

Evropská komise

CHUDOBA A MYŠLENÍ

Jak chudoba a vyloučení trvajících generací ovlivňují aspirace, naděje a rozhodnutí a jak je řešit

Multidisciplinární poznatky a řešení

Společné výzkumné středisko

EUR 30673 EN

Tato publikace je vědeckou a politickou zprávou Společného výzkumného střediska (SVS), vědecký a znalostní útvar Evropské komise. Jejím cílem je poskytovat fakticky podloženou vědeckou podporu pro evropský proces tvorby politik. Vyjádřené vědecké výstupy nevyjadřují politické stanovisko Evropské komise. Evropská komise ani žádná osoba jednající jejím jménem neodpovídá za jakékoli případné použití této publikace. Informace týkající se metodiky a kvality údajů použitých v této publikaci, jejichž zdrojem není Eurostat ani jiné útvary Komise, mohou uživatelé získat od příslušného odkazovaného zdroje. Použitá označení a prezentace materiálů na mapách nepředstavují jakékoli vyjádření stanoviska ze strany Evropské unie ohledně právního postavení jakékoli země, území, města či oblasti nebo jejich orgánů, ani ohledně vymezení jejich hranic či ohraničení.

Kontaktní informace

Laura Cassio

Společné výzkumné středisko

Evropská komise

B-1049 Bruxelles

E-mail: laura.cassio@ec.europa.eu

Tel.: +32 22961705

Vědecké centrum EU

<https://ec.europa.eu/jrc>

JRC124759

EUR 30673 EN

Tisk	KJ-NA-30673-EN-C	ISSN 1018-5593	ISBN 978-92-76-35968-5	doi:10.2760/472292
PDF	KJ-NA-30673-EN-N	ISSN 1831-9424	ISBN 978-92-76-35967-8	doi:10.2760/453340

Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2021

© Evropská unie, 2021

Zásady opakovaného použití Evropské komise jsou prováděny rozhodnutím Komise 2011/833/EU ze dne 12. prosince 2011 o opakovaném použití dokumentů Komise (Úř. věst. L 330, 14.12.2011, s. 39). Pokud není uvedeno jinak, opakované použití tohoto dokumentu je povoleno na základě mezinárodní licence Creative Commons Uveďte původ 4.0 (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). To znamená, že opakované použití je povoleno za předpokladu, že je uveden příslušný původ a případné změny. V případě jakéhokoli užití či reprodukce fotografií a jiných materiálů, k nimž nemá EU vlastnická práva, je nutné si vyžádat povolení přímo od držitelů autorských práv.

Veškerý obsah © Evropská unie 2021, kromě: Obrázek na titulní straně: © Cagkan – Stock.Adobe.com; s. 14: © makam1969 – Stock.Adobe.com; s. 20: © tadamichi – Stock.Adobe.com; s. 28: © fran_kie – Stock.Adobe.com; s. 36: © Ratchaneeboon – Stock.Adobe.com; s. 46: © LouisianaPhotography – Stock.Adobe.com; s. 50: © Katerina – Stock.Adobe.com; s. 60: © eshana-blue – Stock.Adobe.com; s. 66: © Сергей Храмов – Stock.Adobe.com; s. 74: © emerald_media – Stock.Adobe.com; s. 82: © d_odin – Stock.Adobe.com.

Jak citovat tuto zprávu: Cassio, L., s Blasko, Z. a Szczepanikova, A., Chudoba a myšlení – Jak chudoba a vyloučení trvajících generací ovlivňují aspirace, naděje a rozhodnutí a jak je řešit, EUR 30673 EN, Úřad pro publikace Evropské unie, Lucemburk, 2021, ISBN 978-92-76-35967-8, doi:10.2760/453340, JRC124759.

CHUDOBA A MYŠLENÍ

Jak chudoba a vyloučení trvajících generací ovlivňují aspirace, naděje a rozhodnutí a jak je řešit

Multidisciplinární poznatky a řešení

OBSAH

Obsah

PODĚKOVÁNÍ	5
SHRNUTÍ	6
ÚVOD.....	9
ČÁST I DŮKAZY DOPADŮ CHUDOBY A VYLOUČENÍ NA MYŠLENÍ	12
1. DOPADY CHUDOBY A VYLOUČENÍ NA MYSL A CHOVÁNÍ.....	15
1.1. CHUDOBA MŮŽE ZPŮSOBIT, ŽE LIDÉ BUDOU MÉNĚ BYSTRÍ, BUDOU MÉNĚ PLÁNOVAT DO BUDOUCNA A MÉNĚ SE OVLÁDAT.....	15
1.2. STEREOTYPY A DISKRIMINACE SE MOHOU STÁT SEBENAPLNŮJÍCÍM SE PROROCTVÍM	17
2. FYZIOLOGICKÉ DOPADY CHUDOBY NA MOZEK	21
2.1. SOUVISLOST MEZI SOCIOEKONOMICKÝM STATUSEM A VÝVOJEM MOZKU.....	21
2.2. JAK MŮŽE ŽIVOT V CHUDOBĚ OVLIVNIT VÝVOJ MOZKU.....	22
TOXICKÝ STRES.....	22
OMEZENÁ RODIČOVSKÁ VÝCHOVA.....	23
NIŽŠÍ ÚROVEŇ STIMULACE	24
NEZDRAVÉ ŽIVOTNÍ PODMÍNKY	25
3. DOPAD CHUDOBY NA ASPIRACE A OČEKÁVÁNÍ	29
3.1. MLADÍ LIDÉ V CHUDOBĚ MAJÍ NIŽŠÍ OČEKÁVÁNÍ.....	30
3.2. PROČ MAJÍ LIDÉ V CHUDOBĚ NIŽŠÍ ASPIRACE?	31
VZDĚLÁVACÍ ASPIRACE A ŠKOLNÍ VÝSLEDKY: PROBLÉM SLEPICE A VEJCE?.....	31
ASPIRACE RODIČŮ.....	32
VNĚJŠÍ OČEKÁVÁNÍ (UČITELŮ, MENTORŮ ATD.)	32
RŮSTOVÉ VS. FIXNÍ MYŠLENÍ	33
INFORMAČNÍ ZKRESLENÍ A NEDOSTATEČNÉ INFORMACE	35
NEOCHOTA PODSTUPOVAT RIZIKA	35
4. KUMULATIVNÍ PŮSOBENÍ CHUDOBY A VYLOUČENÍ V PRŮBĚHU NĚKOLIKA GENERACÍ.....	37
4.1. CO SE STANE, KDYŽ CHUDOBA PROSTUPUJE RODINNOU HISTORIÍ?.....	38
PODPORA ZE STRANY PRARODIČŮ A ŠIRŠÍ RODINY.....	38
PŘENOS BEZMOCI.....	39
VÍRA V SOCIÁLNÍ MOBILITU JAKO REÁLNOU MOŽNOST	39
4.2. DOPADY ŠIRŠÍHO PROSTŘEDÍ NA ASPIRACE A ROZHODNUTÍ.....	40
DOPADY PROSTOROVÉ SEGREGACE.....	40
ZKUŠENOST S VYLOUČENÍM MŮŽE NEGATIVNĚ OVLIVNIT PREFERENCE LIDÍ	41
ABSENCE KONTAKTU S POZITIVNÍMI VZORY, S NIMIŽ SE LZE IDENTIFIKOVAT, ZUŽUJE ASPIRAČNÍ VÝHLED CHUDÝCH LIDÍ	41
TLAK VRSTEVNÍKŮ MŮŽE POSÍLIT MARGINALIZACI	42
CENA ZA PORUŠENÍ SOCIÁLNÍCH NOREM MŮŽE BÝT PŘÍLIŠ VYSOKÁ.....	42
ČÁST II JAK TYTO ZNALOSTI VYUŽÍT PŘI ŘEŠENÍ DOPADŮ VÍCEGENERAČNÍ CHUDOBY	44
5. HLAVNÍ ZÁSADY PRO ŘEŠENÍ DOPADŮ CHUDOBY A VYLOUČENÍ.....	47
5.1. ZÁSADNÍ JE VČASNÁ INTERVENCE	47
5.2. KLÍČOVÉ FUNKCE MOZKU LZE ROZVÍJET I PO DĚTSTVÍ	48

5.3.	POCHOPENÍ ODOLNOSTI MŮŽE POMOCI KONCIPOVAT LEPŠÍ INTERVENCE	48
6.	ZLEPŠENÍ ROVNOSTI A POHODY VE VZDĚLÁVÁNÍ	51
6.1.	PŘEDCHÁZENÍ SEGREGACI A ZAJIŠTĚNÍ VYSOKÉ KVALITY VE VZDĚLÁVÁNÍ	51
6.2.	PRIORITIZACE VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE V RANÉM DĚTSTVÍ	53
6.3.	UMOŽNĚNÍ ÚSPĚCHU VŠEM VE VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMECH	54
6.4.	VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVA UČITELŮ A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V OBLASTI EMOČNÍCH A BEHAVIORÁLNÍCH REAKCÍ	55
6.5.	BUDOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH DOVEDNOSTÍ PROSTŘEDNICTVÍM VZDĚLÁVÁNÍ	55
6.6.	ZLEPŠOVÁNÍ SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ	56
6.7.	INKLUZIVITA A POHODA JAKO ZÁKLAD NOVÉ KONCEPCE VZDĚLÁVACÍ ZKUŠENOSTI	56
6.8.	PODPORA KOGNITIVNÍCH A SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ A POHODY PROSTŘEDNICTVÍM „OBOHACUJÍCÍCH“ AKTIVIT.	58
7.	POSÍLENÍ POZITIVNÍ PODPORY MLADÝCH LIDÍ V CHUDOBĚ	61
7.1.	ZVÝŠENÍ ZAPOJENÍ RODIČŮ VE ŠKOLE	62
7.2.	ROZVOJ A PODPORA MENTORINGOVÝCH PROGRAMŮ	63
7.3.	DOSTUPNOST DOBRÉHO A BEZPEČNÉHO MÍSTA K TRÁVENÍ ČASU	65
8.	PODPORA PROCESU VYTVÁŘENÍ ASPIRACÍ U DĚTÍ A DOSPĚLÝCH	67
8.1.	PODPORA RŮSTOVÉHO MYŠLENÍ U DĚTÍ I DOSPĚLÝCH	68
8.2.	VYBAVENÍ PRACOVNÍKŮ RŮSTOVÝM MYŠLENÍM A STIMULACE VYSOKÝCH OČEKÁVÁNÍ	69
8.3.	PODPORA ASPIRACÍ RODIČŮ OHLEDNĚ JEJICH DĚTÍ	71
8.4.	VZORY PROSTŘEDNICTVÍM MÉDIÍ	72
9.	PODPORA DOSAHOVÁNÍ ASPIRACÍ	75
9.1.	ZLEPŠENÍ ROZHODOVÁNÍ STANOVENÍM KONKRÉTNÍCH A DOSAŽITELNÝCH CÍLŮ	75
9.2.	POSKYTOVÁNÍ EFEKTIVNÍHO KARIÉRNÍHO A VZDĚLÁVACÍHO PORADENSTVÍ	77
9.3.	UMOŽNĚNÍ VZÁJEMNÉ PODPORY VE SKUPINĚ VRSTEVNÍKŮ	79
10.	RÁMEC PODPORUJÍCÍ INTERVENCE	83
10.1.	ŘEŠENÍ POTŘEB RODIČŮ I DĚTÍ	83
10.2.	KONCIPOVÁNÍ SLUŽEB, KTERÉ KOMPENZUJÍ SNÍŽENOU KOGNITIVNÍ KAPACITU	85
10.3.	MĚŘENÍ POKROKU, SLEDOVÁNÍ A PŘEORIENTOVÁNÍ STRATEGÍ	86
	ZÁVĚRY	88
	ODKAZY	90

PODĚKOVÁNÍ

Tuto zprávu napsala Laura Cassio spolu se Zsuzsou Blasko a Alicí Szczepanikovou. Elisabeth Babcock, Jose Manuel Fresno a Paola Milani poskytli rozsáhlé recenze a neocenitelné rady v rámci velmi přínosné spolupráce.

Rádi bychom také poděkovali za příspěvní těmto našim kolegům: Cesar Alonso Iriarte, Marianna Baggio, Michela Boldrini, Beatrice D'Hombres, Marion Dewar, Koen Jonkers, Elena Meroni, Nora Milotay, Marco Montanari, Sylke Schnepf, Guido Tintori a Matteo Delmonte (Save the Children Italy). Děkujeme Silvii Mondello a Barbaře Zajc za grafickou podporu.

V lednu 2020 proběhly cenné rozhovory s následujícími lidmi, které pomohly formovat narativ a shromažďovat podněty a nápady: Martha Farah (ředitelka Centra pro neurovědu a společnost na Pensylvánské univerzitě); Jacob Meerman (autor rozsáhlé analýzy o menšinách s nízkým postavením a sociální mobilitě); Ana Maria Munoz Boudet, Maitreyi Das, Sabina Anne Espinoza, Valerie Morrica (Světová banka); Mary Coleman (EmPath); James Cairns (Harvardské centrum pro rozvoj dítěte).

Zvláštní poděkování patří Vladimíru Šuchovi, který byl iniciátorem a hybnou silou projektu.

Jsme také vděční Stephenu Questovi, jehož podpora byla pro dokončení práce zásadní.

SHRNUTÍ

Tato zpráva zkoumá, jak může dlouhodobá existence v chudobě a sociálním vyloučení ovlivnit způsob, jímž lidé uvažují o sobě a své budoucnosti a jak v souvislosti s tím jednají.

Porozumět tomu je důležité pro všechny, kteří plánují a provádějí sociální politiky zaměřené na řešení chudoby, protože to může zvýšit efektivitu jejich práce.

Boj s chudobou vyžaduje zlepšení ekonomických podmínek a zajištění skutečného a opravdového přístupu ke kvalitnímu vzdělání, zaměstnání, bydlení a zdravotním službám. To je nezbytné k přerušení kruhu chudoby. Těmito otázkami se zabývá již celá řada literatury a prací na úrovni EU, avšak **tato zpráva se zaměřuje** na méně prozkoumanou překážku – totiž na to, **jak chudoba a vyloučení ovlivňují chování, aspirace, naděje a rozhodování**, což mohou být zásadní hnací faktory sociální mobility. Důkazy naznačují, že samotná zkušenost s chudobou zřejmě přispívá k přenosu chudoby na další generaci.

Opatření sociální pomoci na podporu lidí v chudobě obvykle spočívají v „záchranné síti“, která lidem umožňuje znovu nabrat síly a „dát se dohromady“. Ve většině případů jsou koncipována jako dočasná. Očekává se, že dříve či později by lidé měli být schopni dosáhnout ekonomické samostatnosti. Tato zpráva vysvětluje, proč u lidí, kteří jsou dlouhodobě uzavřeni v prostředí chudoby a sociálního vyloučení, může toto být obtížné. Dopad takovýchto podmínek na jejich aspirace, sebevědomí a rozhodování může být méně viditelnou, ale významnou překážkou. Pochopení této překážky a způsobu jejího řešení může mít zásadní význam pro úspěšné fungování politik.

Důležité je, že zpráva hovoří o důsledcích zkušenosti s chudobou, nikoli o „chudých“. Předkládaná zjištění poukazují na to, co se může stát každému člověku, který musí přestat určité okolnosti.

Zpráva **shromažďuje a shrnuje poznatky behaviorálních, neurovědních, sociologických a ekonomických studií**. Spojení těchto rozmanitých zdrojů a vědeckých důkazů může pomoci této složité problematice lépe porozumět a určit protiopatření, která mohou tento problém účinně řešit.

V této zprávě se zabýváme chudobou a sociálním vyloučením společně, ale současně si uvědomujeme, že tyto dvě oblasti se ne vždy překrývají. Vyloučení může být vyvoláno diskriminací na základě jiných faktorů než příjem (náboženství, etnický původ, zdravotní postižení, sexuální orientace atd.). Stejně tak chudoba nemusí být vždy doprovázena vyloučením, například pokud v určité lokalitě představuje běžný a rozšířený problém.

Avšak v případě marginalizovaných skupin, které jsou po několika generacích chudé i vyloučené, se chudoba a vyloučení často překrývají a stávají se neoddělitelnými.

Tato zpráva věnuje zvláštní pozornost dopadům „**vícegenerační**“ chudoby, tj. **chudoby, která postihuje rodiny po několika generacích**. Ve skutečnosti jsou důsledky chudoby a vyloučení patrné již tehdy, když jsou způsobeny dočasnými okolnostmi (jako je migrace do jiné země nebo změna osobních poměrů, například v důsledku ztráty zaměstnání). Zpráva tvrdí, že u lidí, kteří se v poměrech chudoby nacházejí po mnoho generací, se tyto důsledky mohou násobit. Dopady chudoby mohou být zesíleny kumulativní zátěží způsobenou faktory prostředí, protože absence zkušenosti se sociální mobilitou v rodinné historii nebo v daném prostředí může stále více oslabovat aspirace a ovlivňovat rozhodnutí.

Dopady těchto zjištění mohou být obzvláště důležité při stanovení strategií začleňování dlouhodobě marginalizovaných rodin a komunit. Jejich problémy mohou, ale nemusí souviset se situací, kdy dochází k etnické diskriminaci. Stejně problémy se mohou týkat mnoha romských komunit v celé Evropě – **ale také rodin a čtvrtí, které se po staletí nacházejí v hluboké chudobě, ve znevýhodněných oblastech několika členských států**.

Zpráva je rozdělena do dvou částí: Část I popisuje, co o dopadech chudoby a vyloučení na myšlení (aspirace, rozhodování, naděje) říkají různé výzkumné obory. Část II popisuje možná řešení, která vyplývají z výzkumu a zkušeností z praxe. Obsahuje příklady konkrétních iniciativ, které úspěšně řeší některé aspekty této problematiky.

Zjištění uvedená v části I (kapitoly 1, 2 a 3) ukazují, jak a jakými mechanismy chudoba a vyloučení ovlivňují aspirace a rozhodnutí.

1. **Behaviorální experimenty** popsané v kapitole 1 názorně dokládají, že chudoba – jako obzvláště závažná forma nedostatku – může vyžadovat, aby se lidé soustředili na bezprostřední potřeby, čímž se snižuje jejich „kognitivní kapacita“, a tím i schopnost pohlížet dopředu a činit promyšlená rozhodnutí ohledně budoucnosti. V jiné oblasti zase behaviorální experimenty prokázaly škodlivý vliv stereotypů na výkon, a tím i na sebevědomí. Vnější očekávání (ze strany rodičů, učitelů, mentorů, zaměstnavatelů) mohou často vycházet z rozšířených stereotypů a narativů týkajících se určitých sociálních skupin a velmi často bývají sebenaplňujícím se proroctvím. Tato nízká a negativní očekávání ohledně lidí v chudobě ovlivňují jejich skutečný výkon, sebevědomí a očekávání do budoucna.

2. Nejnovější poznatky **neurověd** uvedené v kapitole 2 ukazují, že chudoba a vyloučení mají v průběhu času vliv na vývoj některých oblastí mozku, a to oblastí, které jsou klíčové pro „exekutivní funkce“ (např. schopnost plánovat a realizovat promyšlená rozhodnutí ohledně budoucnosti). Hlavním důvodem je zřejmě dlouhodobé vystavení toxickému stresu pramenícímu z četných problémů, jimž rodina nacházející se v chudobě a vyloučení denně čelí. Tento dlouhodobý stres může ovlivnit vývoj oblastí mozku, které jsou klíčové pro kognitivní a osobnostní rozvoj, jako je prefrontální kůra a hipokampus. To má vliv na pozornost, paměť, soustředění a schopnost plánovat. Toto může následně vést k problémům ve vzdělávání, což má dominový efekt na zaměstnání, životní šance a sebevědomí. Toxický stres také může znesnadňovat rodičovskou výchovu, což má dopad na kvalitu stimulace dětí a dlouhodobé důsledky pro jejich kognitivní vývoj. A konečně, tento problém mohou výrazně zhoršovat nezdravé životní podmínky (nekvalitní bydlení, špatná výživa).
3. Analýzy výsledků **průzkumů vzdělávání** (např. PISA) poukazují na problém aspirací lidí v chudobě, kterému se věnuje kapitola 3. Údaje ukazují, že bez ohledu na své skutečné schopnosti a výkony mají mladí lidé s nižším socioekonomickým zázemím nižší aspirace ohledně své budoucí kariéry než bohatší studenti. Do jisté míry to lze vysvětlit nižšími aspiracemi rodičů a učitelů a tím, zda vzdělání, kterého se jim dostalo, umožnilo nebo neumožnilo vznik „růstového myšlení“, které podporuje naděje a aspirace. K tomu přispívá i přístup k informacím o vzdělávacích cestách a kontakt se vzory.

Kapitola 4 se zabývá konkrétními problémy spojenými s **existencí v chudobě a vyloučení po mnoho generací**, kdy pocit bezmoci předávaný v rodině je často spojen s širšími souvislostmi prostředí chudoby a vyloučení. V těchto případech takto koncentrovaná expozice – kombinace četnosti, délky trvání a závažnosti stresorů – významně zhoršuje dopady chudoby a vyloučení.

Prostorová segregace může zvýšit expozici vícenásobným rizikům prostředí a toxickému stresu. Absence příkladů úspěšné sociální mobility a vzorů v rodině či širším sociálním okolí může hluboce ovlivnit možnost představit si odlišnou budoucnost. Jestliže byla komunita po dlouhou dobu vyloučena, například v důsledku historického útlaku, často si vytvoří normy a kodexy, které jsou účelové pro její přežití. Přístup k sociální mobilitě ve většinové společnosti může u jednotlivce znamenat porušení těchto norem. Toto může být nejen obtížné z hlediska chování, ale také vysoce riskantní a nákladné z ekonomického a emočního hlediska, protože to může znamenat zřeknutí se podpůrné sítě v dané komunitě. Ještě horší je to v případě, že skupina, k níž osoba patří, je předmětem strukturální diskriminace, která brání jakékoli šanci na úspěch a uznání ve většinové společnosti.

