

Vplyv socioekonomického statusu rodiny na prospech žiaka v škole – súčasný stav na Liptove¹

Lukáš Bomba – Vladimíra Zemančíková

Katedra pedagogických štúdií, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline, Žilina

Anotácia: Príspevok opisuje a analyzuje súčasný stav prospechu žiaka v škole na pozadí socioekonomického statusu rodiny. Vychádza z výskumu uskutočneného v máji a v júni v roku 2010 v regióne horného a dolného Liptova. Ako determinanty prospechu žiaka analyzuje znaky socioekonomického statusu – príjem rodiny, vzdelanie rodiča, profesia rodiča. Ako posledný determinant skúma vplyv vzdelania starých rodičov. Príspevok obsahuje aj preferencie vysokoškolského štúdia v súčasnej spoločnosti štruktúrované podľa príjmu a vzdelania rodiča.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 3: 145-171

Príučové slová: prospech žiaka, socioekonomický status, kultúrny kapitál, vzdelanie, vplyv rodiny

Impact of the Family Socio-economic Status on Academic Attainment of the Pupil. The Current State in the Liptov Region. The paper describes and analyzes the academic attainment of pupils in relationship to family socio-economic status. Empirical data come from a survey conducted in May and June 2010 in the Liptov region. The socio-economic parameters used were family income, parent education, parent profession, and grandparents education. In addition to these data, findings included higher education preferences as categorized according to income and education of parents.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 3: 145-171)

Key words: academic attainment, socio-economic status, culture capital, education, impact of the family

Úvod

Školská úspešnosť, v mnohom závislá od aktuálnej úrovne jednotlivých kognitívnych funkcií dieťaťa, nie je podmienená len biologicky. Jej nemenej významným determinantom je sociálno-kultúrny kontext, v ktorom sa učenie uskutočňuje.

¹ Článok bol spracovaný ako súčasť analýzy v rámci projektu VEGA – č. 14/0137/08 – pod názvom *Kultúrno-sociálny kontext rodinnej výchovy v premenách v slovenskej regionálnej (najmä liptovskej rurálnej) komunite a v jej komunitnej škole v komparácii s urbánnou základnou školou. (Hlavná riešiteľka doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.)*

Už desaťročia empirické zistenia potvrdzujú, že životné šance dieťaťa nie sú nezávislé od jeho sociálneho pôvodu. K jedným z prvých autorov (zač. 20. st.), ktorí zdôrazňovali sociálnu a kultúrnu podmienenosť vývinu psychiky človeka, bol L. S. Vygotskij. Oprávnené je považovaný za zakladateľa myšlienky sprostredkovaného učenia (Málková, 2009, s. 16). Na určujúci význam orientačnej rodiny poukázala už staršia britská sociológia vzdelávania v roku 1964, keď jeden z jej predstaviteľov britský bádateľ J. W. B. Douglas zdôraznil rolu podpory a povzbudzovania študentov zo strany rodičov (in Keller, Tvrдый, 2008). Z týchto myšlienkových zdrojov vyšiel neskôr známy sociálno-psychologický model stratifikácie zdôrazňujúci významné sociálne okolie žiaka a z neho vyplývajúcu mieru jeho aspirácií, tzv. Wisconsinový model. Jeho základ položila dvojica autorov W. H. Sewell a R. M. Hauser v roku 1980, i keď základy tohto prístupu boli načrtnuté už skôr (Parsons, 1959; Kohn, 1959; Rosen, D'Andrade, 1959; Brim 1960; Sewell, 1961 a ďalší, in Matějů, 2005). S významným ohlasom sa stretli v USA v 60-tych rokoch 20. storočia aj skúmania J. Colemana. Správa J. Colemana (1966) prišla s tvrdením, že rodinné prostredie je viac determinujúce (dôležitejšie) pre úspešnosť a neúspešnosť školopovinných detí ako školské charakteristiky.

Existenciu nerovných šancí z hľadiska príslušnosti k sociálnej vrstve nemožno poprieť. Čo je však príčinou pretrvávajúcich nerovností? Sú to rozdiely v kvalite rodinného prostredia – v jeho kultúrnej úrovni, majetkových pomeroch či v sociálnom kapitále rodiny (podľa Možný, 2006). Alebo ide o odlišnú mieru rodičovských „investícií“ do dieťaťa z hľadiska množstva zdrojov, ktorými rodina disponuje? Môže svoju rolu zohrávať kvalita interpersonálnych vzťahov v rodine? Existujú rozdiely v kvalite rodičovstva v závislosti od výšky socioekonomického statusu rodiny? A ako s nerovnými vzdelávacími príležitosťami súvisí pripisovaná hodnota vzdelaniu a z nej vyplývajúce vzdelanostné aspirácie detí? Stojí za príčinou nerovností jednotliviec, rodina, škola či celý systém spoločnosti? Tieto otázky si kladú všetky výskumy v oblasti spoločenskej stratifikácie.

Teoretické východiská

Ak hľadáme odpoveď na slabšiu školskú výkonnosť detí z rodín s nižším socioekonomickým statusom, ponúka sa nám ako jedna z možných vysvetľujúcich teórií – teória sprostredkovaného učenia (spomenutá v súvislosti s menom L. S. Vygotského). Možnou príčinou slabších školských výkonov detí z nižších sociálnych vrstiev je ich *nedostatočná skúsenosť so sprostredkovaným* učením, ktorej následkom sú oslabené kognitívne funkcie. V odbornej literatúre sa

teória sprostredkovaného učenia spája s menom R. Feuersteina², ktorý sa ako žiak J. Piageta neskôr od jeho teórie odklonil v zásadnom bode – pred priame formy učenia postavil tzv. sprostredkované učenie. Kým „piagetovská“ teória nazerala na dieťa ako na malého objaviteľa, ktorý sa učí predovšetkým priamym kontaktom s predmetmi a javmi prostredia, ktoré ho obklopujú, podľa R. Feuersteina sa dieťa učí v interakcii s nimi. R. Feuerstein pripisuje v učebných situáciách omnoho väčší význam druhým osobám v okolí dieťaťa. Priame formy učenia chápe R. Feuerstein až ako druhú formu učenia (Málková, 2009). Pod významnými druhými sa rozumie primárne rodič (v útlom veku je touto osobou tzv. vzťahová osoba), neskôr ostatné významné osoby v okolí dieťaťa – príbuzní, súrodenci, následne učitelia či skúsenejší vrstovníci. Tieto významné druhé osoby učenie dieťaťa sprostredkujú. „Dospelí, napríklad vyberajú..., zdôrazňujú... situácie, objekty, javy či procesy, ktoré sa v životnom priestore dieťaťa objavujú, alebo ich interpretujú.“ (Málková, 2009, s. 16) Nie každé dieťa však malo dostatočnú skúsenosť so sprostredkovaným učením. Len tie deti, ktoré danú príležitosť mali, dokážu dostatočne „vyťažiť“ neskôr i z priamych foriem učenia.

Deti bez dostatočnej skúsenosti sprostredkovaného učenia nedostali príležitosť učiť sa učiť. Následkom bývajú oslabené poznávacie funkcie. Ako uvádza V. Pokorná (2006), tieto deti sú skôr v myslení a konaní impulzívne, prijímajú len jednotlivé informácie, nie sú schopné poznamkať štruktúrovať, organizovať, pri riešení úlohy si nevedia vopred premyslieť stratégiu, napláňovať kroky pre zvládnutie úlohy, nevedia sa poučiť z vlastných chýb. Ich neúspešnosť však nespočíva v nízkej inteligencii, ale v nedostatočne rozvinutých poznávacích schopnostiach. Pozitívnym aspektom danej teórie je, že oslabené funkcie je možné stimulovať. R. Feuerstein pre tento účel vytvoril program inštrumentálneho obohacovania.

Ako však súvisí sociálny pôvod dieťaťa s oslabením jeho poznávacích schopností? Model vychádza zo sociálno-kultúrneho kontextu procesu učenia. Za významné považuje sociálne okolie dieťaťa – významných druhých. Nie všetci významní druhí (v prvom rade rodičia) vždy z objektívnych alebo subjektívnych dôvodov môžu, prípadne majú záujem poznanie dieťaťa sprostredkovať. R. Feuerstein uvádza, že rizikovými môžu byť spoločenské udalosti ako vojny, ale problém môže ležať aj v samotnej rodine. Rodina, ktorá je zaťažená problémami, nie je schopná sprostredkovať poznanie sveta dieťaťa (môže ísť o rodiny v kríze partnerského spoluzitia, ale často sem patria rodiny v ekonomickej núdzi či rodiny sociálne exkludované), rodičia v týchto

² R. Feuerstein (*1921) patril medzi významné osobnosti pedagogickej psychológie druhej polovice 20. storočia. Skúmal vplyv kultúrnych a sociálnych odlišností na poznávacie schopnosti jednotlivca, zaradil sa k popredným predstaviteľom sprostredkovaného učenia. U nás je známy svojím programom inštrumentálneho obohacovania.

prípadoch nie sú schopní citlivo vnímať a adekvátne uspokojovať vývinové potreby dieťaťa. Dieťa má málo príležitostí k sprostredkovanému učeniu a je odkázané len na druhú formu učenia – priame učenie.

Inú stránku problému nerovnosti objasňuje teória kultúrneho kapitálu spájaná predovšetkým s menom P. Bourdieho (napr. Bourdieu, Passeron, 1977), ktorá odpovedá na otázku slabšej školskej úspešnosti žiaka z nižších sociálnych vrstiev prostredníctvom *odlišnej úrovne kultúrneho kapitálu*³ orientačnej rodiny. Žiaci z vyšších spoločenských vrstiev sú vo výhode oproti svojim spolužiakom z nižších vrstiev vyššou mierou „zdedeného“ kultúrneho kapitálu. Deti postupne získavajú v priebehu výchovy v rodine jazykové schopnosti a kultúrne znalosti, ktoré sú východiskom ich školskej úspešnosti. Deti z vyšších spoločenských vrstiev sú väčšmi oboznámené s dominantnou kultúrou, lepšie sa v nej orientujú, a to im umožňuje dosahovať lepšie výkony (in Katrňák, 2004). Výskumy P. Bourdieho preukázali rôznu úspešnosť študentov pochádzajúcich z odlišného sociálneho prostredia. Rozhodujúca (podľa autora) pre mieru úspešnosti žiaka nie je veľkosť majetku rodičov, ale vlastnosti sociálneho prostredia, ktoré s týmto postavením súvisia, ako je napríklad schopnosť vyjadrovať sa požadovaným spôsobom, kultúrny rozhľad, štýl vystupovania, teda kultúrne dedičstvo po rodičoch (Keller, Tvrđý, 2008).

