studiu ekonomie (skupina oborů 63 – 27 % uchazečů), pedagogickým oborům (skupina oborů 75 – 18 % uchazečů) a oborům lékařským (skupina 51 – 15 % uchazečů). Ekonomické obory patří obecně mezi obory s vyšší úspěšností uchazečů při přijímacím řízení (77 % úspěšnost), jedná se o skupinu oborů, do které je nejvíce uchazečů i přijato (jedná se

o 23 % přijatých). I v případě skupiny pedagogických oborů je úspěšnost absolventů gymnázií poměrně vysoká (56 %) a přijetí ke studiu těchto oborů tvoří 11 % všech přijatých gymnazistů. Ke studiu lékařským oborům se hlásí 15 % absolventů gymnázií a přijato je jen 37 % uchazečů [Kuchař, Vojtěch, Kleňha 2014:11-12].

Jak ukázaly analýzy MŠMT v roce 2014, největší úspěšnost při vysokoškolském studiu vykazují absolventi gymnázií a lyceí, kteří ukončují studium v daleko větší míře než absolventi odborně zaměřeného středoškolského proudu. Naopak studenti ze středních odborných škol a vyšších odborných škol vykazují větší míru předčasného odchodu z vysokoškolského vzdělání [Pikálková, Vojtěch, Kleňha 2014:47]. Je však nutno podotknout v této souvislosti, že si absolventi středních odborných škol ve větší míře volí studium v technických oborech (zejména absolventi oborů technického zaměření) a oborech zemědělství (včetně toho, tak jako gymnazisti, i obory ekonomie). Jejich volbu do značné míry reflektuje zaměření střední odborné školy. Nejčastěji však dle statistik také předčasně odcházejí studenti, kteří začali na vysoké škole studovat technické obory.⁵ I v případě více úspěšných gymnazistů je předčasný odchod z těchto oborů větší, zejména u oborů chemie (22 %), matematicko-fyzikálních oborů (17 %), oborů strojírenství a elektrotechniky (po 15 %) [Pikálková, Vojtěch, Kleňha 2014:47-52].

Naopak nejúspěšnější jsou studenti studující obory práva (6% míra předčasných odchodů), medicíny a zdravotnických oborů (9 %) a studenti oborů umění (13%). V případě gymnazistů studujících právo odchází pouze 3 %, úspěšní při studiu jsou i studenti lékařských a zdravotnických oborů (míra předčasných odchodů 4 %) a ekonomie (9% odchodů). V případě absolventů středních škol je však odchod z těchto oborů až 3krát větší [Pikálková, Vojtěch, Kleňha 2014:47-52].

Jak shrnují Simonová, Matějů a Anýžová [2013], pokud jde o Českou republiku a vývoj nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání, většina analýz zatím

⁵ Velká část z těchto škol také nepořádá ani přijímací zkoušky a přijímají uchazeče velice často pouze na základě maturitního vysvědčení. Často jsou studenty vnímány jako „sázka na jistotu“ a studenti si podávají přihlášku ke studiu, aniž by o obor měli opravdu zájem. Ke studiu jsou přijímáni i studenti více prakticky zaměřeni, kteří by si rádi doplnili vzdělání, ale na vzdělávacím trhu nenacházejí programy uspokojující jejich požadavky. Nejčastějšími důvody odchodů z technických oborů je tak buď neodpovídající nabídka, resp. program dle očekávání studenta, anebo vyšší kladené nároky, než jsou schopni studenti splnit [Pikálková, Vojtěch, Kleňha 2014 2014:52].

dospěla ke dvěma závěrům:

a) „sociální nerovnosti v šancích na dosažení vyššího (zejména vysokoškolského) vzdělání jsou v ČR ve srovnání s vyspělými zeměmi vysoké (donedávna patřily k nejvyšším v OECD);

b) ačkoli zejména v poslední dekádě došlo k výrazné expanzi terciárního systému, tj. podíl vstupujících do terciárního vzdělávání z příslušné věkové skupiny roste (částečně též v důsledku demografického poklesu), celkový trend svědčící spíše o růstu nerovností se zásadně nemění“ [Simonová, Matějů a Anýžová 2013:111].

Autoři dále na základě analýzy dat konstatují, že velmi diverzifikovaný systém středního školství a dlouhodobě blokový růst studijních příležitostí na vysokých školách v období socialismu byly hlavní faktory negativně působící na vývoj vzdělanostní mobility. Z hlediska vývoje sociálně-ekonomických nerovností v šancích na dosažení vyššího vzdělání autoři konstatovali vliv sociálně-ekonomického statusu výchozí rodiny na dosažení středního vzdělání s maturitou⁶. V případě přechodu mezi střední a vysokou školou a šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání hraje sociálně-ekonomický status výchozí rodiny také významnou roli [Simonová, Matějů a Anýžová 2013:127].

2. Metoda

V následující kapitole čtenáře seznámím s postupy sběru a analýzy dat. Ze všeho nejdříve představím cíle práce a formulované výzkumné otázky a následně čtenáře uvedu do konceptuálního rámce výzkumu, kdy nastíním základní východiska perspektivy interakcionisticko-konstruktivistického výzkumu. Následně v tomto kontextu představím a okomentuji výzkumnou metodu a volbu výzkumné techniky tvorby dat.

2.1. Cíle práce a výzkumné otázky

Předmětem mého výzkumu je konstrukce nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání se zřetelem k přijímacímu řízení. Zaměřuji se na pohled aktérů, kteří jsou

⁶ Autoři poznamenávají, že při poměrně vysoké hladině uspokojení poptávky po středním vzdělání jde nepochybně i o posilování sociální výlučnosti středního vzdělání bez maturity [Simonová, Matějů a Anýžová 2013:127].

v procesu vzdělávání systematicky znevýhodnění, pokouším se o tzv. rekonstrukci diskurzivních praktik dosahování ne/rovnosti. Cílem práce je zjistit, jak svou pozici a situaci znevýhodnění studenti v případě přístupu k univerzitnímu vzdělávání vnímají, zda a (případně) jaké situace studenti chápou v přístupu k vyššímu vzdělání jako rovné či nerovné a vůči komu. Zajímá mne, jak aktéři nerovnost definují, jak se se svou situací vyrovnávají. Ve svém výzkumu se tak snažím získat odpověď na následující výzkumné otázky:

„Nahlíží studenti svou situaci/pozici v případě přijímacího řízení jako nerovnou a nespravedlivou?“

„Jakým způsobem konstruuji tuto nerovnost a vůči komu?“

„Jaký význam nerovnostem přiřkládají?“

„Jak vnímají svou pozici a své šance na vyšší a kvalitnější vzdělávání při NSZ či znalostních testech fakult vzdělávacích institucí?“

„S jakými problémy a bariérami se při přijímací řízení potýkají?“

„Jak se se svou situací, pozicí a nerovnostmi vyrovnávají?“

2.2. Konceptuální rámec výzkumu

Ve své práci využívám tzv. kulturního ukotvení teorie a výzkumu nerovností, který je současným trendem zahraniční sociologie a výsledkem tzv. „kulturní obratu“ ve výzkumu sociálních nerovností [srov. Šanderová 2006, Šanderová, Šmídová 2009]. Je to proud, pro nějž je typický odklon od tzv. „sociologie proměnných“ [Blumer 1969], strukturalistického výkladu, k interakcionalistické a konstruktivistické perspektivě [srov. Šanderová 2006, Šanderová, Šmídová 2009]. Autoři svou pozornost obrací na bezprostřední každodenní interakce, symbolické jednání, jazykovou komunikaci, interpretace a pojmy a zdůrazňují kulturní dimenzi ekonomických a sociálních procesů. Jak podotýká Šanderová (2006), podobnou tendenci lze sledovat i v případě politické filozofie, kde dochází k přeorientování z ekonomicko-politického rozměru sociálních nerovností a problému přerozdělování na problém uznání, kde je problém sociálních nerovností nahlížen spíše z morálního hlediska a sociokulturního zázemí protagonistů (životní styl, identita, hodnoty). To mnohé autory vede k požadavku zkoumat sociální nerovnosti bez ohledu na jejich

zdroj a formy (třídní, rodové, etnické, věkové a další). Nejen z důvodů reakce na tvrzení, že jsou „třídy mrtvy“ a že v současné společnosti nenalzáme formu „třídního vědomí“, se autoři obrací k problému kolektivní identity implicitně přítomné v sociálních vztazích [Šanderová 2006: 4 -5].

Tento proud zkoumání sociálních nerovností však rozhodně nepředstavuje jednolitý teoretický výklad a stejný úhel pohledu na reprodukci řádu a nerovností. Má řadu svých odpůrců i kritiků, a tak, jako i jiné výzkumné perspektivy, má i své meze a limity.

2.2.1. Přístup a perspektiva interakcionisticko-konstruktivistického výzkumu

Ve své práci stavím na základě poznatků a doporučení metodologických nástrojů kulturního ukotvení teorie a výzkumu nerovností, kde je mi teoretickou a především metodologickou inspirací práce Doc. PhDr. Jadwigy Šanderové, CSc a PhDr. Olgy Šmídové, Ph.D. Po vzoru jejich práce [Šanderová 2006, Šanderová, Šmídová 2009] volím perspektivu interakcionisticko-konstruktivistického výzkumu ke zkoumání nerovností. Nerovnosti nahlížím jako obecný fenomén vycházejícího z procesu kategorizace, a předmětem studia jsou mi kulturní prostředky, které stojí v pozadí za vytvářením sociálních kategorií a konstrukcí sociálních hranic mezi nimi [Šanderová 2009:29].

Dle hlavního představitele toho přístupu, amerického sociologa Scotta Harrise [2000], rovnost není nezávislá a objektivní charakteristika, ale sociálně konstruovaný jev. Základním požadavkem toho přístupu je upřednostňování významů a měřítek rovnosti, které se objevují v každodenních životech lidí a jsou jimi samotnými používány, nad vlastními definicemi a měřítky rovnosti sociologů, jelikož ty jsou lidem častokrát naprosto cizí. V reakci na Blumera podotýká, že pokud se snažíme pochopit a vysvětlit chování lidí, je důležitý především význam, který lidé věcem a situacím přiřkládají [Hariss 2000 : 371-372]. Základním východiskem tohoto přístupu je tedy význam, který lidé nerovnosti přisuzují, zda a jak nerovnost vnímají, zda a kdy ji považují za relevantní. Významy jsou dle představitelů tohoto přístupu [Harris 2000, Traveres 1999] prožívány a modifikovány v interakcích, a aby měla nerovnost nějaký význam, musí být vztažena ke konkrétní oblasti zájmu. Všechny typizace sice zahrnují vyrovnávání, ale nikoliv stejné hodnocení, jelikož to je určeno kritérii

specifickými pro určitou oblast významnosti. Jak podotýká Šanderová [2009], něco jiného je rovnost partnerů v manželství a něco jiného při výchově dětí. Z tohoto úhlu tak nemůže existovat univerzální rovnost, jelikož rovnost je kontextuální. Sdíleným cílem protagonistů kulturního trendu v teorii a výzkumu nerovností je tak porozumět interpretativním a konstruktivistickým aspektům (ne)rovnosti a odhalit, jak lidé definují různé situace jako stavy (ne)rovnosti a jakou roli tyto definice hrají ve struktuře společnosti, čemuž odpovídá i volba metod sběru dat [Šanderová 2009:27-28]. Typické je využití nestructurované techniky tvorby dat, jako jsou skupinové diskuze, individuální i skupinové hloubkové rozhovory.

Předmětem analýzy a interpretace dat je pak jazyková komunikace, konkrétně to, pomocí jakých jazykových prostředků utvářejí komunikační partneři sociální rozdíly a vzdálenosti. Dle Šmídové [2009] tak v podstatě jde o diskurzivní analýzu, v rámci níž jsou promluvy chápány jako sociální praxe a mluvení jako „dělání něčeho slovy“, které má vždy nějaký sociální účinek. V této perspektivě promluva není přímým převodem reality do slov, jelikož je závislá na kontextu, a zároveň kontext spoluvytváří. Promluvy vytvářejí referenční rámce popisu a interpretace, vztah kontextu a komunikačních aktivit je oboustranný, a tak to, co a jak říkáme (tzv. diskurzivní praktiky), jsou praktikami sociálními pevně zapuštěnými v sociálních a materiálních strukturách. Promluvy a popisy konkrétních situací jsou součástí událostí, o kterých komunikační partneři vypovídají. Diskurzivní analýza se tak orientuje na způsob konstituování objektů, ideologie, vztahů a identity slovy, neboli na tzv. diskurzivní praktiky [Šmídové 2009 : 48].

Jak Šmídová stručně shrnuje [2009], předmětem takto orientovaného výzkumu jsou tedy procedury, pravidla a metody či praktiky, kterými členové sledující své běžné účely produkují objekty, vztahy a identity a zároveň definují situace, řídí a prakticky zdůvodňují kontexty promluvy pro sebe a ostatní účastníky [Šmídové 2009 : 50]. Sociální struktury představují zdroje zdravého rozumu, na které se lidé aktivně a „viditelně“ orientují svým jednáním a v interakcích. Jsou svého druhu kulturními zdroji, které lidé strategicky využívají, když organizují jednání a kooperace, jsou tedy určitými praktickými metodami, prostřednictvím nichž jsou aktivity reflexně vykazovány. Aktéři neustálou aktivací a vykazováním v konvenčních objektech, jako např. pomocí kategorií, udržují tyto sdílené vzorce

vnímání a jednání, čímž je tak společenský život aktivně a prakticky organizován [Šmídová 2007 :89-90]. Sociální řád je chápán jako projekt i produkt pravidel a postupů, kterými členové svou interakci symbolicky sami řídí a uspořádávají tak, aby sledovali své záměry a zvládali nejrůznější situace. Při analýze se pak snažíme zjistit, co, jak a čím to aktéři dělají, jak jsou ve věci angažovaní a co je motivuje. Zkoumáme společně využívané kulturní zdroje elementárních struktur zdravého rozumu organizující interakce, obracíme pozornost ke sdíleným (členským) zdrojům praktického vědění, které slouží jako kulturní prostředky uspořádávání situací i jejich kontextů a jako diskurzivní prostředky homogenizace a diferenciací jejich účinků. Předmětem studia jsou tzv. „členské metody“ smyslu a řádu [Šmídová 2009 : 50-51].