V části II se zabýváme tím, jak lze tyto poznatky využít k řešení mechanismů popsaných v části I.

Kapitola 5 představuje některé **hlavní zásady** tvorby politik. Neurovědy a behaviorální experimenty ukazují, že existuje mnoho možností a nástrojů, jak řešit dopady chudoby na myšlení a exekutivní funkce. Nesmírně důležitá je včasná intervence v předškolním věku. Klíčové kognitivní a exekutivní funkce však lze obnovit až do dospělosti. Podpůrná opatření lze koncipovat tak, aby optimalizovala stávající schopnosti a chování. Především je důležité zkoumat příklady dětí a dospělých, kteří jsou navzdory nepříznivým okolnostem úspěšní. Analýza těchto příkladů umožnila psychologům identifikovat klíčové „ochranné faktory“, které umožňují odolnost. Patří mezi ně pozitivní podpora ze strany rodiny a školy a existence vnějších podpůrných systémů.

V kapitolách 6 až 10 jsou popsána opatření, která mohou přispět k budování těchto ochranných faktorů.

Kapitola 6 se zaměřuje na **vzdělávání jako klíčový faktor umožňující dlouhodobou změnu**. Nastíhne některá systémová opatření, která jsou všeobecně uznávána jako zásadní pro zlepšení poskytování vzdělávání a lepší uspokojování emočních a kognitivních potřeb dětí v chudobě. Přestože takováto opatření vyžadují politickou vůli a dlouhodobé strategie a mohou být obtížně realizovatelná, mohou přinést dlouhodobé zlepšení. Kromě dlouhodobých systémových opatření existuje široká škála konkrétnějších a pružnějších programů a intervencí, které mohou pomoci budovat odolnost a podporovat exekutivní funkce a naděje. Je důležité zamýšlet se nad pohodou ve škole a nad tím, jak zatraktivnit studium a podpořit sociální a emoční kompetence. Důraz na umění a sport může navíc pomoci omezit stres a zlepšit vztahy a důvěru.

Kapitola 7 se zaměřuje na to, **jak podporovat pevné a bezpečné citové vazby**, které jsou zásadním ochranným faktorem umožňujícím odolnost. Popisujeme opatření na podporu zapojení rodičů ve školách a zabýváme se významem mentoringových programů a mimoškolní podpory. Vytvoření bezpečných míst, kde se děti a mladí lidé mohou po škole a o prázdninách setkávat a věnovat se aktivitám podporujícím jejich osobní rozvoj, se může ukázat jako důležitý faktor působící proti dopadům prostředí.

Kapitola 8 zkoumá, jak lze podpořit **vznik aspirací**: tím, že budeme prostřednictvím řady vzdělávacích nástrojů a informací pomáhat dětem i dospělým vytvořit si růstové myšlení, změnou přístupu učitelů a zaměstnanců, podporou aspirací rodičů a posilováním kontaktu se vzory, a to i prostřednictvím médií.

Kapitola 9 poukazuje na opatření, která lidem pomáhají **v praxi si stanovit cíle a dosáhnout jich**, a to pomocí metod, jako jsou motivační rozhovory, skupiny vzájemné podpory, a především dlouhodobý koučink, u kterého je popsáno několik konkrétních příkladů.

Kapitola 10 na závěr uvádí, že tato opatření se jeví jako neúčinnější, pokud jsou začleněna do **komplexního rámce** a jsou zohledněny potřeby různých generací (rodičů a dětí). Pro podporu účinnosti těchto opatření má zásadní význam systém sledování a měření pokroku.

Doufáme, že tento soubor multidisciplinárních poznatků a praktických příkladů opatření může být užitečná při definování komplexních strategií boje proti chudobě. Chceme-li přerušit kruh chudoby a zajistit každému právo aspirovat, je zásadní řešit nejen materiální deprivaci, ale také emoční a kognitivní potřeby dětí a dospělých v chudobě a posilovat jejich odolnost a rozhodování.

ÚVOD

Řešení chudoby vyžaduje podstatné zlepšení ekonomických podmínek a rovných příležitostí v přístupu ke vzdělání, zaměstnání, bydlení a zdravotním službám. Vyžaduje zavedení právního a institucionálního rámce, který všem lidem zajistí přístup ke kvalitním službám. Navíc, přístup k příležitostem musí být skutečný, nesmí být ztížen skrytými mechanismy diskriminace. Jedná se o *sine qua non* podmínky účinnosti jakékoli politiky boje proti chudobě či politiky sociálního začleňování.

Kromě strukturálních překážek však mohou existovat i další aspekty, které je třeba zvážit. Důkazy naznačují, že překážkou může být i způsob, jímž chudoba a sociální vyloučení formují postoje, očekávání a sociální normy. Takováto překážka se jeví jako obzvláště významná v případech, kdy jsou rodiny a prostředí prostoupeny chudobou a vyloučením po delší dobu. Může lidem bránit v plném využití příležitostí, které jsou k dispozici.

Zatímco strukturální překážky týkající se přístupu k příležitostem jsou dobře prozkoumány v rozsáhlé literatuře, tato zpráva se zaměřuje na to, jak zkušenost s chudobou ovlivňuje očekávání a postoje, a tím následně přispívá k upevnění kruhu chudoby. Soustřeďuje poznatky z různých oborů, jako jsou behaviorální vědy, neurovědy a sociologie. Spojení poznatků z různých oborů může zlepšit naše chápání této složité problematiky.

Pochopení mnohostranné povahy daného problému může být přínosné při koncipování komplexní strategie boje proti chudobě. Může mít význam pro zlepšení socioekonomické mobility skupin, které po staletí trpí vyloučením a chudobou – jako jsou Romové v Evropě – ale také mnoha dalších rodin a komunit žijících v chudobě po několik generací.

KONTEXT POLITIK EU

Boj proti chudobě a sociálnímu vyloučení je jedním z výslovných cílů EU¹. Ačkoli provádění sociálních politik je v kompetenci členských států, EU podporuje jejich vzájemnou spolupráci², sleduje pokrok na základě souboru ukazatelů a kritérií, analyzuje reformy v rámci evropského semestru a poskytuje finanční prostředky. Evropský sociální fond (ESF) spolufinancuje opatření zaměřená na podporu nejvíce znevýhodněných osob, zejména v přístupu na trh práce. Fond bude v období 2021–2027 disponovat přibližně 90 000 miliony eur. Konkrétní opatření se zaměřují na boj proti dětské chudobě (vytvořením Záruky pro děti) a na začlenění obzvláště marginalizovaných komunit, jako jsou Romové. Komise koordinuje víceletý strategický rámec pro začleňování Romů a v roce 2020 zahájila nový rámec.

Je důležité, aby tyto i další snahy EU o řešení chudoby vycházely z aktuálních faktických poznatků a výzkumu. Zatímco výzkum na úrovni EU je financován především z programu Horizont Evropa (tj. programu konkurenčního financování velkých projektů spolupráce), Společné výzkumné středisko jako interní výzkumný útvar Evropské komise zajišťuje vědecké analýzy a faktické poznatky pro přímé využití při tvorbě politik EU. V souladu s tímto mandátem si zde předkládaný přehled toho, co věda a praxe říká o důležitém aspektu chudoby, klade za cíl podpořit vývoj politik tím, že přispěje k doladění koncipovaných opatření politik.

NEJDE O CHUDÉ, ALE O TO BÝT CHUDÝ.

Velmi dobře si uvědomujeme, že výzkum psychologických aspektů chudoby – počínaje koncepcí „kultury chudoby“, která vznikla v 60. letech 20. století ve Spojených státech, až po novější politickou debatu o aspiracích ve Spojeném Království – je předmětem ostré kritiky. Ta vychází z obavy, že poukazovat na způsob myšlení a nízké aspirace jako na důvod, proč se nedaří vymanit z chudoby, vlastně znamená přičítat chudým vinu za jejich špatnou situaci. Namísto řešení sociální nespravedlnosti a vytváření veřejných politik řešících tuto problematiku se tak odpovědnost přenáší na oběti chudoby. Tato obava je oprávněná. Jak ukázala polemika okolo literatury o „kultuře chudoby“, i dobře míněná antropologická analýza může být pro politické účely zkreslena.

Abychom předešli případným nesprávným výkladům, rádi bychom zdůraznili, že zkoumání dopadů zkušenosti s chudobou na vnímání a očekávání lidí musí doplňovat, avšak v *žádném případě snižovat* institucionální, vládní a veřejnou odpovědnost za boj proti chudobě.

¹ Amsterdamská smlouva v roce 1999 zakotvila vymýcení sociálního vyloučení jako jeden z cílů sociální politiky Společenství.

² Dne 7. května 2021 se členské státy EU dohodly na nových hlavních cílech snížení chudoby a sociálního vyloučení pro rok 2030, a to u dětí.

Tento boj může být úspěšný pouze tehdy, pokud bude realizován *plný rozsah* podpůrných opatření zaměřených na více aspektů chudoby – prostřednictvím podpory příjmů, zaměstnanosti, vzdělávání, bydlení, zdraví atd. Mezi ně patří *také* pochopení vlivu prostředí, do kterého se člověk narodil, a jeho možné role při vytváření pasti chudoby. Jak zdůrazňuje Amartya Sen ve své teorii schopností³, chudoba *není pouze* otázkou nedostatku hmotných statků, ale *také* nedostatku schopnosti činit taková rozhodnutí, která mohou vést k osobnímu naplnění/rozkvětu. Pochopení toho, jak k tomu dochází a co se s tím dá dělat, je zásadní pro koncipování účinných intervencí a prolomení kruhu chudoby. Nejde o *chudé* – jde o *zkušenost s existencí v chudobě*⁴. Behaviorální vědy a neurovědy poukazují na to, co se může stát *každému člověku*, který musí přestát určité okolnosti.

ZAMĚŘENÍ ZPRÁVY – CHUDOBA PO NĚKOLIK GENERACÍ

Tato zpráva se zaměřuje zejména na chudobu a vyloučení, které zažívá několik generací. Zkoumá „přílnavost“ tohoto stavu a to, jak hluboké ponoření do prostředí prostoupeného chudobou a vyloučením může ovlivnit šance na jeho překonání. Pojem „vícegenerační chudoba“ zachycuje nahromadění problémů v průběhu generací, na rozdíl od chudoby pramenící z příležitostných okolností, jako jsou osobní události nebo důsledky ekonomické či politické situace.

MYŠLENÍ A EXEKUTIVNÍ FUNKCE

V této zprávě se zabýváme tím, jak lidé vnímají sami sebe a svou budoucnost z hlediska *aspirací* a očekávání, zda cítí, že mají prostředky a možnosti podnikat kroky k dosažení svých aspirací (prožitků jednání), a jakým způsobem podnikají kroky a činí rozhodnutí, aby se k nim dopracovali.

Zpráva tuto problematiku zkoumá ve dvou odlišných, ale úzce propojených dimenzích. Jedním z nich je pojem „myšlení“ či „nastavení mysli“ („mindset“), který pochází z psychologie a obecně shrnuje názory a přesvědčení, které má každý z nás ohledně svých šancí a perspektiv a které mohou zásadně ovlivnit to, jakým způsobem žijeme⁵. Jde o metakognitivní rámec o nás a společnosti, který do značné míry vyplývá ze zkušeností získaných v daném prostředí a určuje naše volby a chování.

Druhým je pojem „exekutivní funkce“, který vychází z neurobiologie, tj. způsob, jakým prefrontální kůra a limbické mozkové struktury řídí prvky lidského rozhodování a chování (včetně reakce na stres).

Tyto dva pojmy jsou vzájemně provázané a vzájemně se posilují⁶.

CHUDOBA A SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ NEJSOU TOTOŽNÉ, ALE ČASTO SE PŘEKRÝVAJÍ

Ačkoli v odkazech politik EU se se chudoba a sociální vyloučení často uvádějí společně⁷, v našem analytičtější přístup je přínosné upřesnit rozdíl mezi oběma kategoriemi.

Chudoba jako nedostatek hmotného bohatství může nastat i bez sociálního vyloučení. Příkladem může být venkovské obyvatelstvo v rozvojových zemích, kde nedostatek zdrojů může postihnout *většinu* obyvatelstva v daném místě. Na druhou stranu může sociální vyloučení postihnout i lidi, kteří nejsou chudí. Mohou být vyloučeni z účasti a přístupu k příležitostem nebo může být urážena jejich důstojnost z důvodu diskriminace založené například na náboženství, etnickém původu, pohlaví, zdravotním postižení nebo sexuální orientaci.

V případě marginalizovaných skupin, které jsou po několik generací chudé i vyloučené, se však chudoba a vyloučení často překrývají a stávají se neoddělitelnými. Proto se zpráva zaměřuje především na jejich průnik a kumulativní vliv.

STRUKTURA ZPRÁVY

Zpráva je rozdělena do dvou hlavních částí. Část I shrnuje literaturu týkající se způsobu, jímž chudoba utváří aspirace, postoje a myšlení, a zkoumá důkazy o zakořenění těchto charakteristik v případech, kdy chudobu zažívá více generací. V části II je uveden přehled zavedených iniciativ a opatření, která se snaží působit proti těmto dopadům.

³ Viz Sen, A. Inequality re-examined, 1992

⁴ Jak upozorňuje Eldar Shafir.

⁵ Dweck, C. S., Mindset – The new psychology of success.

⁶ National Scientific Council on the Developing Child, Understanding Motivation: Building the Brain Architecture That Supports Learning, Health, and Community Participation, Working Paper no. 14, 2018. Dostupné z www.developingchild.harvard.edu. Poskytuje dobrý rámec pro pochopení této dynamiky.

⁷ Například v „laekenských indikátorech“ a hlavních cílech evropského pilíře sociálních práv.

METODICKÝ PŘÍSTUP

Zpráva je narativní syntézou publikovaných faktických zjištění.

Při jejím vypracování byla využita kombinace sekundárního výzkumu a výměny názorů s odborníky z akademické sféry a praxe v konkrétních oblastech a jejich podnětů. Konkrétně se jednalo o spolupráci se třemi odborníky, kteří dosáhli uznávaných výsledků při realizaci fakticky podložených strategií boje proti chudobě⁸.

Počáteční zjištění byla projednána na semináři uspořádaném v únoru 2021 v rámci Platformy pro spravedlnost (CoP on Fairness) SVS za účasti zaměstnanců Komise a externích zúčastněných stran.

Zpráva shrnuje poznatky a řešení pocházející z nejrůznějších oborů a zdrojů. Zdroje byly vybrány na základě kvalitativního posouzení jejich relevance pro dané téma. Neklade si za cíl předložit systematický přehled faktických poznatků a literatury v dané oblasti, protože to by přesahovalo rámec práce.

V co největší míře odkazuje na metapřehledy a kvalitní syntetické analýzy a snaží se upřednostňovat důkazy příčinných souvislostí (tj. faktické poznatky dokládající dopad) a výsledky longitudinálních studií, pokud jsou k dispozici.

Odkazuje na výzkum založený na různých metodikách s různým stupněm interní a externí validity, od menších experimentů až po srovnávací mezinárodní průzkumy⁹.

Zabývá se výzkumem a příklady intervencí z mnoha různých prostředí a souvislostí (Evropa, USA a další oblasti světa). Je zřejmé, že politické, ekonomické a kulturní souvislosti zásadním způsobem určují výsledky sociální mobility a mohou ovlivnit účinnost intervencí. Cílem této zprávy je však především názorně ukázat **mechanismy**, jejichž prostřednictvím chudoba a vyloučení ovlivňují myšlení. Proto se blíže nezabývá podrobnostmi souvisejícími s rozdíly mezi jednotlivými zeměmi.

Hlavním cílem zprávy je poukázat na rozsáhlý soubor faktických poznatků a nalézat souvislosti mezi poznatky, které vycházejí z různých náhledů, ale směřují stejným směrem. Tímto způsobem se snaží osvětlit složitou problematiku a zprostředkovat lepší pochopení mechanismů a problémů, jakož i možných řešení.

⁸ **Elisabeth Babcock** je generální ředitelkou organizace EmPath (Boston, USA). Má desítky let zkušeností jako pedagog (na Harvardově a Brandeisově univerzitě) v oblasti strategií a realizací neziskových aktivit. Je autorkou unikátní analytické práce, na kterou navazuje přímá aplikace při řízení programů, se zaměřením na využití poznatků neurověd a behaviorálních věd k zlepšení sociálních služeb.

Jose Manuel Fresno je klíčovým odborníkem na analýzu politik týkajících se chudoby a sociálního vyloučení, rovnosti a boje proti diskriminaci, migračním politik a etnických menšin. Často poskytoval poradenství národním vládám, oblastním samosprávám a institucím EU při provádění reformy v oblasti sociálního systému a sociálního začleňování.

Paola Milani je profesorkou rodinné výchovy na Padovské univerzitě. Na téže univerzitě působí jako ředitelka Centra pro dětství (CIPPI). Hrál klíčovou roli při vytváření programu PIPPI na podporu prevence institucionalizace a poskytuje poradenství národním orgánům v oblasti provádění programů podpory boje proti chudobě.

⁹ Stejně jako u experimentů, v některých případech může mít uvedený výzkum vysokou úroveň interní validity, protože prokazuje kauzální vztah mezi spouštěcí událostí a výsledkem; avšak externí validita (tj. jak lze výsledky aplikovat v odlišných souvislostech) je více nejistá. Oproti tomu nástroje, jako jsou studie založené na průzkumech, nabízejí nižší interní, ale vyšší externí validitu.

ČÁST I DŮKAZY DOPADŮ CHUDOBY A VYLOUČENÍ NA MYŠLENÍ

V této první části zprávy shrnujeme, co víme o dopadech chudoby na aspirace a na schopnost plánovat dopředu a přijímat rozhodnutí, která pomohou tyto aspirace naplnit.

Spojujeme zde poznatky z oblasti behaviorálních zjištění, neurověd a sociologie. Každý obor osvětluje některé z aspektů téhož mnohostranného problému. Společně pak odhalují mechanismy, kterými chudoba a vyloučení ovlivňují způsob, jímž lidé nahlíží na svou budoucnost a plánují ji.

Následující čtyři kapitoly názorně ukazují, jak chudoba a vyloučení ovlivňují aspirace a plánování budoucnosti prostřednictvím několika vzájemně se sbližujících mechanismů.

Výzkum ukazuje, že chudoba a vyloučení ovlivňují exekutivní funkce a schopnost seberegulace – tedy schopnost soustředit pozornost, paměť a plánovat rozhodnutí.

To má dopad jak na klíčová rozhodnutí, která mohou iniciovat sociální mobilitu, tak na výkon ve vzdělávání (a následné životní šance). V oblasti vzdělávání mohou problém zhoršovat nízká očekávání učitelů a rodičů.

Výkon ovlivňuje aspirace, avšak dopady chudoby a vyloučení na aspirace nejsou zprostředkovány pouze výkonem. Přímou roli hraje také prostředí. Absence vzorů, nedostatek informací a tlak vrstevníků v marginalizovaných komunitách může omezovat aspirace dětí v chudobě i v případě, že mají ve škole dobré výsledky.

Je zřejmé, že schopnost aspirovat a činit rozhodnutí, která vedou k realizaci těchto aspirací, je pro dosažení sociální mobility klíčová. Naopak nízké aspirace přispívají k udržování kruhu chudoby. Jak zdůrazňuje Amartya Sen ve své teorii schopností, chudoba *není pouze* otázkou nedostatku hmotných statků, ale *také* nedostatku schopnosti činit taková rozhodnutí, která mohou vést k osobnímu naplnění a rozkvětu.

V této části jsou také nastíněna možná vysvětlení, proč a jak k tomu dochází. Mezi mnoha spolupůsobícími faktory je hlavním toxický stres, tj. trvalý a nadměrný stres plynoucí z obav rodin v chudobě a také z diskriminace. Vědecké poznatky o mozku ukazují, že takový stres „zahlcuje“ prefrontální kůru a limbický mozek, což omezuje některé klíčové funkce. Druhým důležitým prvkem, zejména u lidí ve vícegenerační chudobě, je vliv prostředí marginalizace, které zvyšuje stres a brání představám o alternativní budoucnosti.

Jasně pochopení těchto mechanismů je prvním a nezbytným krokem k vytvoření účinných opatření na podporu lidí ve vícegenerační chudobě.

1. DOPADY CHUDOBY A VYLOUČENÍ NA MYSL A CHOVÁNÍ.

- **Zkušenost s chudobou má dopad na schopnost lidí rozhodovat se na základě vyvážené analýzy své situace orientované na budoucnost a omezuje jejich schopnost ovládat impulzivní chování.**
- **Riziko, že se na základě vlastní identity stanou předmětem negativních stereotypů, může výrazně zhoršit výkonnost a sebevědomí.**

Behaviorální vědy poskytují užitečné poznatky o dvou různých mechanismech:

1. dopad chudoby na „kognitivní kapacitu“ a exekutivní funkce,
2. důsledky diskriminace a předsudků na sebevědomí.

Chudoba a vyloučení spolu ne vždy korespondují.

V bohatých zemích je chudoba problémem omezené části obyvatelstva. V mnoha zemích světa však chudoba postihuje většinu společnosti. V tomto případě je chudoba spíše většinovým problémem než charakteristikou marginalizované skupiny.

Vyloučení se týká určité dílčí skupiny, která je z různých důvodů diskriminována nebo stigmatizována. Tyto důvody nemusí nutně souviset s nižším socioekonomickým statusem. Mohou se týkat pohlaví, etnické příslušnosti, sexuální orientace, náboženství atd.