Rozdielny jazykový kód (schopnosť narábať s jazykom) je ďalšou z vysvetľujúcich príčin odlišnej miery školskej výkonnosti žiakov z rôznych sociálnych vrstiev. Východiskom je skutočnosť, že dieťa si osvojuje jazyk na úrovni sociálnej triedy, z ktorej pochádza. Uvedeným aspektom školskej výkonnosti sa zaoberá Bernsteinova teória jazykových kódov (Bernstein, 1971), ktorá má korene v sociolingvistických výskumoch. Jazykový kód je naučená kvalita, ktorá je sociálne podmienená príslušnosťou k sociálnej vrstve (Kosová, Kasáčová, 2007). Deti z nižších sociálnych vrstiev ovládajú len obmedzený jazykový kód, ktorý je pre potreby školskej úspešnosti nedostačujúci. V škole je uplatňovaná formálna reč, ktorú deti zo znevýhodňujúceho prostredia neovládajú, medzi učiteľom a dieťaťom leží kultúrna bariéra. Deti z vyšších sociálnych vrstiev ovládajú i formálnu reč, tzv. rozšírený jazykový kód, ktorý je pre ich úspech zvýhodňujúci v porovnaní s deťmi z nižších sociálnych vrstiev.

Teória rodinných investícií nachádza príčinu vzdelanostných nerovností v rodine – v *odlišnej miere rodičovských investícií do detí*. Model vychádza z ekonomického princípu investovania, podľa ktorého rodičia s vyšším socioekonomickým statusom (vyššie dosiahnuté vzdelanie – vyššie príjmy rodiny – vyššia prestíž vyplývajúca z profesijnej pozície) majú lepší prístup

³ Kultúrny kapitál je v spoločenských vedách rozšírený pojem. Okrem Bourdieho sú výskumom v tejto oblasti známi aj Coleman (1988 a iné), Putman a Collins. Tak podobne existujú rôzne prístupy aj v skúmaní sociálneho kapitálu.

k finančnému, sociálnemu i ľudskému kapitálu⁴. Investovanie daných zdrojov rodiny je vo vzťahu s úspešným vývinom dieťaťa. Socioekonomické faktory pozitívne korelujú s rodičovskými investíciami do budúcnosti detí (Conger, Dogan, 2007). Existuje tak vyššia pravdepodobnosť, že rodiny s vyšším socioekonomickým statusom *investujú* do svojich detí viac času, peňazí, energie, budú klásť vyššie nároky na akademický úspech svojich detí, vytvoria podnetne bohatšie prostredie (Conger, Donnellan, 2007), ktoré sa pozitívne odrazí v školskej úspešnosti dieťaťa, v jeho výške dosiahnutého vzdelania.

Podobne R. Haveman a kol. uvádzajú, že ak rodičia nemajú dostatočné zdroje, alebo ak nepovažujú vzdelanie dieťaťa za dôležité pre jeho ďalší rozvoj, nezabezpečujú mu tým dôležité *inputy* do jeho osobného kapitálu. Ak rodičia neinvestujú dostatočne do „výživy“ dieťaťa, do jeho mimoškolských aktivít, kníh, novín, časopisov či do doučovania, je dieťa znevýhodnené (Haveman, Sandefur, Wolfe, Voyer, 2004 in Bodnárová a kol., 2005). Taktiež G. Becker a N. Tomes (1986) zistili, že rodičia vplývajú na úspešnosť svojich detí investíciami a výdavkami napríklad do ich vzdelania, zdravia, motivácie vzdelávať sa, diplomov a pod.

Z pozície teórie rodinných investícií môžeme chápať ako jednu z dimenzií rodičovských investícií do dieťaťa mieru rodičovskej *podpory domácej prípravy* dieťaťa do školy. Množstvo výskumov sociologickej či sociálno-psychologickej povahy potvrdilo existenciu diferencií v prístupe rodičov ku škole na základe ich príslušnosti k sociálnej triede. T. Katrňák (2004) uvádza, že rodičia z vyšších tried sú aktívnejší v podpore dieťaťa pri domácej príprave, viac zdôrazňujú rozvíjanie vedomostí a znalostí detí ako rodičia z nižších tried. S deťmi sa spoločne do školy viac pripravujú, častejšie ich prihlasujú do knižníc, záujmových krúžkov, pravidelnejšie s nimi navštevujú školské podujatia a sami sa významnejšie zaujímajú o dianie v školskom prostredí. Rodičia z nižších tried uvedené síce robia taktiež, ale nie v takej miere, intenzite a s takou pravidelnosťou. Neznamená to, že rodičia nižších sociálnych vrstiev si neželajú, aby ich dieťa v škole prospievalo, avšak skôr očakávajú, že dieťa samo bude prejavovať záujem a samo sa bude o pomoc hlásiť. Rodičovská pomoc u rodičov z nižších sociálnych vrstiev má skôr charakter dohľadu a kontroly nad splnením domácich úloh, ich záujem sa skôr sústreďuje na formálne vyjadrené známky. Rodičia deťom neobjasňujú, ako učebnú látku zvládnuť, aký má učenie zmysel – učenie nesprostredkovávajú.

⁴ Finančný kapitál tvoria materiálne a hmotné zdroje rodiny. Sociálny kapitál existuje vo vzťahoch medzi ľuďmi a je definovaný ich funkciou (vychádzajúc z Colemanovho chápania). Ľudský kapitál tvorí potenciál pre vybudovanie vhodného poznávacieho prostredia a napomáha pri vzdelávaní a učení detí (Coleman, 1988, Bodnárová a kol., 2005).

Ďalšou z teórií, ktorá vysvetľuje nižšiu školskú úspešnosť detí (v užšom pohľade) z nízkopríjmových domácností, je rodinný model záťaže ekonomickým nedostatkom, ktorý má svoje ohnisko v ekonomickej dimenzii socioekonomického statusu (Conger, Donnellan, 2007; Barnett, 2008; Bradley, Corwyn, 2005; Hoff, 2002 in Matoušek, Pazlarová, 2010). Historicky sa model viaže k obdobiu veľkej hospodárskej krízy. Daná teória uvádza do vzťahu *nízke príjmy rodiny* (ekonomický kapitál rodiny), najmä ak sú dlhodobo pretrvávajúce, s *ťažkosťami vo vývine detí* (Dearing et al., 2001; Duncan, Magnuson, 2003; Magnuson, Duncan, 2002; McLoyd 1998 in Conger, Donnellan, 2007). Rodiny s nízkym socioekonomickým statusom (najmä s nízkymi príjmami) sú v dôsledku ekonomickej núdze pod vplyvom stresu. Rodičia vykazujú zvýšené riziko emočného napätia (častejšie prežívajú depresie, úzkosti, hnev atď.) a častejšie sa u nich prejavujú problémy v správaní sa (užívanie návykových látok, antisociálne správanie a pod.). Ťažkosti majú tendenciu vyústiť do napätí a frekventovaných konfliktov medzi manželmi, ktorí nie sú následne schopní poskytnúť si vzájomnú podporu. Rodičia, ktorí prežívajú napätia daného charakteru, nie sú dostatočne citliví na potreby detí, napätie medzi nimi sa negatívne prejaví vo výchove a v starostlivosti o ne – rodičia sú voči deťom častejšie vznetliví, hrubí, menej dôslední v disciplinárnych postupoch. Títo rodičia podľa E. Hoffa (in Matoušek, Pazlarová, 2010) vykazujú niektoré špecifické poruchy rodičovského správania, málo oceňujú vývinové úspechy svojich detí, málo s nimi komunikujú, matky s nižším socioekonomickým statusom sú direktívnejšie, obmedzujúcejšie, prísnejšie trestajú. Uvedené sa následne negatívne prejaví v celkovom školskom prosperovaní dieťaťa a aj vo vývine jednotlivých stránok jeho osobnosti (Conger, Donnellan, 2007).

Ciele výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť závislosť miery školskej úspešnosti žiaka druhého stupňa základnej školy na Liptove od jeho sociálneho pôvodu. Zvolenými indikátormi pre účely nášho výskumu sa stali: výška dosiahnutého vzdelania rodiča, výška príjmu domácnosti, profesijná pozícia rodiča a výška dosiahnutého vzdelania starých rodičov.

Výskumné otázky

Výskumnými otázkami sa pre nás stali: Existuje štatisticky významná závislosť miery školskej úspešnosti žiaka od výšky dosiahnutého vzdelania rodičov? Sú vo vzťahu miera školskej úspešnosti žiaka a výška príjmu jeho domácnosti? Má dosah na mieru školskej úspešnosti aj výška dosiahnutého vzdelania starých rodičov?

Výskumné hypotézy

Z predchádzajúcich teoretických poznatkov a v súlade s vymedzenými výskumnými otázkami sme stanovili nasledujúce hypotézy.

Východisková hypotéza: Miera školskej úspešnosti žiaka je štatisticky závislá od sociálneho statusu jeho rodiny.

Štatistické hypotézy stanovené pre falzifikovanie:

H1 výkonnostná úspešnosť žiaka (prospech žiaka) sa znižuje v závislosti od príjmu rodičov.

H2 výkonnostná úspešnosť žiaka (prospech žiaka) sa znižuje v závislosti od klesajúceho ukončeného vzdelania rodiča.

H3 vysoký socioekonomický status (meraný premennou vzdelania) orientačnej rodiny rodiča prináša výborný prospech dieťaťa.

Výskumné metódy a nástroje

V rámci metód zberu výskumných údajov sme použili výskumný nástroj: Dotazník kultúrneho kapitálu rodiny. Pri spracovaní získaných údajov sme použili štatistický program *Statistical package for social sciences*, pričom hypotézy sme overovali prostredníctvom testu nezávislosti chí-kvadrát, doplnený znamienkovou schémou kontingenčnej tabuľky.