Mezi klíčové členské postupy sociální diferenciací, které Šmídová a Šanderová sledovaly [2009] napříč výzkumy, byla: kategorizace, umístování (se) a rámcování. Ve svém výzkumu se snažily zjistit, jakými členskými postupy a kulturními prostředky se nerovnosti konstituují a realizují v praxi, z jakých zdrojů a jak se v komunikační praxi aktérů nerovnosti reprodukují jako reálné. Zajímalo je, jak se diferencování projevuje a mění v různých sociálních kontextech jako je nájem, zaměstnání, rodičovství a cizinectví, jak si účastníci nerovnosti uvědomují, jak je zvládají a jaké vědění k zvládnutí rozeznávaných nerovností využívají. Předmětem jejich pozorování byly promluvy o situacích, do nichž se mluvčí běžně dostávají jako „cizinci“, „ženy-matky“ a „muži-otcové“, „majitelé, úředníci, zastupitelé a občané“ atd. a které ze svého pohledu a své vlastní situace svými popisy vytvářejí, definují a interpretují jako „problematické“ a „neproblematické“ s odkazem ke své pozici a perspektivě [Šmídová 2007:61-62].

Mezi základní dilemata tohoto přístupu patří role a identita výzkumníka, komunikačního partnera a jejich situační vztah. Jak podotýká Šanderová [2006] výzkumný rozhovor je vždy specifickou situací, kdy přítomnost výzkumníka představuje goffmanovský rámec, který řídí a strukturuje vyprávění. Konstruktivistický přístup nás zavazuje k symetrii pohledu na sociální realitu jakožto konstrukce „laiků“ a zároveň „expertů“, výzkum je tak jejich společnou konstrukcí. Celý přístup navíc komplikují maximy reflexivity artikulované v pojmech „dvojitá hermeneutika“, „zúčastněná objektivizace“ či „epistemologická reflexivita“. Kvalitativní ontologie nutí pohlížet na proces poznávání, byť jakkoliv systematický a

standardizovaný, jako na situovaný interakční proces analogický procesu, kterým nabývají a aktivně reprodukuje vědění o povaze sociální běžní aktéři. Internacionalistický výzkum je tak procesem, kdy se v metodické a organizované interakci společně vyjednává a konstruuje povaha fenoménu tak, aby byl popsán, pochopen a vysvětlen proces a způsob, jakým jej aktéři praktickým jednáním reprodukuje a re-prezentují. Nelze získat členské vědění v „čisté“ podobě nekontaminovaným naší vědeckou a biografickou zkušeností. Výzkumník se nemůže zcela odpoutat od vlastního před-porozumění problému a není možné nechat hovořit jen aktéry, nestačí ani prosté pochopení vnitřní perspektivy (emic) [Šanderová 2006:13-15].

Dle Šmídové [2009] je důležité při analýze a interpretaci dat s výpověďmi zacházet jako s konstruovanými realitami a přihlížet k možnosti „idealizovaných obrazů“ skutečnosti. Jelikož průběh komunikace odkazuje k sociální identitě komunikačního partnera a výzkumníka a k jejich situačnímu vztahu, je třeba komunikačnímu partnerovi ponechat strategický prostor pro jejich vlastní kontextualizaci, aby mohl v otevřeném a relativně symetrickém dialogu kategorii např. „cizinec“ dále rozvíjet, dávat sám věci a situace do souvislostí a s tématem pracovat „dle svého“. Původní kontext (relevance výzkumník) tak může ustoupit do pozadí. V rámci výzkumů tak využili nestrukturovaných technik sběru dat jako skupinové diskuze, individuálních i skupinových hloubkových rozhovorů, a nechali respondenty líčit všechny možné relevantní zkušenosti a životní situace spojené s jejich „pracovní identitou“ (jako matka/majitel/nájemce atd.), pro kterou byli vybráni. Otázky se snažili formulovat jako otevřené tematické okruhy, aby podnítili vyprávění zcela otevřených životních příběhů [Šmídová 2007:62-68].

Šanderová [2006] tento tzv. reflektovaný explikační výzkum [srov. Harris 2000] označuje za slibnou cestu. Touto kontextualizací a spojením určité kategorie s řadou situací během vlastního vyprávění aktéři prakticky demonstrují jejich význam i svůj postoj k pojmům rovnosti. Činí tak zcela nenuceně a nenuceně demonstrují, jak variabilní obsah tyto pojmy mají, k čemu se vztahují a jaký mají pro ně smysl. Předmětem zájmu výzkumníků je samotné líčení jako sociální komunikace – symbolické jednání – s výzkumníky, jako sebe-prezentace vlastního náhledu na nerovnost, čímž průběh komunikace odkazuje k sociální identitě mluvčího i

výzkumníka [Šanderová 2006:15].

Kritika proudu kulturního ukotvení sociální nerovností je vedena obavou z hlediska přehnaného důrazu na problém uznání v kontrastu s vytěšňováním problému přerozdělování a přehlížení významnosti ekonomického ukotvení nerovnosti [Gruski a Sorenson 1998], opomíjení vzájemného vztahu ekonomického a kulturního ukotvení nerovnosti [Fraserová, Honneth 2004] či zkoumání nerovností bez ohledu na jejich zdroje a formy [Sayer 2005]. Stoupenci konkurenčního objektivistického proudu zpochybňují přínos takto vytvořených teorií z hlediska nemožnosti zobecnění na populaci, ale pouze na procesy. Jak však podotýká Šanderová [2006, 2009], tento přístup pro výzkum sociálních nerovností neznamená alternativu strukturalistického výkladu, ale spíše užitečné doplnění a rozšíření, možnou cestu prohloubení znalostí v otázkách o povaze a mechanismech reprodukce nerovností.

2.3. Volba výzkumné metody

Vzhledem k povaze a šíři výzkumného problému jsem zvolila kvalitativní výzkumnou metodu zakotvené teorie, která nabízí koordinované postupy a zároveň zůstává dostatečně pružnou kvalitativní technikou. Jak uvádí Corbinová a Strauss [1999], tato metoda klade vysoké nároky na metodologické postupy a techniky v souladu s požadavky kladených na „dobrou vědu“, a i přesto ponechává prostor tvořivosti, která umožňuje badateli klást otázky vycházející z údajů a činit porovnání, která ve spojení s údaji umožní další pochopení jevu a nové teoretické výroky. Výsledkem výzkumu metodou zakotvené teorie je teoretické vyjádření zkoumané reality, přičemž metodikou výzkumu jsou pojmy a vztahy systematicky vytvářeny a prozatímně ověřovány [Corbin a Strauss 1999: 14-20].

Vzhledem k zvolené interakcionisticko-konstruktivistické perspektivě výzkum koncipuji dle tzv. „konstruktivistické zakotvené teorie“. Výzkum tak pojmám konstruktivisticky a v rámci interakcionalistického výzkumu [srov. Šanderová 2006]. Autoři „konstruktivistické zakotvené teorie“ vycházejí z předpokladu, že realita, kterou objevují, vystává z interpretativního procesu a z jeho časových a kulturních souvislostí reality [Šubrt 2010:370], zakotvená teorie se tak snaží definovat podmíněné výroky, které interpretují, a jak subjekty konstruují své reality [Charmaz 2003:273].

Metodu zakotvené teorie používám spíše s cílem tematické analýzy [srov. Strauss, Corbinová 1999:85; Lewis-Beck et al., 2004:440] než k načrtnutí nové teorie. Metoda nabízí ideální nástroje pro systematické vedení výzkumu, tvorbu, zpracování a analýzy dat, při exploraci neznámého problému, jeho povahy a souvislostí [Šubrt 2010]. Umožňuje konceptuální porozumění studovaným fenoménům [Lewis-Beck et al., 2004:440] i uchopení problému v jeho konkrétním sociálním prostředí [Šmídová 2009]. Jak také poznamenává Šedová [2005], otevřenost kvalitativně výzkumné metodologie může v průběhu analýzy dat výzkumníka navést na neintencionální faktory, které do celé věci vstupují [Šedová 2005: 125]. Dle Šubrt [2010] pak konstruktivistická zakotvená teorie dokáže přinést bohatší zjištění a prohloubení poznatků, ačkoliv za cenu vysokých ambicí zobecnitelnosti a objektivity výsledků sociologického výzkumu [Šubrt 2010:382].

Metoda je náročná i z hlediska nároků na kvalitu a bohatost dat [srov. Švaříček a Šedová 2014]. Metoda klade vysoké nároky na pečlivé dodržování systematických postupů a technik, které zajišťují, jsou pečlivě dodržování, kritéria kvality výzkumu a dobré vědy [srov. Corbin a Strauss 1999]. Každé odchýlení tak může znamenat jisté ohrožení kvality a především validity výzkumu [srov. Řiháček a Hytych 2013].

2.4. Výzkumná technika sběru dat

Jako výzkumnou techniku sběru dat volím polo-strukturované rozhovory, jejichž nespornou výhodou, v mém případě, je možnost výchozí relevance, tedy zaměřit pozornost komunikačních partnerů na relevantní oblasti jejich života s ohledem na jejich pracovní identitu, a zároveň pružnost rozhovoru, dostatečný prostor pro jejich vyprávění, popis vlastní biografie a rozvíjení témat v kontextu, který je komunikačnímu partnerovi vlastní. Rozhovory umožňují individualizaci a zároveň i sledování podobných subtémat, dávají výzkumníkovi možnost doptávat se na nesrovnalosti či nejasnosti ve výpovědích, rozhovor rozvíjet a přizpůsobovat dle obsahu vyprávěného. Jsou tradiční výzkumnou technikou využívanou v rámci internacionalistického výzkumu pro vhled do problematiky z pohledu samotných aktérů [Harris 2001, Gubrium, Holstein 2002].

Tematické okruhy polo-strukturovaných hloubkových jsem volila s ohledem na dosavadní zjištění českých i zahraničních výzkumů. V návaznosti na výzkum

Šanderové a Olgy Šmídové [2009] jsem uplatnila reflektovaný explikativní postup [srov. Harris 2000] a zaměřovala jsem se na konkrétní zkušenosti komunikačních partnerů v relevantních oblastech (výchozí relevance) jejich života (studium, příprava na vysokoškolské vzdělání atd.), aby se v jejich vyprávění mohlo konstruování nerovností s ohledem na identitu komunikačních partnerů, pro kterou byli vybráni (tzv. pracovní identita), objevit. Sledovala kontexty promluv, v nichž je tzv. pracovní identita osob spojována se znevýhodněním. Označení situace či referenčního vztahu jako nerovných musí dle této výzkumné strategie vyslovit sám komunikační partner [Šmídová 2009 : 14-15]. Mou strategií tak nebylo se ptát se přímo na „nerovnosti“, „znevýhodnění, „nespravedlnost“ v souvislosti přístupu k univerzitnímu vzdělání a v rámci přijímacího řízení, ale nechat respondenty otevřeně vyprávět o svém životním příběhu, o vlastních zkušenostech a životních situacích. Tyto promluvy jsou spojené s pracovní identitou komunikačního partnera, což dle Olgy Šmídové zvyšuje šance zjistit, jaké situace komunikační partneři spojují s jistými tématy a pojmy, jak je kontextualizují a zda jsou vůbec relevantní, případně do jaké míry [Šmídová 2009: 68-69]. Nechala jsem své komunikační partnery hovořit samovolně a snažila jsem se jim ponechat dostatečný prostor pro jejich vyprávění a rozvíjení témat ve vlastní kontextualizaci. Tomu jsem přizpůsobovala sled otázek, obsah a strukturu rozhovoru⁷.

2.5. Způsob provedení sběru dat

Koncem února jsem zrealizovala pilotní měření, na základě čehož jsem upravila tematické okruhy rozhovorů. Sběr dat jsem realizovala v Praze⁸ od března do dubna roku 2018 v souladu s cirkulární logikou výzkumu zakotvené teorie - průběžný sběr, analýzy a interpretace dat.

Během výzkumu jsem si vedla terénní deník, kam jsem si zapisovala průběžné poznámky o průběhu terénu, okolnostech setkání a zkušenostech s komunikačními partnery. Rozhovory s komunikačními partnery jsem nahrávala (audio) na mobilní telefon. Nahrávky jsem do 24 hodin od rozhovoru zálohovala na externí disk a

⁷ Do přílohy přikládám vzor dotazníku.

⁸ Část rozhovorů byla provedena přes skype či messenger, které mi kompenzovali vzdálenější lokalitu komunikačního partnera mimo Prahu anebo v případě, kdy se komunikačnímu partnerovi nechtělo vzhledem k jeho časovým možnostem setkávat osobně.

nahrávky následně doslovně přepíšu bez stylistických úprav, s vypuštěním plevebných slov a s cenzurou informací, které by mohly vést k identifikaci komunikačních partnerů. Když to bylo pro interpretaci dat klíčové, přepis jsem doplnila o komentáře nonverbální projevů (úsměv, odmlky, intonace atd.).

Od komunikačních partnerů jsem si vyžádala písemný souhlas ke zpracování získaných dat pro diplomovou práci a souhlas se zpracováním dat jsem nechala komunikační partnery potvrdit i na nahrávce s datem a místem rozhovoru. Upozornila jsem je, že pokud budou chtít svou účast ve výzkumu zrušit, mohou tak učinit kdykoliv během výzkumu. Po celou dobu výzkumu jsem zachovávala jejich anonymitu, včetně anonymizace osob a osobních údajů při popisu výzkumného vzorku, interpretace a analýzy dat, užitých citací či poznámek.

Během vypracování diplomové práce, jejíž součástí je realizace výše popsaného výzkumu, se zavazuji k dodržování principů Etického kodexu Univerzity Karlovy [2013]. Během výzkumu i vypracování diplomové práce jsem postupovala v souladu se zásadami akademické obce a výzkumné komunity, v souladu zákonů a právních předpisů České republiky i vnitřních předpisů Univerzity Karlovy a fakult. S daty o komunikačních partnerech jsem nakládala v rámci Zákona o ochraně osobních údajů č.101/2000 Sb i v rámci nového právní rámce EU GDPR zákonu, ačkoliv vejde v platnost až po realizaci výzkumu a odevzdání práce.