Pokud nastává kombinace chudoby a vyloučení, což je častý případ u lidí postižených vícegenerační chudobou, mechanismy nedostatku a působení předsudků a stereotypů se vzájemně prohlubují. Při jejich řešení je nutné zohlednit vzájemné působení mezi jednotlivými mechanismy.

1.1. CHUDOBA MŮŽE ZPŮSOBIT, ŽE LIDÉ BUDOU MÉNĚ BYSTRÍ, BUDOU MÉNĚ PLÁNOVAT DO BUDOUCNA A MÉNĚ SE OVLÁDAT.

Mullainathan a Shafir¹⁰ ve svém průkopnickém výzkumu založeném na mnoha experimentech dokumentují, jak zkušenost s **nedostatkem** (peněz, času nebo jiných statků) **upoutává lidskou mysl**. Ukazují, že jsme-li mimoděk zaujati neuspokojenou potřebou, jako je nedostatek peněz nebo času, může to upoutat naši pozornost a bránit nám v soustředění se na jiné věci. Nedostatek podporuje „tunelové vidění“ a pomáhá nám soustředit se na aktuální krizi. Současně ale způsobuje, že jsme méně bystrí, méně plánujeme do budoucna a méně se kontrolujeme.

¹⁰ Mullainathan, S. a Shafir, E., *Scarcity: Why Having Too Little Means So Much*, Times Books, 2013.

Jak autoři ukazují, nedostatek upoutává naši pozornost do té míry, že výrazně snižuje to, co nazývají „**kognitivní kapacitou**“. Kapacita představuje dva hlavní prostředky: *fluidní inteligenci* a *exekutivní funkce*. Fluidní inteligence se týká způsobu, jakým lidé zpracovávají informace, a schopnosti řešit problémy, uchovávat informace a logicky uvažovat. Exekutivní funkce se týkají naší schopnosti regulovat impulzivní chování.

Experiment například prokázal, že **účastníky s nedostatkem peněžních zdrojů stačí upozornit na problematiku peněz, a dojde k narušení jejich schopnosti abstraktního myšlení a uvažování a řešení problémů** (fluidní inteligence). Když jsme chudší lidi požádali, aby se zamysleli nad hypotetickými náklady na opravu auta, zhoršilo to jejich výkon v inteligenčních testech stejně jako spánkový deficit jedné noci – přibližně o 13 či 14 bodů IQ. Jedná se o významný rozdíl, který může testovanou osobu posunout z kategorie „nadprůměrné“ do kategorie „průměrné“ inteligence, případně z kategorie „průměrné“ do kategorie „hraniční podprůměrné“.

Podobné výsledky byly získány při měření **exekutivních funkcí, které jsou základem naší schopnosti řídit kognitivní činnosti, včetně plánování, pozornosti a iniciování či potlačení jednání**. Experimenty zaměřené na chudobu i jiné formy nedostatku ukázaly, že lidé, jejichž duševní kapacita je pod větším tlakem, protože jsou zaujati jinými potřebami, měli větší potíže s kontrolou impulzivního chování.

Chudoba – jako specifická a obzvláště závažná forma nedostatku – **má tedy dopad na schopnost lidí rozhodovat se na základě vyvážené analýzy své situace orientované na budoucnost**.

Behaviorální experimenty také ukazují, že lidé žijící v chudobě reagují v určitých situacích jinak než ti, kteří jsou na tom lépe. To je staví do ještě nevýhodnější pozice.

Haushofer a Fehr¹¹ dále tvrdí, že **chudoba vyvolává psychologické důsledky a chování, které ovlivňují ekonomická rozhodnutí jednotlivců, a tím ztěžují únik z chudoby**. Lidé žijící v chudobě jsou například méně ochotni riskovat a obětovat okamžitý příjem ve prospěch vyšších budoucích příjmů. Jsou méně nakloněni zavádění nových technologií a investování do dlouhodobých výsledků, které by jim a jejich dětem pomohly vymanit se z chudoby.

Mullainathan a Shafir tvrdí, že toto vysvětluje řadu jinak matoucích druhů kontraproduktivního chování lidí trpících nedostatkem, jako například to, že chudší zemědělci v Africe neplejí svá pole, přestože na to mají čas a vydělali by tak více peněz, nebo že Američané s nízkými příjmy neužívají léky na cukrovku a jiné léky a nestravují se zdravěji, i když je to finančně možné.

Ironií je, že u chudých je při rozhodování v sázce mnohem více. V situaci nedostatku je správné rozhodnutí o tom, kam zaměřit omezené dostupné zdroje, důležitější než v situaci hojnosti. **Stav chudoby je však natolik rozptylující a náročný, že šance na správné rozhodnutí je mnohem menší**. Nedostatečné pochopení těchto mechanismů ze strany institucí, které s lidmi v chudobě pracují, tyto dopady jen posiluje.

Rámeček 1

Velmi známý experiment sledoval chování indických pěstitelů cukrové třtiny. Svůj příjem obvykle dostávají jednorázově jako souhrnnou částku v době sklizně. Před sklizní a po sklizni byla měřena jejich fluidní inteligence a exekutivní funkce. Experiment ukázal, že zemědělci dosáhli před sklizní v obou těchto testech podstatně horších výsledků než po sklizni. Rozdíl v testu fluidní inteligence odpovídal přibližně 9–10 bodům IQ. V úkolu zaměřeném na exekutivní funkce reagovali o 11 % pomaleji a dělali o 15 % více chyb.

Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E. a Zhao, J., Poverty Impedes Cognitive Function, *Science*, Vol. 341, 2013, s. 976–980, https://scholar.harvard.edu/files/sendhil/files/976.full_.pdf.

¹¹ Haushofer, J. a Fehr, E., 2014, cit.

Rámeček 2

Studie účastníkům náhodně přiřadila nižší („chudý stav“) nebo vyšší („bohatý stav“) rozpočet a poté byli účastníci vyzváni, aby učinili řadu „nákupních“ rozhodnutí. Ti s nižším rozpočtem samozřejmě stáli před obtížnějšími kompromisy, protože si mohli dovolit méně z potřebných statků. Studie ukázala, že rozhodování o obtížných kompromisech v chudém stavu vyčerpávalo kognitivní zdroje účastníků do té míry, že zhoršovalo jejich následný výkon v úkolech vyžadujících sílu vůle a exekutivní funkce.

Haushofer, J. a Fehr, E., On the Psychology of Poverty, *Science*, Vol. 344, No 6186, 23 May 2014), s. 862–67, <https://doi.org/10.1126/science.1232491>.

1.2. STEREOTYPY A DISKRIMINACE SE MOHOU STÁT SEBENAPLŇUJÍCÍM SE PROROCTVÍM

Stereotypy týkající se sociálních skupin mohou podstatně ovlivnit intelektuální výkon a aspirace jejich členů¹². Tzv. „hrozba stereotypizace“ podkopává sebedůvěru jedince, protože se daný jedinec obává, že na základě tohoto stereotypu bude posuzován nebo k němu bude přístupováno negativně.

Několik experimentů ukázalo vliv stereotypů v různých oblastech. Pokud jde například o výkony v matematice, metaanalýzy¹³ ukázaly, že **hrozba stereotypizace zhoršuje výkon u různých typů skupin** a může vysvětlovat 50 až 82 % rozdílu mezi pohlavími ve standardizovaném matematickém testu a 17 až 41 % rozdílu mezi jinými než asijskými menšinami a bělochy.

Studie ukazují, že hrozba stereotypizace se spustí, když je jednotlivci výslovně připomenuta. Pokud až příliš myslíme na to, co se od nás očekává, máme tendenci se těchto očekávání držet. Chlapci z nízkých kast v Indii řešili bludiště stejně dobře jako chlapci z vysokých kast, pokud nebyla jejich kastovní příslušnost veřejně odhalena, ale když byla jejich kastovní příslušnost ve smíšených skupinách odhalena, vyřešili o 23 % bludišť méně než chlapci z vysokých kast (Hoff a Pandey, 2014)¹⁴.

Rámeček 3

Hrozbu stereotypizace zkoumali v roce 1995 Steele a Aronson v zásadním experimentu, kdy byli černí a bílí vysokoškolští studenti vyzváni k absolvování složitějšího ústního testu. Jedné skupině studentů (hrozba stereotypizace) bylo řečeno, že účelem testu je „zjišťování intelektuálních schopností“, zatímco druhé skupině (bez hrozby stereotypizace) bylo řečeno, že jde o „laboratorní úlohu zaměřenou na řešení problémů, která neslouží k zjišťování schopností“. V podmínkách hrozby stereotypizace si černí studenti – kteří byli spolu s bílými studenty zařazeni do dané skupiny na základě stejných výsledků ve standardizovaných testech (skóre SAT) – vedli hůře než bílí studenti. V podmínkách bez hrozby stereotypizace byl výkon černých studentů na stejné úrovni jako výkon bílých studentů se stejným skóre SAT.

Steele, C. a Aronson, J., Stereotype Threat and The Intellectual Test-Performance of African-Americans, *Journal of personality and social psychology*, Vol. 69, 1995, s. 797–811.

¹² Spencer, S. J., Logel, C., Davies, P. G., Stereotype Threat, *Annual Review of Psychology*, Vol. 67:1, 2016, s. 415–437.

¹³ Shih, M., Pittinsky, T. L. a Ambady, N., Stereotype susceptibility: Identity salience and shifts in quantitative performance, *Psychological Science*, Vol. 10(1), 1999, s. 81–84.

¹⁴ Hoff, Karla a Pandey, Priyanka, (2014), Making up people—The effect of identity on performance in a modernizing society, *Journal of Development Economics*, 106, issue C, s. 118–131, <https://EconPapers.repec.org/RePEc:eee:deveco:v:106:y:2014:i:c:p:118-131>

Rámeček 4

Ve Francii byli prodavači afrického původu v supermarketech o 9 % produktivnější než ostatní prodavači, a to s výjimkou dnů, kdy na ně dohlíželi nadřízení, kteří byli zaujatí vůči menšinám (toto bylo zjištěno pomocí testu implicitních asociací – IAT). V takových dnech vykazovali průměrnou produktivitu.

Glover, D. A., Pallais, A., Pariente, W., Discrimination as a Self-Fulfilling Prophecy: Evidence from French Grocery Stores, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 132(3), 2017, s. 1219–1260.

Rámeček 5

Příklad vlivu primingu byl ilustrován experimentem zaměřeným na stereotypy ohledně stárnutí. Subjekty byly vystaveny „implicitnímu primingu“ ve formě slov týkajících se daného stereotypu ohledně seniorů (například Florida, zapomnětlivost, vrásky). Přestože daná slova výslovně nezmiňovala rychlost ani pomalost, jednotlivci vystavení primingu prostřednictvím těchto slov šli po opuštění testovací kabiny pomaleji než ti, kteří byli vystaveni primingu prostřednictvím neutrálních podnětů.

Bargh, J. A., Chen, M., Burrows, L., Automaticity of social behavior: direct effects of trait construct and stereotype-activation on action, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 71(2), August 1996.

Aktivace hrozby stereotypizace však někdy může být implicitní – například pokud se projeví v očekáváních nadřízených, mentorů či učitelů.

Působení stereotypů může být rovněž **spuštěno širšími signály z okolního prostředí**. Tyto signály, které mohou bez naše vědomí ovlivnit naše myšlení a chování, se nazývají „**priming**“.

Kombinace podnětů z prostředí a stereotypů ohledně kategorií lidí a jejich potenciálu může výrazně ovlivnit šance lidí na úspěch. Hoff a Walsh¹⁵ v přehledu behaviorálních mechanismů vyloučení a jejich dopadů popsali, jak mechanismy související se stereotypy mohou představovat faktické sociální bariéry. Často jsou vyvolány existencí institucí či formálních hierarchických kategorizací (například rasových nebo genderových), ale mohou přetrvávat i dlouho poté, co dané instituce zanikly.

Jestliže je jednotlivci připomenut negativní stereotyp ohledně jeho vlastní identity, odvádí to pozornost a duševní kapacitu od aktuálně řešeného úkolu. Stres způsobený hrozbou stereotypizace omezuje naši kapacitu natolik, že snižuje naši pracovní paměť, analytické schopnosti a osobní kontrolu, jež jsou potřebné k řešení nesnadných otázek. Může mít negativní dopad na výkonnost tím, že nutí lidi věnovat vědomou pozornost automatickým dovednostem. To vše prohlubuje úzkost, která ještě více odvádí pozornost¹⁶.

Přesvědčení, že určitá rasa, pohlaví, kasta či jiná skupina je méněcenná, tedy může ovlivnit nejen to, jak se k příslušníkům dané skupiny chovají ostatní, ale také to, jak se příslušníci dané skupiny sami cítí. To pak vytváří rozdíly v produktivitě, které udržují tato přesvědčení, i když žádné rozdíly v produktivitě samy o sobě neexistují. Z dlouhodobého hlediska **může chronické vystavení hrozbě stereotypizace vést k tomu, že se lidé stáhnou.** Lidé patřící ke stigmatizované skupině nejenže častěji dostávají negativní signály ohledně svého potenciálu, ale také těmto signálům častěji věří a méně často očekávají, že jejich úsilí bude úspěšné. To může vyvolat jednání na ochranu vlastní integrity (např. sebeznevýhodnění, autostereotypizace a autocenzura)¹⁷.

¹⁵ Hoff, K. a Sonam Walsh, J., The Whys of Social Exclusion: Insights from Behavioral Economics, Světová banka, 11 December 2017.

¹⁶ Steele, C. M., *Whistling Vivaldi: How Stereotypes Affect Us and What We Can Do*, New York: W.W. Norton and Co. Inc., 2010 – ref. in Babcock, E.

¹⁷ Spencer, Logel, Davies, cit.

Již dlouho před tím, než experimenty prokázaly vliv hrozby stereotypizace na výkon, zkoumal sociolog Ervin Goffman v roce 1963¹⁸ situaci sociálně stigmatizovaných lidí prostřednictvím autobiografií a případových studií. Zkoumal, jak se vyrovnávají s odmítnutím druhých, a ukázal, že stigma se může lidem „dostat do hlavy“ a zhoršit jejich sebepojetí. Průřezové studie zahrnující různé menšinové skupiny skutečně zjistily, že u osob, které zažily diskriminaci, se častěji objevují depresivní příznaky a další negativní důsledky pro duševní zdraví. Jak vysvětlují Hoff a Walsh, tento jev může vést k „adaptivním preferencím“ utlačovaných¹⁹, kdy si oběti útlaku na svou situaci zvyknou, a dokonce ji začnou upřednostňovat. Následkem předsudků a diskriminace se tak lidé mohou přizpůsobit tomu, co se od nich podle jejich názoru očekává, čímž vzniká sebenaplňující se proroctví.

¹⁸ Goffman, E., *Stigma*, 1963.

¹⁹ Jak uvádí Amartya Sen a Martha Nussbaum (2001), kteří navazují na práci Jona Elstera.

2. FYZIOLOGICKÉ DOPADY CHUDOBY NA MOZEK

- Výzkumy ukazují, že život v chudobě má dopad na mozek a ovlivňuje kognitivní a exekutivní funkce.
- Vystavení toxickému stresu a omezená schopnost rodičů zajistit výchovné, podnětné a zdravé prostředí mohou prohloubit dopady života v chudobě na mladé lidi.

2.1. SOUVISLOST MEZI SOCIOEKONOMICKÝM STATUSEM A VÝVOJEM MOZKU

Nedávný výzkum – který je stále ve svých počátcích – založený na neurozobrazování (magnetická rezonance, MRI) analyzoval dopady chudoby na mozek. Tato zjištění poskytují důležitý zdroj dat doplňující to, co již bylo zmapováno sociálními vědami, protože mohou potvrdit či podepřít zjištění kognitivních studií. Poskytují také užitečné vodítko při identifikaci ochranných faktorů.²⁰

Studie²¹ ukazují jednoznačnou souvislost mezi socioekonomickým statusem (SES) a velikostí a plochou mozkových oblastí, které se podílejí na kognitivních funkcích, jako je učení, jazyk a emoce. Naznačují, že **vývoj struktury mozku u dětí může být dramaticky ovlivněn socioekonomickým statusem domácnosti, ve které vyrůstají.**

Zdá se, že obzvláště postiženými oblastmi jsou velikost šedé hmoty a tři klíčové oblasti mozku, které spolupracují během procesu učení:

1. **prefrontální kůra**, která pomáhá **regulovat myšlenky, emoce a chování**. Je například rozhodující pro výkon specifického souboru dovedností nazývaných exekutivní funkce, které zahrnují pracovní paměť, kognitivní flexibilitu, inhibiční kontrolu, řešení složitých problémů, plánování atd. Ovládá **schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí**;
2. **amygdala**, která reaguje na stres a emoční vzrušení. Zprostředkovává emoční odezvu, včetně odezvy na stres, strach a nebezpečí, tím, že v těle spouští reakci „**útok, útek nebo ustrnutí**“;
3. **hipokampus**, část mozku odpovědná za **paměť**.

²⁰ Tato část čerpá z přínosného rozhovoru s Martou Farah, ředitelkou Centra pro neurovědu a společnost na Pensylvánské univerzitě, který proběhl v lednu 2020.

²¹ Například: Noble K. G. et al., Family income, parental education and brain structure in children and adolescents, *Nat Neurosci.*, Vol. 18(5), 2015, s. 773–778; McDermott, C. L., Seidlitz, J., Nadig, A., Liu, S., Clasen, L. S., Blumenthal, J. D., Reardon, P. K., Lalonde, F., Greenstein, D., Patel, R., Chakravarty, M. M., Lerch, J. P. and Raznahan, A., Longitudinally Mapping Childhood Socioeconomic Status Associations with Cortical and Subcortical Morphology, *Journal of Neuroscience*, Vol. 39(8), 20 February 2019, s. 1365–1373. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1808-18.2018> ukázali, že u lidí ve věku 24 let, kteří byli chudí, byly některé oblasti prefrontální kůry redukovány a schopnost potlačit aktivaci amygdaly byla narušena; Hanson, J. L., Hair, N., Shen D. G., Shi, F., Gilmore, J. H., et al., Correction: Family Poverty Affects the Rate of Human Infant Brain Growth, *PLOS ONE*, Vol. 10(12), 2015, e0146434, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0146434>.

OBRÁZEK 1. Prefrontální kůra, amygdala a hipokampus

EN	CZ
Prefrontal cortex	Prefrontální kůra
Amygdala	Amygdala
Hippocampus	Hipokampus

Původní verze licencována na základě licence Creative Commons Uvedte původ 2.5, 2006: adaptace obrázku autorů Patrick J. Lynch, lékařský ilustrátor; C. Carl Jaffe, MD, kardiolog. Původní licence je zachována. Creative Commons – Attribution 2.5 Generic – CC BY 2.5

2.2. JAK MŮŽE ŽIVOT V CHUDOBĚ OVLIVNIT VÝVOJ MOZKU

Výzkumy poukazují na řadu důvodů, proč mohou podmínky chudoby ovlivňovat vývoj mozku: stres, omezená výchova a zpětná vazba či nezdravé životní podmínky.

Děti žijící v chudobě se často musí vypořádat s velmi nepředvídatelnými okolnostmi a jsou vystaveny světu plnému napětí a nebezpečí. Mají málo zdrojů a omezené příležitosti k podnětnějším rozhovorům a často jsou vystaveny vyšším rizikovým faktorům prostředí. Všechny tyto faktory mohou mít dopad na vývoj jejich mozku.

TOXICKÝ STRES

Stres může být zdravým a užitečným mechanismem. **Dlouhotrvající aktivace systémů stresové reakce však může narušit vývoj mozku** a zvýšit riziko kognitivních poruch. Právě toto odborníci nazývají „toxickým stresem“. Vliv toxického stresu na vývoj mozku byl rozsáhle zkoumán v Centru pro rozvoj dítěte na Harvardově univerzitě²².

Faktické poznatky ukazují, že v rámci jednotlivých zemí i v porovnání více zemí **jsou chudší lidé zpravidla ve větším stresu** a mají vyšší hladinu kortizolu, hlavního stresového hormonu v těle, než bohatší lidé²³. Chudší lidé se mohou častěji potýkat s životními nesnázemi: ekonomickým strádáním, špatnou kvalitou bydlení nebo jeho nedostatkem, horšími zdravotními podmínkami, životem ve čtvrti, kde běžně pociťují obavy o bezpečnost sebe a svých blízkých, hladem, starostmi ohledně budoucího bydlení atd. Okolnosti, kterým musí denně čelit, jsou méně předvídatelné a děsivé než u lépe situovaných skupin.

Dítě v chudobě může trpět toxickou stresovou reakcí, pokud zažívá silné, časté a/nebo dlouhodobé nepříznivé situace, jako je fyzické nebo psychické týrání, chronické zanedbávání, zneužívání návykových látek nebo duševní onemocnění pečovatele, vystavení násilí a/nebo nahromaděná zátěž ekonomickým strádáním rodiny. Tento dopad se zvyšuje, pokud dítě nemá k dispozici odpovídající podporu dospělých. Důležité je, že stresory působí kumulativně – každý stresor navazuje na ostatní a zhoršuje je.

²² <https://developingchild.harvard.edu>

²³ Například: Almeida, D., Neupert, S., Banks, S. a Serido, J., Do Daily Stress Processes Account for Socioeconomic Health Disparities?, *The Journals of Gerontology: Series B – Psychological sciences and social sciences*, Vol. 60 Spec., No 2, Vol. 34–9, 2005. 10.1093/geronb/60.Special_Issue_2.S34.