Výskumný súbor

Dáta, s ktorými pracujeme a ktoré interpretujeme a opisujeme v ďalšej časti článku, pochádzajú z výskumu kultúrneho kapitálu rodín, ktorý bol realizovaný na území Liptova v priebehu mája a júna roku 2010. Základný súbor tvorili všetci rodičia detí siedmeho a ôsmeho ročníka základných škôl – spolu 2 400 rodín. O spoluprácu sme požiadali – 1 250 rodičov. V analýzach pracujeme so súborom 770 respondentov, samozrejme pri čiastkových analýzach sa môžu počty respondentov líšiť. Nasledujúce dáta interpretujeme na úrovni regiónu Liptova, výsledky môžu byť inšpirujúce pre celé územie Slovenska. Je nutné priznať, že nedopatrením sme pri nastavovaní výskumu vynechali otázku o rode respondenta, nevieme teda povedať, či dotazník vyplňal otec alebo matka dieťaťa. Z tohto problému pre vysvetľovanie nameraných dát vyplýva dôsledok nastavenia samotnej interpretácie výsledkov. Rodovo zmiešaní respondenti však môžu priniesť objektívnejší obraz o diskutovanom stave.⁵

⁵ V analýzach sme skúmali aj prospech dieťaťa štruktúrovaný cez vzdelanie partnera alebo partnerku respondenta, významné rozdiely sa však pri porovnaní s nameranými údajmi u respondenta v analýzach neobjavili.

Výsledky výskumu a interpretácia

Vzťah miery školskej výkonnosti žiaka a jeho sociálneho pôvodu je na Slovensku opakovane potvrdzovaný prostredníctvom medzinárodnej komparatívnej štúdie OECD PISA (2003, 2006, 2009), ktorá testuje 15-ročných žiakov z rôznych typov škôl v čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti. Sociálno-ekonomické zázemie žiakov je merané prostredníctvom indexu ESCS (povolanie rodičov, najvyššie dosiahnuté vzdelanie rodičov, vybavenie domácnosti). Výsledky štúdie opätovne potvrdzujú silnú závislosť výkonu žiaka na Slovensku od jeho sociálneho pôvodu (http://www.nucem.sk/documents/special/Vyznamne_zistenia_PISA_2009.pdf). K podobným celoslovensky platným záverom dospela i medzinárodná komparatívna štúdia TIMSS – *The Trends in International Mathematics and Science Study* (bližšie v ďalšom texte – vzdelanie rodičov).

Zaujímalo nás, v akom vzťahu sú jednotlivé indikátory sociálneho pôvodu žiaka s mierou jeho školskej úspešnosti.⁶

⁶ Naše chápanie školskej úspešnosti vychádza z jej tradičného poňatia – miera školskej úspešnosti je miera, akou žiak napĺňa výkonnostné požiadavky školy.

Príjem rodiny

Tabuľka č. 1: Školská úspešnosť žiaka⁷ v závislosti od príjmu rodiny – znamienková schéma⁸

		Mesačný príjem rodiny		
		menej ako 500 EUR	501 – 1000 EUR	viac ako 1001 EUR
Prospech dieťaťa v škole	<i>Výborný prospech</i> (výkonnostne úspešný žiak)	52 45,2 % (- 2,40)	191 62,8 % (0,34)	97 72,9 % (1,81)
	<i>Dobrý prospech</i> (výkonnostne priemerný žiak)	40 34,8 % (1,48)	84 27,6% (0,03)	29 21,8% (1,34)
	<i>Horší prospech</i> (výkonnostne neúspešný žiak)	23 20,0% (++ 3,09)	29 9,5% (0,63)	7 5,3% (1,94)
	Spolu	115 100 %	304 100 %	133 100 %

Mieru školskej úspešnosti žiaka na Liptove sme vložili do vzťahu s vybranými indikátormi jeho sociálneho pôvodu. Prvý indikátor sociálneho pôvodu, ktorý sme sledovali, boli *príjmy*. V hypotéze H_1 sme predpokladali, že *výkonnostná úspešnosť žiaka (prospech žiaka) sa znižuje v závislosti od príjmu rodičov*. H_{01} hovorí: *Výkonnostná úspešnosť žiaka je nezávislá od príjmu rodiča*. Dáta pre štatistické overenie sú nasledujúce: Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu v tabuľke č. 1 je $x^2=24,975$. Kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 4 stupňoch voľnosti je $x^2_{0,01}=13,277$. Rozloženie hodnôt v tabuľke nie je náhodné, a preto **falzifikujeme hypotézu H_{01}** .

Pozorovaný počet žiakov z nízkopríjmových domácností s hodnotením výkonu z matematiky⁹ dostatočný – nedostatočný je významne vyšší ako

⁷ Školskú úspešnosť žiaka chápeme z hľadiska výkonnostného aspektu, merali sme ju prostredníctvom dosiahnutého prospechu žiaka z troch predmetov: cudzí jazyk, slovenský jazyk, matematika, pričom pre tabuľku č. 1 sme vybrali premennú – matematika. Keď sme namerali silnejšiu závislosť, uvádzame ďalej v článku premennú cudzí jazyk. Výborný prospech tvoria známky výborný a chválitebný. Dobrý prospech tvorí známka dobrý. Horší prospech tvoria známky dostatočný a nedostatočný, pričom si uvedomujeme obmedzenia merania školskej úspešnosti cez premennú prospech žiaka z hľadiska jeho subjektivity.

⁸ Pri konštrukcii znamienkovej schémy sme postupovali tak, že sme postupne testovali významnosť rozdielov medzi pozorovanou a očakávanou početnosťou v jednotlivých poliach tabuľky. K tomuto sme použili testové kritérium z-skóre (Chráska, 2007, s. 35).

⁹ Rovnaké výsledky sme namerali aj pri skúmaní závislosti príjmu rodiny a prospechu žiaka zo slovenského jazyka a z cudzieho jazyka.

početnosť očakávaná na hladine významnosti 0,01. (Tabuľka č. 1) A zároveň pozorovaný počet žiakov výkonnostne úspešných z nízkopříjmových domácností je významne nižší na hladine významnosti 0,05. Zjednodušene vyjadrené – žiaci z nízkopříjmových rodín sa nachádzajú významne častejšie medzi žiakmi výkonnostne neúspešnými v matematike a zároveň sa významne menej často nachádzajú medzi úspešnejšími žiakmi v matematike.

Vzťahu príjmovej situácie rodiny a školskej úspešnosti žiaka sme sa podrobnejšie venovali v inej štúdií (Zemančíková, 2010). Stručne uvádzame niektoré zo záverov. Keďže výšku príjmov rodiny samostatne nemožno považovať za vysvetľujúcu príčinu nižšej školskej výkonnosti žiakov z nízkopříjmových rodín, overovali sme existujúce vysvetľujúce príčiny tohto vzťahu. Opredli sme sa predovšetkým o zdôvodňujúce hypotézy vzťahu príjmov a školskej úspešnosti dvojice autorov G. Orfielda a Ch. Leea (2005, in Gerbery, Lesay, Škobla, 2007). Prvou vysvetľujúcou príčinou existencie vzťahu príjmov a školského výkonu žiaka je výška dosiahnutého vzdelania rodičov. Prijali sme hypotézu o vzťahu výšky príjmu domácnosti a školskej výkonnosti. Ďalej sme prostredníctvom nameraných hodnôt z-skóre špecifikovali, že v skupine nízkopříjmových domácností sa nachádzajú častejšie rodičia detí so základným vzdelaním a zároveň v skupine rodičov z vysokopříjmových domácností sa nachádzajú častejšie vysokoškolsky vzdelaní respondenti. Podobne P. Bourdieu (2002) konštatuje, že v úzkom vzťahu k školskej úspešnosti dieťaťa stojí všeobecná úroveň dosiahnutého vzdelania rodičov. Podiel *dobrých* žiakov sa síce pri stúpajúcich príjmoch rodiny zvyšuje, príjmy rodiny však pri rovnakom ukončenom vzdelaní (rodičov) – nemajú samostatne žiaden vplyv na školskú úspešnosť. Vychádzajúc z uvedeného sme postavili hypotézu a prijali predpoklad, že pri rovnakom dosiahnutom stupni vzdelania rodičov medzi výškou príjmov domácnosti a školskou úspešnosťou žiaka nie je štatisticky významná závislosť. Zisťovali sme vzťah medzi výškou príjmov a školskou úspešnosťou pre jednotlivé vzdelanostné kategórie rodičov samostatne. Existenciu štatisticky významného vzťahu sme pri takomto rozčlenení respondentov nepotvrdili. Deskripcia napriek všetkému ukázala, že vplyv výšky príjmov svoju rolu zohráva (bližšie Zemančíková 2010).

Druhým zdôvodnením vzťahu príjmov a školskej úspešnosti je lepší prístup detí vysokopříjmových rodín k zdrojom. Potvrdili sme, že medzi zdrojmi v rodine žiakov z nízkopříjmových rodín a žiakov z vyššie príjmových rodín existuje rozdiel (indikátormi tzv. prístupu k zdrojom bolo množstvo vlastných kníh deťmi, vlastníctvo osobného počítača (ďalej PC) v domácnosti a internetové pripojenie; pre indikátor počet kníh detí platí vypočítaná hodnota $x^2=19,85$, kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 4 stupňoch voľnosti je $x^2_{0,01}=13,277$ (bližšie o vlastníctve kníh v domácnosti Cabanová, 2010);

indikátor vlastníctvo PC v domácnosti – vypočítaná hodnota $\chi^2 = 19,298$, kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 2 stupňoch voľnosti je $\chi^2_{0,01} = 9,210$; pre indikátor pripojenie domácnosti na internet platí hodnota $\chi^2 = 42,558$, kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 2 stupňoch voľnosti je $\chi^2_{0,01} = 9,210$). Výsledky znamienkovej schémy kontingenčnej tabuľky nám umožnili ďalej prijať tvrdenie, že žiaci z nízkopríjmových domácností majú obmedzenejší prístup k zdrojom ako žiaci z ostatných príjmových skupín.