Jak podotýká Svaříček a Šedová, zatímco kvantitativnímu výzkumu vládne tzv. svatá trojice, v případě kvalitativního výzkumu stále neexistuje jednotný názor na kritéria, podle kterých by měla být posuzována kvalita kvalitativního výzkumu. Objevují se tendence transformovat koncept validity a reliability tak, jak je užíván ve výzkumech kvantitativních anebo formulovat zcela nová kritéria specifická pouze pro kvalitativní výzkum či kritéria zcela odmítnout v duchu postmoderního duchu [Švaříček a Šedová 2014].

Ve své práci jsem se rozhodla zvolit hodnocení a kritéria kvality kvalitativního výzkumu autorů metody zakotvené teorie a interakcionisticko-konstruktivistického výzkumu. Pro zajištění pravdivosti a platnosti výzkumu jsem postupovala dle navržených systematických postupů a procedur tvorby, zpracování a analýzy dat autorů metody zakotvené teorie. Kvalitu výsledné tematické analýzy a konceptualizace základního procesu a mechanismů reprodukce nerovností v přístupu

k vyššímu vzdělání jsem zhodnotila z hlediska kritérií, které doporučuje Charmaz [2006]: důvěryhodnost (credibility), originalita (originality), význam (resonance), užitečnost (usefulness) [Charmaz 2006:182-183].

Pro zajištění důvěryhodnosti výzkumu jsem kladla důraz na pečlivý výběr účastníků výzkumu a v rámci reflexe výzkumníka i na zdůvodnění jejich výběru. Jako evidenci argumentů dokládám v analýze přímé citace komunikačních partnerů. Pro omezení kontextu výzkumníka jsem využila reflektovaný explikační postup, jehož proces jsem nastínila výše.

2.6. Popis procedury zpracování a analýzy dat

V souladu s technikami zakotvené teorie jsem pro rozkrývání datového materiálu zvolila ze všeho nejdříve otevřené kódování a následně axiální a selektivní [Corbin a Strauss 1999]. V první fázi jsem s datovými fragmenty pracovala především ve Wordu, následně jsem však na úrovni axiálního a selektivního kódování s kódy pracovala převážně v Excelu.

Dle doporučení zakotvené teorie jsem se snažila o sestavení paradigmatického modelu, kde jev představovala konstruovaná nerovnost. Během analýzy se také ukázala souvislost intervenující podmínky jako referenčního rámce.

Při hledání společných členských konstrukcí reality a využívaných diskursivní praktik jsem se soustředila na procesy sebeumístění a kategorizaci, vnímaná očekávání a předpoklady komunikačních partnerů vůči sobě a dalším aktérům, kdy jsem nerovnosti nahlížela jako vztah a výsledek různých interakcí [Tollarová, Klváčová 2009]. Analytická rekonstrukce výpovědí komunikačních partnerů z hlediska diskursivních praktik pak v tohle ohledu probíhala metodou shlukování, zachycování vztahů, sledování a srovnávání rozdílů mezi datové fragmenty z vyprávění komunikačních partnerů.

Při hledání strategií vyrovnávání se s nerovnostmi jsem se zaměřila na způsoby vypořádávání se s konstruovanými problémy, bariérami a dalšími „nespravedlnostmi“ [srov. Tollarová, Klváčová 2009].

2.7. Kritéria a způsob výběru výzkumné skupiny

Vzhledem k metodologické a epistemologické orientaci výzkumu jsem

vzorkování neprováděla náhodně, ale teoreticky a graduálně. Zvolila jsem tzv. extremizační strategii a vybírala aktéry, kteří jsou v přístupu k vyššímu vzdělání znevýhodnění v největší míře [srov. Švaříček a Šedová 2014, Šanderová, Šmídová 2009]. Tato strategie výzkumníkovi umožňuje analyzovat a interpretovat situace, procesy a mechanismy, které jsou aktéry interpretovány v pojmech „nerovnosti“ a „znevýhodnění“ v kontextu svého postavení a tzv. „pracovní identity“ [srov. Šanderová, Šmídová 2009]. V mém případě komunikační partneři a partneři interpretují své životní příběhy v kontextu pracovní identity „znevýhodněného studenta“.

Pracovní identitu „znevýhodněného studenta“ jsem konstruovala na základě dostupných dat výzkumů v České republice, které jsem se snažila čtenáři představit v kapitolách výše. Z hlediska typologií výběrů komunikačních partnerů v kvalitativním výzkumu se tak jednalo o tzv. záměrný výběr [Richie, Lewis 2003]. Výzkumný vzorek reflektoval níže sepsaná kritéria výběru:

- uchazeč o vyšší vzdělání hlásící se ze střední odborné školy, lycea či učiliště s maturitou
- uchazeč o vyšší vzdělání z domácnosti s nízkými příjmy
- nejvyšší dosažené vzdělání rodičů je střední a nižší vzdělání
- účast v přijímacího řízení na veřejné a státní vysoké školy v ČR

Vzhledem k cílům práce jsem výzkumný vzorek sestavovala s ohledem na zkušenost s různými typy přijímacího řízení (znalostní testy, testy studijních předpokladů). Aby kvalitativní výzkum dokázal dostatečně reflektovat zkušenosti komunikačních partnerů, zúžila jsem okruh absolventů středních škol na maturitní ročník 2017-2015. Jak se také ukázalo, tři roky od přijímacího řízení byly na hraně paměti a podrobných informací.

V rámci zakotvené teorie někteří autoři podotýkají, že záměrný výběr není výběrem teoretickým vzorkování [srov. Řiháček, Hytych 2013]. Na druhou stranu jsem zvolila záměrný výběr kvůli výběru komunikačních partnerů, kteří by odpovídali pracovní identitě „znevýhodněného studenta“. Výsledný vzorek však byl nakonec výsledkem teoretického sestavování, jelikož jsem následně vybírala komunikační partnery dle konceptů, které jsem nacházela v datech. Kritéria výběru komunikačních partnerů jsem specifikovala s ohledem na „nasycení vzorku“.

Během výzkum jsem se potýkala s opravdu značnými obtížemi při hledání komunikačních partnerů, kteří by splňovali – ideálně všechny - má kritéria. Jak je z výčtu kritérii vidno, jedná se o velmi specifickou a těžko dosažitelnou cílovou skupinu. Bohužel se mi nepodařilo získat vzorek, v němž by všichni komunikační partneři splňovali však kritéria. S průběhem „nasyčování vzorku“ jsem však na druhou stranu jsem dosáhla jisté variabilit, která mi umožňovala širší kontextualizaci interpretace dat a srovnání.

Při hledání potencionálních kandidátů jsem zvolila několik strategií. Nejdříve jsem se snažila hledat v mém okruhu známých a přátel. Následně pomocí tzv. crowdsourcingu jsem je požádala o hledání ideálních kandidátů za slíbenou incentivu⁹. Vzhledem k tomu, že jsem sama absolvovala gymnázium a v mém blízkém okolí se nacházejí především lidé se stejnou vzdělanostní trajektorií, tato cesta mi moc získaných kontaktů neposkytla. Má kritéria také reflektují informace, které o sobě často ani neblíže přátelé nevědí (např. vzdělání rodičů, ekonomická situace rodiny).

Na sociálních sítích jsem oslovila několik skupin, kdy jsem cílila nejdříve na skupiny 1. ročníků vysokých škol, následně jsem však zkusila i skupiny nabízejících různé pracovní příležitosti. Zde jsem byla o něco úspěšnější.

Jako třetí cestu jsem zvolila oslovení třech odborných středních škol. Ve dvou případech jsem měla kontakt na konkrétní kantory díky mému studiu na základní škole, v jednom případě jsem pak oslovila vytipovanou střední odbornou školu. Opět jsem se však potýkala s problémem, že kantoři neměli přehled o některých kritériích svých absolventů. V případě vytipované střední školy pak nebyly příliš vstřícní k předávání kontaktů svých absolventů třetím osobám.

Oporu výběru komunikačních partnerů tak z části tvořily vlastní kontakty, crowdsourcing, z části možnosti sociálních sítí. Využila jsem i metody sněhové koule.

Má role výzkumníka lze označit za tzv. roli návštěvníka, tj. výzkumník, kterého respondenti znají, ví o povaze jeho práce, a který přichází za účelem výzkumu [Švaříček a Šedová 2014: 76]. Částečně však jsem i tzv. domorodcem,

⁹ Poskytované incentive byly jak peněžní (od 100-200 Kč), tak potravinové (např. láhev vína, bonboniéra, pozvání na oběd apod.).

jelikož zkoumanou životní situaci aktérů jsem sama absolvovala. Na jedné straně jsem obeznána s objektivní i subjektivní stránkou přijímacího řízení s využitím NSZ i znalostních testů (např. z hlediska nároků a podmínek, obsahem testů i samotné přípravy atd.), což mi dává jistou výhodu a lepší vhled do problematiky. Na straně druhé však role domorodce přináší riziko v podobě zkreslených závěrů a nedostatečného odstupu [srov. Švaříček a Šedová 2014], role výzkumníka může mít vliv na kvalitu získaných dat z hlediska otevřenosti komunikačních partnerů, jejich výřečnosti, důvěry či snahy o pozitivní sebe prezentaci a stylizaci [srov. DeMaio 1984], obzvláště v případě této věkové skupiny.

2.8. Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek skýtá studenty středních škol, kteří v předchozích třech letech absolvovali přijímací řízení, tzn. maturitní ročník 2017-2015, a kteří přijímací řízení absolvovali v době maturitního ročníku. Ve dvou případech však komunikační partneři v přijímacím řízení na první pokus neuspěli a v dalších dvou letech se na ty samé vysoké školy opětovně hlásili. Přijímacím řízením si tak prošli vícekrát.

Komunikační partneři a partnerky se hlásili především ze středních odborných škol a v jednom případě z lycea. Do svého vzorku jsem se nakonec rozhodla zahrnout i dva gymnazisty. Především z důvodu, že se jednalo o rodiny samoživitelek v nepříznivé finanční situaci.

S ohledem na zvolená výběrová kritéria a strategii výběru komunikačních partnerů vzorek zahrnuje komunikační partnery, kteří se hlásili ke studium v prezenční formě studia na veřejných a státních vysokých školách. Z hlediska absolvovaného přijímacího řízení je poměr zkušeností s přijímacím řízením zastoupen rovnoměrně, celkem 5 komunikačních partnerů a partnerek si prošlo testem studijních předpokladů, NSZ (4) či TSP (1). V ostatních případech se jednalo o vlastní znalostní testy fakult, ústní pohovory či fyzické a psychické testy.

Výzkumný vzorek zahrnuje 6 žen a 4 muže, ve věku od 20-22 let. Většina komunikačních partnerů v současné době žije v Praze u svých rodičů anebo do Prahy z blízkého okolí dojíždí. Jedna komunikační partnerka žije v jihočeském kraji, jeden komunikační partner pochází z Frýdku Místku.

Čtenáři pro lepší přehled o komunikačních partnerech a partnerkách přikládám

informační tabulku níže:

Jméno	SŠ	Počet přihlášek	VŠ	Typ přijímacího řízení testů	Úspěch v přijímacím řízení
David	gymnázium	1	UK, Právnická fakulta	NSZ (OSP + ZSV)	Ano
Alžběta	gymnázium	1	VŠE	Znalostní test	Ano
Monika	SOŠ	3	Policejní akademie, UK FTVS, Vojenský obor	Znalostní test Fyzické a psychické testy	Ne
Klára	SOŠ	4	UK, Právnická fakulta, ZČU, Právnická fakulta, UK FF (2)	NSZ (OSP + ZSV), znalostní test, přijímací pohovor	Ne
Simona	Lyceum	3	JU - Pedagogická fakulta MU, UK	Znalostní test, TSP	Ano
Daniel	SOŠ	3	VŠE ČZU, ČVUT	Znalostní test, bez přijímacího řízení (ČVUT)	Ano
Kristián	SOŠ	1	Policejní akademie	Znalostní test	
Pavel	SOŠ	4	UK, ČVUT, MúVS, VŠE	NSZ (OSP + matematika, angličtina), znalostní test	Ano
Hana	SOŠ	3	VŠE, UK, ČZU	NSZ (OSP + ZSV), znalostní test	Ano
Alena	SOŠ	2	UK	NSZ (OSP + ZSV), znalostní test	Ano

Tabulka č. 1 Přehled základních údajů o komunikačních partnerech a partnerkách

Většina komunikačních partnerů pochází z rodin, kde je nejvyšší dosažené vzdělání obou dvou rodičů středoškolské vzdělání. V jednom případě se jedná o oba dva vysokoškolsky vzdělané rodiče, které také zastávají manažerské pozice, a v třech případech se jedná o jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče. Rodiče ostatních komunikačních zastávali nejrůznější povolání, většinou s ohledem na zaměření jejich střední školy. Jak jsem poznamenala výše, ve dvou případech se jedná o matky samoživitelky.

Z hlediska socioekonomické situace, kterou jsem zjišťovala s ohledem na dobu, ve které absolventi středních škol procházeli přijímacím řízením, se převážně jedná o střední nižší či střední třídy. Výjimkou jsou 2 komunikační partneři, jejich rodiny se nacházely a nacházejí v nepříznivé finanční situaci.

3. Analýza a interpretace dat

V následující kapitole se věnuji analýze a interpretaci dat.

3.1. Členské prostředky konstruování realit

Analýza dat ukázala společné diskursivní praktiky kategorizování a umíst'ování. Komunikační partneři konstruovali vztah mezi sebou samotnými jako „středoškolákem“ a „gymnazistou“ jako skupinou, se kterou se porovnávali. I v opačném případě se gymnazisté porovnávali se skupinou středoškoláků. U obou skupin si docházelo ke kladnému sebehodnocení v porovnání s druhou skupinou. Utváření a diferenciací vztahů byla postavená na zdůvodňování svého výběru střední školy a vyzdvihování výhod, které komunikačním partnerům volba vzdělanostní trajektorie přinesla. Studium na gymnázium bylo považováno za „zbytečné“, jelikož absolvent gymnázia po škole není „nic“ a neumí „nic pořádně“. Gymnazisté „umí všechno“, ale „nic pořádně“. Komunikační partneři považují „teoretizování“ za zbytečné a chtějí získat především praktické a oborové zkušenosti, které jim „k něčemu budou“.