Výzkum ukazuje, že takovýto dlouhodobý stres může ovlivnit vývoj prefrontální kůry a hipokampu²⁴. To pak může mít vliv na kognici a osobní rozvoj, a to v mnoha ohledech. **Nechtěně to zaměstnává pozornost, snižuje soustředění a narušuje úsudek²⁵.**

Jak již bylo uvedeno, prefrontální mozková kůra je spojena s mnoha analytickými procesy nezbytnými pro řešení problémů, stanovování cílů a provádění strategií (tzv. exekutivní funkce). Pracuje v úzké součinnosti s limbickým systémem, který zpracovává a spouští emoční reakce na podněty z okolí. Když limbický mozek zaznamená silnou touhu, předá tuto informaci prefrontální kůře. Aktivovaná prefrontální kůra se pak uplatní při dosahování cíle nebo řešení problému. Mezi dovednosti „výkonných funkcí“ patří pracovní paměť. Jedná se o schopnost udržet informace po krátkou dobu a myslet současně na více věcí. Umožňuje nám dočasně přerušit určitou činnost a později se k ní vrátit, aniž by došlo ke ztrátě kontinuity. Pokud je však limbický mozek příliš aktivní a vysílá příliš mnoho silných signálů touhy, stresu či strachu, může dojít k zahlcení prefrontálního mozku a vlna emocí může přehlušit jasné soustředění a úsudek²⁶.

Toxický stres také ovlivňuje kontrolu impulzů a sociální dovednosti. Stres a strach způsobují, že limbický mozek spouští uvolňování desítek hormonů, jako jsou adrenalin a kortizol, které se vyvinuly proto, aby mysl i tělu pomohly připravit se chránit sebe sama. Tyto hormony, ve spojení s aktivací zánětlivé reakce, vyvolávají účinky označované jako reakce „útok nebo útek“ nebo „akutní stresová“ reakce. Efekt „útok nebo útek“ zahrnuje převzetí kontroly (označované také jako „zahlcení“ nebo „únos“) nad mnoha reflexivními a analytickými duševními procesy, které by mohly zpomalit rychlou reakci těla na nebezpečí. Přebírá kontrolu impulzů (neboli inhibiční kontrolu) – tj. dovednosti sloužící k odfiltrování rozptýlení, potlačení impulzů, odolávání pokušení, udržení soustředění, vyčkání a zamyšlení se před jednáním a udržení vytrvalosti navzdory obavám či zoufalství²⁷.

Impulzivní chování spuštené „zahlcením“ může negativně ovlivnit sociální výsledky jednotlivců a způsobit, že vzbudí dojem „potížistů“. To může mít silné důsledky ve všech životních obdobích a ovlivnit školní zkušenost již u mladých dětí. Děti mohou například natolik snadno pocítovat frustraci, že úkol vzdají, i když jim k úspěchu chybí jen pár okamžiků. Dále to může potlačovat schopnost studentů dobře pracovat ve skupině, což vede k jejich vyloučení ostatními členy skupiny, a to má rovněž vliv na studijní výsledky²⁸.

OMEZENÁ RODIČOVSKÁ VÝCHOVA

Výzkum zaměřený na ochrannou roli výchovné péče a podporujícího rodinného prostředí je přesvědčivý. Jak ve své „teorii citové vazby“ přesvědčivě popsal John Bowlby²⁹, klíčovým prvkem pro zdravý sociální a emoční vývoj malých dětí je pevný, láskyplný a předvídatelný vztah alespoň s jedním hlavním pečovatелеm. Bezpečný a citový vztah s rodiči je silným prediktorem kvality budoucích vztahů s učiteli a vrstevníky³⁰ a hraje hlavní roli při rozvoji sociálních funkcí, jako je zvědavost, autoregulace emocí či sociální kompetence.

Neurovědy tyto poznatky potvrdily a ukázaly, jaké dopady má absence těchto vazeb na mozek. Málo responzivní péče – která prokazatelně způsobuje významné fyziologické dopady u dětí žijících v ústavech nebo vystavených týrání – po celou dobu vývoje negativně ovlivňuje reakci na stres, reakci na ohrožení a regulaci emocí³¹.

Výzkum zkrátka ukazuje, že výchovná péče je zásadní pro zdravý vývoj mnoha mozkových funkcí, zejména regulace emocí. Problémem je, že zajistit takovou péči a podporující prostředí je obtížnější, když rodiče trápí chudoba a vyloučení.

²⁴ Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., Garner, A. S., Wood, D. L., The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress', *PEDIATRICS*, Vol. 129(1), 2012, s. e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>.

²⁵ Center on the Developing Child at Harvard University, Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function, *Working Paper No 11*, 2011.

²⁶ Casey, B. J., Somerville, L. H. et al., Behavioral and Neural Correlates of Delay of Gratification 40 Years Later, 2011, *PNAS*, 1108561108.

²⁷ Jak uvádí Babcock, E. cit.

²⁸ Jensen, E., *Teaching with poverty in mind*, 2009.

²⁹ Bowlby, J., *Attachment and Loss*, 1969.

³⁰ Jak uvádí Jensen, 2009, cit.

³¹ Loman, M. M., Gunnar, M. R.; Early Experience, Stress, and Neurobehavioral Development Center, Early experience and the development of stress reactivity and regulation in children, *Neurosci Biobehav Rev.* 2010, Vol. 34(6), s. 867–876. doi:10.1016/j.neubiorev.2009.05.007.

Rámeček 6

Například projekt rané intervence realizovaný v Bukurešti výzkumnými pracovníky z Harvardovy univerzity studoval dopady zanedbávání dětí na vývoj mozku prostřednictvím randomizované klinické studie. Srovnával děti v kvalitních pěstounských rodinách a pečovatelských institucích v Rumunsku s dětmi, které za podobných podmínek zůstaly v rodinách. Studie poukázala na to, že mnoho aspektů postnatálního vývoje mozku je do značné míry závislých na prožitcích. Zejména platí, že závažné porušení tzv. normálního či „očekávatelného prostředí“ může vést k hlubokým změnám ve vývoji nervové soustavy.

Bick, J., Zhu, T., Stamoulis, C., Fox, N. A., Zeanah, C. a Nelson, C. A., Effect of Early Institutionalization and Foster Care on Long-Term White Matter Development, <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/27002081/nihms679612.pdf?sequence=1>.

Rámeček 7

Rozsáhlá studie zaměřená na chudobu a vývoj mozku zkoumala stresující životní události účastníků výzkumu a popsala přímou souvislost mezi povzbuzujícím a podporujícím chováním matek a vývojem mozku. Vliv chudoby na mozek byl silnější u dětí, jejichž matky byly méně pečující nebo které doma zažívaly stres.

Luby, J. et al., The effects of poverty on childhood brain development: The mediating effect of caregiving and stressful life events, *JAMA Pediatr.*, Vol. 167(12), 2013, s. 1135–1142.

Je zřejmé, že mezi chudobou a omezenou výchovnou péčí o děti neexistuje deterministický vztah. Nadměrný stres a ochromující obavy spojené s chudobou a vyloučením však mohou mít vliv na poskytování péče a vést k slabým nebo úzkostným citovým vazbám³².

Z longitudinálního výzkumu zdraví vyplývá, že dlouhodobý život v prostředí s nízkým socioekonomickým statusem obvykle vyčerpává kapacitu energetických rezerv a vede k negativním emočním stavům, jako je úzkost, deprese a nepřátelství, což následně vede k horším vztahům s rodinnými příslušníky a přáteli.³³ Výzkum také zjistil, že s klesajícím příjmem se často zpříšňují kázeňské strategie rodičů.³⁴

Chudoba a vyloučení tak mohou v dalším začarovaném kruhu ztěžovat poskytování efektivní a pozorné rodičovské výchovy. Slabá rodičovská výchova pak může mít hluboký vliv na osobní a emoční vývoj dětí, což má významné důsledky pro jejich vzdělávací a sociální výsledky.

NIŽŠÍ ÚROVEŇ STIMULACE

Existuje evidentní vazba mezi jazykovou stimulací poskytovanou dětem a jejich jazykovým vývojem³⁵. **Nižší úroveň stimulace je častější u rodičů s nízkými příjmy** než u rodičů s vyššími příjmy.

Výzkum zjistil, že domácnosti s nízkými příjmy se vyznačují nejen menším objemem rozhovorů, ale také odlišným charakterem těchto rozhovorů.

³² McLoyd (1990) například zjistila, že tíseň může u chudých rodičů vést k nadužívání negativních kontrolních strategií, nízké vřelosti a citlivosti a nedostatečnému dohledu nad dětmi.

³³ Viz například analýza sociálních determinantů zdraví autorů Marmot, M. a Wilkinson, R., *Social Determinants of Health*, 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press, 2006

³⁴ Bradley, R. and Corwyn, R. F., Socioeconomic Status and Child Development, *Annual Review of Psychology*, Vol. 53:1, 2002, s. 371–399.

³⁵ Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., Hedges, L. V., Sources of variability in children's language growth, *Cogn Psychol.*, Vol. 61(4), 2010, s. 343–365. doi:10.1016/j.cogpsych.2010.08.002.

Rámeček 8

Výzkum provedený na počátku 90. let 20. století ukázal, že děti poskytovatelů péče, kteří dostávali sociální podporu, slyšely do čtyř let věku o 32 milionů slov méně než děti vychovávané v tzv. „profesních rodinách“. To bylo způsobeno jak množstvím slov, která rodina znala, tak tím, že děti byly vystaveny menšímu počtu podnětných zážitků. Několik návazných studií (např. nedávná studie realizovaná pomocí sofistikovanějších záznamových zařízení) tato zjištění věcně potvrdilo a ukázalo, že tyto rozdíly v jazykové a interakční zkušenosti mohou predikovat slovní zásobu dítěte a mít trvalý vliv na jeho výkon v pozdějším věku.

Hart, B. a Risley, T., *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Paul H Brookes Publishing, 1995.

Gilkerson, J., et al. Mapping the Early Language Environment Using All-Day Recordings and Automated Analysis, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17 May 2017,

Rámeček 9

Jiná longitudinální studie zkoumala roli mluveného projevu pečovatелů při vývoji jazyka a zabývala se rozmanitostí (pestrostí) slov a syntaktických struktur vytvářených pečovateli a dětmi. Potvrdila přímou souvislost mezi socioekonomickým statusem a jazykovým růstem.

Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., Hedges, L. V., Sources of variability in children's language growth, *Cogn Psychol.*, Vol. 61(4), 2010, s. 343–365. doi:10.1016/j.cogpsych.2010.08.002. (Huttenlocher et al., 2007).

Pečovatelé s nižšími příjmy kladli méně otázek (zejména návodných otázek) a byli negativnější a direktivnější než pečovatelé s vyššími příjmy³⁶.

K této stále omezenější rodičovské stimulaci se přidává omezenější přístup k široké škále různých volnočasových a vzdělávacích materiálů, a to od útlého dětství až do dospívání³⁷. Chudým dětem se obvykle dostává méně podnětů doma i mimo domov. Chudé děti jsou kvůli finančním omezením často vyloučeny z obohacujících mimoškolních aktivit.

Je zřejmé, že tato **slabší stimulace může rovněž široce ovlivnit exekutivní funkce** (schopnost soustředit se, analyzovat problémy, plánovat dopředu atd.). Děti s nízkým socioekonomickým statusem dosahují ve většině ukazatelů těchto funkcí horších výsledků než děti se středním socioekonomickým statusem. Snímky mozku potvrdily zjevné vztahy mezi jazykem, exekutivními funkcemi, socioekonomickým statusem a specifickými aspekty zkušeností z raného dětství³⁸.

NEZDRAVÉ ŽIVOTNÍ PODMÍNKY

Dalším důležitým faktorem vysvětlujícím dopad chudoby na mozek jsou životní podmínky chudých lidí. Výzkum ukazuje, že **vývoj mozku je silně ovlivněn rizikovými faktory prostředí**, včetně vystavení toxinům, špatné výživy nebo užívání drog před narozením, přičemž všechny tyto faktory jsou častější v domácnostech s nízkými příjmy³⁹.

³⁶ Například Perkins, S., Finegood, E. a Swain, J., Poverty and language development: roles of parenting and stress, *Innov Clin Neurosci. Apr.* 2013, Vol. 10(4), s. 10–9. PMID: 23696954; PMCID: PMC3659033.

³⁷ Bradley, R. a Corwyn, R., Socioeconomic Status and Child Development, *Annual review of psychology*, Vol. 53, 2002, s. 371–99. 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233.

³⁸ Noble, K., Norman, M. a Farah, M., Neurocognitive Correlates of Socioeconomic Status in Kindergarten Children, *Developmental Science*, Vol. 8, 2005, s. 74–87. 10.1111/j.1467-7687.2005.00394.

³⁹ Hackman, D., Farah, M. a Meaney, M. (2010), Socioeconomic status and the brain: Mechanistic insights from human and animal research, *Nat. Rev. Neurosci.*, Vol. 11(9), s. 651–659.

Výzkum také ukazuje, že chudoba a vyloučení jsou spojeny se špatnou kvalitou spánku⁴⁰, pravděpodobně v důsledku nekvalitního a stísněného bydlení, potenciálního vystavení hluku a časným starostem. Nedostatek spánku má dopad na mnoho kognitivních funkcí, jako je paměť⁴¹ a schopnost zpracovávat informace, a také na zdraví. Může tak představovat další faktor, který lidem v chudobě brání v přístupu k příležitostem.

⁴⁰ Patel, N. P., Grandner, M. A., Xie, D., Branas, C. C., Gooneratne, N., "Sleep disparity" in the population: poor sleep quality is strongly associated with poverty and ethnicity, *BMC Public Health*, 11 Aug. 2010, Vol.10, s. 475. doi: 10.1186/1471-2458-10-475. PMID: 20701789; PMCID: PMC2927542.

⁴¹ Björn Rasch a Jan Born, About Sleep's Role in Memory; Stranges, Tigbe, Gomez-Olive, Thorogood, Kandala, Sleep Problems: An Emerging Global Epidemic? Findings From the INDEPTH WHO-SAGE Study Among More Than 40,000 Older Adults From 8 Countries Across Africa and Asia.

3. DOPAD CHUDOBY NA ASPIRACE A OČEKÁVÁNÍ

- **I když jsou stejně nadaní, studenti s nižším socioekonomickým statusem mají výrazně nižší aspirace do budoucna než studenti z bohatších rodin. Příčinná souvislost mezi aspiracemi a úspěšností však zatím nebyla prokázána.**
- **Očekávání vlivných osob, jako jsou rodiče, učitelé či mentoři, mohou ovlivnit aspirace a výkony mladých lidí. Přesvědčení, že inteligenci lze formovat a zlepšovat, je pro aspiraci rovněž zásadní.**
- **Vhodné poskytování informací o vzdělávacích cestách a zmírňování chování lidí žijících v chudobě, kdy se zdráhají přijímat rizika, může mít významný dopad na rozhodování mladých lidí ohledně budoucí kariéry.**

Aspirace jsou již delší dobu předmětem sociálního výzkumu. Předpokládá se, že chudoba brzdí „schopnost aspirovat“⁴² a že lidé ze znevýhodněného prostředí mají tendenci snižovat své aspirace, když jsou konfrontováni s nedosažitelností svých původních cílů⁴³. V každém případě mohou mít nižší aspirace lidí s nízkým SES dalekosáhlé důsledky, protože mohou vést k nižším investicím do jejich budoucnosti (například do vzdělání dětí), což jim následně ztěžuje – ne-li znemožňuje – vymanit se z chudoby. To může vytvářet „past chudoby a aspirací“, kdy nízké aspirace mohou být nejen důsledkem chudoby, ale také její příčinou⁴⁴.

⁴² Appadurai, A., *The Capacity to Aspire', Culture and Public Action*, Stanford, CA: Stanford University Press, 2004.

⁴³ Ray, D., *ASPIRATIONS, POVERTY AND ECONOMIC CHANGE*, 2003, s. 12.

⁴⁴ Dalton, P. S., Ghosal, S. a Mani, A., *Poverty and Aspirations Failure*, *The Economic Journal*, Vol. 126, No 590, 1 February 2016, s. 165–88, <https://doi.org/10.1111/eoj.12210>.

3.1. MLADÍ LIDÉ V CHUDOBĚ MAJÍ NIŽŠÍ OČEKÁVÁNÍ

Údaje o vzdělávání shromážděné od 70. let 20. století v Evropě i mimo ni trvale ukazují, že **mladí lidé ze znevýhodněného socioekonomického prostředí⁴⁵ mají nižší očekávání⁴⁶, a to bez ohledu na jejich školní výsledky**. Chudší studenti zpravidla vyjadřují nižší ambice ohledně své budoucí vzdělávací a profesní kariéry než jejich vrstevníci z bohatších vrstev⁴⁷.

Tato zjištění z jednotlivých zemí potvrdilo a dále rozpracovalo několik rozsáhlých srovnávacích studií, které vycházely především z údajů PISA. Údaje z výzkumu PISA z roku 2003 ukázaly, že očekávání studentů, že budou studovat na vysoké škole, má ve všech členských státech EU silnou vazbu na zázemí jejich rodičů, a to i při stejných studijních výsledcích⁴⁸. Tyto tendence potvrdily i následné studie PISA, včetně nejnovějších výsledků z roku 2018, jak je znázorněno na obrázku 1. Přestože jsou rozdíly mezi jednotlivými zeměmi zajímavé, hlavní trendy se zdají být téměř univerzální: mezi zeměmi OECD se očekávání vysokoškolského vzdělání lišila mezi nejvíce a nejméně zvýhodněnými kvartily studentů v průměru o 35 procentních bodů. Mezi studenty, kteří dosahují v testech podobných výsledků, avšak pocházejí z odlišného rodinného zázemí, je rozdíl menší, ale přesto pozoruhodný, neboť dosahuje 20 procentních bodů⁴⁹.

Vzdělávací očekávání jsou důležitá, neboť jsou prediktorem studia a setrvání na vysoké škole, což názorně dokládá rozsáhlá studie realizovaná v USA⁵⁰. Podle jiné studie vycházející z kohortových údajů shromážděných ve Spojeném království od generací narozených v roce 1958 a 1970 predikují také profesní postavení, přičemž se ukázalo, že ambiciózní kariérní plány ve věku 16 let byly spojeny s pracovním místem vysoké úrovně ve věku 30–33 let.

Rámeček 10

Jedna ze studií například ve Francii zjistila, že mezi studenty, kteří mají a kteří nemají alespoň jednoho rodiče s vysokoškolským vzděláním, se pravděpodobnost aspirace na vysokoškolské studium liší o 16 procentních bodů, přestože dosahují podobných studijních výsledků.

Guyon, N. a Huillery, E., Biased Aspirations and Social Inequality at School: Evidence from French Teenagers, *LIEPP Working Paper*, R&R at The Economic Journal, 2016.

⁴⁵ Většina těchto studií se zabývá „nízkým socioekonomickým zázemím“ v obecném smyslu a nezaměřuje se na materiální chudobu či deprivaci. Obvykle se používá kombinovaný ukazatel socioekonomického zázemí, který zahrnuje informace o vzdělání rodičů, jejich povolání a také o jejich příjmech nebo finanční situaci. Vzhledem k tomu, že děti žijící v chudobě jsou s největší pravděpodobností soustředěny na dolním konci těchto stupnic, lze předpokládat, že faktické poznatky spojující socioekonomické zázemí s aspiracemi rovněž implicitně spojují chudobu s aspiracemi. Schoon et al. (2007) však rovněž hodnotí další vliv ekonomického strádání ve věku 16 let na aspirace rodičů i studentů. Zjistili, že tyto okolnosti jsou negativně spojeny s oběma, což naznačuje, že ekonomické strádání může samo o sobě zhoršovat aspirace.

⁴⁶ Očekávání se týkají toho, co si lidé myslí, že se stane, zatímco aspirace se týkají toho, co by si přáli, aby se splnilo. Očekávání jsou realističtější, přičemž aspirace bývají vyšší než očekávání. Vzhledem k tomu, že široce používané výzkumné nástroje – především PISA – shromažďují pouze informace o očekáváních, nikoli o aspiracích, je výzkum stále více závislý na této koncepci a ztrácí možnost analyzovat rozdíl mezi nimi. Saha, L. J. a Sikora, J., The Career Aspirations and Expectations of School Students: From Individual to Global Effects, *Education and Society*, Vol. 26, 2008, s. 5–22.

⁴⁷ Např. Croll, 2008; Guyon a Huillery, 2016; Schoon, Martin a Ross, 2007; Schoon a Parsons, 2002.

⁴⁸ Vincent Dupriez et al., Social Inequalities of Post-Secondary Educational Aspirations: Influence of Social Background, School Composition and Institutional Context, *European Educational Research Journal* 11, No 4, 2012, s. 504, <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.4.504>.

⁴⁹ V Singapuru a na Ukrajině nebyly v celé populaci studentů zjištěny žádné významné rozdíly dle socioekonomického zázemí, přičemž ve skupině studentů s nejlepšími výsledky nebyly zjištěny rozdíly v Mexiku, Singapuru, Bosně a Hercegovině, Spojených arabských emirátech, Chile, Černé Hoře, Brazílii, Severní Makedonii, Malajsii, Baku, Uruguayi a na Ukrajině.

⁵⁰ Jacob, B. A. and Wilder, T., Educational Expectations and Attainment, National Bureau of Economic Research, 2010, <http://www.nber.org/papers/w15683>.

OBRAZEK 2. Procentní podíl studentů v zemích OECD, kteří chtějí absolvovat vysokoškolské vzdělání. Podle socioekonomického zázemí a školních výsledků

EN	CZ
All students	Všichni studenti
High achievers	Studenti s nejlepšími výsledky
Disadvantaged students	Znevýhodnění studenti
Advantaged students	Zvýhodnění studenti

Poznámka: Očekávání studentů, že absolvují terciární vzdělávání. Průměry OECD podle socioekonomického statusu / socioekonomického statusu a výsledků v testu PISA. Znevýhodnění/zvýhodnění studenti jsou studenti, jejichž socioekonomické zázemí spadá do nejnižších/nejvyšších 25 %.