Posledné zdôvodnenie vzťahu príjmov a školskej úspešnosti leží v pripisovanej hodnote vzdelaniu rodinou a následne vo vzdelanostných aspiráciách rodičov a samotných detí. Východiskom je predpoklad, že rodiny s vyššími príjmami (o ktorých vieme, že majú častejšie vyššie vzdelaných rodičov) pripisujú hodnote vzdelania väčší význam ako príslušníci nízkopríjmových rodín (Boudon 1973 in Keller, Tvrdý, 2008; Orfield, Lee, 2005; Bodnárová a kol., 2005 a ďalší).

Medzi výškou príjmov domácností a pripisovanou hodnotou vzdelaniu rodičmi (merali sme názory na význam absolvovania VŠ) platí štatisticky významný vzťah (vypočítaná hodnota $\chi^2 = 14,218$, kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 2 stupne voľnosti je $\chi^2_{0,01} = 9,21$).

Tabuľka č. 2: Príjem rodiny v závislosti od názoru na dôležitosť absolvovania vysokej školy deťat'om – znamienková schéma

Príjem rodiny	Absolvovanie vysokej školy		Spolu
	Je dôležité	Nie je dôležité	
Menej ako 500 EUR	80 70,8 % (0,41)	33 29,2 % (0,65)	113 100 %
501 – 1000 EUR	207 69,5 % (1,14)	91 30,5 % (1,60)	298 100 %
Viac ako 1001 EUR	114 86,4 % (1,85)	18 13,6 % (-2,91)	132 100 %

Pozrime sa na vzťahy medzi jednotlivými príjmovými skupinami rodičov. Pozorovaná početnosť respondentov zo skupiny vysokopríjmových domácností, ktorí považujú vysokoškolské vzdelanie detí za nedôležité, je významne nižšia ako početnosť v ostatných príjmových skupinách rodičov (Tabuľka č. 2). Rodičia s vysokými príjmami si len ťažko vedia predstaviť, že ich dieťa neabsolvuje v budúcnosti vysokoškolské štúdium. V skupine rodín s nižším mesačným príjmom ako 1000 € tretina rodičov považuje vysokoškolské štúdium za nedôležité. Keďže dve tretiny rodičov považujú absolvovanie vysokej školy za dôležité a keď budeme vychádzať z ďalej nespochybňovanej tézy, že *rodičia chcú pre deti lepšiu alebo aspoň takú budúcnosť, ako majú oni sami (keď nie lepšiu), pričom kráčajú za svojim cieľom, nasledujúc normy*

a kultúrne hodnoty (Goldthorpe, 1996), môžeme konštatovať aj nasledujúce: V súvislosti s riešením problému socioekonomického postavenia rodín a prospechom dieťaťa v škole je pre mnohých (približne dve tretiny rodičov s nižším rodinným príjmom ako 1000 € – čo je nemalá časť populácie Slovenska) absolvovanie vysokej školy akási záruka *dobrého života* detí (Tabuľka č. 3). Nakoniec musíme doplniť, že rodičia so stredným a základným vzdelaním a tak isto s rodinnými príjmami do 1000 € sú častejšie presvedčení v porovnaní s vyššie príjmovými rodinami a/alebo s rodičmi s ukončeným vysokoškolským vzdelaním, že dieťa sa má samo rozhodnúť, či chce pokračovať vo vzdelávaní na vysokej škole, alebo nie. Aktivita a zodpovednosť v oblasti vzdelania je tak kladená na plecía detí.

Tabuľka č. 3: **Vzdelanie rodiča¹⁰ v závislosti od názoru na dôležitosť absolvovania vysokej školy dieťaťom – znamienková schéma**

Ukončené vzdelanie rodičov	Absolvovanie vysokej školy		Spolu
	Je dôležité	Nie je dôležité	
ZV	19 86,4 % (0,72)	3 13,6 % (1,19)	113 100 %
SnM	137 64,6 % (1,69)	75 35,4 % (+2,58)	298 100 %
SsM	238 72,1 % (0,33)	92 27,9 % (0,47)	132 100 %
VV	113 89,0 % (+2,21)	14 11,0 % (-3,49)	127 100 %

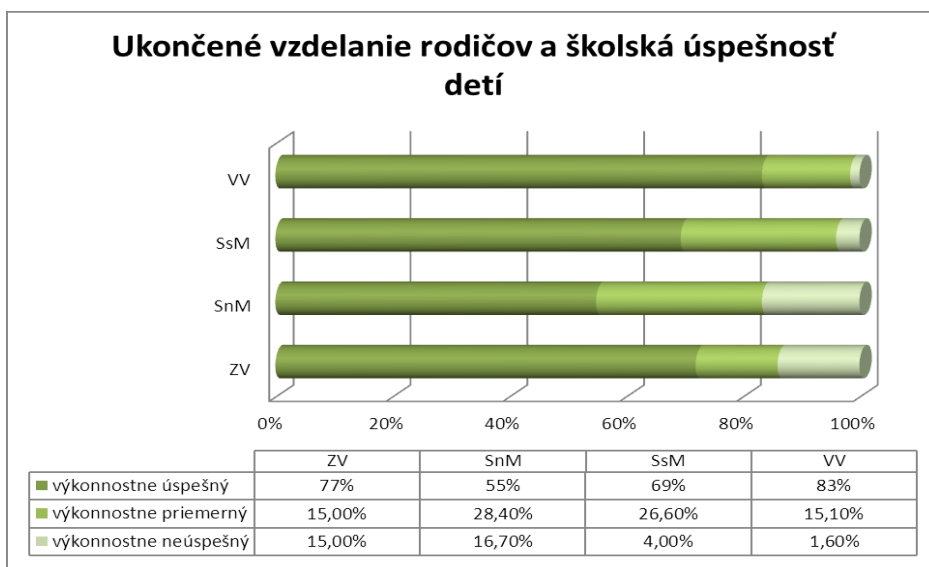
Vráťme sa teraz k vyššie príjmovým rodinám a súvislostiam výšky ich príjmu s prospechom dieťaťa v škole. O vzťahu školskej úspešnosti žiaka na Liptove a výške príjmu jeho domácnosti môžeme zhrňujúco konštatovať, že vyšší príjem domácnosti je pre výkon žiaka v školskom prostredí zvyhodňujúcim faktorom. Dôvodom uvedeného je to, že dieťa z rodiny s vyššími príjmami má častejšie vyššie vzdelaných rodičov, ktorí pripisujú hodnote vzdelania väčší význam ako rodičia s nižším vzdelaním (o iných aspektoch významu faktora vzdelania rodičov samostatne pojednávame ďalej v texte). Dieťa z vyššej príjmovej domácnosti má lepší prístup k zdrojom (prístup k PC, pripojenie k internetu, vlastníctvo kníh), ktoré poskytujú viac príležitostí k učeniu. Teda lepší prospech detí v škole z vyššie príjmových rodín je na jednej strane

¹⁰ Najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je rozčlenené do štyroch kategórií – základné (ZV), stredné (odborné) neukončené maturitou (SnM), stredné (odborné) ukončené maturitou (SsM) a vysokoškolské (VV).

výsledkom vysokého rodinného príjmu a zároveň samotný príjem funguje ako *motor* pre reprodukciu školského prospechu.

Vzdelanie rodičov

Faktor, ktorý sme z hľadiska štatistickej závislosti prospechu detí v škole identifikovali ako najvýznamnejší, je ukončené vzdelanie rodičov. Závislosť prospechu detí od ukončeného vzdelania rodičov sa preukazuje v každom skúmanom predmete v škole (slovenský jazyk, cudzí jazyk a matematika). Pre skúmanie tohto problému sme si zvolili z možných premenných premennú *cudzí jazyk* na rozdiel od skúmania príjmu rodiny. Najprv sa pozrieme na rozloženie prospechu detí a najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov v grafe.



Graf č. 1: **Prospech dieťaťa v škole štruktúrovaný vzdelaním rodiča**

Prevažná väčšina detí zo všetkých vzdelanostných skupín rodičov dosahuje v škole výborný prospech (Graf č. 1). Rozdiely medzi vzdelanostnými skupinami rodičov sa preukazujú v počte detí s *dobrým* a *zlým* prospechom, teda u detí výkonnostne priemerných a výkonnostne neúspešných. Skúmaný vzťah potvrdil náš predpoklad, že *výkonnostne neúspešný žiak* na Liptove *pochádza najčastejšie z rodiny s nižším dosiahnutým vzdelaním rodičov*.

U rodičov s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním len 1,6 % detí dosahuje *zlý* prospech v škole, na druhej strane 83 % dosahuje vynikajúce výsledky. Detí z rodín, v ktorých rodičia dosiahli najvyšší typ vzdelania, sú

školsky najúspešnejšie. Snaha o reprodukciu vzdelania v rodine, uchovávanie prestíže a statusu, „poisťovanie“ budúcnosti detí, využívanie kultúrneho kapitálu rodiny, to všetko sú predpokladané príčiny najvyššej školskej úspešnosti detí práve z tejto vzdelanostnej skupiny rodičov. Rozdiel, ktorý možno konštatovať ako rozdeľujúci rodičov s vysokoškolským vzdelaním a rodičov s nižším vzdelaním, spočíva vo vyššom počte úspešných detí z rodín s vysokoškolsky vzdelanými rodičmi, a taktiež aj v nižšom počte menej úspešných žiakov z týchto rodín. *Výkonnostne úspešný žiak* na Liptove *pochádza najčastejšie z rodiny s aspoň jedným vysokoškolsky vzdelaným rodičom*. Narodiť sa v súčasnosti na Liptove v rodine, v ktorej rodičia majú ukončené nižšie ako vysokoškolské vzdelanie, znamená vyššiu pravdepodobnosť dosahovania *dobrého a/alebo horšieho* prospechu v škole. Prenesme teraz údaje z grafu do tabuľky a pozrime sa na rozloženie signifikancie cez znamienkovú schému v kontingenčnej tabuľke.