„Já vím víc o tý ekonomii, o státu o penězích, než ty z gymplu. Oni umí všechno, ale vlastně nic pořádně...“ - Kristián

„Sice jako mají [gymnazisté] všeobecný rozhled, si získají trochu jiný pohled na svět, ale zas já umím účetnictví, veřejnosprávní právo (...).“ - Monika

Přemýšlela jsem nad gymnáziem, ale pak jsem to zavrhlá z jednoho takovýho důvodu, že prostě po gymnáziu člověk není nic. Je hrozně krásný, že má široký přehled, jako informací, ale třeba když je člověk na obchodce, tak má alespoň nějaký to zaměření, něco umí, něco ví. Ale když člověk vyjde z gymplu, tak má krásnej všeobecný přehled, ale neví nic konkrétního, ani do hloubky.“ - Hana

“Osobně nepovažuji gymnázium za vhodný způsob studia (...). Pro mě osobně gymnázium je ztráta času, zbytečně bych se tam zabýval podrobnými věcmi a věcmi které nebudu v životě snad nikdy využívat, jako je... rozšířená biologie, chemie, fyzika, zeměpis, dějepis a podobné věci. Podle mě je gymnázium pokračování základní školy a myslím si, že je to zbytečná ztráta času, rozhodně já gymnázium neuznávám.” - Pavel

„Na co se učit všechno, když mi to pak k ničemu není. Je to zbytečné

memorizování faktů, které v životě nikdy nevyužiju.“ - Alena

Ve výpovědích se objevovalo konstatování, že na gymnáziu by komunikační partneři museli absolvovat řadu předmětů, které je nebaví, a když je něco nebaví, nedávají pozor, což se ve výsledku odráží v horším prospěchu. Studium na gymnáziu bylo vnímáno jako náročnější v případě požadavků na studenty a v rozsahu vyučovaných předmětů. Utváření a diferenciací vztahů a také šancí na vyšší vzdělání je také patrná v souvislosti kategorie „lajdáka“ a „jedničkáře“ či „šprta“. Kategorie gymnazisty spojována spíše s kategorií „šprta“ či „studijního typu“, stejně tak je potom kategorie „lajdáka“ spojována s očekáváním neúspěchu při studiu na vysoké škole. Gymnáziu je přidávána i hodnota jisté prestiže, komunikačními partnery je však znevažována vzhledem ke konstrukci jejich vlastní pozice.

„To jsou šprťáci, leží x-hodin v knihách, dostávají fakt bídu, jako mají to asi jako tam náročnější. Píší třeba seminárky, víc čtou a musej se víc šprtat (...).“ - Kristián

„(...) bylo prestižní to zkusit, kdo zkoušel na gymnáziu, pán třídy, tak z toho důvodu, kor když jsem měl jedničky, nevím, proč učitelé očekávají, že budu dál studovat na gymnáziu.“ - Pavel

„Jako rodiče mě odrazovali [studium na vysoké škole], že jsem prej lajdák, že se málo učím, že na to nebudu mít (...). Jako byli rádi, že jsem se dostal, ale řekli, no ještě tam vydržet....“ - Kristián

Za povšimnutí stojí jistě fakt, že se ve výpovědích objevoval strach z neúspěchu z matematiky anebo u češtiny v případě dyslektiků. Ve výpovědích „středoškoláků“ se ukazuje označení, že nejsou „studijní typ“ často právě ve vztahu k matematickým schopnostem. Jak také ukázal výzkum Katrňáka [2006], vliv matematických schopností na vzdělanostní aspirace není jistě zanedbatelný. Zatímco v jeho výzkumu dívky a chlapci devátých tříd, jejichž matematické schopnosti patřily k těm nejvyšším a jejichž rodiče považovali vysokoškolské studium za důležité, aspirovali ve většině případů na vysokoškolské vzdělání (85 % dívky, 76 % chlapci), ti, kteří byli v rámci matematiky méně nadanými, aspirovali na vyšší vzdělání zdaleka menší míře (42% dívky a 29 % chlapci) [Katrňáka 2006:188-189]. V mém vzorku takovým příkladem velmi nadané žačky v matematických schopnostech byla Simona. Ve formování vzdělanostních aspirací se odráželo více získané sebevědomí ze

základní školy, kdy výrazně převažovala své vrstevníky, než z výchovy rodičů. Od základní školy aspirovala na vysokoškolské studium, ačkoliv její rodiče nepovažovali vysokoškolské studium za tolik důležité, jako dosažení středoškolského vzdělání s maturitou.

Stejně tak jako horší matematické schopnosti, bylo i čtení a dysleksie konstituována do souvisejících kategorií s kategorií „nestudijní typ“.

„Jako já nejsem studijní typ (...) jsem dyslektik a mám problém se čtením, jako dokážu něco dobře přečíst, srozumitelně, i nahlas přednést publiku, ale sám si to pak musím přečíst vícekrát, než vím, co se tam vůbec píše. (...) Takže čtení dělá problém a snažím se tomu pak vyhýbat, přečetl jsem fakt málo knížek na střední škole, snad jednu fantazi, co mě nadchla...“ - Kristián

„Jako věděla jsem, že na právnickou fakultu nemám, to je o tom hodně ležet v knížkách, učit se ty paragrafy.... Já jsem věděla, že když mi to čtení dělá problémy, že bych to tam nezvládala, že to nedám, to spíš takový ty šprti, studijní typy (...)“ - Monika

Referenční rámec¹⁰ utvářely promluvy o významu vzdělání a studia na vysoké škole. V první řadě komunikační partneři vystudování vysoké školy považovali za stěžejní při uplatnění se na trhu práce, z hlediska prestiže, sociálního statusu a dobrého platebního ohodnocení. Od základní školy se ve vyprávění komunikačních partnerů ukazuje strategie, resp. kalkulace toho, co by nastalo, kdyby se daný stupeň vzdělání nepodařilo vystudovat. V tomto ohledu komunikační partneři strategii vysvětlovali opět na základě sebeumísťování sebe a „gymnazisty“, jak jsem doložila na citacích výše. Volba střední odborné školy se odrážela ve strategii získat vzdělání, se kterým by se na trhu práce alespoň nějakým způsobem užívali, a zároveň s ohledem na obor, který je „baví“, ale především ve kterém jsou jako studenti základní školy úspěšnější. Ze studia na gymnáziu je odrazují předměty, v kterých pokulhávají, a obávají se neúspěchu, i přes to, že mnohdy přijímací řízení na gymnázium zvládli s přehledem. Za důležité považují „získat alespoň maturitu“, tak jako jejich rodiče. Kalkulace s úspěchem a neúspěchem tak do jisté míry odpovídá konceptu racionální volby Goldthorpeho [1997] u nižších sociálních tříd

¹⁰ Jak také konstatuje Šmídová [2009], z etnomotodologického hlediska referenční rámec můžeme nahradit „kontextualizačním klíčem“, v Goffmanovské koncepci pak „klíčem“ rámců.

Odlišné „rámcování“ nacházím v případě studentů s vysokoškolsky vzdělanými rodiči či rodičem a studenty s rodiči se středoškolským vzděláním. Jak také dokládají výzkumy, volba střední školy i rozhodnutí o studiu na vysoké školy je do značné míry podmíněno rodinou, především výchovou rodičů, jejich přístupem ke studiu a formováním vzdělanostních aspirací. Jak také podotýká Katrňák [2006], samotný kulturní kapitál a vzdělávací zdroje v motivaci ke školnímu úspěchu nestačí, nutná je rodičovská podpora a investice rodičů do dětí na základě těchto zdrojů [Katrňák 2006:188-189]. V případě komunikačních partnerů s vysokoškolsky vzdělanými rodiči anebo rodičem bylo dosažení vysokoškolské vzdělání jejich dětí vnímáno a konstruováno jako „automatické“ a „samozřejmé“.

„Maminka vždycky říkala, že jsem přehnaně cílevědomá, ale já si to o sobě nemyslím. Samozřejmě máma je středoškolačka a vždycky brečela nad tím, že vejšku nemá. Táta je vysokoškolák, takže tam zas byl nárok na to, abych na vysokou šla.“ – Klára

„Oni [rodiče] už od začátku věděli, že by ze mě chtěli mít vysokoškoláka, to je jedna věc, a jednak se na to koukají i zkresleným pohledem toho, že to ostatní vzdělání není tak dobré pro budoucnost jako to vysokoškolské vzdělání. - Daniel

„Vzdělání je pro mě důležité. Pramení to nejenom z výchovy rodičů, ale i z mého přesvědčení, sama sebe, velice rád se vzdělávám, především v mém oboru, a беру to jako součást mého života. (...) Sami [rodiče] jsou vysokoškolsky vzdělání, takže to možná brali z toho pohledu, jako že dítě bude samozřejmostí.(...) Takže rozhodnutí, že půjdu na vysokou školu, bylo jasné tam nebylo, co přemýšlet, jak z vlastního přesvědčení, taky z toho rodinného kruhu. Měl jsem ambice, cíl, odhodlání z rodinného kruhu to vyplývalo, kdybych nešel na vysokou, bylo by to velice zvláštní, takže to bylo jasné, že půjdu.“ - Pavel

Komunikační partneři s rodiči s vysokoškolským vzděláním vypráví o formování vzdělanostních aspirací již od útlého věku, kdy rodiče projevují značný zájem o studium dítěte, snahu dítěti ukázat, jak se vypořádat s probíranou látkou, jak se učit, tedy rozsáhlou výpomoc při přípravě dítěte do studia, jak vypráví Pavel.

„Podporovali mě, často se semnou učili, zkoušeli mě, ... především na základní škole mi byli velice nápomocní a naučili mě mnoho užitečných způsobů, jak se učit, jak získávat informace a podobně.“ - Pavel

Komunikační partneři s rodiči s nižším než vysokoškolským vzděláním, popisují svou výchovu ke studiu jako spíše benevolentnější. Vzdělanostní trajektorie a aspirace ke studiu na vysoké škole tak reflektovaly spíše ambice, úsilí a vlastní rozhodnutí komunikačního partnera. Ačkoliv se rodiče se svými dětmi učili, kdy se jednalo o participaci rodiče ve smyslu zkoušení z látky či vysvětlení příkladu v případě samotné iniciativy komunikačního partnera, přípravě ke studiu rodiče nevěnovali tolik pozornosti, nevzbuzovali systematicky motivace ke studiu. Styl této výchovy dítěte ke studiu bychom mohli připodobnit ke Katrňovu konceptu tzv. „volně plovoucí zátky“ v dělnických rodinách. Tomáš Katrňák [2004] tuto výchovu představuje jako tu, v které rodiče děti příliš nesměrují ani nenutí k vysokým vzdělanostním aspiracím, pokud se dětem daří, nijak jim ve vzdělávání nebrání, ovšem reprodukci statusu chtějí pojistit výučním listem, kdyby vzdělávací dráha, směřující k vzestupné mobilitě, nevyšla [Katrňák 2004: 97-115]. V mém vzorku se jednalo spíše o „pojištění se“ maturitou, která je potřebným základem pro uplatnění se na trhu práce. Obdobně o participaci maminky povídá Hana.

„Já jsem od malička říkala, že půjdu na malou školu, větší školu a největší školu, ale mamče to bylo asi tak nějak jedno, jako asi chtěla, abych tam šla, ... (...) ale pak to brala tak, že tam bud' půjdu anebo ne. Jako je ráda, že tam jsem, ale kdybych tu vejšku nedělala, tak je jí to asi jedno.“ - Hana

3.2. Nerovnost v přístupu ke zdrojům

Druh nerovností, který lze ve výpovědi komunikačních partnerů identifikovat, je tzv. „nerovnost přístupu“ [srov. Klváčová 2006] či „nerovnost přístupu ke zdrojům“ [Tollarová, Klváčová 2009], která v mém výzkumu představuje především nerovnou distribuci nemateriálních statků. Za praktiky, které stojí za produkcí a reprodukci nerovností, dle komunikačních partnerů stojí jednak rozdílná kvalita kantorů na základní a střední škole, a poté i nastavení přijímacího řízení, které jim ztěžují přístup k vysokoškolskému vzdělání. Ve vyprávění komunikačních partnerů a partnerech se v tomto důsledku objevuje znevýhodnění vůči „gymnazistům“.

V první řadě je ve výpovědích konstruováno znevýhodnění komunikačních partnerů při tranzitu ze střední na vysokou školu v rámci povinné maturity z matematiky. Jak jsem výše zmiňovala, obavy z matematiky byly jedním z důvodů nižších vzdělanostních aspirací, dokonce i volby střední odborné školy. Neúspěch

v matematice je však komunikačními partnery dáván do souvislosti s nekvalitní výukou na základní škole a rolí učitele, který je tak do značné míry v rámci matematických schopností limitoval, jak vypráví Kristián.

„Určitě ten učitel má hodně vliv, když zrovna mluvíme o tý matici, na tu má hodně, hodně velký vliv, tak jak učitel učí, jak to umí podat, protože to teď taky vidíte, že prostě matiku pomalu nikdo pořádně neumí a zavádí se maturita z matematiky a ty lidi prostě plavou, neumí to. U nás byla na střední škole jedna holka, vlastně dvě, který si matiku zvolili dobrovolně, ale jinak ne, jelikož to nebylo možný zvládnout. A ta učitelka to sama viděla a říkala nám to, že je to chyba těch učitelů, že nás to nenaučili třeba na základní škole tak moc, abychom mohli na střední škole navazovat na učivo střední školy.“ - Kristián

Nastavení přijímacího řízení byl jeden z faktorů, které studenty limitoval ve volbě školy. Úskalím byly jednak výše zmíněné obavy z matematiky, která značně volbu limitovala přítomnost NSZ. Zkušenost s OSP a ZSV testy některé komunikační partnery odradila od podání přihlášky na fakulty, u kterých se NSZ testy vyskytují. Ve vyprávění komunikačního partneru tak absentuje předpoklad, s kterým ve své studii pracovali Konečný, Basl a Mysliveček [2010], že model založený na faktických znalostech odrazuje studenty od podání přihlášky na vysokou školu, ba naopak komunikační partneři raději volili znalostní testy.