Znevýhodnění (zvýhodnění) studenti jsou studenti, jejichž socioekonomické zázemí spadá do nejnižších (nejvyšších) 25 %.

Zdroj: Výsledky PISA 2018 (svazek II) – © OECD 2019.

3.2. PROČ MAJÍ LIDÉ V CHUDOBE NIŽŠÍ ASPIRACE?

Výzkum poukazuje na řadu mechanismů, které působí společně, a to do té míry, že může být obtížné jejich role vzájemně oddělit. Existuje například složitý vztah mezi aspiracemi a úspěšností: je úspěšnost hnacím faktorem aspirací? Nebo jsou aspirace hnacím faktorem úspěšnosti? Nebo je snad obojí výsledkem hnacích faktorů jako vnější očekávání a sebedůvěra?

VZDĚLÁVACÍ ASPIRACE A ŠKOLNÍ VÝSLEDKY: PROBLÉM SLEPICE A VEJCE?

Z literatury vyplývá trvalá přímá vazba mezi socioekonomickým zázemím a úspěšností ve škole. To není překvapivé. Jak již bylo uvedeno výše, děti v chudobě mají doma méně podnětů a příležitostí k učení a jsou více vystaveny stresu a rizikům prostředí. Na úspěšnost však mají vliv také vnější očekávání a sebedůvěra. Zkušenost s neúspěchem ve škole může některé děti vést k snížení aspirací. Studijní úspěch naopak posiluje sebevědomí, což zvyšuje aspirace.

Pokud již původ z rodiny s nízkým SES podkopává aspirace, může oslabit i motivaci pilně pracovat a dosahovat ve škole dobrého prospěchu. Nízký výkon může posílit nízké aspirace, které budou následně dále upraveny na základě sníženého výkonu, a nakonec i na základě nízké úrovně vzdělání, nízkého sociálního statusu a nízkého příjmu. Jedná se o začarovaný kruh, kdy špatný prospěch posiluje nižší aspirace a naopak. Vyvíjející se rozdíl v aspiracích způsobený chudobou následně posiluje sociální nerovnosti ve škole a brání dětem ze znevýhodněného prostředí v dosažení lepších výsledků a vzestupné sociální mobility⁵¹. Toto se ve škole často označuje jako „past chudoby a aspirací“.

Příčinnou souvislost mezi aspiracemi a úspěšností ve škole je však nutné lépe prozkoumat. Zatímco někteří autoři dospěli k závěru, že rostoucí množství faktických poznatků naznačuje příčinnou souvislost⁵², jiní jsou skeptičtější. V rozsáhlém shrnutí výzkumu možných příčinných souvislostí mezi postojí a dosaženým vzděláním dospěl Gorard⁵³ k závěru, že „aspirace mohou být ukazatelem úspěchu, nikoli jeho příčinou“ (s. 4). Gorardovo shrnutí totiž nenalezlo žádné důkladné hodnocení, které by potvrdilo příčinnou souvislost mezi aspiracemi studentů a jejich pozdější úspěšností. Tvzení o příčinné souvislosti jsou naopak založena především na longitudinálním výzkumu, který poukazuje na posloupnost v tomto vztahu a který se snaží řadu dalších faktorů vyloučit jako kontrolní proměnné, přestože by jinak mohly být skutečnou složkou vysvětlující vysoké aspirace i úspěšnost.

⁵¹ Guyon, N. a Huillery, E., The Aspiration-Poverty Trap: Why do Students from Low Social Background Limit Their Ambition? Evidence from France, 2014, https://www.unamur.be/en/eco/eeco/pdf/paper_autocensure_feb2014.pdf.

⁵² Jacob a Wilder, cit.; Saha a Sikora, cit.

⁵³ Gorard, S., Querying the Causal Role of Attitudes in Educational Attainment, ISRN Education 2012, 2012, s. 1–13, <https://doi.org/10.5402/2012/501589>.

ASPIRACE RODIČŮ

Nízké aspirace chudých dětí jsou do jisté míry důsledkem nízkých aspirací, které ohledně těchto dětí mají jejich rodiče. Očekávání rodičů a dětí jsou v silném vzájemném vztahu⁵⁴ a v posledních ročnících střední školy se stále více sblíží⁵⁵. Ctižádostiví rodiče mohou ovlivnit pozdější dosažené vzdělání a profesní výsledky svých dětí, i když studijní výsledky a aspirace daného dítěte nejsou nikterak vynikající.

Přítomnost ambiciózních rodičů, kteří od svých dětí očekávají vysokou úroveň vzdělání, má rovněž přímou a pozitivní souvislost s úspěšností jejich dětí.

Faktické poznatky ukazují, že chudoba je spojena s nižšími očekáváním rodičů, zatímco vzdělaní rodiče a rodiče s vysokým socioekonomickým statusem si vůči svým dětem vytvářejí vyšší očekávání⁵⁶. Brody a kolegové (1999) například uvádějí, že ekonomické strádání snižuje pravděpodobnost, že si matky pro své děti stanou vysoké rozvojové cíle a budou provádět aktivity na podporu rozvoje kompetencí.

VNĚJŠÍ OČEKÁVÁNÍ (UČITELŮ, MENTORŮ ATD.)

Výzkum, který má počátky v známých pracích psychologů Roberta Rosenthala a Lenore Jacobson, poukázal na vliv očekávání učitelů na výsledky jejich studentů (tzv. „Rosenthalův efekt“ označovaný také jako „Pygmalionský efekt“⁵⁷).

Tyto mechanismy již byly popsány v kapitole 1 v souvislosti s hrozbou stereotypizace.

Podle teorie vypracované Rosentalem si osoby, jichž se očekávání týkají, internalizují své pozitivní označení, přičemž ti s pozitivním označením jsou odpovídajícím způsobem úspěšnější. Obdobný proces funguje opačně v případě nízkých očekávání. Pygmalionský efekt vychází z myšlenky, že zvýšení očekávání vedoucího ohledně výkonu následovníka povede k lepšímu výkonu následovníka.

Rámeček 11

Britská longitudinální studie AVON (Bristolská univerzita) například ukazuje, že očekávání matek, že jejich děti budou studovat na vysoké škole, vysvětluje přibližně 6 % rozdílu ve výsledcích testů mezi dětmi z bohatších a chudších rodin ve věku 11 let – a to i po statistickém vyloučení výsledků testů o čtyři roky dříve jako kontrolní proměnné.

Goodman, A. a Gregg, P., *Poorer Children's Educational Attainment: How Important Are Attitudes and Behaviour?*, Joseph Rowntree Foundation, 2010; Schoon, I., Martin, P. a Ross, A., *Career Transitions in Times of Social Change. His and Her Story*, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 70, No 1, February 2007, s. 78–96

⁵⁴ Goodman, A. a Gregg, P., *Poorer Children's Educational Attainment: How Important Are Attitudes and Behaviour?*, Joseph Rowntree Foundation, 2010.

⁵⁵ Robert Bozick et al., *Framing the Future: Revisiting the Place of Educational Expectations in Status Attainment*, *Social Forces* 88, No 5, 2010, s. 2027–2052.

⁵⁶ Ashby a Schoon, *The Role of Aspirations, Ambition and Gender in Predicting Adult Social Status and Earnings*; Goodman and Gregg, *'Poorer Children's Educational Attainment: How Important Are Attitudes and Behaviour?'*; Schoon, I., Martin, P. a Ross, A., *Career Transitions in Times of Social Change. His and Her Story*, *Journal of Vocational Behavior* 70, No 1, February 2007, s. 78–96, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.009>.

⁵⁷ Rosenthal, R. a Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Rámeček 12

Rosenthal a Jacobson svými experimenty prokázali, že studenti „označení“ jako inteligentní vykazovali výrazné zlepšení výsledků v testech. Jejich experiment spočíval v tom, že učitelé byli upozorněni na skupinu studentů, kteří byli údajně na základě testu IQ identifikováni jako studenti s vysokým potenciálem intelektuálního rozvoje. Ve skutečnosti však tato skupina byla zvolena náhodným výběrem. Na konci studie vykazovali studenti, kteří byli označeni jako studenti s vysokým potenciálem, statisticky významné zlepšení ve srovnání s ostatními, a to zejména v nižších ročnících. Podle Rosenthala a Jacobson informace o potenciálu studentů významně ovlivnily postoje a chování učitelů, kteří těmto studentům podvědomě poskytovali více pozitivní podpory a pozornosti.

Původní Rosenthalova studie podnítila rozsáhlé zkoumání vlivu očekávání učitelů na výsledky studentů, které Rosenthal později shrnul v metaanalýze 448 nejdůležitějších studií⁵⁸. Zjistil, že ve všech studiích a při statistickém vyloučení všech ostatních faktorů jako kontrolních proměnných **očekávání učitelů vysvětlovala v průměru 30 % změn (pozitivních či negativních) ve výsledcích studentů**. Z tohoto důvodu byla očekávání učitelů a mentorů popsána jako „sebenaplnující se proroctví“.

Rosenthalova metaanalýza ukázala, že očekávání učitelů ovlivňují jejich vlastní chování vůči studentům. Učitelé vytvářeli pro své „výjimečné“ studenty (studenty, od nichž měli vysoká očekávání) vřelejší sociálně-emoční klima, a to prostřednictvím verbálních i neverbálních signálů. Svě „výjimečné“ studenty učili náročnější látku. „Výjimečné“ studenty motivovali k tomu, aby častěji odpovídali, a dávali jim na odpovědi více času. Rovněž jim poskytovali více zpětné vazby ohledně výkonu, a to verbálně i neverbálně. Podobně výsledky šetření PISA 2018 ukázaly, že studenti, kteří vnímali větší podporu ze strany svých učitelů, dosáhli lepších výsledků ve čtení, a to zejména po zohlednění jejich socioekonomického statusu.

Význam těchto zjištění nelze podceňovat. Pokud mají učitelé a mentoři (byť jen nevědomé) předsudky vůči sociálním skupinám, ke kterým dítě patří, mohou se tyto předsudky promítnout do jejich očekávání a chování vůči danému dítěti. Faktické poznatky například v USA⁵⁹ často dokládají, že u studentů jiné než bílé barvy pleti a studentů z rodin s nízkými příjmy jsou očekávání učitelů nižší.

Kromě (a v důsledku) toho, že očekávání učitelů ovlivňují studenta, tato očekávání formují sebedůvěru studentů, a v důsledku toho i jejich aspirace. Jak zdůrazňuje E. Babcock⁶⁰, „mentoři, jako jsou učitelé, nadřízení či trenéři, patří v našem životě mezi lidi, kteří nám poskytují nejsilnější vodítka ohledně toho, kdo jsme a jaké výsledky od sebe můžeme očekávat, a právě oni nám také poskytují zásadní informace o tom, jak jich dosáhnout“.

RŮSTOVÉ VS. FIXNÍ MYŠLENÍ

Záleží na tom, zda jsou lidé přesvědčeni, že inteligence a kompetence mohou růst a měnit se? Carol Dweck tuto problematiku analyzovala a otevřela tak prostor pro bohatou literaturu o tom, jak toto přesvědčení ovlivňuje skutečné šance na pokrok⁶¹.

Dweck hovoří o „růstovém myšlení“, které vyjadřuje přesvědčení, že lidé se rodí s významnými schopnostmi učit se a zlepšovat se a že míra, do jaké se jim to daří, přímo závisí na tom, kolik do rozvoje svých schopností investují.

„Fixní myšlení“ je naopak přesvědčení, že většina lidí se rodí s určitým vrozeným souborem schopností, které nelze podstatně měnit.

Studie poukazují na přímou a **silnou korelaci mezi růstovým myšlením a vzdělávacími výsledky**. V praxi platí, že studentům se daří lépe, pokud jsou přesvědčeni, že jejich intelektuální schopnosti lze rozvíjet, než když věří, že jejich intelektuální schopnosti jsou neměnné⁶². Studenti s fixním myšlením mají tendenci vyhýbat se situacím, kde by mohli mít potíže nebo neuspět, protože tyto zkušenosti podkopávají jejich pocit inteligence. Naproti tomu studenti s růstovým myšlením obvykle vnímají obtížné úkoly jako způsob, jak zlepšit své schopnosti, a vyhledávají náročné vzdělávací zkušenosti, které jim to umožní. V důsledku toho studenti s růstovým myšlením zpravidla dosahují lepších známek než studenti s fixním myšlením, a to zejména pokud čelí obtížím.

⁵⁸ Rosenthal, R., Teacher Expectancy Effects: A Brief Update 25 Years after the Pygmalion Experiment, *Journal of Research in Education*, Vol. 1, No 1, Spring 1991, s. 3–12.

⁵⁹ Viz například: Hua-Yu Sebastian Cherng, If they think I can: Teacher bias and youth of color expectations and achievement, 2017; Boser, U., Wilhelm, M. a Hanna, R., The Power of the Pygmalion Effect: Teachers' Expectations Strongly Predict College Completion, 2014, atd.

⁶⁰ Babcock, E., Harnessing the power of high expectations, 2018.

⁶¹ Dweck, C., cit.

⁶² Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., Dweck, C. S., Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention, Vol. 78(1), 2007, s. 246–263.

OBRÁZEK 3. Rozdíl v procentních bodech mezi zvýhodněnými a znevýhodněnými studenty, kteří nesouhlasili nebo rozhodně nesouhlasili s tvrzením, že „inteligence je něco, co na sobě nelze příliš změnit“.

EN	CZ
Austria	Rakousko
Belgium (Flemish)	Belgie (Vlámské společenství)
Bulgaria	Bulharsko
Croatia	Chorvatsko
Czech Republic	Česká republika
Denmark	Dánsko
Estonia	Estonsko
Finland	Finsko
France	Francie
Germany	Německo
Greece	Řecko
Hungary	Maďarsko
Ireland	Irsko
Italy	Itálie
Latvia	Lotyšsko
Lithuania	Litva
Luxembourg	Lucembursko
Malta	Malta
Netherlands	Nizozemsko
Poland	Polsko
Portugal	Portugalsko
Romania	Rumunsko
Slovak Republic	Slovenská republika
Slovenia	Slovinsko
Spain	Španělsko
Sweden	Švédsko
United Kingdom	Spojené království

Poznámka: Znevýhodnění/zvýhodnění studenti jsou studenti, jejichž socioekonomické zázemí spadá do nejnižších/nejvyšších 25 %.

Zdroj: Výsledky PISA 2018 (svazek III) – © OECD 2019.

U studentů s nižším socioekonomickým zázemím je větší pravděpodobnost, že budou mít fixní myšlení, než u studentů s lepším zázemím⁶³. Obrázek 2 ukazuje, že tomu tak je ve většině zemí, i když v různé míře.

Důležité však je, že výzkum také ukazuje, že ti studenti s nízkým socioekonomickým zázemím, kteří měli růstové myšlení, byli výrazně chráněni před škodlivými dopady chudoby na výsledky. Analýza průzkumu⁶⁴ v Chile ukázala, že malý počet studentů z nízkopříjmového prostředí, kterým se podařilo osvojit si růstové myšlení, dosáhl v průměru stejných výsledků jako studenti, jejichž rodiny měly 13krát větší příjmy (v jazykových a matematických testech⁶⁵). Výzkum také ukazuje, že fixní myšlení je významnějším prediktorem neúspěchu u studentů s nízkými příjmy než u jejich vrstevníků s vysokými příjmy. Stručně řečeno, „fixní myšlení je zhoubnější (a růstové myšlení chrání více), musí-li jedinec k dosažení úspěchu překonat významné překážky“⁶⁶.

Poslední průzkum PISA také ukázal, že růstové myšlení nesouvisí pouze s výsledky, ale také s vyššími očekáváními. U studentů, kteří jsou přesvědčeni, že mohou ovlivnit úroveň své inteligence, je o 15 až 47 % vyšší pravděpodobnost, že budou usilovat o vysokoškolské vzdělání, a to bez ohledu na rodinné zázemí nebo na úroveň svých výsledků v testu výkonnosti.

⁶³ Schleicher, A., <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>.

⁶⁴ Claro, S., Paunesku, D. a Dweck, C. S., Growth mindset tempers the effects of poverty on achievement, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 113(31), 2016.

⁶⁵ Tamtéž.

⁶⁶ Tamtéž.

Rámeček 13

Tato (nedostatečná) informovanost může vysvětlovat 25 % rozdílů v sociálních aspiracích francouzských studentů v nižším sekundárním vzdělávání v okamžiku, kdy se musí rozhodnout o dalším studiu na vyšším sekundárním stupni.

Guyon, N. a Huillery, E., Biased Aspirations and Social Inequality at School: Evidence from French Teenagers, LIEPP Working Paper, R&R at The Economic Journal, 2016.

Zjednodušeně řečeno, růstové myšlení může být ukazatelem toho, jaké naděje lidé vkládají do své budoucnosti. Opět platí, že pokud chudoba vede k fixnímu myšlení a fixní myšlení omezuje výsledky a aspirace, může tento mechanismus fungovat jako sebenaplňující se proroctví.

INFORMAČNÍ ZKRESLENÍ A NEDOSTATEČNÉ INFORMACE

Studie ukazují, že **nedostatečná znalost dostupných možností je přinejmenším částečně příčinou rozdílů v aspiracích studentů z různých socioekonomických prostředí**. Rodiče a další dospělí členové jejich sociálního okolí mohou postrádat znalost vzdělávacího systému a zkušenost s jeho fungováním, ale také praktické dovednosti potřebné k tomu, aby svým dětem pomohli absolvovat složité procesy podávání žádostí/přihlášek. Absence vzorů v okruhu nejbližších osob (které se rozsáhle věnuje kapitola 4) tento problém ještě umocňuje.

To je zvláště patrné při sledování jednoho ze zásadních zlomových bodů v kariérním vývoji, kterým je podání přihlášky na vysokou školu na konci střední školy. Studenti z nejvíce znevýhodněných rodin často o studiu na vysoké škole ani neuvažují, i když by jim to jejich prospěch a schopnosti umožňovaly. Výzkum také ukazuje, že znevýhodnění studenti jsou často špatně informováni o dalších aspektech vysokoškolského vzdělávání, jako je nabídka dostupných kurzů, náklady a přínosy dalšího studia nebo dostupné možnosti financování⁶⁷.

Chudší mladí lidé obvykle zvažují méně kariérních možností nebo nevědí, jak k některým možnostem získat přístup. Tyto neúplné informace způsobují, že mohou mít tendenci některé náklady nadhodnocovat.⁶⁸ Rovněž pro ně může být obtížné řádně posoudit přínosy investice do delších studijních programů, což znamená odložení doby, kdy budou mít vlastní příjem z práce. Je zřejmé, že tyto informační nedostatky a zkreslení jsou obzvláště škodlivé u studentů z rodin s nízkými příjmy, kteří musí finanční aspekty pokračování ve studiu posuzovat opatrněji.

NEOCHOTA PODSTUPOVAT RIZIKA

Mezi nejtýpější dopady chudoby na myšlení lidí patří přehlížení budoucích přínosů a neochota podstupovat riziko. Chudým lidem to může bránit v dlouhodobě výhodných investicích.

Haushofer a Fehr⁶⁹ ve svém přehledu psychologických dopadů chudoby uvádějí několik příkladů toho, jak upřednostňování okamžitého přínosu (present bias) vede k podhodnocení přínosů delšího setrvání ve vzdělávání, které se obvykle vyplácí v dlouhodobějším horizontu a je spojeno s nejistotou. Současně také upřednostňuje okamžité odměny (např. brzký vstup na trh práce) před okamžitými náklady spojenými se školním vzděláváním.

Takovéto chování chudých, kteří se vyhýbají riziku, je samozřejmě do jisté míry předvídatelným důsledkem jejich finanční situace. Nedostatek finančních prostředků k uspokojení jejich bezprostředních potřeb a absence přístupu na formální úvěrové trhy jsou poměrně přímočarými důvody jejich neochoty podstupovat rizika. To je však jen část celého příběhu. Výzkum ukazuje, že strach, stres a úzkost – které jsou častější u lidí s nízkými příjmy – rovněž způsobují, že lidé nejsou ochotni podstupovat rizika a vnímají budoucí přínosy jako méně hodnotné. V experimentálních situacích, kdy byly skupině respondentů promítány filmy vyvolávající smutek, členové této skupiny ve srovnání s kontrolní skupinou systematicky volili okamžitou, ale menší odměnu oproti pozdější, větší částce. I zde vidíme, že se poznatky z neurověd a behaviorálních experimentů shodují⁷⁰.

⁶⁷ Martin Ehlert et al., Applying to College: Do Information Deficits Lower the Likelihood of College-Eligible Students from Less-Privileged Families to Pursue Their College Intentions?, *Social Science Research* 67, September 2017, s. 193–212, <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.005>; Wiswall, M. a Zafar, B., How Do College Students Respond to Public Information about Earnings?, *Journal of Human Capital* 9, No 2, June 2015, s. 117–69, <https://doi.org/10.1086/681542>.

⁶⁸ Herbaut, E. and Geven, K., What Works to Reduce Inequalities in Higher Education? A Systematic Review of the (Quasi-)Experimental Literature on Outreach and Financial Aid, *Research in Social Stratification and Mobility*, November 2019, 100442, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100442>.

⁶⁹ Haushofer, J. a Fehr, E., On the Psychology of Poverty, *Science* 344, No 6186, 23 May 2014), s. 862–67, <https://doi.org/10.1126/science.1232491>.

⁷⁰ Haushofer a Fehr, cit.