Tabuľka č. 4: **Školská úspešnosť žiaka¹¹ v závislosti od vzdelania rodiča – znamienková schéma**

		Vzdelanie rodičov			
		ZV	SnM	SsM	VV
Prospech dieťaťa v škole	<i>Výborný prospech (výkonnostne úspešný žiak)</i>	14 (0,14)	118 (-2,52)	240 (0,52)	105 (+2,31)
	<i>Dobrý prospech (výkonnostne priemerný žiak)</i>	3 (-0,88)	61 (1,11)	92 (0,73)	19 (-2,23)
	<i>Horší prospech (výkonnostne neúspešný žiak)</i>	3 (1,16)	36 (+++4,77)	14 (-2,54)	2 (-2,51)
	Spolu	20	215	346	126

V hypotéze H_2 sme predpokladali, že *výkonnostná úspešnosť žiaka (prospech žiaka) sa znižuje v závislosti od klesajúceho ukončeného vzdelania rodiča*. H_{02} hovorí: *Výkonnostná úspešnosť žiaka je nezávislá od ukončeného vzdelania rodiča*. Údaje pre štatistické overenie: $\chi^2=53,052$, kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 6 stupňoch voľnosti je $\chi^2_{0,01}=16,812$. Hypotézu **H_{02} falzifikujeme**, rozloženie početností v tabuľke nie je náhodné.

Znamienková schéma preukazuje, že vo vzdelanostnej skupine rodičov s vysokoškolským vzdelaním sa odpovede líšia od normálneho rozloženia významným spôsobom (Tabuľka č. 4). Je nízka pravdepodobnosť, že deti týchto rodičov budú dosahovať *dobrý* prospech a veľmi nízka pravdepodob-

¹¹ Výborný prospech tvoria známky výborný a chválitebný. Dobrý prospech tvorí známka dobrý. Horší prospech tvoria známky dostatočný a nedostatočný. Dáta platia pre premennú cudzí jazyk.

nosť, že budú dosahovať *zlý* prospech. 98 % detí rodičov s vysokoškolským vzdelaním nemalo na vysvedčení horšiu známku ako *dobrý*.

Vo vzdelanostnej skupine stredoškolákov, ktorí ukončili svoje vzdelávanie maturitnou skúškou, je situácia mierne odlišná. Výborný a dobrý prospech dosahuje 96% detí. Ako odchýlka z normálneho rozloženia sa ukazuje skupina detí so *zlým* prospechom. Interpretovať túto odchýlku je nutné podľa nášho názoru tak, že v tejto vzdelanostnej kategórii je neobvyklé, aby deti dosahovali podpriemerný prospech v škole, avšak na druhej strane nie je výnimkou, že dosahujú priemerný prospech. Hranica „normálneho“ prospechu je nastavená v rodinách vysokoškolsky vzdelaných rodičov na známky *výborný* a *chváli-
tebný*. Pri druhej skupine rodičov – rodičov s ukončeným stredoškolským vzdelaním s maturitou – je posunutá táto hranica až ku známke *dobrý*, keď horšiu známku ako *chváli-
tebný* malo viac ako 31% detí.

Tretia skúmaná vzdelanostná skupina je skupina rodičov s ukončeným stredoškolským vzdelaním bez maturity. Deti týchto rodičov dostávajú *výborné* známky na vysvedčení v 55% prípadov, horšiu známku ako *chváli-
tebný* dostalo 45% detí z tejto vzdelanostnej skupiny. 16,7% detí z tohto rodinného prostredia dosahuje podpriemerný prospech v škole, teda deti sú výkonnostne neúspešné. Medián prospechu žiaka z tohto *typu* rodiny dosahuje hodnotu 2,41 so štandardnou odchýlkou 1,01 a rozptylom 1,03. Hranice „normálneho“ prospechu sú rozptýlené po celej škále školského prospechu. Nie je možné identifikovať hodnotu znaku, ktorá by sa dala interpretovať ako hranica toho, čo môže byť považované za bežnú známku detí pri tejto vzdelanostnej kategórii rodičov (za dobrú známku sú bezpochyby považované známky – *výborný* a *chváli-
tebný*, pokladáme to za všeobecne platnú normu).

Existenciu závislosti medzi výškou vzdelania rodičov a školskou úspešnosťou dieťaťa či výškou jeho dosiahnutého vzdelania potvrdili mnohé výskumy. V podmienkach Slovenska dokázala platnosť významného vzťahu medzinárodná komparatívna štúdia TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study), ktorá komparovala vzdelávacie výsledky žiakov 8. ročníkov ZŠ a 4. ročníkov (kvarty) OGY (n=4428 žiakov) v matematike a v prírodovedných predmetoch. Dosiahnuté výsledky skúmala v súvislosti s vybranými dimenziami rodinného prostredia (veľkosť domácnosti, jej materiálne vybavenie, etnickú príslušnosť, dosiahnuté vzdelanie rodičov a ďalšie). Výsledky okrem iného potvrdili, že tak ako na medzinárodnej, tak i na celoslovenskej úrovni platí, že čím je vzdelanostná úroveň rodičov vyššia, tým lepšie výkony dosahujú žiaci v matematike a v prírodovedných predmetoch (Kuraj, Kurajová-Stopková, 2006). Podobne medzinárodná komparatívna OECD PISA štúdia (2003, 2006, 2009) opätovne potvrdzuje, že na Slovensku úzko súvisí výška vzdelania rodičov s dosahovanými výsledkami žiakov v škole. Vyššie vzdelanie rodičov je podľa výsledkov OECD PISA štúdií na

Slovensku pre dieťa významnou výhodou. Vo výskume, ktorý sme realizovali, sa podarilo potvrdiť významný vzťah medzi vzdelaním rodičov a prospechom dieťaťa v škole, a to v matematike, v slovenskom jazyku a v cudzom jazyku.

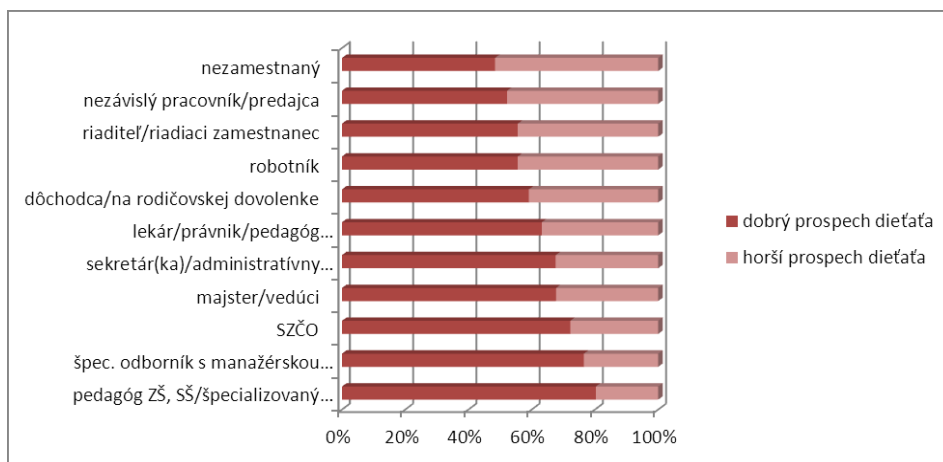
Keďže je vzťah medzi výškou vzdelania rodičov a školskou úspešnosťou dieťaťa potvrdený na úrovni štatisticky dokázaného nerovnakého rozloženia, ostáva zodpovedať, v ktorých aspektoch rodinnej výchovy sa rodičia s vyšším vzdelaním odlišujú od rodičov s nižším vzdelaním.

Z výskumných zistení vieme, že rodičia s vyšším vzdelaním pripisujú hodnote vzdelania väčšiu hodnotu v porovnaní s rodičmi s nižším vzdelaním (viď. interpretácia tabuliek č. 2, 3), častejšie sprostredkujú dieťaťu i pochopenie jeho zmyslu – významu školy. Vychádzajúc z chápaného významu hodnoty vzdelania sú ich očakávania – vzdelanostné aspirácie voči deťom vyššie. Pranie o výške dosiahnutého vzdelania detí je významne určené výškou dosiahnutého vzdelania rodičov (Sewell, Hauser, 1980 in Matějů, 2005; Magnuson, 2007; McLanahan, 1991; Katrňák, 2004; Průša, Průšová, 1997 a ďalší). Samozrejme, očakávania rodičov sú v pozitívnom vzťahu k výške študijných aspirácií samotných detí. Rodičia s vyšším vzdelaním majú väčší záujem o školu a poskytujú dieťaťu väčšiu podporu pri plnení školských povinností, v spolupráci so školou sú angažovanejší (Katrňák, 2004; Magnuson, 2007). Empiricky bola ďalej dokázaná súvislosť medzi dosiahnutým vzdelaním rodičov a časom stráveným s dieťaťom, pričom platí, že s vyšším vzdelaním narastá množstvo spoločne stráveného času a zároveň je tento čas v závislosti od vzdelania rodičov odlišne trávený (Hill, Stafford, 1980; Künzler a kol., 2001; Zick, Bryant, 1996 in Klein, Biedinger, 2009). Rodičia s vyšším vzdelaním vytvárajú kultivovanejšie – stimulujúcejšie prostredie, vo vzájomnej komunikácii uplatňujú rozvinutý jazykový kód (Knausová, 2006; Davis-Kean, 2005; Klebanov a kol., 1994 in Davis-Kean, 2005). Rodičia s vysokoškolským vzdelaním kladú väčší dôraz na kultúrne aktivity detí (Katrňák, 2004). Deti rodičov s vyšším vzdelaním vykazujú angažovanejší prístup k škole, napr. v zmysle pozitívneho postoja ku škole (Melby a kol., 2007), ktorý je následne v priamom vzťahu s ich lepšimi školskými výkonmi. Z intersexuálneho hľadiska sa javí vzdelanie matky, jej úroveň rozumových schopností a následne jej aspirácií či investícií do vzdelania dieťaťa v porovnaní s otcom ako významnejšie (Douglas, 1964 in Možný, 2006; Scott, 2004; D'Onofrio, 2008).