„Spousta škol má ty Scio testy, který jsou obecný a v tom mají o dost větší výhodu gymnazisti. Na ten gympl, když někdo chodí a pak se hlásí na vysokou, tak spíš ta většina vysokejch škol má spíš ty Scio testy, než že by měly nějaké specializované jako svoje přijímačky, to jsem moc často nezaznamenala.“

Komunikační partneři vnímali, že mají od počátku svého studia na střední škole oproti „gymnazistům“ omezen přístup ke zdrojům, které jsou v rámci přijímacího pohovoru po uchazečích požadovány. Komunikační partneři v tomto ohledu často ukazovali právě na rozvoj matematických schopností a dovedností, cizích jazyku a především k všeobecnému přehledu, který byl vyžadován v rámci NSZ testovacím modulu ZSV. Zatímco první dvě oblasti však dávali spíše do souvislosti vlivem kantora, v případě NSZ testů se z pohledu komunikačních partnerů vnímáno nespravedlivé nastavení přijímacího řízení napomáhající „gymnazistům“. Komunikační partneři ze středních odborných škol konstruují naopak znalostní testy

fakult vysokoškolských institucí jako spravedlivější, transparentnější i relevantnější. NSZ testy byly konstruovány jako „unifikované“, „nesmyslné“ a „nespravedlivé“.

„První rok jsem zkoušela Scio testy bez materiálů – učebnic, až ten druhý jsem si říkala, tam je něco špatně, potřebuješ se na to učit. To jsem zjistila, že to bude špatný a zvolila jsem taktiku, že je třeba přitlačit. Aha, tady je problém v tobě, ty nemáš ty vědomosti, ale jak člověk dělá testy za testama, tak zjišťuje, že tak 40-50 procent je opravdu ve mně, ale ten zbytek, to už nejsem já.“ - Klára

3.2.1. Konstrukce nerovností v NSZ

Z hlediska testu studijních předpokladů OSP komunikační partnery odrazovala struktura testů a časové možnosti. Měli pocit, že to za časový limit, kdy mají jednu minutu na otázku, nemohou test rozhodně zvládnout, a tak ani přihlášku na fakultu s NSZ nepodávali. Zájem měli o fakulty vyžadující vysoký percentil, jako je příklad UK Právnické fakulty.

„Ty Scia jsou obecně těžký (...). OSP, to jsem zkoušel, já jsem skončil v půlce, mi vypršel úplně čas, takže já jsem prostě, i ten percentil byl prostě špatnej, to je prostě úplně v jiný sféře, než bych na tu právnickou chtěl. (...) Hlavně, že na ty policejní nebyly Scia, tak jsem si řekl, že dobrý, a podal jsem to jen tam.“ - Kristián

Komunikační partneři, kteří si NSZ prošli, ve svých výpovědích konstruovali atmosféru strachu a frustraci, které NSZ testy v uchazečích vyvolávají. Byla konstruována jako jeden z významných faktorů v neúspěchu komunikační partnerky.

„Tak celkově ty Scio testy jsou masivní záležitost, tam se nahrne změt' všeho možnýho, roztríděj vás podle čísla, zapisujete do archu, všechno je to hodně strojový, automatizovaný, anonymní, ale na tý fyldě, když tam člověk přišel, třeba na tu angličtinu, kde jsme byly opravdu namačkaný, v tý aule, že fakt člověk nemohl ani psát ale nebylo nám to nepříjemný, všichni jsme byli takový vyhigpovaní do takový příjemný atmosféry, byly jsme jako nervózní, nikomu se nelíbí psát přijímačky, ale už jen jak na Vás ty dozorcí, co Vám rozdávají ty testy, mluvej, je mnohem příjemnější, než co bylo na tom Sciu, kde Vám diktují, nesmíte se pohnout, nesmíte se otočit, nesmíte tohle, když chcete čurat, musíte odevzdat to a to, tak vám čas stopovat nebudeme, říkaj ty pravidla, který čtete na zadání, třicetkrát je přečtete za tu zkoušku, ještě vám to jak blbečkovi pokaždý desetkrát zopakují. Přijde mi trochu vtipný, že se

předpokládá nějaká inteligence od někoho, kdo chce jít na vysokou školu, tak mu to desetkrát zopakujeme, už jenom když to vezmeme s absolutní ironií a sarkasmem, tak tam se nejde divit. Na fyldu člověk přišel a dobrý den, tak tady máte test, ukažte občanku, ano, škrtnou si Vás, příjemně, všichni se usmívali, nebylo to jako že Vás jako vojáky roztríd'oují, kdo se hodí, nehodí, bylo to takové příjemnější i přes to, že jsem tam ten test z andragogiky nenapsala, tam jsem vyletěla v prvním kole, tak mě to nemrzelo, já jsem z toho nebyla otrávená, jsem viděla, že v tom nebyl ztracenej čas, zkusila jsem to.“- Klára

Dle Kláry test OSP netestuje tolik studijní předpoklady, jako spíše psychiku uchazeče. Poukazuje na to, že jako dyslektik mívá problémy při čtení úloh a při kombinaci s takovým stresem je situace o to horší.

„Já ty OSPéčka laicky podezřívám, že těmi obecnými studijními předpoklady testují vaši psychiku, nejenom znalosti a logický myšlení, ani ne to, jak se na ten test dokážete připravit, ale to, jak se reálně v tý krizi rozhodnete (...) Vzhledem k tomu, že to pro mě bylo důležité, tak pro mě ta psychika hrála velkou roli. Sedět v místnosti s dalšíma lidma, stejně nervozními lidmi, nemoci pomalu ani pohnout hlavou, aby Vás z místnosti nevyhodili, a teď na dvacet, třicet úloh, nevím kolik... 60 minut, když si to člověk vezme, to má minutu na úlohu, to já si sotva přečtu jako dyslektik.“- Klára

Klára však podotýká, že zatímco se dají OSP testy nějakým způsobem nacvičit, v ZSV testech to možné není. Nerovná distribuce zdrojů vytváří mezi uchazeči nesrovnatelné rozdíly, které nemohou studenti středního odborné školy v posledním roce studia dohnat. ZSV test je Komunikačními partnery vnímán jako nezvládnutelný z hlediska rozsahu vědomostí v oblasti společenských věd, kterým se na střední odborné škole kurikulum nevěnuje. Jak ve svých výpovědích podotýkají a odůvodňují, k rozhodnutí o studiu na vysoké škole dochází ve 3. a 4. ročníku střední školy, kdy si teprve uchazeč začíná hledat informace k přijímacímu řízení na vysoké školy. Příprava na testy ZSV by však od uchazečů ze středních odborných škol vyžadovala několikaletou přípravu.

„U ZSV testů cítím velký rozdíl oproti gymplu. To ZSV je rámeček postavený na gymplu a konec. Takže pro mě to v podstatě znamenalo doučovat se o sociologii, psychologii, filozofii, kterou jsem slyšela maximálně okrajově, plus je tam ještě předpoklad, že tam chtějí dost věcí na vrh, takže když bych šla z gymplu,

abych ty základy měl v plném rozsahu, tak bych se musela pořád něco doučovat, ale nebyla by to taková tragédie. Když jsem poslouchala ostatní, tak oni se bavili o konkrétních věcech, a já na ně koukala, co to je, to v té příručce ZSV není. A oni věděli, o co go. Tam je něco špatně. (...) Mě upřímně řečeno vadí, že mají všechny tyhle předmětové věci nastavený na rozsah gymnázia, v Čechách prostě pořád trvá ten zvyk, že ne veškeru můžete jít jenom z gymplu. To je přesně to, na čem jsem já narážela. Třeba v tom ZSV sociologii jsem, jak štakš měla, takže tam jsem byla schopna to alespoň tipnout, nějak se trefit vylučovací metodou, ekonomiku a politologii, to taky šlo, ale filozofie a psychologie, tam jsem se opravdu ztrácela, protože co bych na obchodní akademii dělala s filozofií, je to absolutně mimo můj studijní rámec, ale na gymplu se to učí“. – Klára

Jako nespravedlivou konstruuji komunikační partneři pozici gymnazisty, který se na ZSV testy nemusí tolik připravovat, na rozdíl od středoškolského studenta, který se musí jednak připravovat na maturitu a navíc se doučovat všeobecné vědomosti ze sociálních věd v rozsahu celého studia gymnazisty.

„Když tam jde člověk, kterej má už určenej obor, tak tam vlastně nemá tolik těch obecných věcí, a v těch Scio testech to hodně chtěj, že tam se člověk musí naučit boiologii, kterou mi na obchodce měli jenom v prváku, a to tak jako letem světem, takže jako na tom gymplu se na to víc specializujou. Středoškoláci se na ty přijímačky musí víc učit, maj menší šance než gymnazisti (...)“ - Monika

„Člověk se musí učit na maturitu a pak na ty specializovaný testy. U těch testů na Policejní akademii je dobré, že část je zaměřena na logiku a část ověřuje oborové znalosti (...)“ - Kristián

„To můžu drít jako šílená, ale to je nadlidský výkon, učit se všechnu tu literaturu, co tam uváděj, tuplem když člověk vezme, že k tomu má maturovat. No kdy se dělaj přijímačky na vysokou školu? No v momentě, kdy k maturujete. Nevím kdo, ale já raději odmaturuju, než se dostat na výšku, za takové situace.“ - Klára

V rámci ZSV testů také komunikační partneři vnímají za problematické, že u vzdělanostních institucí s vlastními testy není v případě testovacího modulu blíže specifikován okruh látky, ze které je uchazeč zkoušen. Studenti středních odborných škol tak nemají ani šanci se na tyto testy připravit.

„Upřímně bych tvrdě nastavila ten rámeček, bude v rozsahu studijního plánu čtyřletého gymnázia a tím se myslí, dvojtečka, dala bych doopravdy učebnice, nesmělo by se to nějak zásadně odlišit, aby to prostě bylo, ano to je přesně předmět, který když člověk chce studovat na gymnáziu, musí člověk rozumět do hloubky, to jsem zjistila, třeba u té filozofie velice tvrdě, ale je to znalostní test, aby se k tomu oboru člověk dostal. Existuje střední škola, která připravuje studenty na studium filozofie? Neexistuje. Existuje střední škola, která vás připravuje na studium sociologie? Okrajově? Když to vezmeme racionálně, tak ať tam dají přesný rozsah a neodchylují se. Ať to není ten rozsah, který není nikde pevně specifikované a ještě na to přiřazují něco navrh. (...) To mi přijde fakt krutý, protože znevýhodňují někoho, kdo prostě jen na základě svého studijního plánu k těm informacím primárně nedostal. A abych dohnala gympl, to bych to musela dělat v podstatě už od prváku, kdo v prváku na střední škole ví, co chce dělat za přijímačky. V jakém stavu ty přijímačky budou fungovat za 4 roky“ - Klára

Jako znevýhodnění také vnímají participaci střední školy v přípravě svých studentů. Zatímco na středních školách studenti počítají různé příklady z přijímacích řízení na vysokou školu, strategii vyhodnocení testu studijních předpokladů se nevěnuje a student tak musí investovat do Scio kurzů a učebnic, které taky nejsou levnou záležitostí.

„Už jenom když vezmete ty náklady na přihlášky, a k tomu to všechno další, nebyla to tenkrát sranda. (...) Jako na gymplu jsme měli výhodu, že jsme v matematickém semináři počítali příklady na maturu, ale na tyhle OSP ne. Kamarádka sice chodila na nějaký kurz, kde je učili, jak to vyplňovat, že měla pak prcentil přes 80. Jenže na to jsme fakt neměli, využívala jsem jen toho online testu anebo když to pak zveřejňovali, jsem si procházela zpětně.“ - Alžběta

3.3. Nerovnosti v distribuci moci

Kromě výše popsaných omezení bylo ve výpovědích konstruováno omezení přístupu ke zdrojům moci a materiálním statkům. Za praktiky, které stojí za produkcí a reprodukcí nerovností, dle komunikačních partnerů stojí peníze, moc a sociální síť. Jedná se nerovnost vztahující se spíše k tématu nerovnosti v přístupu, ačkoliv se promítá i co do úspěchu vyšších tříd k dosahování vysokoškolského

diplomu. „Bohatí“ studenti si můžou vzdělání zaplatit, jednak na soukromé škole, která i v rámci přijímacího řízení. „Vlivní“ mohou své děti dosadit na vysoké školy bez přijímacího řízení anebo v rámci dodatečné bitvy o místech, na které přijatí studenti nenastoupili, vydiskutovat své dítě. Ve vyprávění komunikačních partnerů a partnerech se v tomto důsledku objevuje znevýhodnění vůči „vlivným“ či „bohatým“. Podobně o této situaci hovoří Kristián a Pavel.

„(...) jako v půlce ročníku nám to přihodili holku, blbou jako tágu, že se prej dostala, ale nám bylo jasné, že těžko (...). Taky tam přišli dva, co spolu chodili, jedním z nich byl syn [cenzura], tam to bylo naprosto jasné, hlavně policajti a pochůrkáři a v prezenčním studiu? Ha, no těžko.“ - Kristián

„(...) odvolací řízení, že by bylo úplně objektivní, tam si myslím, že lidi, kteří přirozeně odpadnou, kdy si podají více přihlášek na ty školy, a nechtějí to finálně studovat, a umístí ty místa na to odvolání, tak si myslím, že na to odvolání většina těch lidí se tam dostane nějak po známosti, nebo že někoho na ty školy více méně znaj, a že těch zbylých, dejme tomu, 30 % budou fakt lidi, na který zbylo to místo, měli na to bodový nárok, to uvolnění a dostali se tam, teda takhle, ale spíš si myslím, že se to odvolání využívá proto případný postrčení. (...) Dovedu si to představit, že ne jako čistou korupcí, že by položil obálku a tady desettisíc a syn projde, to si nemyslím, že takhle úplně probíhá, ale spíš hele, tady s Pepou jsme kdysi hráli spolu tenis, já vím, že ten tvůj Pepík není nejbystřejší, ale tak na to odvolání bychom mohli těch pár míst šoupnout, stejně to odvolání záleží na někom, kdo dělá v sekretariátu nebo děkan tohle dělá, takže tam nikdo neví vlastně, jak tohle probíhá úplně...“ - Pavel

3.4. Strategie vypořádávání se s nerovným postavením

Ve výpovědích komunikačních partnerů a partnerech jsem identifikovala celkem dva typy strategií vyrovnávání se s nerovnou pozicí v rámci přístupu k vyššímu vzdělání a v rámci přijímacího řízení. Ve výpovědích komunikační partneři nerovnost přijali anebo bagatelizovali problémy či význam dosažení vysokoškolského vzdělání. Součástí přijetí nerovnosti se buď jednalo o rezignaci, snahu o aktivní překonávání nerovnosti či hledání alternativ.