4. KUMULATIVNÍ PŮSOBNÍ CHUDOBY A VYLOUČENÍ V PRŮBĚHU NĚKOLIKA GENERACÍ

- **Dopady života v chudobě jsou trvalejší a hůře je lze překonat, pokud jednatlivec vyrůstá v prostředí, kde členové blízké i širší rodiny a okolní komunita žijí v podmínkách chudoby a vyloučení již po několika generacích.**
- **Vícegenerační chudoba je často spojena s prostorovou segregací, která zesiluje její dopady mimo jiné prostřednictvím absence vzorů úspěchu a sociální mobility, s nimiž se lze identifikovat, tlaku vrstevníků, který omezuje aspirace, a vysokých nákladů na vymanění se z komunity.**

Materiální deprivace, i když je způsobena příležitostnými okolnostmi, jako je náhlá ztráta zaměstnání nebo jiná nepříznivá událost, může vést ke zhoršení životních podmínek, podvýživě nebo nedostatku prostředků na domácí vzdělávání. Může mít za následek přestěhování do chudé čtvrti s omezeným přístupem ke kvalitním službám a/nebo horšími podmínkami bydlení. I dočasné období chudoby tak může ovlivnit vzdělávací výsledky dětí, a tím i jejich další možnosti.

Dopad je mnohem větší, pokud chudoba odráží strukturální zranitelnost rodiny daného jednotlivce, například v důsledku nízkého vzdělání, dlouhodobé nezaměstnanosti nebo špatného zdravotního stavu, a pokud v chudobě stráví delší období nebo celé dětství. Za těchto okolností vstupují do hry mechanismy popsané v kapitolách 1 a 2, které mohou ztížit vzdělávací vyhlídky a následné životní šance dětí, čímž se aktivuje cyklus přenosu chudoby. Systematický přehled faktických poznatků⁷¹ přesvědčivě dokládá, že chudoba rodičů má silný vliv na výsledky dětí v dospělosti. Faktické poznatky však ukazují, že situace se ještě **zhoršuje, pokud chudoba a vyloučení přetrvávají po několika generacích.**

To má dva hlavní důsledky. První spočívá v tom, že **chudoba a vyloučení prostupují rodinnou historií, kam až paměť sahá.** Výzkum sociální mobility vycházející z údajů o třech generacích ukázal, že také prarodiče hrají zásadní roli ve vzdělávacích výsledcích. Rozsáhlý přehled studií o sociální mobilitě⁷², který se zaměřuje na vzdělání jako ukazatel SES, dochází k závěru, že často existuje přímá vazba mezi statusem prarodičů a některými vzdělávacími výsledky jejich vnoučat⁷³.

⁷¹ Cooper, K., Stewart, K., Does Household Income Affect children's Outcomes? A Systematic Review of the Evidence, *Child Ind Res*, 2020. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09782-0>.

⁷² Anderson, L., Sheppard, P. a Monden, C., Grandparent Effects on Educational Outcomes: A Systematic Review, *Sociological Science* 5, 2018, s. 114–42, <https://doi.org/10.15195/v5.a6>.

⁷³ Tato zjištění jsou do značné míry v souladu s výsledky menšího počtu studií, které se zabývají vícegeneračním (tj. více než dvougeneračním) přenosem sociální třídy ve Spojeném království (Chan a Boliver, 2013) a ve Švédsku (Dribe a Helgertz, 2015). Nedávná práce (Colagrossi, D'Hombres a Schnepf, 2018), která se rovněž opírá o unikátní soubor dat pokrývající tři generace v zemích EU-28, potvrzuje, že v Evropě u dětí s alespoň jedním vysokoškolsky vzdělaným dědečkem je pravděpodobnost dosažení téhož vzdělání *ceteris paribus* v průměru o 9 procentních bodů vyšší oproti vrstevníkům, jejichž oba dědečkové mají nižší úroveň vzdělání.

Chudoba, která přetrvává po několik generací, obvykle zasahuje nejen úzkou rodinu, ale také širší rodinu (strýce, tety atd.). Pokud jde o socioekonomický úspěch, v rodině tak může být obtížné najít inspirativní vzory. To má dopad na posuzování toho, co je pro člověka v budoucnu proveditelné a realistické.

Druhým důsledkem je, že vícegenerační chudoba obvykle znamená ponoření do *prostředí* chudoby. Chudoba a vyloučení **mohou charakterizovat i významné sociální vztahy mezi rodinou**. Z důvodu sociální a ekonomické dynamiky chudoba a vyloučení velmi často (i když ne vždy, a v závislosti na místě v různé míře) rovněž prostupují danou čtvrtí. Řešení chudoby a vyloučení proto znamená zaměřit se na celé **prostředí marginalizace**. Takové prostředí může lidi uvěznit v chudobě a vyloučení, i když se příležitosti zlepšují.

Dopad chudoby v průběhu generací je předmětem rozsáhle diskutované práce antropologa Oscara Lewise. Dle jeho pozorování si lidé, kteří po celé generace žili v hluboké chudobě, vypěstovali pocit beznaděje a zoufalství, který se přenáší z generace na generaci. To může lidem bránit ve využívání příležitostí a působit proti sociální mobilitě.⁷⁴

K nejkrajnější formě vyloučení dochází při vzniku žebříčku dle postavení, kdy je určitá skupina po mnoho generací nucena zaujímat podřízené postavení vůči dominantním skupinám ve své zemi. K tomu může dojít v důsledku traumatické historie (zotročení, ztráta domoviny) nebo institucionálního systému diskriminace (jako jsou kasty). Tyto žebříčky mohou, ale nemusí souviset s rasou – jak ukazují podobnosti situace Afroameričanů v USA a nedotknutelných v Indii nebo burakuminů v Japonsku. Je známo, že vliv těchto žebříčků přetrvává i po změně institucionálního rámce. Plné pochopení této problematiky by vyžadovalo hlubší zkoumání historie a mechanismů diskriminace, což přesahuje rámec této zprávy. Důkladnou analýzu situace a problémů skupin na celém světě, kterým je přisuzováno postavení dle žebříčků, provedl Jacob Meerman.⁷⁵

4.1. CO SE STANE, KDYŽ CHUDOBA PROSTUPUJE RODINNOU HISTORIÍ?

PODPORA ZE STRANY PRARODIČŮ A ŠIRŠÍ RODINY

Rodina podporuje rozvoj dětské mysli prostřednictvím intelektuální stimulace a výchovné péče a dále vštěpováním důležitosti vzdělání. To vše má zásadní význam pro kognitivní vývoj dětí a jejich pozdější úspěšnost ve vzdělávání. Pokud se rodiče ocitnou ve zranitelné situaci, prarodiče mohou převzít rodičovskou péči a poskytnout dětem pevnou citovou vazbu, kterou potřebují. Relativně dobře situovaní prarodiče mohou do jisté míry vyvážit znevýhodnění spojené s vyrůstáním v chudé nukleární rodině. Pokud však taková podpora generaci za generací chybí, **znevýhodnění se kumuluje a přenáší nejen od rodičů, ale i od prarodičů**.^{74 75}

Jestliže jsou prarodiče v přímém kontaktu s vnoučaty, jejich chování, hodnoty a normy slouží vnoučatům jako vzor. Jejich společné aktivity mohou ovlivnit vývoj dětí. Typickým příkladem je čtení knih, které je méně časté, pokud jsou prarodiče málo vzdělaní a sami nečtou.

⁷⁴ Na toto se zaměřily také následné antropologické a sociální studie spojené s kontroverzním pojmem „kultura chudoby“. Patří mezi ně Moynihanova zpráva z roku 1965, kterou nechal vypracovat náměstek ministra práce za prezidenta Lyndona B. Johnsona a která se zabývala „kulturou ghett“ u Afroameričanů a poukazovala na škodlivé dopady převažujících neúplných rodin. John Ogbu zjistil, že důsledky vyloučení, kterému byly komunity vystaveny, přetrvávaly i po zlepšení socioekonomických podmínek. Neangažovanost ve vztahu ke vzdělávání lze vysvětlit určitým nastavením mysli, které zahrnuje vnímání sebe sama a vnímání úsilí a hodnot „druhé skupiny“. Na pochopení specifik nastavení mysli plynoucího z vícegenerační chudoby se také ve své nedávné práci zaměřuje Ruby Payne.

⁷⁵ Meerman, J., *Socio-economic mobility and low status minorities*, Routledge, 2009.

Prarodiče mohou mít vliv i v případech, že přímý osobní kontakt s vnoučaty chybí – ať už z důvodu jejich brzkého úmrtí, nebo jednoduše kvůli geografické vzdálenosti. V takových případech mechanismy předávání výhod nezahrnují pouze dědictví materiálních zdrojů, ale také dostupnost sociálních sítí prarodičů. V neposlední řadě mohou prarodiče sloužit mladším generacím jako referenční bod při utváření jejich vlastních aspirací⁷⁶. Pokud prarodiče, stejně jako rodiče, žijí v chudobě a sociálním vyloučení, tyto pozitivní vlivy se nedostávají.

Navíc, chudoba a vyloučení třetí generace často znamená, že chudoba rovněž prostupuje širší rodinu, kterou tvoří strýčkové, tety a bratrance.

PŘENOS BEZMOCI

Antropologické studie, například práce Oscara Lewise, poukázaly na pocit „bezmoci“, který se přenáší napříč generacemi. Studie mozku také prokázaly, že klíčové prvky exekutivních funkcí se v rodině přenáší⁷⁷. Dospělí na děti ve své péči často přenáší zejména existenci vnější kontroly, tj. pocit, že člověk nemůže mít kontrolu nad svým osudem a svými rozhodnutími⁷⁸.

Jak již bylo řečeno, stres spojený s životem v chudobě a vyloučení může významně ovlivnit exekutivní funkce jednotlivce. Pokud jsou jím postiženi nejen rodiče, ale také všechny významné dospělé osoby v okolí dítěte, může to dítěti vážně ztížit možnost tyto funkce si plně rozvinout. To má následně negativní vliv na vzdělávací a sociální výsledky dětí.

Dopad na exekutivní funkce může v praxi brzdit schopnost činit promyšlená rozhodnutí ohledně budoucnosti. Jak již bylo zmíněno v kapitole 3, lidé v materiálním nedostatku se mohou méně podílet na vzdělávání svých dětí. Nemusí si proto povšimnout strategických rozhodnutí, která ovlivňují budoucnost jejich dětí. Tato rozhodnutí se mohou týkat výběru vzdělání, volby zaměstnání, preventivních opatření na ochranu zdraví, rozhodnutí ohledně peněz, která vyžadují dlouhodobé plánování⁷⁹. To pak může mít velmi praktické důsledky pro skutečné životní příležitosti dětí.

VÍRA V SOCIÁLNÍ MOBILITU JAKO REÁLNOU MOŽNOST

Pokud se v rodinné historii po celé generace nevyskytovala sociální mobilita – jako je tomu v případech vícegenerační chudoby – absence přesvědčení o přínosnosti individuálního úsilí a schopnosti jednotlivce utvářet svou budoucnost bude přispívat k snížení aspirací. Jak tvrdí Breen ve své zásadní práci, „přesvědčení se vyvíjejí ve světle zkušeností“. **Řada neúspěchů v rámci jednotlivých generací i v průběhu více generací může vést k pesimistickému přesvědčení o tom, jaký význam má úsilí⁸⁰.**

V souladu s obdobnými zjištěními ohledně růstového myšlení platí, že je-li jednatel silně přesvědčen, že dosažení pokroku v životě je mimo jeho kontrolu, může to snižovat jeho aspirace. „Dynastické“ učení může dále posilovat negativní přesvědčení o tom, jak v životě dosáhnout pokroku – a tedy i o tom, jak se dostat z chudoby.

Jak uvádí zpráva Světové banky o sociální mobilitě, „přesvědčení týkající se mobility ovlivňuje aspirační výhled daného jednotlivce“⁸¹.

⁷⁶ Anderson, L., Sheppard, P. a Monden, C., Grandparent Effects on Educational Outcomes: A Systematic Review, *Sociological Science*, Vol. 5, 2018, s. 114–42. <https://doi.org/10.15195/v5.a6>.

⁷⁷ Viz například <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19243871>.

⁷⁸ Freed R. D., Tompson, M. C., Predictors of Parental Locus of Control in Mothers of Pre- and Early Adolescents, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, Vol. 40(1), January 2011.

⁷⁹ Například zpráva organizace Pew Charitable Trusts uvádí, že schopnost spořit, a to i v rodinách s nízkými příjmy, je přesným prediktorem příležitostí k sociální mobilitě.

⁸⁰ Breen, B., Beliefs, Rational Choice and Bayesian Learning, *Rationality and Society* 11, No 4, 1999, s. 463–79, <https://doi.org/10.1177/104346399011004005>.

⁸¹ Narayan, A. et al., Fair Progress? Economic Mobility across Generations around the World, The World Bank, 2018, <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1210-1>.

4.2. DOPADY ŠIRŠÍHO PROSTŘEDÍ NA ASPIRACE A ROZHODNUTÍ

Chudoba trvající generace zvyšuje kumulaci řady rizik prostředí, což má významný vliv také na mozek⁸². Vystavení chudobě po více než jednu generaci vede v mnoha případech k tomu, že lidé žijí ve čtvrtích s nízkými příjmy.

DOPADY PROSTOROVÉ SEGREGACE

Život v segregovaných čtvrtích může zvyšovat vystavení rizikům a stresorům. Ve vysoce segregovaných a chudých čtvrtích jsou mladí lidé častěji vystaveni násilí, vandalismu, prodeji drog atd. než mládež v prostředí střední či vyšší třídy. Často mají také omezenější (nebo horší) občanskou vybavenost, jako jsou parky či aktivity pro mládež. Mechanismy segregace často vedou k nižší kvalitě škol a předškolní péče v chudých čtvrtích.

Absence kontaktu s lidmi s odlišným životním stylem navíc může mít silný negativní dopad na aspirace, protože **mladé lidi připravuje o vzory a příklady sociální mobility**.

Negativní dopady života v segregovaných čtvrtích byly široce zkoumány zejména v USA. Raj Chetty⁸³ ve svém výzkumu potvrzuje jednoznačný negativní vliv prostorové segregace na ekonomickou mobilitu: zjišťuje, že charakteristiky čtvrti (např. podíl neúplných domácností, míra rozvodovosti, úroveň kriminality atd.) silně korelují s výsledky dětí, pokud jde o vzestupnou mobilitu⁸⁴.

Komunity charakteristické nižší mírou rasové/ekonomické segregace měly přístup k lepším školám, vyšší příjmová rovnost, vyšší sociální kapitál a více úplných rodin. To vše spíše podporuje ekonomickou mobilitu. Raj Chetty ve své práci také ukazuje, že překonání segregace je dobré pro všechny. Těchto pět hlavních faktorů, tedy dobré školy, vysoká úroveň sociální soudržnosti, úplné rodiny a nižší úroveň příjmové nerovnosti a rasové/etnické segregace, bylo přínosných pro ekonomickou mobilitu všech obyvatel, nejen těch nejvíce znevýhodněných.

Mookherjee, Napel a Ray⁸⁵ ukazují, že rozhodnutí rodičů vzdělávat či nevzdělávat své děti je ovlivněno místem, kde žijí. Zjistili, že aspirace rodičů ohledně jejich dětí závisí také na příjmech jejich sousedů. Příjmová segregace ve čtvrtích je hnacím faktorem rozhodnutí investovat do vzdělání a kariérních výsledků. To potvrzují i některé analýzy v Evropě. Například ve Švédsku kvaziexperimentální studie⁸⁶ zjistila, že dlouhodobá závislost přistěhovalců na sociálních dávkách se zvyšuje, pokud jsou noví přistěhovalci umístěni do enkláv s vyšší mírou závislosti na sociálních dávkách. Navazující studie⁸⁷ analyzovala konkrétně působení vlivu vrstevníků na dosažené vzdělání. Zjistila, že školní výsledky pozitivně korelovaly s počtem vysoce vzdělaných dospělých v komunitě, kteří byli stejného etnického původu jako student.

Socioekonomická prostorová segregace tak přímo ovlivňuje aspirace.

Některé studie⁸⁸ dokonce poukazují na **souvislost mezi beznadějí a perspektivou čtvrti**. Některé aspekty ekologie čtvrti (např. přítomnost odpadků, graffiti, opuštěných budov a také určité typy sociálních interakcí – např. přítomnost velkého počtu bezdomovců, drogových dealerů atd.) mohou mít vliv na rizikové chování a pocit beznaděje. Jak upozorňuje Gary W. Evans, obzvláště patogenní aspekt dětství v chudobě představuje *kumulace více rizik prostředí*, nikoli vystavení ojedinelému riziku⁸⁹.

⁸² Například Joseph, R., Environmental Influences on Neural Plasticity, the Limbic System, Emotional Development and Attachment: A Review, *Child Psychiatry Hum Dev* 29, 1999, s. 189–208, <https://doi.org/10.1023/A:1022660923605>.

⁸³ http://www.equality-of-opportunity.org/assets/documents/race_paper.pdf.

⁸⁴ Chetty, R. et al., Where Is the Land of Opportunity? The Geography of Intergenerational Mobility in the United States, *Quarterly Journal of Economics* 129, 2014, s. 1553–1623, <https://doi.org/10.1093/qje/qju022>.

⁸⁵ Mookherjee, D., Napel, S., Ray, D., Aspirations, Segregation, and Occupational Choice, 2010. <https://doi.org/10.1111/j.1542-4774.2010.tb00498.x>

⁸⁶ Åslund, O. a Fredriksson P. Peer Effects in Welfare Dependence: Quasi-Experimental Evidence J. Human Resources July 1, 2009 44:798825; doi:10.3368/jhr.44.3.798 – referred to in J-PAL European Social Inclusion Initiative, Review Paper December 2018

⁸⁷ Åslund, O., Edin, P.-A., Fredriksson, P. a Grönqvist, H. Peers, Neighborhoods, and Immigrant Student Achievement: Evidence from a Placement Policy. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3 (2): 2011. 67–95. - referred to in J-PAL, cit.

⁸⁸ Mair, C., Kaplan, G. & Everson-Rose, S., Are there hopeless neighborhoods? An exploration of environmental associations between individual-level feelings of hopelessness and neighborhood characteristics, *Health & place*, Vol. 18, 2012, s. 434–9. 10.1016/j.healthplace.2011.12.012.

⁸⁹ Evans, G. W., The Environment of Childhood Poverty, 2004.

Život v segregovaném prostředí má také vliv na myšlení a přizpůsobování chování. Hoff a Walsh⁹⁰ analyzovali důsledky teorie Daniela Kahnemana o rychlém a pomalém myšlení pro lidi žijící v segregovaném prostředí. „Rychlé“ myšlení je intuitivní a automatické, zatímco „pomalé“ myšlení je promyšlené a vyžaduje úsilí. Rychlé myšlení je obecně dobře přizpůsobeno prostředím, která jedinec dobře zná, ale v méně známém prostředí může rychlé myšlení vést k systematickým chybám. Život v ekonomicky a rasově segregovaných čtvrtích tak znevýhodněné jedince staví do obtížné pozice, pokud se snaží získat přístup do privilegovanějšího prostředí, protože si musí osvojit mentální modely, normy a neformální pravidla potřebné k tomu, aby se jim v takovém prostředí dařilo.

Podle Hoff a Walshe se děti, které žijí v oblastech s vysokou mírou kriminality, musí naučit jeden soubor neformálních pravidel, aby přežily ve své čtvrti, a druhý, aby se jim dařilo ve škole. Školní prostředí je silně regulováno formální autoritou a normami slušného chování. Naproti tomu ve čtvrtích s vysokou kriminalitou jsou moc a autorita proměnlivé a závisí na dohodě. **V praxi musí děti své rychlé myšlení přizpůsobit dvěma světům, a to je obtížné.** Zejména u mužů, kteří žijí v nebezpečných čtvrtích, zpravidla neexistuje soubor automatických reakcí na prosazování autority, který by mohli úspěšně uplatňovat jak ve své čtvrti, tak na pořádanějších místech, jako jsou školy. Automatická reakce spočívající v dodržování pravidel by je ohrozila v jejich čtvrti, zatímco automatická reakce spočívající v nedodržování pravidel by ve škole mohla vést k podmíněčnému či nepodmíněčnému vyloučení. Mladí lidé ze střední třídy se s tímto problémem běžně nesetkávají. Vhodná reakce na autoritu je pro ně doma i ve škole podobná.

ZKUŠENOST S VYLOUČENÍM MŮŽE NEGATIVNĚ OVLIVNIT PREFERENCE LIDÍ

Některé výzkumy tvrdí, že dopad sociálního vyloučení může být obzvláště pevně zakořeněný, když utlačovaná skupina začne považovat svůj útlak za přirozený nebo jej dokonce začne preferovat. Jak zdůrazňují Hoff a Walsh, zatímco tradiční ekonomie předpokládá, že preference jsou pevné, behaviorální ekonomie prokázala, že preference jsou tvárné a jsou silně ovlivněny zkušenostmi.

Preference a sebedůvěra sociálně vyloučených se často přizpůsobují (nízkým) očekáváním a negativním názorům jejich okolí. Pokud tento mechanismus působí, příslušníci sociálně vyloučených skupin internalizují názory a přesvědčení, které o nich mají ostatní. Děti, které jsou vystaveny negativním stereotypům a „učí se“, že nejsou schopny dosáhnout lepších výsledků a nemají šanci uspět, si osvojí nižší sebedůvěru a odpovídajícím způsobem přizpůsobí své aspirace. InSTITUTE, v nichž lidé procházejí socializací, jim totiž slouží jako referenční body, vůči nimž si představují alternativní reality a budoucnosti, nebo tak často nečiní.

Nedávná analýza SVS⁹¹ na základě údajů Eurobarometru ukazuje, že lidé žijící v chudých čtvrtích jsou obzvláště náchylní k přesvědčení, že dosažení pokroku v životě závisí na faktorech, které jednotlivec nemůže ovlivnit – včetně rodinného bohatství, důležitých kontaktů nebo etnické příslušnosti. Tato tendence je ještě silnější u těch, kteří žijí ve vícegenerační chudobě, což obvykle znamená, že byli rovněž vychováni v chudé čtvrti.