Profesijný status rodičov

Postavenie rodičov v hospodárstve krajiny či v ekonomickom systéme spoločnosti taktiež vplýva na prospech detí v školskom systéme. Je jedným zo zložiek socioekonomického postavenia rodičov žiakov. Ako uvidíme, pravdepodobnosť prospechu dieťaťa sa odvíja do značnej miery aj od konkrétnej pozície rodiny v štruktúre hospodárstva Slovenska. V nasledujúcom grafe sumarizu-

jeme prospech detí v škole z matematiky, zjednodušený na dve kategórie a profesijný status rodiča dieťaťa (Graf č. 2). S profesiou rodiča nenarábame pri skúmaní tak ako s ostatnými skúmanými znakmi, vzhľadom na *komplexnosť* znaku *profesie* a jeho následnú interpretáciu¹² sme si dovolili obmedziť jej skúmanie na deskripciu. Prospech z matematiky sme zjednodušili podľa kľúča – výborný žiak (známky výborný a chválitebný) a jeho protipól – žiak nedosahujúci výborné výsledky (známky dobrý, dostatočný, nedostatočný). Kategórie sú označené ako *dobry prospech* a *horši prospech*.



Graf č. 2: **Zjednodušený prospech dieťaťa¹³ štruktúrovaný profesiou rodiča**

Skupina rodičov s najvyšším počtom detí s dobrým prospechom sú pedagógovia zo základných a stredných škôl a/alebo špecializovaní odborníci (administrátori projektov, špecializovaná administratíva a pod.), a tak isto aj druhá kategória – špecializovaní odborníci s manažérskou zodpovednosťou. Možno nie je prekvapujúce, že znalosti o fungovaní školského systému

¹² Výskumy socioekonomických podmieností prospechu žiaka komparujú prospech žiaka s príjmom rodiny a vzdelaním rodičov. Je nulovým predpokladom, že príjem rodiny je spätý s profesiou rodiča. Osobitne sa výskumy vzťahu profesie rodiča a prospechu žiaka nevenujú. Vo výskumoch triednej mobility bádatelia pokročili o krok ďalej a dôležitá pre skúmanie mobility sa stala nielen profesia zviazaná s príjmom, ale do hry vstupuje aj ďalší faktor, a to zamestnanecká prestíž (Katrňák, 2005, s. 137). Tento bod zostáva v pedagogických teóriách dosiaľ nerefektovaný, a preto sa ďalšia analýza odvíja od našich predpokladov, pričom sme sa nechali inšpirovať teóriami kultúrneho kapitálu.

¹³ Dobry prospech tvoria známky výborný a chválitebný. Horši prospech tvoria v tomto prípade známky dobrý, dostatočný a nedostatočný.

a byrokratického systému spoločnosti¹⁴ umožňujú ich príslušníkom vynikajúco zvládať život, *pohybovať sa* v podobných systémoch, alebo tak isto s ľahkosťou *uspieť* v týchto systémoch aj ich deťom. Samozrejme, nemyslíme si, že schopnosti zvládať život v byrokratickom systéme, a tak isto aj schopnosť mobility v konkrétnom byrokratickom systéme sa *geneticky* prenáša z rodičov na deti. Pedagógovia základných a stredných škôl a administratíva dokážu pomôcť svojmu dieťaťu s učením sa, keďže to, s čím mu pomáhajú je im dôverne známe. Dopomôcť tak dieťaťu k *výbornému* prospachu v škole nie je ani tak otázkou *inteligencie*, ale *skúsenosti* a *znalosti sociálneho prostredia*. Dôležitou otázkou zostáva (najmä pre skúmanie správania sa tried – vrstiev v slovenskej spoločnosti), aká motivácia vedie rodičov ku snahe o dosiahnutie dobrého prospachu detí.

Na opačnej strane grafu môžeme nájsť profesijné pozície, ktoré stoja mimo byrokratických a školských systémov, a to sú profesie rodičov tej doby bez zamestnania, nezávislí pracovníci, predajcovia, manuálne pracujúci robotníci či dôchodcovia a rodičia na rodičovskej dovolenke. Rodičia týchto profesií, nezamestnaní rodičia a rodičia na rodičovskej dovolenke nemajú mnoho skúseností v diskutovaných systémoch spoločnosti a ich deti nie sú také školsky úspešné ako deti rodičov opisovaných v predchádzajúcom. Faktorom intervenujúcim pri skúmaní profesie rodiča na školskú úspešnosť detí je samozrejme aj vzdelanie a príjem rodiča, o ktorých hovoríme v inej časti tohto článku. Avšak, ako sa ukázalo, je minimálne zaujímavé, že väčšie množstvo úspešnejších detí žije v rodinách, ktorých členovia sú zamestnancami byrokratických a školských systémov našej spoločnosti.

V strede nami vytvoreného grafu sa nachádzajú profesie ako sekretárka/sekretár, administratívny pracovník, lekár, právnik, vedec, pedagóg vysokej školy, riadiaci pracovník. Teda v strede škály sa nachádzajú rodičia tých profesií, ktorí nie sú buď výrazne znalí pomerov v byrokratickom aparáte spoločnosti, alebo ich profesia im nedovoľuje kontrolovať, komunikovať a pomáhať dieťaťu s učivom dostatočne intenzívne.

¹⁴ Byrokracia v sociologickom význame slova ako „moderný systém vedenia, dohľadu a kontroly, byrokracia je navrhnutá pre racionálne koordinovanie povinností a zodpovednosti funkcionárov a zamestnancov organizácií“ (Borgatta, Montgomery, 2000, s. 229).

Vplyv starých rodičov¹⁵

V úvode spomínaný britský bádateľ J. W. B. Douglas, ktorý realizoval pôvodne medicínsky longitudinálny výskum detí narodených v Británii v r. 1946 (v ktorom upozornil na sociálnu podmienenosť školskej úspešnosti detí), poukázal na to, že nielen vzdelanie rodičov, ale aj pôvod rodičov – status prarodičov je vo vzťahu so životnými šancami detí (in Možný, 2006). V českom a slovenskom prostredí sa role prarodičov vo výchove v súčasnosti venuje aj M. Dopita (Dopita, 2010). Položili sme si tak otázku, či existuje štatisticky významný vzťah medzi výškou dosiahnutého vzdelania starých rodičov (ako jednej zo zložiek socioekonomického statusu) a školskou úspešnosťou detí na Liptove. Otázkou pre nás je, po koľko generácií, ako generačne ďaleko sa v našej spoločnosti prenáša podmienenosť školskej úspešnosti dieťaťa.

Merali sme, ako vplyva ukončené vzdelanie starých rodičov na prospech ich vnukov a vnučiek v škole. Uvedomujeme si, že samotná premenná vzdelania starých rodičov môže mať minimálne dva aspekty vo vzťahu ku skúmanému. Prvým aspektom je priamy vplyv starých rodičov na prospech detí a ich podiel na výchove dieťaťa, teda aktívne zasahovanie starých rodičov do procesu výchovy a vzdelávania sa dieťaťa. Druhým aspektom je nepriamy vplyv starých rodičov na prospech detí, a to spoločensko-triedna podmienenosť statusu starých rodičov s následnými konzekvenciami.

V prípade preferencií stredoškolského vzdelania detí sa jasne v spoločenskej štruktúre profiluje len jedna skupina rodín. Sú to rodiny, ktoré sa snažia reprodukovať dosiahnutý stupeň vzdelania v rodinnej línii. Hovoríme konkrétne o približne 1/3 rodín s ukončeným vysokoškolským vzdelaním v línii dvoch generácií (teda ako v orientačnej rodine žiaka, tak aj v orientačnej rodine rodiča žiaka). Reprodukčné snahy týchto rodín smerujú k tomu, aby najmladšia generácia navštevovala strednú školu – gymnázium, ktorého absolvovanie je výborným štartom pre vysokoškolské štúdium. Iné vzdelanostné skupiny rodičov a možné triedne štruktúry nie sú identifikovateľné – nepoužívajú (ako trieda) jednotnú stratégiu reprodukcie (bližšie Bomba, 2010).

Na základe predchádzajúceho sme predpokladali, že budeme môcť identifikovať úspešných či menej úspešných žiakov a vysvetliť ich školské úspechy práve triednym pôvodom. Snažili sme sa potvrdiť či vyvrátiť názor, že kultúrny kapitál dieťaťa prinášaný z rodiny transgeneračne výrazne ovplyvňuje predpoklady dieťaťa ako žiaka prejsť úspešne systémom vzdelávania; alebo povedané inak: byť v škole úspešný. (*Porovnaj teórie kultúrneho kapitálu*

¹⁵ Bolo by zaujímavé skúmať aj vplyv ostatných príbuzných (najmä súrodencov, napríklad počet súrodencov, poradie narodenia v súrodeneckej konštelácii) a iných významných druhých. My sme sa zamerali predovšetkým na skúmanie prenosu kultúrneho kapitálu vo forme vzdelania transgeneračne o jednu generáciu.

napr. Bourdieu P., 1984, 1998) Hypotéza znela: *Vysoký socioekonomický status (meraný premennou vzdelania) orientačnej rodiny rodiča prináša výborný prospech dieťaťa*. Nulová hypotéza potom predpokladala, že *vysoký socioekonomický status rodičov (meraný premennou vzdelania) orientačnej rodiny rodiča nemá vplyv na prospech dieťaťa*. Dáta pre štatistické overenie sú nasledujúce: Vypočítaná hodnota $\chi^2=2,086$, kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 6 stupňoch voľnosti je $\chi^2_{0,01}=16,81$. **Hypotézu H_{01} preto nemôžeme falzifikovať**.

Nasledujúca tabuľka porovnáva prospech dieťaťa v škole z matematiky¹⁶ a najvyššie ukončené vzdelanie starých rodičov¹⁷ (Tabuľka č. 5). Prospech dieťaťa je rozdelený do troch kategórií – prvá kategória *výborný prospech* (dieťa výkonnostne úspešné) spája známky „výborný“ a „chválitebný“, druhá kategória *dobry prospech* (dieťa výkonnostne priemerné) obsahuje známku „dobry“ a tretia kategória *horší prospech* (dieťa výkonnostne neúspešné) spája známky „dostatočný“ a „nedostatočný“, teda ako v predchádzajúcich prípadoch.