Přijetí nerovného postavení se neslo v duchu konstatování, že s tím „člověk nic neudělá, už tak je“. Komunikační partneři automaticky přijímají nerovnost jako svoji vlastní chybu, definují ji jako nedostatek vyvinutého úsilí, ambicí anebo jako

nedostatek potřebných kompetencí.

„Jako možná, kdybych se fakt víc učil, šprtal, tak bych to třeba dal [OSP]. To já nevím, možná jsem v tomhle ten lajdák...“ – Kristián

Situaci řeší jednak aktivní snahou překonání této nerovnosti zvýšeným úsilím, např. doučování, kurzy, pořízením učebnice atd., nebo nerovnost přijmou jako něco, s čím se sami nedokážou vypořádat, rezignují a hledají alternativní cesty.

„Řekl jsem si že tohle nemá cenu, aby výsledky [OSP] ze mě dělaly nějakou hloupou opici, co není schopná prostě říct, jestli člověk s červeným nebo kloboukem modrým šel druhý a třetí. Takže od toho jsem upustil a víc pokusů už jsem ani neabsolvoval.“ - Pavel

V některých případech se pak jedná o kombinaci, takovým příkladem je i vyprávění Kláry. Aby překonala svou nerovnou pozici dyslektika, naučila se příklady úloh OSP nazpaměť, když jí však ani tato strategie druhý rok nevyšla, hledala alternativní cestu.

„OSP jsem v druhém roce vydřela, (...) Tam jsem se vyškrábala i na pětáosmdesát percentil, což už bylo slušný. Ty úlohy jsou tipově strašně stejný, takže se dají naučit na z paměti. Takže člověk si pak už ubere čas, když nepřemýšlí, jak se to řeší. Už máte v hlavě ten vzorec, jo takže to je varianta C, takže tady ok, th th th, spočítáte, už nepřemýšlíte nad tím, co to je, což v mém případě, kdy si musím slovní úlohy přečíst čtyřikrát šestkrát než pochopí, co má dělat, tak jsem na první pohled viděla, co mám dělat a už jsem si brala data a jela jsem. Dá se to vycvičit. Je to pracný, po chvílce vám z toho hrabe, když to děláte půl roku po nocích, ale to se dá vycvičit. Mechanicky. (...)

A teď... OSPéčka byly velkej problém, Scio pokořit to bude těžký, potřebuji alternativu, tím jsem právě našla, že filda Scio nemá, že mají vlastní přijímací řízení, čímž jsem viděla díru, takže jsem si tam hodila angličtinu, andragogiku, personální řízení a tu veřejnou správu (...).“ - Klára

Další cestou přijetí nerovností je konstrukce nerovnosti jako neodmyslitelné součásti společnosti ve vztahu k fungujícím mocenským vztahům či ekonomickým poměrům. Takovým příkladem je nerovnost v moci, jak vypráví Kristián, a nerovnost ve finančních zdrojích ve vyprávění Alžběty.

„S ním nic nenaděláš, to tu bude furt, i za komára (...).“ - Kristián

„(...) hele tohle já změnit nemůžu, jako studentka a vzhledem k tomu, že nedosahujeme na příspěvky, že to prej pak třeba zlevněj, ale stejně pochybuju (...)“ - Alžběta

Dalším typem strategie, především v případě několika násobného neúspěchu, je bagatelizace problémů či významu dosažení vysokoškolského vzdělání. Získání titulu je pak konstruováno jako „ne-takové výhody“ v případě platového ohodnocení či dosažení prestižního¹¹ povolání. Svá slova komunikační partnerky zdůvodňují tím, že se člověk slušně užívá i bez patřičného titulu ba naopak vyučení specialisté mívají i více peněz než vysokoškoláci. Jedná se tak svým způsobem o strategii, kterou ve svém výzkumu popsují Tollarová a Klváčová [2009] jako podávání obrazu úspěšného člověka, který je dostatečně etablován ve společnosti i bez vysokoškolského diplomu a se svou situací si poradí i tak. Na základě příkladů svého pracovního pak také ukazují na překvalifikovanost a téma inflace diplomů. Dosažení vyššího vzdělání je spojováno v těchto případech jednak s vlastními ambicemi, především s tím, že to člověk „dělá pro sebe“ a pro „vlastní rozvoj“. V této souvislosti je však nutno podotknout, že se kontext masifikace a inflace diplomů se ukazuje jako téma ve více vyprávěních.

3.5. Shrnutí hlavních výzkumných zjištění

V rámci vyprávění studentů středních odborných škol, lyceí a gymnázií jsem identifikovala pouze jednodimenzionální nerovnost, tzv. distributivní nerovnost v přístupu k materiálním a nemateriálním statkům - nerovnost v distribuci informací a vzdělanostních zdrojů, moci, sociální sítě (kontakty) a finanční zdrojů. Oproti koncepci sociální spravedlnosti Frasové [2004] se u komunikačních partnerů nejednalo o proces tzv. zneuznání.

Ve výpovědích komunikačních partnerů je nerovné postavení v přijímacím řízení konstruováno v rámci NSZ testů, znalostní testy fakult jsou považovány za objektivnější a spravenější především v tom, že komunikačním partnerům umožňují se s nerovností přístupu ke zdrojům vyrovnat. Komunikační partneři mají šanci se potřebné znalosti doučit nejen vzhledem k rozsahu zkoušených vědomostí a dovedností (matematika), ale také vzhledem k transparentnějšímu přístupu fakulty či

¹¹ Komunikační partnerky prestižní povolání spojovaly s manažerskými pozicemi.

vzdělávací instituce, která jasně specifikuje, z čeho jsou uchazeči v přijímacím řízení zkoušeni, na rozdíl od testovacího modulu NSZ ze základu společenských věd, který se obměňuje a není jasně specifikován rozsah zkoušených znalostí. Při testech fakult jsou také přístupnější zdroje informací, ze kterých uchazeč může čerpat. I tak však nastavení přijímacího řízení významně ovlivňuje „znevýhodněného“ studenta“ ve volbě alternativy k oboru, kterému se chtěl původně uchazeč věnovat.

Nerovný přístup ke vzdělání na úrovni terciéru je spíše spojován s klientelismem, nerovností v distribuci moci, finančních zdrojů a z hlediska sociálního kapitálu. V obou případech nerovností (nerovnosti v přijímacím řízení, nerovnost v přístupu ke vzdělání na úrovni terciéru) je význam nerovností individualizován a to i s ohledem ve strategii „vyrovnávání se“ s nerovností.

V rámci své práce jsem identifikovala celkem dva typy strategií vyrovnávání se s nerovnou pozicí v rámci přístupu k vyššímu vzdělání a v rámci přijímacího řízení – přijetí nerovnosti a její bagatelizace. Součástí přijetí nerovnosti se pak komunikační partneři s nerovností vypořádávali individuálně, buď jednalo o rezignaci, snahu o aktivní překonávání nerovnosti či hledání alternativ. Strategie nerovného postavení tak u ambicióznějších uchazečů vedlo k překonání nerovnosti, u těch méně ambiciózních k posilování a reprodukci nerovností. Konstrukce nerovností je rámcována významem vysokoškolského vzdělání, formováním vzdělanostních aspirací a ambicí, investicí rodičů do motivace dítěte ke studiu a kulturním i sociálním kapitálem v rodině. To se ve výsledku také projevuje jako jedna z příčin vzdělanostní reprodukce u mých komunikačních partnerů, tak, jak to ukazují výzkumy v zahraničním i lokálním kontextu.

Kategorizace v mé práci není něco, co by své situaci komunikační partneři pociťovali explicitně, jak je to u komunikačních partnerů ve studii Vodochodského, Tollárové a Klváčové [2009]. Jedná se spíše o členskou metodu konstrukce reality, kategorizace a sebeumístování, ačkoliv jsou na základě své kategorie „středoškoláka“ paušalizováni v přijímacím řízení. V tom smyslu nedochází k „zneuznání“.

Naopak, co je v mém výzkum společné se ve studiích Vodochodského, Tollárové a Klváčové [2009], je reflexe vlastní nerovnosti a hierarchie pomocí srovnávání se s jinou skupinou, kdy komunikační partner ukazuje vlastní kvality na pozadí

vykreslení negativ jiných [Tollarová, Klváčová 2009:142].

4. Diskuze

V mém případě se jedná bezpochyby o kvalitativně zaměřený výzkum, jehož výsledky nelze vztahovat na celou populaci. Ačkoliv jsem zvolila metodu zakotvené teorie, která cílí na vytváření teorií, v mém případě se jednalo spíše o využití systematickým postupů technik a procedur v rámci sběru a analýzy dat, která mi významně pomohla při odkrývání datového materiálů. Výsledná zjištění tak mohou být spíše podkladem pro tvorbu hypotéz, které mohou být následně kvantitativně ověřovány. Přístup interkacionalisticko-konstruktivistického výzkumu však považuji za přísnou především v tom, že čtenáři nastínil trochu odlišný obraz vnímání nerovností, než jak tomu ukazují kvantitativní a strukturalistické přístupy. Navíc přináší i několik zjištění v oblasti nerovností v rámci přijímacího řízení, o nichž empirická evidence v lokálním kontextu příliš nehovoří.

Limity mého výzkumu spatřuji ve velikosti a homogenitě výzkumného vzorku. Jak zdůrazňuje Řiháček a Hytych [2013], teoretickou nasycenosti je vždy nutno posuzovat ve vztahu k tvorbě vzorku, pokud při výběru respondentů nezískáme participanty reprezentující odlišné varianty jevu, bude se naše teorie jevit jako saturovaná, aniž by to odpovídalo skutečnosti [Řiháček a Hytych 2013:51]. Především komunikační partneři ve velmi nepříznivých finančních a „s matkou samoživitelskou“ byli zastoupeni pouze „gymnazisty“, naopak v případě „středoškoláku“ by bylo zajímavé zastoupit tuto skupinu s ohledem na všechny fakulty a typy přijímacího řízení, obzvláště s ohledem na ty fakulty, které využívají především vlastní přijímací řízení, TSP anebo znalostní testy. Bohužel jsem se potýkala se značnými obtížemi při sestavování vzorky, které mi tyto ambice nedovolily.

Jak jsem zmínila v popisu konceptuálního rámce výzkumu, mezi základní dilemata přístupu, který jsem v práci zvolila, patří role a identita výzkumníka, komunikačního partnera a jejich situační vztah [Šanderová, Šmídová 2009]. V tomto ohledu je nepochybně možné ovlivnění výpovědí komunikačních partnerů stylizací a „idealizovaných obrazů“ skutečnosti. Dalším problémem je i požadavek přístupu v tzv. „vlastní kontextualizaci“ tématu komunikačními partnery, kterou jsem se snažila zajistit dle doporučení Šanderové [2009] reflektovaný explikační výzkum [srov.

Harris 2000]. Někteří partneři se mi však zprvu nedařilo rozmluvit, a tak jsem zvolila taktiku obecnějších témat a vyprávění vzdělanostní trajektorii, která se vyplatila a přinesla několik zajímavostí v případě intervenujících podmínek jevu.

5. Závěr

Ve své práci jsem se zabírala tématem nerovností v přístupu k terciálnímu vzdělání se zřetelem k přijímacímu řízení. Téma jsem zvolila jednak z důvodu slabší empirické evidence v případě kvalitativního zkoumání vzdělanostních nerovností, ale také vzhledem k tomu, že oproti USA a Velké Británii je přijímacímu řízení, a především testům studijních předpokladů, pozornosti věnováno v lokálním kontextu jen okrajově.

Cílem mé práce bylo zjistit, jak je přijímací řízení a přístup do vzdělání na úrovni terciéru vnímán samotnými aktéry, kteří jsou dle výzkumů vzdělanostních nerovností v šancích systematicky znevýhodňováni v největší míře. Zaměřovala jsem se na to, jak svou pozici a situaci komunikační partneři s ohledem na pracovní identitu „znevýhodněného studenta“ v přístupu k univerzitnímu vzdělávání a přijímacím řízení vnímají, jaké situace konstruuji jako nerovné a vůči komu. Zajímalo mne, jak aktéři nerovnost definují a jak se se svou situací vyrovnávají.

Zvolila jsem perspektivu interakcionisticko-konstruktivistického přístupu a metodu zakotvené teorie. Výzkumnou techniku mi byly polo-strukturované rozhovory. Konceptuální rámec výzkumu jsem vystavěla na základě poznatků a doporučení metodologických nástrojů kulturního ukotvení teorie a výzkumu nerovností, kde mi teoretickou a především metodologickou inspirací práce Doc. PhDr. Jadwigy Šanderové, CSc a PhDr. Olgy Šmídové, Ph.D.

Analýza získaných dat ukázala společné diskursivní praktiky kategorizování a umístování, kdy komunikační partneři konstruovali vztah mezi sebou samotnými jako „středoškolákem“ a „gymnazistou“ jako skupinou, se kterou se porovnávali. Reflexe vlastní nerovnosti plynula se srovnáváním vlastních kvalit na pozadí vykreslení negativ, v především s ohledem na lidské zdroje a uplatnění na trhu práce. Referenční rámec utvářely promluvy o významu vzdělání a studia na vysoké škole, které se lišily s ohledem na dosažené vzdělání rodičů, matematické schopnosti a výsledky v češtině v případě dyslektiků.

V rámci výpovědí se jednalo o tzv. distributivní nerovnosti v přístupu k materiálním a nemateriálním statkům - nerovnost v distribuci informací a vzdělanostních zdrojů (matematika a všeobecná znalost základů společenských věd), moci, sociální sítě (kontakty) a finanční zdrojů. Nerovná pozice „středoškoláka“ je konstruována v situaci, kdy se musí učit na maturitní zkoušku a zároveň se doučovat na přijímací řízení. Problémem je pak i nemožnost obsáhnout během jednoho roku celé kurikulum víceletého gymnázia.