Členové vyloučené skupiny se mohou vzájemně utvrzovat v přesvědčení, že svůj osud nemohou ovlivnit, a toto přesvědčení pak dále posiluje jejich sebedůvěru, nízké aspirace a nízké investice do vzdělání.

ABSENCE KONTAKTU S POZITIVNÍMI VZORY, S NIMIŽ SE LZE IDENTIFIKOVAT, ZUŽUJE ASPIRAČNÍ VÝHLED CHUDÝCH LIDÍ

Individuální aspirace se rodí v určitém sociálním kontextu, neexistují ve vzduchoprázdnu⁹².

Pro naše vlastní cíle a aspirace je určující životní styl, společenské a politické normy a ekonomický blahobyt lidí okolo nás. Individuální touhy a standardy jsou často definovány pozorováním života a úspěchů ostatních. Debraj Ray toto definuje jako „aspirační výhled“. Tento výhled je utvářen sociálními referenčními osobami daného jednotlivce – lidmi v nejbližším i širším okolí. Do aspiračního hledáčku se však dostávají pouze jednotlivci, kteří jsou dotyčnému člověku rámcově podobní nebo kteří jsou relevantní z hlediska jeho zkušeností. Příklady multimilionářů nebo popových hvězd neposkytují pro většinu lidí přínosné srovnání, protože jejich zkušenosti působí příliš vzdáleně.

Ray se zabývá stěžejní rolí rozdílu v aspiracích – rozdílem mezi tím, o co by jednotlivec mohl usilovat, a podmínkami, v nichž se v současnosti nachází. Právě tento rozdíl ovlivňuje chování orientované na budoucnost. Zajímavé je, že jak velký, tak i malý rozdíl v aspiracích může být na překážku snahám investovat do zlepšení vlastních podmínek. Jednotlivci, jejichž aspirace (na základě příkladů lidí, které znají) jsou úzce spjaty s jejich současnou životní úrovní, mají jen malou motivaci tuto úroveň zvyšovat. Velké i malé rozdíly v aspiracích se častěji vyskytují ve společnostech charakterizovaných vysokou socioekonomickou polarizací.

⁹⁰ Hoff, K. a Walsh, J. S., *The Whys of Social Exclusion: Insights from Behavioral Economics*, 2017, cit.

⁹¹ Blaskó, Z. a Boldrini, M. (2021): *The experience of poverty and perceptions of equal opportunity*. Manuscript.

⁹² Ray, D., *Aspirations, Poverty and Economic Change*, *Understanding Poverty*, 2003, 10.1093/0195305191.003.0028.

Podle Rayovy analýzy není příčinou neúspěšných aspirací pouze stav chudoby. Je jí **chudoba v kombinaci s absencí kritického počtu osob, které jsou na tom lépe než dotyčná osoba, ale zároveň na tom nejsou o tolik lépe, aby byl jejich ekonomický blahobyt považován za nedosažitelný.**

Právě tento problém se týká lidí, kteří jsou hluboce ponořeni do vícegenerační chudoby a jejichž okolí sestává z osob ve stejné situaci. Pokud jsou na tom všichni lidé v kognitivním světě daného jednotlivce podobně jako on a jedinou výjimkou jsou celebrity, filmové hvězdy apod., nemá smysl investovat do změny situace.

TLAK VRSTEVNÍKŮ MŮŽE POSÍLIT MARGINALIZACI

Literatura také poukazuje na možný silný vliv tlaku vrstevníků na osobní rozhodnutí – ať už v pozitivním, nebo negativním smyslu. Obklopení lidmi, kteří se nacházejí ve stejné situaci nedostatku a postrádají osobní vyhlídky, může silně působit proti individuálnímu úsilí plánovat vlastní budoucnost.

Sociální normy skupiny a chování a postoje členů skupiny vrstevníků jsou obvykle užitečné pro určení chování, které je v dané situaci nevhodnější. Několik nedávných experimentů v terénu v oblasti ekonomie⁹³ názorně ukázalo, jak mohou obavy o sociální obraz ovlivnit chování a preference. To také znamená, že dodržování vnímaných norem může udržovat negativní chování⁹⁴, protože lidé mohou napodobovat negativní chování svých vrstevníků, aby potvrdili své spojení s nimi.

Jak vysvětluje Ray⁹⁵, jestliže jedinec žije v komunitě, kde většina jeho vrstevníků neusiluje o úspěch ve vzdělávání, utlumí to jeho vlastní aspirace. Nebojí se relativní ztráty postavení mezi svými vrstevníky, a proto se nemusí snažit uspět.

To je obzvláště důležité pro mladé lidi ve školním věku. Judith Harris⁹⁶ ve své zásadní knize ukazuje, jak nesmírně důležitou roli hrají vrstevníci při utváření identity a charakteru dětí. Tvrdí, že tento vliv může být dokonce větší, než jaký vliv mají na děti školního věku rodiče.

Vzájemné působení mezi kognicí a emocemi je velmi silné. Pokud studenti cítí, že jsou součástí kolektivu a jsou ostatními přijímáni, dosahují lepších studijních výsledků. To znamená, že **šance na studijní úspěch jsou podstatně vyšší, pokud je vrstevníky podporován jako hodnota.**

Nemá-li například jedinec ve svém nejbližším okolí lidi s vysokoškolským vzděláním, může to omezit jeho touhu studovat na vysoké škole⁹⁷, a to i v případě, že finanční překážky lze překonat. To může být důsledkem jednak nedostatku informací o praktickém postupu, a jednak stresu spojeného s tím, že se člověk bude od ostatních lišit⁹⁸. Je prokázáno, že tlak vrstevníků má vliv na užívání návykových látek, rizikové sexuální chování a delikventní chování ve škole⁹⁹. Někteří výzkumníci dokonce poukazují na to, že se jedná o druh „nákazy“¹⁰⁰, která je obzvláště silná v souvislosti s rozhodnutími ohledně vzdělání, která mají následně velký vliv na budoucí životní vyhlídky.

Jak ukazují Simons-Morton a Chen¹⁰¹, intenzivní zapojení rodičů zásadním způsobem vyvažuje negativní vliv vrstevníků – jak již ale bylo řečeno, okolnosti dlouhodobé chudoby a vyloučení často omezují schopnost rodičů zapojit se do vzdělávání svých dětí. K rozhodnutí, které se ubírá jiným směrem, než je v dané komunitě běžné, je jinak zapotřebí soustředění a silný prožitek jednání, ale právě tato schopnost je nejvíce ovlivněna toxickým stresem pramenícím z chudoby.

CENA ZA PORUŠENÍ SOCIÁLNÍCH NOREM MŮŽE BÝT PŘÍLIŠ VYSOKÁ

Vliv vrstevníků – a z něj vyplývající „sociální nákaza“ – může prostupovat celou komunitou, pokud jsou v ní chudoba a vyloučení hluboce zakořeněny. Do hry mohou vstoupit adaptivní preference na úrovni komunity, které ještě více ztěžují překonání stavu nedostatku. **Přizpůsobení se normám** a strategiím pro přežití, které jsou dány stávajícím strukturálním strádáním, **může vést k sebeomezování**, což vytváří další překážku, kterou musí jedinec překonat¹⁰².

⁹³ Bursztyjn, L., Jensen, R., Social Image and Economic Behavior in the Field: Identifying, Understanding, and Shaping Social Pressure, *Annual Review of Economics*, Vol. 9, August 2017, s. 131–153, <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-063016-103625>.

⁹⁴ Schultz, P. W. et al., The Constructive, Destructive, and Reconstructive Power of Social Norms, *Psychological Science* 18, 2007.

⁹⁵ Ray 2003, cit.

⁹⁶ Harris, J., *The Nurture Assumption*, The Free Press, 1998 – revised version in 2009.

⁹⁷ Hallinan, Maureen a Williams, Richard. (1990). Students' Characteristics and the Peer-Influence Process. *Sociology of Education*.

⁹⁸ <https://nleftbehind.org/2014/12/the-impact-of-peer-pressure-on-student-achievement/>.

⁹⁹ El-Tahch, M., Student-see, Student-do: Perceptions of Conformity among Friends, 2009.

¹⁰⁰ https://www.researchgate.net/publication/328109715_The_Influence_of_Social_Contagion_Within_Education_A_Motivational_Perspective.

¹⁰¹ Simons-Morton, B. & Chen, R., Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents, *Youth & Society*, Vol. 41, 2009, s. 3–25, 10.1177/0044118X09334861.

¹⁰² Vargas, C., Nathali, C., Analysis of adaptive preferences through the voices of the poor in Ecuador, *Economics of Development (ECD)*, 4 December 2018. Dostupné z <http://hdl.handle.net/2105/46552>.

Rámeček 14

Zde jsou důležité dva pojmy, které zavedli Kahneman a Tversky: „averze ke ztrátám“ popisuje situaci, kdy pro některé lidi „hrozba ztráty převažuje nad vidinou zisku“ (Kahneman a Tversky, 1979). Obdobně „vyhýbání se lítosti“ znamená, že lidé mohou pociťovat větší lítost ze špatných důsledků vyplývajících z nového jednání než ze špatných důsledků vyplývajících z nečinnosti (Kahneman a Tversky, 1982). Tyto tendence lze také formulovat jako „preferenci statu quo“, která je rovněž rozsáhle zkoumána v behaviorální ekonomii a která vysvětluje, že lidé upřednostňují zachování stávajícího stavu věcí tím, že nic nedělají nebo se drží dříve učiněných rozhodnutí (Samuelson a Zeckhauser, 1988).

Jestliže byla komunita po dlouhou dobu vyloučena, například v důsledku historického útlaku, často si vytvoří normy a kodexy, které jsou účelové pro její přežití. Přístup k sociální mobilitě ve většinové společnosti může u jednotlivce znamenat porušení těchto norem. To může vést k dodržování sociálních norem, které omezují osobní zlepšování, namísto jejich porušení a hledání nových cest.

Rozhodnutí neporušovat pravidla komunity může být také velmi racionální. V závislosti na tom, jak je daná komunita semknutá a izolovaná, může mít porušení norem za následek odloučení jednotlivce od komunity, z níž pochází. Riziko pro jednotlivce může být extrémně vysoké jak na emoční, tak i na ekonomické úrovni. Dodržování norem komunity umožňuje přežít, i když neoptimálním způsobem, protože sociální vazby mohou být zásadní pro nalezení práce¹⁰³ nebo zajištění alternativních zdrojů obživy. Opuštění komunity znamená ztrátu přístupu k její záchranné síti. Ze sociologického hlediska to znamená ztrátu sociálního kapitálu, aniž by bylo zřejmé, co daný jedinec na oplátku získá.

Pokud není vnější podpora dostatečně silná – například pokud je vnější svět prostoupen diskriminací a systém sociální ochrany je slabý a pokud je jedinec následkem chudoby a nízkého vzdělání vybaven omezenými zdroji – přerušení vazeb s komunitou může jeho situaci zhoršit¹⁰⁴.

¹⁰³ Montgomery, J. D., Social Networks and Labor-Market Outcomes: Toward an Economic Analysis, *The American Economic Review*, Vol. 81, No 5, Dec. 1991, s. 1408–1418.

¹⁰⁴ Chantarat, S. & Barrett, C. B., Social network capital, economic mobility and poverty traps, *The Journal of Economic Inequality*, Vol. 10, 2012, s. 299–342.

ČÁST II JAK TYTO ZNALOSTI VYUŽÍT PŘI ŘEŠENÍ DOPADŮ VÍCEGENERAČNÍ CHUDOBY

V části I bylo popsáno několik bludných kruhů, které může dlouhodobá chudoba vytvářet tím, že svými dopady ovlivňuje exekutivní funkce a aspirace a následně brání sociální mobilitě.

Tento osud však není neměnný. Výzkum rovněž naznačuje možné strategie řešení těchto dopadů.

Je zřejmé, že řešení chudoby vyžaduje značné investice do strukturální podpory. Pokud má člověk starost o základní potřeby, jako je osobní bezpečí, přístřeší a jídlo, nevyhnutelně to vyčerpá jeho celou mentální kapacitu a obsadí jeho veškerou kognitivní kapacitu, takže mu nezbude žádný prostor pro jiné plánování. Politiky a programy na podporu lidí v chudobě musí především zajistit, aby byli s to uspokojovat své základní potřeby, pokud jde o bezpečnost, výživu, zdraví atd., a aby měli přístup ke vzdělání a zaměstnání. Vymýcení dětské chudoby musí být jedním z cílů politik.

Kromě toho je třeba zvážit otázku, zda jsou příležitosti skutečně dostupné. Strukturální diskriminace a rasismus často představují všudypřítomnou překážku, která znemožňuje skutečný přístup k příležitostem i v případě, kdy se zdají být dostupné.

A právě tehdy, když jsou příležitosti reálně dosažitelné, mohou politiky podporující exekutivní funkce, aspirace a naděje přispět k prolomení kruhu chudoby.

Kapitola 5 obsahuje přehled hlavních zásad politik a programů, které vyrovnávají dopady chudoby na osobní rozvoj. Ukazuje, že takovýto mnohostranný problém je nutné řešit mnohostranným přístupem. Některá zásadní opatření uvedená v kapitole 6 se týkají vzdělávání. Často se může jednat o komplexní systémové intervence, které vyžadují politickou vůli a dlouhodobé strategie. Přestože je jejich realizace obtížná, mohou zajistit dlouhodobé a udržitelné změny. Kromě toho existuje široká škála konkrétnějších a pružnějších programů a intervencí, které mohou pomoci budovat odolnost a podporovat exekutivní funkce a naděje. Tato opatření jsou popsána v kapitolách 7, 8 a 9. V kapitole 10 jsou na závěr rozpracovány některé metapodmínky, které mohou optimalizovat účinnost opatření, jako je nastavení intervencí, komplexní přístupy a důsledný sběr dat.

5. HLAVNÍ ZÁSADY PRO ŘEŠENÍ DOPADŮ CHUDOBY A VYLOUČENÍ

- Zásadní význam mají intervence, které zmírňují negativní kognitivní vliv života v chudobě v raném dětství, ale vzhledem k plasticitě a přizpůsobivosti mozku existují i další kritická období, kdy mohou mít intervence dopad.
- Klíčem k lepším intervencím je pochopení toho, proč některé děti uspějí, i když pocházejí z obtížných socioekonomických podmínek. Důležitým faktorem, který lze řešit intervencemi, je citová vazba a podpora ze strany vlivných osob v životě.

5.1. ZÁSADNÍ JE VČASNÁ INTERVENCE

Životní zkušenosti mají zásadní význam pro kognitivní a emoční vývoj, a tím ovlivňují šance jednotlivce na úspěch ve vzdělávání, zaměstnání a sociální integraci. Jestliže zajistíme, aby tyto zkušenosti byly pro lidi narozené v chudobě méně stresující, může to mít pozitivní dopad na jejich budoucí šance.

Vědecké poznatky o mozku ukazují, že dopady chudoby se v životě projevují velmi brzy, již několik měsíců po narození, jak je popsáno v kapitole 2. Je proto **nezbytné podporovat děti a předcházet možným dopadům chudoby již od velmi útlého věku**, a tím zajistit, aby mohly plně rozvinout svůj potenciál. Toto poukazuje na význam vzdělávání a péče v raném dětství a dále na důležitost předškolních programů, které poskytují kvalitní doplňkovou péči a bezpečné útočiště pro zranitelné malé děti, ale také podporu pro rodiče.

5.2. KLÍČOVÉ FUNKCE MOZKU LZE ROZVÍJET I PO DĚTSTVÍ

Je také vědecky dokázáno, že mozek je velmi plastický. Dopady na exekutivní funkce způsobené vyrůstáním v chudobě lze pozitivně ovlivnit péčí a pozitivními událostmi v pozdějším věku¹⁰⁵.

Přestože je rané dětství pro vývoj mozku klíčové, **existují i další kritická období, kdy mozek snadno reaguje na stimulaci.**

Většina školních let je důležitá pro rozvoj exekutivních funkcí. **Zlomovým bodem je zejména období adolescence,** kdy se znovu otevírá citlivost vůči prostředí. Jde také o klíčové období pro rozvoj rozhodování a stanovení životních perspektiv – např. dokončení střední školy a zápis na vysokou školu.

Zatím se ví jen málo o tom, jak dlouho je v dospělosti mozek schopen rozvíjet nové funkce, ale zdá se, že některé kritické funkce se mohou rozvíjet *nejméně* do 30 let¹⁰⁶.

Kromě podpory v dětském věku proto mohou být důležitá a účinná i opatření, která se zaměřují na dospívající a mladé dospělé a podporují je při definování a naplňování aspirací.

Ačkoli budování a obnova exekutivních funkcí je u dětí, dospívajících a mladých dospělých snazší, je vědecky dokázáno, že nová „mozková spojení“ a dovednosti lze získávat po celý dospělý život.

Stejně jako brýle mohou napravit následky zhoršeného zraku, **chytře navržená podpůrná opatření mohou napravit dopady na exekutivní funkce u dospělých.** Behaviorální experimenty poskytují tipy, jak přepracovat podpůrné služby tak, aby byly účinnější. Využití těchto faktických poznatků může také pomoci při navrhování nástrojů a prostředí, které podporují lepší fungování mozku a seberegulaci u dospělých.

5.3. POCHOPENÍ ODOLNOSTI MŮŽE POMOCI KONCIPOVAT LEPŠÍ INTERVENCE

Při analýze dopadů chudoby na exekutivní funkce a aspirace se výzkum zaměřuje na průměrné hodnoty. Mnoho variací vývoje v reálném životě tak může zůstat skryto. Existují příklady dětí a dospělých, kteří netrpí problémy popsány v části I nebo je dokážou relativně snadno překonat, přestože jsou vystaveni týmž stresujícím podmínkám chudoby a vyloučení. Některým dětem postiženým vícegenerační chudobou se navzdory všem předpokladům daří mimořádně dobře.

Zkoumání těchto dětí a faktorů, které jim umožňují vyrovnávat dopady chudoby nebo se před nimi chránit, může pomoci rozpoznat účinnější strategie podpory. Podle psychologického výzkumu mohou individuální rozdíly v reakci dětí na chudobu záviset na ochranných kulturních nebo osobních vlastnostech, které podporují to, co psychologové nazývají „odolností“. Prvním, kdo toto téma zkoumal, byl Norman Garmezy¹⁰⁷. Zaměřil se na ochranné faktory u dětí vystavených stresujícím a traumatickým životním okolnostem. Zjistil, že tyto ochranné faktory zahrnují kromě dispozičních faktorů daného jedince také **rodinné citové vazby a vnější podpůrné systémy.**

Jedinci, kterým se navzdory nepříznivé situaci dařilo dosahovat dobrých výsledků, uváděli podobné kombinace zkušeností: častý kontakt se školou iniciovaný rodiči, kontakt dítěte se stimulujícími a podporujícími učiteli a nepříliš časté rodinné konflikty. Ukázalo se, že děti vykazující odolnost měly dobře rozvinuté sociální dovednosti, vnímání sebe sama založené na pocitu moci, nikoli bezmoci, a vysoce výkonné kognitivní dovednosti a styly. Garmezyho analýza naznačila, že děti, které si takových dovedností osvojily více, později méně často dosahovaly negativních výsledků a jejich výsledky vyrovnávaly jejich počáteční znevýhodnění oproti zvyhodněným dětem. To potvrdily i další studie.

¹⁰⁵ Harvardská studie zaměřená na ústavní péči prokázala, že u dětí, které byly dříve zanedbávány v ústavech a které se nakonec dostaly do kvalitní pěstounské péče, došlo k dorovnání vývoje bílé hmoty.

¹⁰⁶ Dle zjištění autorů při rozhovoru s Marthou Farah z Pensylvánské univerzity.

¹⁰⁷ Garmezy, N., Children in poverty: Resilience despite risk, *Psychiatry*, Vol. 56(1), 1993, s. 127–136.

Rámeček 15

Studie Harvardské lékařské fakulty (Buckner, Mezzacapa a Beardslee, 2003) v rámci rozsáhlejšího výzkumu rodin s nízkými příjmy zkoumala charakteristiky, které odlišují odolné mladé lidi školního věku od neodolných, a to se zaměřením na dovednosti seberegulace (např. exekutivní funkce a emoční regulaci). Autoři zjistili, že – pohlédneme-li za statistické průměry – značné procento ekonomicky znevýhodněných mladých lidí netrpí významnými duševními zdravotními problémy a v nepříznivých situacích vykazují kompetence. Při statistickém vyloučení ostatních vysvětlujících proměnných se odolní mladí lidé od neodolných mladých lidí výrazně lišili tím, že měli lepší seberegulační dovednosti a sebevědomí, a také tím, že se jim dostávalo aktivnějšího rodičovského dohledu.

Buckner, J., Mezzacappa, E. a Beardslee, W., Characteristics of Resilient Youths Living in Poverty: The Role of Self-Regulatory Processes, *Development and Psychopathology*, Vol. 15, 2003, s. 139–62. 10.1017/S0954579403000087.

Masten a Coatsworth¹⁰⁸ přezkoumali důsledky výzkumu odolnosti dětí a dospívajících pro politiky a intervence navržené k podpoře lepších výsledků u ohrožených dětí. Jejich studie poukázala na důležitost **silné pozitivní citové vazby**, ať už v rodině, nebo s mentorem či učitelem. Zdůraznila význam sebevědomí, které může vést k pocitu moci namísto bezmoci. Ukázala také, že vysoce výkonné kognitivní dovednosti a styly mohou kompenzovat zaostávání v jiných oblastech.