Tabuľka č. 5: **Školská úspešnosť žiaka¹⁸ v závislosti od vzdelania starého rodiča**

	Ukončené vzdelanie starých rodičov			
	ZV	SnM	SsM	VV
<i>Výborný prospech (výkonnostne úspešný žiak)</i>	94 (63,5%)	194 (61,8%)	92 (60,1%)	27 (64,3%)
<i>Dobry prospech (výkonnostne priemerný žiak)</i>	41 (27,7%)	86 (27,4%)	45 (29,4%)	13 (31,0%)
<i>Horší prospech (výkonnostne neúspešný žiak)</i>	13 (8,8%)	34 (10,8%)	16 (10,5%)	2 (4,8%)
SPOLU	148 (100%)	314 (100%)	153 (100%)	42 (100%)

Z analýzy dát uvedených v tabuľke vyplýva, že rozloženie prospechu dieťaťa je v každej vzdelanostnej skupine starých rodičov opticky takmer

¹⁶ Štatisticky veľmi podobné údaje ako pri matematike sme namerali aj pri skúmaní známok z cudzieho jazyka a zo slovenského jazyka.

¹⁷ Sledujeme ukončené vzdelanie otca respondenta. Sledovali sme aj ukončené vzdelanie matky respondenta a otca a matky partnera respondenta, štatisticky významné rozdiely sme pri týchto skúmaných skupinách nezistili, a to ani pri spomenutom testovaní t-testom.

¹⁸ Výborný prospech tvoria známky výborný a chválitebný. Dobry prospech tvorí známka dobrý. Horší prospech tvoria známky dostatočný a nedostatočný.

rovnaké a štatisticky rovnaké¹⁹ (Tabuľka č. 5). Znamená to teda, že vzdelanie starých rodičov nemá **žiadny** vplyv na úspešnosť detí v škole. Na jednej strane u detí, ktorých starí rodičia majú ukončené vysokoškolské vzdelanie, sa vyskytuje vysoký podiel výborných žiakov, avšak v **rovnakom** pomere ako v iných vzdelanostných skupinách starých rodičov. Rozhodli sme sa preto formulovať alternatívne tvrdenie. *To, z akej vzdelanostnej skupiny starých rodičov pochádza rodina dieťaťa, nevlýva na úspechy dieťaťa v školskom prostredí. (Medzi školskou úspešnosťou dieťaťa a ukončeným vzdelaním členov rodiny neexistuje vzťah, pokiaľ hovoríme o viac ako 1-generačnom posune.)*

Vysvetlenie daného javu je potrebné hľadať v krátkej histórii vývoja slovenskej spoločnosti, pokiaľ hovoríme o vytváraní tried (vrstiev) a spoločenského systému stratifikácie. Významné stratifikačné procesy prebiehajú v našej spoločnosti relatívne krátke časové obdobie. Stupeň dosiahnutého vzdelania obyvateľov sa výrazne medzigeneračne menil len posledných 50 – 60 rokov, keď mnohí obyvatelia získali najskôr stredné vzdelanie (generácia narodená v 50-tych a 60-tych rokoch) a mnohí z nasledujúcej generácie potom vysokoškolské (generácia konca 70-tych rokov a 80-tych rokov). Jasné reprodukčné stratégie triedy sa dajú identifikovať, ako sme spomenuli, len u jednej tretiny vysokoškolsky vzdelaných rodičov. Ťažisko *uplatnenia* sa detí v živote a získanie takého socioekonomického statusu, ktorý je všeobecne považovaný za vyšší (či vysoký), sa podľa nás presúva z kultúrneho kapitálu rodiny na kapitál sociálny. Práve sociálny kapitál, ktorý na Slovensku nebol doteraz náležite skúmaný, má podľa nás významný vplyv na neskoršie uplatnenie sa detí v hospodárskom systéme spoločnosti (na trhu práce). Vysvetlenie povahy sociálneho kapitálu leží v kultúre. Na použitie sociálneho aj kultúrneho kapitálu je potrebné byť *kompetentný*, o tom hovorí koncepcia habitusu (Bourdieu 1984; 1998). Je potrebné poznať podmienky a kontexty jeho použitia a aplikácie pre dosiahnutie cieľov. Prichádzame k záveru, že je to kultúrny kapitál rodiny (znalosť noriem, pravidiel, akceptácia hodnôt potrebných pre život v konkrétnom sociálnom útvare), a teda nie sociálny kapitál, ktorý rozhoduje o školskej úspešnosti detí a následne predovšetkým sociálny kapitál rodiny, a nie kultúrny kapitál, ktorý rozhoduje o uplatnení sa dieťaťa na trhu práce.

¹⁹ Podobnosť skupín sme štatisticky overovali t-testom (independent samples t-test), a porovnávali sme každú skupinu navzájom s ostatnými. Každý t-test pre každé dve skupiny preukazuje rovnaké rozloženie odpovedí.

Záver

Téma kultúrneho kapitálu rodiny je na Slovensku pomerne málo riešenou témou. Naším želaním je, aby výskum, ktorý sa nám podarilo uskutočniť v prostredí Liptova, a tak isto aj tento článok prispeli k otvoreniu diskusie o postavení slovenskej rodiny z hľadiska vlastníctva, nadobúdania a udržiavania kultúrneho a sociálneho kapitálu. Dôležité je podľa nášho názoru riešiť túto tému najmä v oblasti pedagogiky, pretože práve poznanie rôznych dimenzií a kvalít kultúrneho a sociálneho kapitálu slovenských rodín má pre uvedenú vedu nesmierne konsekvencie.

Za najdôležitejšie zistenia považujeme nasledujúce: Tak ako výskumy PISA aj náš výskum potvrdzuje rozdiel na tých istých miestach a v tých istých štruktúrach. Prospech detí v škole na Liptove do vysokej miery závisí od toho, v akej rodine majú svoj pôvod. Deti z nižších príjmových rodín dosahujú horšie výsledky v škole na rozdiel od vyšších príjmových rodín (Tabuľka č. 1). S príjmom sa úzko spája aj vzdelanie rodičov. Štatistické závislosti sa pri skúmaní závislostí vzdelania rodičov a prospechu detí ukázali ako veľmi významné. (Tabuľka č. 4) Absolvovať vysokú školu sa považuje za dôležité pre život človeka v dnešnej spoločnosti na Liptove u väčšiny rodičov (Tabuľky č. 2, 3). Je jasne čitateľné, že častejšie majú výborný prospech deti z rodín, v ktorých majú rodičia ukončené vysokoškolské vzdelanie a na druhej strane deti z rodín s ukončeným stredoškolským vzdelaním rodičov mávajú častejšie horší prospech v škole.

Kultúrny kapitál rodiny sa preukazuje ako významný vo vzťahu k prospechu žiaka v škole, avšak len v rámci dvoch po sebe idúcich generácií – v prenose z rodičov na deti. Vzdelanie starých rodičov žiadnym spôsobom nevlýva na prospech detí (Tabuľka č. 5). Predpokladáme teda akési narušenie – disrupciu v prenose kultúrneho kapitálu, pokiaľ hovoríme o prenose tohto druhu kapitálu transgeneračne o jednu generáciu²⁰, a to konkrétne v jeho možnosti dosahu na ovplyvňovanie sociálne štruktúrovanej cesty k *úspechu, k bohatstvu, či prestíži*²¹.

²⁰ Ako bolo spomenuté, s výnimkou jednej tretiny vysokoškolsky vzdelaných rodičov, čo predstavuje približne 3-4 % populácie.

²¹ Úspech, bohatstvo a prestíž pokladáme za relatívne kategórie. Najvhodnejšie bude, keď ich definujeme ako hodnoty, ktoré sledujú deti a rodičia pri ceste vzdelávacím systémom spoločnosti.

LITERATÚRA

- BARNETT, M. 2008. Economic Disadvantage in Complex Family Systems: Expansion of Family Stress Models. In *Clinical Child and Family Psychology Review*, roč. 11, č. 3, s. 145-161. ISSN: 1096-4037.
- BECKER, G. – TOMES, N. 1986. Human capital and the rise and fall of families. [online]. In *Institut für Soziologie*. [cit.2010.10.09.]. Dostupné na internete: <<http://www.isid.ac.in/~tridip/Teaching/DevEco/Readings/05Inequality/02Becker&Tomes-JLaborEconomics1986.pdf>>
- BERNSTEIN, B. 1971. *Class, Codes and Control*. London : Routledge and Kegan Paul. ISBN 0-415-30287-0.
- BODNÁROVÁ, B. – DŽAMBAZOVIČ, R. – GERBERY, D. – FILADELFOVÁ, J. – HOLUBOVÁ, B. – PORUBĀNOVÁ, S. 2005. *Medzigeneračná reprodukcia chudoby: Sekundárne analýzy teoretických konceptov a empirických zdrojov*. [online]. Bratislava: Stredisko pre štúdium práce a rodiny. [cit.2010.10.09.] Dostupné na internete: <http://www.sspr.gov.sk/texty/File/pdf/2005/rodina/Medzigen_repro_chudoby_1.pdf>.
- BOMBA, L. 2010. Podmienenosť preferencií stredoškolského vzdelania a stratégie sociálnej reprodukcie a sociálnej mobility – deskripcia a analýza. In Cabanová, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina : Žilinská Univerzita v Žiline. ISBN 978-80-554-0295-6.
- BORGATTA, E. F. – MONTGOMERY, R. J. V. 2000. *Encyclopedia of Sociology*. New York : Macmillan Reference USA. ISBN 0-02-864853-6.
- BOUDON, R. 1973. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU, P. 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge : Harvard University Press. ISBN 0-674-21277-0.
- BOURDIEU, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha : Karolinum. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.
- BOURDIEU, P. 2002. *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik Schriften zum Politik und Kultur*. [online]. Institut für Soziologie. [cit.2010.10.09.]. Dostupné na internete: <<http://files.adulteducation.at/forschungsarbeiten/Leidinger.pdf>>.
- BOURDIEU, P. – PASSERON, J. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London : Sage publications. ISBN 0803999941.
- BRADLEY, R. H. – CORWYN, R. F. 2005. Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, roč. 35, s. 371-399. ISSN: 0066-4308.
- BRIM, O. G. 1960. Personality Development as Role-Learning. In Iscoe, I. – Stevenson, H. (eds.): *Personality Development in Children*. Austin : University of Texas Press, s. 127-159.
- CABANOVÁ, V. 2010. Sociálne determinanty rodiny vo vzťahu k edukačnej realite. (Analýza materiálnych, sociálnych a kultúrnych podmienok rodín na prípade Liptova). In Cabanová, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina : Žilinská Univerzita v Žiline. ISBN 978-80-554-0295-6.
- COLEMAN, J. S. 1966. *Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS)*. Washington : Dept. Of Health, Education, and Welfare, 1966.