V rámci přijímacího řízení komunikační konstruovali nerovnosti v NSZ, jak v případě OSP testů studijních předpokladů, tak a především v případě testovacích modulů ZSV. Přijímací řízení založené na znalostních testech bylo v tomto ohledu komunikačními partnery vnímáno jako více spravedlivé, transparentnější i relevantnější. Jednak z důvodu rozsahu požadovaných vědomostí, které se stahují více k oboru, na který se uchazeč hlásí a který ve výsledku reflektuje (do jisté míry) zaměření střední odborné školy i volbu vysoké školy, v druhém případě pak z důvodu přístupných materiálů a informací k přijímacímu řízení, které u ZSV není jasně specifikováno. V případě testů OSP je u dyslektiků poukazováno na problémy s časem a především se čtením úloh.

U znalostních testů pociťovali komunikační partneři nevýhodnou pozici v nabytých matematických dovednostech a vědomostech, které byly dávány do souvislosti s kvalitou kantora na základní a střední škole. Díky transparentnějšímu přístupu fakulty k poskytování materiálů se však těchto dovedností mohli doučit.

S ohledem na finanční náklady bylo zmíněno i znevýhodnění v případě dostupnosti učebnic a kurzů, které byly v rámci přijímány komunikačním partnerem vnímány jako podstatné v celkovém vyšším percentilu v rámci NSZ. Nerovnost v přístupu ke vzdělání je spíše vnímána ve zvyhodnění dětí, které mají vlivné rodiče a umožňují vzestup do vyšších pater bez přijímacího řízení.

V rámci své práce jsem identifikovala celkem dva typy strategií vyrovnávání se s nerovnou pozicí v rámci přístupu k vysokoškolskému vzdělání a v rámci přijímacího řízení – přijetí nerovnosti a její bagatelizace. Součástí přijetí nerovnosti se pak komunikační partneři s nerovností vypořádávali individuálně, buď se jednalo o rezignaci, snahu o aktivní překonávání nerovnosti či hledání alternativ. Strategie nerovného postavení tak u ambicióznějších uchazečů vedla k překonání nerovnosti, u

těch méně ambiciózních k posilování a reprodukci nerovností, což se značně odvíjelo od referenčního rámce s ohledem na dosažené vzdělání rodičů, matematické schopnosti a výsledky v češtině u dyslektiků.

V mém výzkumu tak absentuje předpoklad mnoha českých i zahraničních výzkumníků, kteří se domnívají, že přijímací řízení založené na modelu OSP nebude odrazovat uchazeče od podání přihlášky na vysokou školu, tak jako tomu může být u přijímacího řízení založeného na faktických znalostech. OSP bylo ve volbě vysoké školy jedním z faktorů, na který se komunikační partneři ohlíželi. Volba vysoké školy vyprofilovala studenty středních škol určitým směrem, kterého se pak ve většině případů drželi i při výběru vysoké školy. Ocenili, když byl test založen spíše na oborových znalostech. Roli hraje samozřejmě i finanční zátěž a přístup k materiálům, kteří výzkumníci v tomto ohledu nezvažovali.

6. Summary

In the thesis, I dealt with the topic of inequalities in the access to tertiary education with the emphasis on entrance exams to the universities. I have chosen the topic due to the lack of empirical evidence in the case of qualitative research of inequalities in education. In addition, in the local context, the topic is rather marginal and much less explored in comparison with the US or UK.

The aim was to explore how the entrance exams as the gate to the universities were perceived by students – the actors who were the most affected by these inequalities in education, according to relevant research of these inequalities. I studied how these actors perceived their position and situation within the entrance process, what situations (if any) were constructed as unequal by these actors, who was affected by such inequalities and how he/she defined them and coped with them.

For the research, I have chosen the perspective of interactionist constructivism and the method of grounded theory while conducting semi-structured in-depth interviews. The work of Doc. PhDr. Jadwiga Šanderová, CSc and PhDr. Olga Šmídová, Ph.D. inspired my conceptual framework.

The analysis has revealed common discursive practices of categorization and positioning in which the communication partners construct the relation between

themselves as high school students and the students of grammar school as a reference group. The reflection of the inequality was the result of comparison of own positive and negative features in terms of human resources and future opportunities on job market.

The study refers to so called distributive inequality in the access to material and intellectual capital – the inequality in the distribution of information and educational resources (Maths, general knowledge of social sciences), power, social capital (networks of contacts) and financial resources. Unequal position of a high school student is constructed in the situation in which he/she works on preparation for high school leaving exam and at the same time, for entrance exams to university which is set within the framework of grammar school. In addition, the problem is also the pressure and impossibility to cover the curriculum of grammar school within one year.

As a part of the admission process, the communication partners identified inequalities in NSZ (National Referential Exams) in the case of OSP predisposition tests and especially in the case of ZSV testing modules. Entrance exams based on knowledge tests were perceived as fairer, more transparent and more relevant by communication partners. On the one hand, because of the extent of the required knowledge that is more relevant to the field of study to which the applicant is applying for and which, to a certain extent, reflects the focus of the secondary vocational school and the choice of the university, and on the other hand, based on available materials and information about the admission procedure, which is not clearly specified for the ZSV.

In the case of OSP tests, dyslexics are pointing to problems regarding time and especially with reading tasks. In the knowledge tests, communication partners felt a disadvantage in the acquired mathematical skills and knowledge that had been linked to the quality of the teacher at primary and secondary school. However, thanks to a more transparent faculty approach to providing materials, these skills could be acquired by self-studying.

Regarding financial costs, the disadvantage was also mentioned in the case of the availability of textbooks and courses that were perceived as essential in the overall higher percentile within the NSZ (National Referential Exams) by the communication

partners in the context of admission process. Inequality in access to education is more perceived in favour of children who have influential parents and allow ascension to higher levels without admissions.

In my thesis, I identified two types of strategies show to cope with unequal position in the access to higher education and in entrance exams: first, acceptance of inequality; second, banalization. Within the strategy of acceptance, the communication partners coped with the inequalities individually by resignation, effort to overcome the inequality or by searching an alternative. The inequality was overcome by more ambitious applicants and reproduced and strengthened by less ambitious ones depending on the level of education of parents, mathematical skills and results in Czech language in the case of dyslexia.

The results of my research show that the assumption of many Czech and foreign scholars saying that the entrance exams based on the principle of OSP do not prevent from application to the university, contrary to the exams based on knowledge tests. For the communication partners, OSP was one of the criteria when choosing the university. The choice of high school determined the their specialization which was kept when choosing the university. They appreciated the entrance exams which were based on their specific and special knowledge and skills gained during high school studies. Besides, financial investment as well as the access to studying materials play a role but they were not considered by the researchers.

7. Použitá literatura a další zdroje

**ALTHUSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. La Pensée, no 151, 1970 . pp. 67-125. Paris: Les Éditions sociales.

GOLDTHORPE, John H. Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology* [online]. 1996, 47(3), 481-505 [cit. 2018-05-12]. DOI: 10.2307/591365. ISSN 00071315.

**BÁRTA, Ondřej. Vzdělávací nerovnosti v České republice a sociální změna. *Studia Paedagogica* [online]. 2013, 18 (1), 105-118 [cit. 2018-02-12]. DOI: 10.5817/SP2013-1-7. ISSN 18037437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/viewFile/499/649>

**BECKER, Rolf, Andreas HADJAR. *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and USA: Theoretical approaches and empirical findings in comparative perspective*. 2009, Stuttgart, Wien , Bern:Haupt.

**BEHRMAN, Jere R., Nevzer STACEY. *The social benefits of education*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997, ISBN: 978-0-472-02736-1.

**BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. 1975, London and Boston: Routledge and Kegan Paul, ISBN 0-415-302862.

**BLAU, Petr, Otis Dudley DUNCAN . *Duncan. The American Occupational Structure*. 1967. New York, London, Sydney:John Sons.

**BLUMER, Herbert. Sociological Analysis and the Variable. In: *Symbolic Interactionism: Perspective and Methos*. Berkley: University of California Press, 1969.

**BOURDIEU, Pierre. Cultural reproduction an social reproduction. In: R. Brown (ed.). *Knowledge, Education and Cultural Change*. Pp 71-112 London: Travistock.

**BOWLES, Samuel, Herbert GINTES. *Schooling in Capitalist America*. 1976, London: Routledge Kegan Paul. [cit. 2018-05-11]. Dostupné z:

<http://tuvalu.santafe.edu/~bowles/SchoolCapitalistAmerRevisit.pdf>

**BOWLES, Samuel, Hebert GINTIS, Melissa Osborne GROVES. *Unequal chances: Family background and economic success*. New York; Princeton; Oxford: Princeton University Press, 2005. ISBN 9781400835492.

**BREEN, Richard, John H. GOLDPHORPE. Explaining educational differentials : towards a formal rational action theory. *Sociology* 19(1):93-107. ,pp. 275 - 305 Rothstein, Jesse, 2004. "College Performance Predictions and the SAT," *Journal of Econometrics* 121,297-317.

**CAMRA Wajne. Broadening criteria of college success and the impact of cognitive predictors. In W.J. Camara & E.W. Kimmel (Eds.), *Choosing students: higher education admissions tools for the 21st century*.2004, New York: Routledge.

**COLLINS, Randall. *Functional and Conflict Theories off Educational Stratification*. 1971, *American Sociological Reiew* 36:1002-1019.

**DE GRAAF, Paul M. *The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands*. *Sociology of Education* 59, no. 4 (1986): 237-46. doi:10.2307/2112350.

**DEMAIO, Theresa J. *Social Desirability and Survey Measurement: A Review*. in TURNER, Charles F. a Elizabeth MARTIN. *Surveying subjective phenomena*. New York: Russell Sage Foundation, 1984, s. 257-282. ISBN 0-87154-883-6.

**DI MAGGIO, P. *Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students*. *American Sociological Review*, 1982, 47(2): 189–201.

**DUNCAN, Otis Dudley, David FEATHERMAN. *Socioeconomic background and Achievement..* 1972:, New York: Seminar:Press. ISBN 0127851747

**FRASER, Nancy a Alex HONNETH. *Prerodělování nebo uznání?.* Praha: Filosofia, 2004. ISBN 8070072008.

**GAMORAN, Adam, Martin NYSTRAND. *Tracking, Instruction and Achievement*. Paper presented at the World Congress of the International Sociological Association. Madrid: July, 1990.

**GREGER, David. Nerovnosti ve vzdělání – od konceptů k měření. MATĚJŮ, Pet, a Jana STRAKOVÁ, Arnošt VESELÝ. (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia, 2006, s. 21-40. ISBN 8020014004.

**GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ. Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 9788074190322.

**GRUSKI, David B., Jesper B. SORENSON. Can Class Analysis be Salvaged? *American Journal of Sociology*, vol. 103, no. 5, 1998, pp. 1187–1234. DOI: 10.1086/231351

**GUBRIUM F. Jaber, James A. HOLSTEIN. From individual to interview society. In: J. Gubrium, J. Hostein, eds., *Handbook of interview research: Context and methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002. ISBN 0761919511. [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/el/1423/jaro2005/SOC416/um/314181/01Gubrium-Holstein.pdf>

**HÁLA, Jan, HAMPL, Václav. Univerzita Karlova: Etický kodex [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2013. [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-5317.html>

**HARRIS, Scott R.. *The Social Construction of Equality in Everyday Life*. *Human Studies* 23, no. 4 (2000): 371-93. Kluwer Academic Publisher.

**HARRIS, Scott R.. *What Can Interactionism Contribute to the Study of Inequality? The Case of Marriage and Beyond*. *Symbolic Interaction* 24, no. 4 (2001): 455-80. doi:10.1525/si.2001.24.4.455.

**CHARMAZ, Kathy. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications, New Delhi, 2006. ISBN-10 0-7619-7352-4. Dostupné z: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf

**CHARMAZ, Kathy. Grounded Theory . Objectivist and Constructivist Methods. Str. 249-285 in Denzin, N. K. Lincoln Y.S. *Strategies of Qualitative Inquiry*. London Sage, 2003. [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <http://qualquant.org/wp-content/uploads/text/Charmaz%202000.pdf>

**ILLICH, Ivan. *Odškolení společnosti: (polemický spis)* / Ivan Illich. 2001. ISBN 8085850966

**JENCKS, Christopher et. al. „*Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America.*“ New York: Basic Books, 1979

** KATRŇÁK, Tomáš. *Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice.* in: Matějů, P., Straková, J. et al. 2006. (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia.

**KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 8086429296.

**KELLER, Jan a Lubor TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah, pojišťovna.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 9788086429786.

**KOHN, Melvin. *Class and cormformity: A study in Values. With Reassemen.* Chicago: The University of Chicago Press.

**KORBIN, J.L., Patterson, B.F., Shaw, E.J., Mattern, K.D., & Barbuti, S.M. *Validity of the SAT for Predicting First-Year College Grade Point Average.* 2008, New York: The College Board.

KORBIN, Jennifer L. *Validity of the SAT for Predicting First-Year College Grade Point Average The College Board,* New York, 2008 [cit. 2018-05-11 <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.170.7437&rep=rep1&type=pdf>

**KLVÁČOVÁ, Petra. Uznání cizinců v každodenním životě. In: J. Šanderová, ed. . : Nerovnosti kolem nás. Pracovní texty: Reprodukce sociálních nerovností v podmínkách politiky rovnosti. Praha: ISS UK FSV, 2006, 123 s. ISBN 80-239-8209-5. str. 9-28.

**KLVÁČOVÁ, Petra a Blanka TOLLAROVÁ. Strategie zvládání nerovností imigranty žijícími v České republice. In: J. Šanderová, O. Šmídová. Sociální nerovnosti v kvalitativním výzkumu. Praha: Institut sociologických studií Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, 2007, 108-159 s.

** KONEČNÝ, Tomášš, Josef BASL a Jan MYSLIVEČEK. Přejchod mezi střední a vysokou školou a role různých modelů přijímacích řízení. Czech

Sociological Review [online]. 2010, 46(1), 43-72 [cit. 2018-05-11]. ISSN 00380288.

**KOUCKÝ, Jan, Aleš BARTUŠEK a Jan KOVAŘOVIC. *Nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání: Evropské země 1950-2005* [online]. Praha: Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 2007, 1-61 [cit. 2018-02-12]. Dostupné z:

<http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Nerovnosti%20v%20pristupu%20ke%20vzdelani%202007.pdf>

** KREIDL, Martin. *Cesty ke vzdělání: vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN 9788070436783.

**KERCOKHOFF, Alan C. "The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?" *Social Forces* 55, no. 2 (1976): 368-81. doi:10.2307/2576228.

**KUCHAŘ, Pavel, Jiří VOJTĚCH a David KEHŇA. Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2018-05-11]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-88&NazevSeo=Prechod-absolventu-SS-do-terciarniho-vzdelavani-pdf>

**LAMONT, Michèle. *Money, morals, and manners: the culture of the French and American upper-middle class*. 1992. Chicago: University of Chicago Press, 1992. ISBN 0226468151.

**LEWIS-BECK, Michael.S., BRYMAN, Alan, FUTING LIAO, Tim. *The Sage encyclopedia of social science research methods*. 2004. London: Thousand Oaks, CA: SAGE Publications DOI: 10.4135/9781412950589

LUCAS, Samuel R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *The American Journal of Sociology* [online]. The University of Chicago Press, 2013, 2001, **106(6), 1642-1690 [cit. 2018-02-12]. DOI: 10.1086/321300. Dostupné z: https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Stratification%20%28Gender%2C%20Race%2C%20and%20Class%29%20Copies%20of%20Articles%20from%202009/Lucas-AJS-2001.pdf

**MACLEOD, Jay. *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Boulder :westview Press.

**MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 8020014004.

**MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 9788074190322.

MATĚJŮ, Petr, and Blanka ŘEHÁKOVÁ. Úloha Mentálních Schopností a Sociálního Původu Ve Formování Vzdělanostních Aspirací. *Sociologický Časopis*, 1992, 28 (5): 613-35.

MATĚJŮ, Petr, and Blanka ŘEHÁKOVÁ, Natalie SIMONOVÁ. The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education. Pp. 374-399 in Shavit, Yossi, Richard Arum, Adam Gamoran (eds.). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press. 504 s. ISBN 0-8047-5462-4.

**MARE, Robert. *Change and Stability in Educational Stratification*. *American Sociological Review* [online]. 1981, 46(1), 72-87 [cit. 2018-05-11]. ISSN 00031224.

**Monitor vzdělávání a odborné přípravy 2017: Česká republika. In: *European Commission: Education and training: Supporting education and training in Europe and beyond* [online]. Praha: Evropská komise, 2017, 2017 [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-cz_cs.pdf

**MŠMT: Přijímací řízení ke studiu na vysoké a vyšší odborné škole [online]. Praha: ČSÚ, 2016 [cit. 2018-05-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/prijimaci-izeni-ke-studiu-na-vysoke-a-vyssi-odborne-skole-1>

**MŠMT. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2016 [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-05-11]. ISBN 978-80-87601-38-9. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Statistika_skolstvi/vyrocní_zpravy/Vyrocní_zprava_vzdelavani_2016_public.pdf

**MŠMT. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce

2011 [online]. Praha: MŠMT, 2012 [cit. 2018-05-11]. ISBN 78-80-87601-14-3. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>

**NAAC. Report of the Commission on the Use of Standardized Tests in Undergraduate Admission. National Association for College Admission Counseling. September 2008, USA. [cit. 2018-05-11].
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502721.pdf>

**OECD. *Economic Survey of Czech Republic 2016*. Paris: OECD, 2016 [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/czech/economic-survey-czech-republic.htm>

**OECD. *No more Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD, 2007 [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>

PABIAN, Petr. Od elitního přes masové k univerzitnímu terciárnímu vzdělávání: Koncepce Martina Trowa. *AULA revue pro vysokoškolskou a vědní politiku* [online]. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2008, 2008, **16(02), 31-40 [cit. 2018-02-12]. ISSN 2533_4433. Dostupné z: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008-2-od-elitniho-pres-masove.pdf>

**RITCHIE, Jane a Jane LEWIS. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications, 2003. ISBN 0 7619 7109 2. [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice_a-guide-for-social-science-students-and-researchers_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds_20031.pdf

**SAVAGE, M. and Bagnall G, Longhurst, B: 2001. Ordinary, ambivalent and defensive: Class identities in the North-West of England. *Sociology*, 35 (4):875-89

**SAYER, R. Andrew. *The moral significance of class / Andrew Sayer*. New York: Cambridge University Press, 2005. ISBN 0521616409.

**SACKETT, Paul R., BORNEMAN, Matthew Jay CONNELLY, Brian S. High stakes testing in higher education and employment. *American Psychologist*,

63(4), 215-227., ppt. 215-227. [cit. 2018-05-11]. Dostupné z:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.189.2163&rep=rep1&type=pdf>

**SIMONOVÁ, Natalie. Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) : Sociologický ústav AV ČR, 2011. ISBN 9788073302122.

**SIMONOVÁ, Natalie. *The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989*. 2003, British Journal of Sociology of Education 24 (4): 471-485. ISSN 0142-5692.

**SIMONOVÁ, Natalie, Petr, Matějů. *České vysoké školství na křižovatce. Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi*. 2005, Praha: Sociologický ústav AV ČR. 263 s. ISBN 80-7330-072-9

** SIMONOVÁ, Natalie a Petr SOUKUP. Reprodukce vzdělanostních nerovností v České republice po sametové revoluci v evropském kontextu / The Reproduction of Educational Inequalities in the Czech Republic since the Velvet Revolution in a European Context. Sociologický Časopis / Czech Sociological Review [online]. 2009, 45(5), 935 [cit. 2018-05-11]. ISSN 00380288..

**SIMONOVÁ, Natalie, Petr MATĚJŮ a Petra ANAÝŽOVÁ. Vliv osobnostních, rodinných a sociálních faktorů na dosažené vzdělání a úroveň kompetencí [online]. Praha: Dům zahraničních služeb, 2013 [cit. 2018-05-11]. ISBN 978-80-87335-53-6. Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/PIAAC_publicace_web.pdf

**STATISTIKAMY: Absolventi vysokých škol očima genderu [online]. Praha: ČSÚ, 2016 [cit. 2018-05-11]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/03/absolventi-vysokych-skol-ocima-genderu/>

STATISTIKAMY: Nejvíce cizinců studuje v ČR na vysokých školách [online]. Praha: ČSÚ, 2017 [cit. 2018-05-11]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2018/01/nejvice-cizincu-studuje-v-cr-na-vysokych-skolach/>

STATISTIKAMY: Počet studentů vysokých škol klesá. O které obory je největší zájem? [online]. Praha: ČSÚ, 2017 [cit. 2018-05-11]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2017/10/pocet-studentu-vysokych-skol-klesa-o-ktere-obory-je-nejvetsi-zajem/>

**STRAKOVÁ, Jana. Dopad Diferenciace vzdělávacích příležitostí v

povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *PEDAGOGIKA* [online]. 2010, **LX**, 21-37 [cit. 2018-02-11]. ISSN 2336-2189.

Dostupné z:

http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_1_04_Dopad_21_37.pdf

**STÖCKELOVÁ, Tereza. *Akademické poznávání, vykazování a podnikání: etnografie měnící se české vědy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. ISBN 9788074190032.

**ŠTUKA, Jiří. Úspěšnost studia z pohledu moderních metod analýzy dat. (Nepublikovaná disertační práce). Univerzita Karlova v Praze.

**STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert Boskovic, 1999. ISBN 808583460X.

**ŠANDEROVÁ, Jadwiga. Sociální nerovnosti v kvalitativním výzkumu: sborník z konference. Praha: Institut sociologických studií Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, 2007. ISBN 9788025408124.

**ŠANDEROVÁ, Jadwiga, Olga Šmídová. Meze a možnosti interakcionistického výzkumu sociálních nerovností. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006. ISBN 1801-5999

** ŠANDEROVÁ, Jadwiga, Olga ŠMÍDOVÁ. Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. ISBN 9788074190155.

**ŠEĎOVÁ, Klára. *Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 53, n. 10, p. 123–132, 2005. [online]. ISSN 1803-7437. [cit. 2018-02-12]. Dostupné z <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/416>>.

**ŠMÍDOVÁ, Olga. Jak zkoumat "utváření nerovností slovy". ŠANDEROVÁ, Jadwiga a Olga ŠMÍDOVÁ. *Sociální konstrukce nerovností: pod kvalitativní lupou*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, s. 47-76. ISBN 978-80-7419-015-5. Dostupné také z:

<http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni-analyza-textu.pdf>

**ŠMÍDOVÁ, Olga. Kvalitativní přístup ke zkoumání sociální struktury. ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Sociální nerovnosti v kvalitativním výzkumu*. Praha: Institut sociologických studií Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, 2007, s. 89-102. ISBN 978-80-254-0812-4. Dostupné také z:

<http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni-analyza-textu.pdf>

**ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie. IV: Aktuální a každodenní*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 9788024617893.

**ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

**TRAVERS, Max. Qualitative Sociology and Social Class. *Sociological Research Online*, vol. 4, no. 1, [cit. 2018-02-12]. Dostupné z:

<http://www.socresonline.org.uk/4/1/travers.html>

**VESELÝ, Arnošt, Petr MATĚJŮ. Vzdělávací systémy a reprodukce nerovností. In P. Matějů, J. Straková, A. Veselý (Eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. (38-90), Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 9788074190322.

**VIKTOROVÁ, Lucie a Petr CHARVÁT. K problematice testů studijních předpokladů [online]. *TESTFÓRUM*, 2014, 2014(3), 3-15 [cit. 2018-05-12]. ISSN 1805-9147. Dostupné z:

<http://www.testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/testforum/article/view/TF2014-3-13/12#.WvYfiKSFPIU>

VOJTĚCH, Jiří, David KEHŇA a Simona PIKALKOVÁ. Předčasné odchody absolventů SŠ ze studia na VŠ [online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2018-05-11]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-95&NazevSeo=Uspesnost-absolventu-SS-ve-vysokoskolskem-studiu->

WILLS, Paul. *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. 1977, Farnborough: Saxo House.

**ŘIHÁČEK, Tomáš a Roman HYTYCH. Metoda zakotvené teorie. ŘIHÁČEK, Řiháček, Roman HYTYCH a Ivo ČERMÁK. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 44-74. ISBN 978-80-210-6382-2. Dostupné také z: <http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni->

[analiza-textu.pdf](#)

**YOUNG, Michael. *The Rise of Meritocracy*. London: Thames and Hudson.

** ZWICK, Rebecca. *College admission testing*. National Association for College Admission Counseling. 2007. Dostupné také z:
<http://www.nacacnet.org/research/PublicationsResources/Marketplace/Documents/TestingWhitePaper.pdf>.

**ZWICK, Rebecca. *The Role of Admissions Test Scores, Socioeconomic Status, and High School Grades in Predicting College Achievement* [online]. Santiago, Chile: Educational Testing Service, 2012, 49(2) [cit. 2018-05-11]. ISSN 0719-0409. Dostupné z: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/537/public/537-1361-1-PB.pdf>

**ZWICK , Rebecca, SKLAR., Jeffry. Predicting College Grades and Degree Completion Using High School Grades and SAT Scores: The Role of Student Ethnicity and First Language. 2005, American Educational Research Journal 42(3): 439-464.

Teze Diplomové práce

AUTOR: Bc. Iveta Rossová

VEDOUCÍ PRÁCE: PhDr. Mgr. Jan Balon, Ph.D.

NÁZEV DIPLOMOVÉ PRÁCE:

Sociální konstrukce nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání a přijímacím řízení.

NÁZEV DIPLOMOVÉ PRÁCE V ANGLIČTINĚ:

Social construction of inequalities in an access to higher education and admission exams.

KLÍČOVÁ SLOVA: sociální nerovnosti, vzdělanostní nerovnosti, přístup k vyššímu vzdělání, terciální vzdělání, přijímací řízení, konstrukce nerovností, interakcionisticko-konstruktivistická perspektiva

KLÍČOVÁ SLOVA V ANGLIČTINĚ: social inequalities, education inequalities, access to higher education, tertiary education, admission exam, entrance examination, social construction of inequalities, interactionist-constructivist perspective

ZÁSADY VYPRACOVÁNÍ

V rámci diplomové práce se budu zabírat tématem sociálních nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání a rolí modelů přijímacího řízení. Výzkum nerovností jsem se rozhodla pojmout konstruktivisticky a v rámci internacionalistické perspektivy.

Ve své práci stavím na základě poznatků a doporučení metodologických nástrojů kulturního ukotvení teorie a výzkumu nerovností. Vzhledem k šíři a povaze výzkumného problému volím kvalitativní výzkum zakotvené teorie. Práce bude vycházet z hloubkových polo-strukturovaných rozhovorů se studenty, kteří jsou systematicky v procesu vzdělávání znevýhodněni v největší míře (vybraných dle principů tzv. extrémizační strategie), a bude se snažit konstruovat jejich subjektivní pohled na vzdělávací systém a přijímací řízení na vysoké školy (model přijímacího řízení založeného na zjišťování znalostí/model založený na testování studijních předpokladů, tzn. NSZ aj.).

Předmětem mého výzkumu je tak konstrukce nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání a přijímacím řízení z pohledu samotných aktérů. Cílem práce je zjistit, jak svou pozici a situaci znevýhodnění studenti v případě přístupu k univerzitnímu vzdělávání vnímají, zda a (případně) jaké situace studenti chápou v přístupu k vyššímu vzdělání jako rovné či nerovné a vůči komu. Zajímá mne, jak aktéři nerovnost definují, jaký význam jí přiřkládají a jak se se svou situací vyrovnávají.

ZÁSADY VYPRACOVÁNÍ V ANGLIČTINĚ

Diploma thesis deals with topic of social inequalities in an access to higher education and admission exams. Within the framework of the so-called cultural turn, the research is based on interactionist-constructivist perspective and the social construction of inequalities in an access to higher education.

The aim of my thesis is to investigate how the most disadvantaged students (selected by extreme strategy) perceive their access to higher education. I would like to find out if students perceive any situation in case of the access to higher education as “unequal” and to whom. I would like discover how they define the situation, what importance they assign to and how they deal with. The thesis will be based on a grounded theory uses a method of qualitative research, namely semi-structured interview.