- COLEMAN, J. S. 1988. Social Capital in Creation of Human Capital. In *The American Journal of Sociology*. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. Roč. 94, s. 95-120. ISSN 0002-9602.
- CONGER, R. – DOGAN, S. 2007. Social Class and Socialization in Families. In *Handbook of socialization theory oand research*. New York : Guilford Press, s. 433-460. ISBN 1593859775.
- CONGER, R. – DONNELLAN, M. B. 2007. An Interactionist Perspective on the Socioeconomic Context of Human Development. [online]. *Annual Review of Psychology*. [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <<http://jpkc.ecnu.edu.cn/fzxlx/jiaoxue/An%20Interactionist%20Perspective%20on%20the%20Socioeconomic%20Context%20of%20Human%20Development.pdf>>.
- DAVIS-KEAN, P. 2005. The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. [online]. In *Journal of Family Psychology*. [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <<http://www.mikemcmahon.info/ParentEducationIncome.pdf>>.
- DEARING, E. – McCARTNEY, K. – TAYLOR, B. A. 2001. Change in family income-to-needs matters more for children with less. In *Child Development*, roč. 72, s. 1779-1793. ISSN 0009-3920.
- DOPITA, M. 2010. Role prarodičů ve výchově dětí. In Cabanová, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina : Žilinská Univerzita v Žiline. ISBN 978-80-554-0295-6.
- DOUGLAS, J. W. B. 1964. *The Home and the School: A study of Ability and Attainment in the Primary Schools*. London : MacGibbon and Kee, s. 190.
- D'ONOFRIO, B. at al. 2008. A Quasi-Experimental Analysis of the Association Between Family Income and Offspring Conduct Problems. In *Journal of Abnormal Child Psychology*, roč. 37, č. 4, s. 415-429. ISSN 0091-0627.
- DUNCAN, G. J. – MAGNUSON, K. A. 2003. Off with Hollingshead: socioeconomic resources, parenting, and child development. In Bornstein, M. H. – Bradley, R. H. (eds.) *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- GERBERY, D. – LESAY, I. – ŠKOBLA, D. 2007. *Knih o chudobe: Spoločenské súvislosti a verejné politiky*. Priatelia Zeme-CEPA. 144 s. ISBN 978-80-968918-9-4.
- GOLDTHORPE, J. H. 1996. Class analysis and the reorientation of class theory: The case of Persisting differentials in educational attainment. In *The British Journal of Sociology*, roč. 47, č. 3, s. 481-505. ISSN 1468-4446.
- HAVEMAN, R. – SANDEFUR, G. – WOLFE, B. – VOYER, A. 2004. Trends in Children's Attainmnets and Their Detremiants as Family Income Inequality Has Increased. In NECKERMAN, K. M. (Ed.) *Social Inequality*. New York : Russel Sage Foundation.
- HILL, C. R. – STAFFORD, F. P. 1980. Parental care of children: time diary estimates of quantity, predictability, and variability. In *The Journal of Human Resources*, roč. 15, s. 219-239.

- HOFF, E. – LAUERSEN, B. – TARDIFF, T. 2002. Socioeconomic status and Parenting. In Bornstein, M. H. *Handbook of Parenting: Volume 2 Biology and Ecology of Parenting*. 2nd Edition. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ., s. 231-252. ISBN: 978-0-8058-3779-7.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výskumu*. Praha : Grada. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KATRŇÁK, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha : Slon. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.
- KATRŇÁK, T. 2005. *Třídní analýza a sociální mobilita*. Brno : CDK. 211 s. ISBN 80-7325-067-5.
- KELLER, J. – TVRDÝ, L. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha : Slon. 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KLEBANOV, P. K. – BROOKS-GUNN, J. – DUNCAN, G. J. 1994. Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? In *Journal of Marriage and the Family*, roč. 4, č. 56, s. 441-455.
- KLEIN, O. – BIEDINGER, N. 2009. *Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern: Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital*. [online]. Universität Mannheim. [cit. 2010.10.09]. Dostupné na internete <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-121.pdf>
- KNAUSOVÁ, I. 2006. *Problémy jazykové socializace. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie v českém prostředí*. Olomouc : Votobia.
- KOHN, M. L. 1959. Social Class and Parental Values. In *American Journal of Sociology*, roč. 64, s. 337-351.
- KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KURAJ, J. – KURAJOVÁ-STOPKOVÁ, J. 2006. *TIMSS 2003 – Trendy v medzinárodnom výskume matematiky a prírodovedných predmetov. Národná správa*. Bratislava : ŠPÚ. ISBN 80-89225-22-5.
- KÜNZLER, J. – WALTER, W. – REICHART, E. – PFISTER, G. 2001. *Gender Division of Labor in Unified Germany*. [cit.2010.10.09.]. Dostupné na internete: <http://www.soziologie.uni-wuerzburg.de/na_rep.pdf>.
- McLOYD, V. C. 1998. Socioeconomic disadvantage and child development. In *American Psychologist*, roč. 53, s. 185-204. ISSN: 0003-066X.
- MÁLKOVÁ, G. 2009. *Sprostředkované učení*. Praha : Portál. 120 s. ISBN 978-80-7367-585-1.
- MAGNUSON, K. A. – DUNCAN, G. J. 2002. Parents in poverty. In Bornstein, M. H. (ed.) *Handbook of Parenting: Volume 4. Social Conditions and Applied Parenting*, s. 95-121. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2nd ed.
- MAGNUSON, K. 2007. Maternal Education and Children's Academic Achievement During Middle Childhood. In *Developmental Psychology*, vol. 43, No. 6, s. 1497-1512. ISSN 2044-835X.
- MATĚJŮ, P. 2005. Ke kořenům sociálně psychologických modelů sociální stratifikace. In *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, roč. 41, č. 1, s. 7-28.
- MATOUŠEK, O. – PAZLAROVÁ, H. 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha : Portál. 184 s. ISBN 978-80-7367-739-8.

- MELBY, J. – CONGER, R. – FANG, S. – WICKRAMA, K. – CONGER, K. 2007. Adolescent Family Experiences and Educational Attainment during Early Adulthood. [online]. In *Developmental Psychology*. [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2735855/>>
- MOŽNÝ, I. 2006. *Rodina a spoločnosť*. Praha : Slon. 312 s. ISBN 80-86429-58-X.
- ORFIELD, G. – LEE, C. 2005. Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality. Cambridge : MA: The Civil Rights Project.
- PARSONS, T. 1959. The school class as a social system: some of its functions in American society. In *Harvard Educational Review*, roč. 29 s. 297-318.
- POKORNÁ, V. 2006. *Intervenčný program instrumentálneho obohacenia (Instrumental Enrichment) Reuvena Feuersteina*, [online]. [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <<http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/000111.pdf>>.
- PRŮŠA, M. – PRŮŠOVÁ, P. 1997. *Prístup mladých ľudí ke vzdelaniu*. [výzkumná zpráva]. Praha : Fond rozvoje VŠ, 150 s.
- ROSEN, B. B. – D'ANDRADE, R. 1959. The Psychological Origins of Achievement Motivation. In *Sociometry*, roč. 22 s. 185-218.
- SCOTT, J. 2004. *Family, Gender, and Educational Attainment in Britain: A Longitudinal Study*. [online]. University of Cambridge [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <<http://www.genet.ac.uk/Publications/>>
- SEWELL, W. H. 1961. Social Class and Childhood Personality. In *Sociometry*, roč. 24, s. 340-356.
- SEWELL, W. H. – HAUSER, R. M. 1980. The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements. In *Research in Sociology of Education and Socialization*, roč. 1, s. 59-99.
- ZEMANČIKOVÁ, V. 2010. Ekonomický kapitál rodiny ako determinant školskej úspešnosti žiaka. In Cabanová, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina : Žilinská Univerzita v Žiline. ISBN 978-80-554-0295-6.
- ZICK, C. D. – BRYANT, W. K. 1996. A new look at parents' time spent in child care: primary and secondary time use In *Social Science Research*, roč. 25, s. 260-280.
- Zverejnenie výsledkov Slovenskej republiky v medzinárodnej štúdií OECD PISA 2009*. [online]. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2009. [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <http://www.nucem.sk/docements/special/Vyznamne_zistenia_PISA_2009.pdf>

Lukáš Bomba (* 1985) ukončil v roku 2009 bakalárske a magisterské štúdium sociológie na Katedre sociológie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, na ktorej od roku 2010 pokračuje v externej forme doktorandského štúdia. V rokoch 2008, 2009 a 2010 absolvoval študijné a prednáškové pobyty na Univerzite Karlovej v Prahe, v Sociologickom ústave Akadémie vied Českej republiky v Prahe a na Fakulte pedagogického výskumu a diagnostiky Univerzity v Granade. Od roku 2009 pôsobí na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Venuje sa otázkam hodnôt a vzdelania, otázkam moci, diskurzu a ideológie, pričom je presvedčený, že tieto dve problematiky spolu úzko súvisia.

Mgr. Lukáš Bomba
Žilinská univerzita v Žiline
Fakulta humanitných vied
Katedra pedagogických štúdií
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina
e-mail: lukas.bomba@fpv.uniza.sk

Vladimíra Zemančíková (1978) ukončila v roku 2003 bakalárske a magisterské štúdium v odbore pedagogika so špecializáciou sociálna pedagogika na Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, na ktorej od roku 2007 pokračuje v externej forme doktorandského štúdia. Od roku 2007 pôsobí na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Venuje sa problematike uplatnenia profesie sociálneho pedagóga v prostredí školy a užšie otázkam sociálne znevýhodňujúceho prostredia a jeho nežiaducim dopadom na jednotlivca.*

Mgr. Vladimíra Zemančíková
Žilinská univerzita v Žiline
Fakulta humanitných vied
Katedra pedagogických štúdií
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina
e-mail: vladimira.zemancikova@fpv.uniza.sk