¹⁰⁸ Masten, A. a Coatsworth, J., The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children, *The American Psychologist*, Vol. 53, 1998, s. 205–20. 10.1037/0003-066X.53.2.205.

6. ZLEPŠENÍ ROVNOSTI A POHODY VE VZDĚLÁVÁNÍ

- Zamezení segregaci dětí žijících v chudobě ve vzdělávání a zajištění kvalitní výuky je klíčem k tomu, aby se vzdělání stalo cestou k sociální mobilitě.
- Investice do péče o děti v raném věku přináší dlouhodobou návratnost v podobě lepších životů i veřejných rozpočtů. K udržení pozitivních dopadů je však nutná návaznost na další stupně vzdělávání.
- Učitelé musí být připraveni na to, aby se dokázali vypořádat s dopady života v chudobě na kognitivní a emoční schopnosti studentů.
- Vzdělávací systémy mohou na základě vědeckých poznatků klást důraz na rozvoj kognitivních a sociálně-emočních dovedností, u nichž je největší pravděpodobnost, že jsou ovlivněny podmínkami života v chudobě.
- Inkluzivní školní prostředí, které se zaměřuje na pohodu studentů a aktivity podporující zapojení, může zmírnit dopady toxického stresu a výrazně zlepšit vzdělávací výsledky.

6.1. PŘEDCHÁZENÍ SEGREGACI A ZAJIŠTĚNÍ VYSOKÉ KVALITY VE VZDĚLÁVÁNÍ

Kapitola 4 popisuje, jak může život v komunitě definované marginalizací hluboce omezovat aspirace a naděje. Pokud většina vrstevníků neusiluje o úspěch ve vzdělávání, utlumí to i vlastní aspirace dětí. Je možné, že se nebudou snažit uspět a nebudou se obávat ztráty postavení mezi těmito vrstevníky v důsledku neúspěchu. Proto platí, že **kontakt s nejrůznějšími lidmi a životními cestami je důležitý pro rozvoj aspirací** a rozhodování vedoucí k vzestupné sociální mobilitě.

Desetiletí výzkumu prokázala, jak rasová a socioekonomická segregace zvyšuje znevýhodnění skupin s nízkým socioekonomickým statusem, a analyzovala opatření k jejímu překonání. Škola je místem, kde může docházet k přínosným setkáním a integraci. Pro politiky inkluzivního vzdělávání má proto velký význam **zajištění vyváženého rozložení etnických skupin a skupin z různých socioekonomických prostředí napříč školami**.

Předcházet segregaci – kdykoli je to možné – je mnohem snazší než ji odstranit poté, co již nastala. Segregaci je obzvláště obtížné řešit, pokud koncentrace dětí z prostředí chudoby závisí na bydlišti. Strategie na její překonání často narážejí na odpor veřejnosti a jsou předmětem obtížných polemik. Koncentrace žáků ze znevýhodněného prostředí ve vzdělávání může být současně hnacím faktorem rozložení bydlení (například prostřednictvím jevu známého jako „bílý útek“).

Jedním z klíčových faktorů při předcházení segregaci ve vzdělávání je **důsledné sledování a vynucování standardů kvality**, a to zejména v systémech se svobodnou volbou školy. Takto lze zaručit stejnou kvalitu vzdělávání nezávisle na místě školy a minimalizovat obavy rodičů z negativních dopadů integrovaného vzdělávání.

Samotná desegregace však není dostatečnou zárukou zlepšení výsledků a příležitostí dětí v chudobě. Přístup k sociální mobilitě do značné míry závisí na struktuře dostupných příležitostí a na kvalitě podpory, které se lidem v chudobě dostává¹⁰⁹.

Jsou k dispozici také faktické poznatky o školách s vysokým podílem dětí žijících v chudobě, které navzdory segregaci dokázaly podpořit jejich sociální mobilitu¹¹⁰. Klíčem k tomuto úspěchu byla kvalita vzdělávání¹¹¹. Jensen shrnuje faktory, které charakterizují vysoce úspěšné školy s vysokou mírou chudoby. Musí být vybaveny tak, aby dokázaly posilovat kognitivní a sociální kompetence dětí, stanovovat ambiciózní studijní a pracovní cíle, vyjadřovat uznání za dobrou práci a udržovat pozitivní atmosféru¹¹².

Kvalita výuky je proto zásadní.

V kapitole 2 bylo popsáno, že dětem v chudobě se v průměru dostává méně podnětů doma i mimo domov a že toto může mít negativní dopad na jejich kognitivní vývoj. Tuto sníženou stimulaci je nutné kompenzovat tím, že děti mají přístup ke kvalitnímu vzdělávání, které jim poskytne obohacení a podněty. Děti z rodin s nízkým vzděláním žijících v chudobě nemají možnost kompenzovat nekvalitní výuku prostřednictvím působení rodičů. Řešení problematiky vzdělávacích výsledků dětí v chudobě proto v první řadě znamená jim **přístup ke kvalitní výuce**¹¹³.

Sanders a Rivers¹¹⁴ hodnotili vliv jednotlivých učitelů na studijní úspěšnost studentů. Prokázali, že **nejpřínosnější bylo umístit vysoce kvalitní učitele do nejvíce znevýhodněných škol**. Bohužel je běžné, že školy s vysokou koncentrací žáků v chudobě trpí vysokou fluktuací často nezkušených učitelů.

Analýza průzkumu PISA 2018 navíc poukazuje na některé úspěšné strategie k dosažení kvality ve školách s vysokou mírou chudoby¹¹⁵.

Jak uvádí nedávná zpráva Eurydice o rovnosti ve školním vzdělávání v Evropě¹¹⁶, učitelé, kteří se specializují na práci se studenty se slabými výsledky, jsou jen zřídka k dispozici, ale právě tito učitelé mohou být přínosní při snižování rozdílů ve výsledcích studentů mezi školami, zejména v sekundárním vzdělávání.

¹⁰⁹ Viz úvaha o tomto aspektu dostupná na <https://www.tc.columbia.edu/articles/2004/march/how-desegregation-changed-us-the-effects-of-racially-mixed-/>.

¹¹⁰ Cunningham, Patricia M., *Struggling Readers: High-Poverty Schools that Beat the Odds* *Reading Teacher*, v60 n4 p382-385 Dec 2006 <https://eric.ed.gov/?id=EJ749455>.

¹¹¹ Reeves, *High Performance in High Poverty Schools: 90/90/90 and Beyond*, 2003.

¹¹² Jensen, E., *Teaching with Poverty in Mind*, 2009.

¹¹³ Viz Hanushek, E. A., Kain, J. F. and Rivkin, S. G., *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, August 1998.

¹¹⁴ Sanders, W. L., a Rivers, J. C., *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*, Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1998.

¹¹⁵ https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/pisa-2018-eu_1.pdf.

¹¹⁶ Evropská komise/EACEA/Eurydice, *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. *Stručná zpráva Eurydice*, Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2020.

Rámeček 16

Například švédský program Spolupráce pro co nejlepší školu (Samverkan för bästa skola, SBS) nabízí podporu školám, které čelí nejvýznamnějším problémům při zajišťování kvalitní výuky a kde vysoký podíl žáků nedokončí vzdělávání. Školám je poskytována individuálně přizpůsobená podpora zaměřená na praxi, která vychází z faktických poznatků a zkušeností a je doprovázena profesním rozvojem učitelů. Tato podpora je založena na plánu rozvoje, včetně povinností, milníků, cílů a hodnocení. Průzkumy ukazují, že program je vysoce oceňován a ředitelé jsou přesvědčeni, že povede k většímu kalorativnímu učení mezi učiteli, lepším školním výsledkům žáků a větší rovnosti mezi školami i v rámci jednotlivých škol.

6.2. PRIORITIZACE VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE V RANÉM DĚTSTVÍ

Kvalitní předškolní vzdělávání a péče připravují děti na základní vzdělávání, zlepšují jejich studijní výsledky na všech budoucích úrovních a mohou mít obzvláště pozitivní dopad na děti ze znevýhodněného a přistěhovaleckého prostředí, protože mohou výrazně posílit klíčové nekognitivní dovednosti, jako je sebedůvěra a vytrvalost. Americký ekonom a nositel Nobelovy ceny James Heckman se spolupracovníky shromáždil přehled přesvědčivých faktických poznatků, které prokazují značnou návratnost veřejných investic do kvalitní rané péče o děti s nízkým socioekonomickým statusem¹¹⁷. V kontextu EU navíc roste počet výzkumů, které dokládají pozitivní dopady kvalitního předškolního vzdělávání a péče a poskytují příklady osvědčených postupů v EU¹¹⁸.

Význam kvalitního předškolního vzdělávání a péče pro zlepšení budoucí školní úspěšnosti dětí s nízkým socioekonomickým zázemím je podložen rozsáhlými faktickými poznatky vyplývajícími z randomizovaných kontrolovaných studií¹¹⁹. Studie v dospělosti ukazují, že na toto působení navazuje větší úspěšnost v zaměstnání, sociální integrace a někdy i snížení kriminality.

Přínosy kvalitního předškolního vzdělávání a péče se týkají především sociálních dovedností a lepší motivace, které následně umožňují snížit školní neúspěšnost a dosáhnout vyšších vzdělávacích výsledků. Předškolním vzděláváním a péčí lze rovněž zlepšit kognitivní, jazykové a studijní dovednosti. Kromě vlivu na děti je také prokázáno, že přístup ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání a péči má pozitivní vliv na matky, a to ve smyslu lepších životních příležitostí a vztahů mezi rodiči a dětmi.

K předškolnímu vzdělávání a péči však často mají nejmenší přístup právě děti, které by z nich měly největší prospěch. Důvodem jsou buď nároky a praktické překážky, nebo náklady či nedostatečné znalosti a povědomí o přínosech. V EU se v posledních letech účast na předškolním vzdělávání a péči zvýšila, ale u dětí mladších tří let, a zejména u znevýhodněných dětí, je nadále problematická. Účast, finanční dostupnost a kvalita jsou v jednotlivých zemích i mezi nimi rozděleny nerovnoměrně. Přínosy předškolního vzdělávání a péče a stávající nedostatky v přístupu dětí ve znevýhodněné situaci byly uznány v doporučení Rady EU z roku 2019, které bylo zaměřeno na vysoce kvalitní systémy předškolního vzdělávání a péče¹²⁰. Úplná realizace těchto pokynů by významně přispěla ke zlepšení vzdělávacích výsledků všech dětí.

¹¹⁷ <https://heckmanequation.org/topic/early-learning-and-family-support/>

¹¹⁸ Například projekt CARE financovaný EU a zahrnující všechny regiony EU (2014–2017) <https://ecec-care.org> nebo novější studie OECD Early Learning and Child Well-being Study na pětiletých dětech v Anglii, Estonsku a USA – <http://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/early-learning-and-child-well-being-3990407f-en.htm>.

¹¹⁹ Cunha, F., Heckman, J. J. a Lochner, L., Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation, *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, 2006; García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E. a Prados, M. J., Quantifying the Life-cycle Benefits of a Prototypical Early Childhood Program, NBER Working Paper No 23479, June 2017, revised February 2019, JEL No C93,I28,I13.

¹²⁰ Doporučení Rady ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG#ntc31-C_2019189EN.01000401-E0031.

Přestože kvalitní předškolní zařízení mohou být pro znevýhodněné děti velmi přínosná, tento přínos může dlouhodobě přetrvat pouze tehdy, pokud na ně bude navazovat kvalitní základní školní vzdělávání¹²¹. Předškolní vzdělávání a péče jsou nesmírně důležité, ale nemohou dlouhodobě plně kompenzovat nepříznivé vzdělávací podmínky ve znevýhodněném prostředí.

6.3. UMOŽNĚNÍ ÚSPĚCHU VŠEM VE VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMECH

Kapitola 3 analyzuje dopad nízkých vnějších očekávání na výkon dětí. Chce-li **vzdělávací systém** podpořit aspirace a růstové myšlení, **musí zajistit, aby nikdo nebyl vyloučen z šance uspět**.

Nedávná zpráva Eurydice o rovnosti ve školním vzdělávání v Evropě¹²² důkladně zkoumá faktory, které umožňují rovné šance pro všechny žáky ve vzdělávání, a vývoj v členských státech EU.

Zásadní překážkou spravedlnosti představuje systém časného rozdělování žáků podle studijních schopností, který prokazatelně způsobuje socioekonomickou selektivitu žáků a vede k výsledkům vzdělávání, které jsou utvářeny socioekonomickou nerovností.

Je prokázáno, že čím dříve dochází ke stratifikaci, tím větší jsou výsledné nerovnosti ve vzdělávání¹²³. Systémy se školní segregací podle studijních výsledků a socioekonomického prostředí jsou navíc spojeny s vyšším podílem studentů s horšími výsledky ve čtení¹²⁴.

Analýza průzkumu PISA 2018 ukazuje, že vzdělávací systémy v mnoha zemích přijímají myšlenku, že všichni studenti mohou dosahovat vysokých výsledků. Některé ze zemí, které v šetření PISA dosáhly nejlepších výsledků, postupně opustily systém, v němž byli studenti rozděleni do různých typů středních škol s učebními osnovami vyžadujícími různé úrovně kognitivních dovedností.

Švédsko nahradilo rozdělování žáků podle studijních schopností všeobecným školním vzděláváním již v 50. letech 20. století a Finsko jej následovalo v 70. letech. Socioekonomické nerovnosti ve výsledcích vzdělávání se následně v obou zemích snížily¹²⁵. Později podobnou politiku zavedly i další země.

Jak však zdůrazňuje zpráva Eurydice, dopady rozdělování žáků podle studijních schopností se mohou lišit v závislosti na způsobu jeho organizace, a to zejména s ohledem na věk, ve kterém jsou studenti poprvé zařazeni do určité vzdělávací dráhy. Důležitý je také počet oborů, míra diferenciací a relativní podíl studentů, kteří ve vyšším sekundárním vzdělávání studují odborně zaměřené studijní programy.

Navíc platí, že opuštění systémů rozdělování žáků podle studijních schopností není konečným řešením sociální segregace ve vzdělávání. Ve Švédsku a Finsku se nerovnosti ve vzdělávání v posledních dvou desetiletích zvýšily nebo stagnovaly, zatímco v zemích jako Německo či Itálie, kde se rozdělování žáků uplatňuje, byl zaznamenán opačný trend. To poukazuje na roli několika zmírňujících vnitrostátních politik vzdělávání¹²⁶. Mezi další politiky, u nichž byl prokázán pozitivní dopad na snižování socioekonomických rozdílů ve vzdělávacích výsledcích, patří například prodloužení doby výuky, a to jak větším zapojením dětí v předškolním věku, tak rozšířením věku povinné školní docházky¹²⁷.

¹²¹ Viz McKey a její hodnocení programu HeadStart a dále několik článků P. P. M. Lesemana.

¹²² Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020, cit.

¹²³ Contini, D. a Scagni, A., Inequality of Opportunity in Secondary School Enrolment in Italy, Germany and the Netherlands, *Quality & Quantity*, Vol. 45, No 2, 1 February 2011, s. 441–64, <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9307-y>.

¹²⁴ Evropská komise, PISA 2018 and the EU – Striving for Social Fairness through Education, 10 December 2019, https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/pisa-2018-eu_1.pdf.

¹²⁵ Schnepf, S. V. et al., Cross-National Trends in Addressing Socioeconomic Inequality in Education, in Volante, L. et al., *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices – Education Policy & Social Inequality*, Springer Singapore, 2019, s. 207–23, <https://doi.org/10.1007/978-981-13-9863-6>.

¹²⁶ Schnepf et al.

¹²⁷ Schnepf et al.

6.4. VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVA UČITELŮ A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V OBLASTI EMOČNÍCH A BEHAVIORÁLNÍCH REAKCÍ

Jak poukazuje Eric Jensen¹²⁸, učitelé pracující se studenty s nízkým socioekonomickým statusem musí těmto studentům pomoci budovat emoční reakce, které jsou společensky přijatelné. Od raného věku až po střední školu lze do výuky začlenit rozvoj sociálních dovedností, například prostřednictvím důrazu na kooperativní učení.

Učitelé mohou potřebovat **specifickou odbornou přípravu, která jim umožní porozumět důvodům impulzivního chování studentů z prostředí chudoby**. Je nutné, aby chápaly dopady stresu a jeho vliv na pozornost a klíčové exekutivní funkce.

Pro tyto účely hrají zásadní roli odborná příprava učitelů a aktivity zaměřené na rozvoj pracovníků. V USA byla od 80. let 20. století vyvinuta celá řada technik na podporu sociálně-emočního učení – například PATHS, Conscious Discipline a Love and Logic. V Evropě se sociálně-emočnímu učení v rámci odborné přípravy učitelů věnuje větší pozornost od roku 2000¹²⁹.

Faktické poznatky poukazují na důležitost odborné přípravy učitelů v oblasti růstového myšlení, která je důkladně obeznámí s tím, že inteligence není pevně daná a že kognitivní schopnosti lze rozvíjet (více v kapitole 8.2).

Přestože výzkum v této oblasti je spíše nahodilý, některé randomizované studie (např. experiment Tennessee STAR) rovněž prokazují, že **snížení počtu studentů na učitele** může být prospěšné zejména pro studenty ze znevýhodněného prostředí¹³⁰. Učitelům pracujícím v obtížnějších podmínkách to může pomoci využít své síly a podpořit studenty individuální pozorností a vedením, a posílit tak jejich odolnost a sebevědomí.

6.5. BUDOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH DOVEDNOSTÍ PROSTŘEDNICTVÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Studijní výkon vyžaduje některé základní kognitivní schopnosti, jako je pozornost, soustředění, paměť a řešení problémů. Rovněž vyžaduje vytrvalost, sebevědomí a sociální dovednosti. Jak je uvedeno v části I, právě tyto dovednosti jsou nejvíce ohroženy zkušeností s chudobou.

Nedostatečné kognitivní schopnosti mohou bránit výkonu a ovlivňovat sebevědomí a motivaci, přičemž následně může být obtížné nepolevit v úsilí, zejména pod negativním tlakem vrstevníků. Má-li vzdělávací systém podpořit studenty z prostředí chudoby, musí jim **pomoci rozvíjet ty základní dovednosti, které tvoří základ pro učení**. Eric Jensen toto nazývá „reorganizací operačního systému“.

Jensen upozorňuje, že tato **reorganizace začíná analýzou, která umožní plně posoudit a pochopit kognitivní schopnosti studentů tím, že rozpitává kořeny daného problému**. Například pokud má student problémy se čtením, je nutné zjistit, zda se jedná o problém se slovní zásobou, porozuměním nebo třeba zrakem. K dispozici je několik diagnostických nástrojů, které lze použít k posouzení různých aspektů kognitivních schopností. Jensen tvrdí, že toto důkladné individuální posouzení potřeb je nezbytné pro definování podpůrných strategií k posílení dovedností a pro hodnocení jejich účinnosti.

Na základě této analýzy se mohou programy zaměřit na rozvoj těch neurokognitivních schopností, které jsou nejpotřebnější a které se nejvíce liší v závislosti na socioekonomickém statusu (pracovní paměť, slovní zásoba, schopnost odložit odměnu, sebeovládání, jazykové dovednosti). Programy by měly zahrnovat výuku fluidní inteligence pomocí metod, jako je brainstorming, myšlenkové mapy apod. To vše u studentů přispívá ke zvýšení „kapacity zpracování podnětů“. Realizace takových programů je účinná, pokud je neustále založena na pozitivním vedení – to je nesmírně důležité u studentů s kognitivními problémy, kteří mohou snadno ztrácet motivaci. Důležité je, že tyto klíčové dovednosti lze podporovat i mimo striktně akademickou výuku, například v oblasti umění, sportu, vaření, IT, šachů atd.

¹²⁸ Jensen, E., *Teaching with Poverty in Mind*, cit.

¹²⁹ Cefai, C. et al., Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU, *NESET II analytical report*, 2017.

¹³⁰ Finn, J. D. a Achilles, C. M., Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 21, No 2, 1999, s. 97–109, <https://doi.org/10.2307/1164294>.

6.6. ZLEPŠOVÁNÍ SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH DOVEDNOSTÍ

Děti s nízkým socioekonomickým statusem často zůstávají doma samy, zatímco pečovatelé mají dlouhou pracovní dobu. Tráví více času sledováním televize a mobilních telefonů a méně času mimoškolními aktivitami. To může mít významné sociálně-emoční důsledky.

Je proto velmi důležité toto ve škole **kompensovat a pomoci dětem budovat důležité sociální dovednosti**. Toho lze dosáhnout různými technikami¹³¹. Patří mezi ně dovednosti řešení konfliktů; způsoby jak se vypořádat s hněvem a frustrací; zdůrazňování hodnoty nápravy (pokud třídu vyrušíte, je nutné to napravit tím, že pro třídu uděláte něco pozitivního); zadávání týdenního životního problému, který studenti řeší společně; zavedení technik snižování stresu (tanec, jóga, meditace); výuka sociálních dovedností (poděkování, pozdrav atd.).

Výzkumy z USA naznačují, že pozitivní psychologická zkušenost v klíčovém životním okamžiku může u mladých lidí ze znevýhodněného prostředí zvýšit počet přihlášených na vysokou školu. Pokud se studentům ve škole dostane určité formy pozitivního ocenění, mohou zejména stigmatizované skupiny a skupiny se slabými výsledky dosáhnout mnohem větších úspěchů, než se často předpokládá, včetně přijetí na vysokou školu. Tato podpora je však účinná pouze tehdy, pokud jsou k dispozici další zdroje podporující studenty při vysokoškolské studijní dráze, jako jsou pokročilé kurzy, motivování učitelé a další kanály příležitosti¹³².

Výzkum také zdůrazňuje, že **sociální a emoční výchova může v mnoha ohledech položit základy pro účinnější učení**¹³³.

Carmen Cefai et al.¹³⁴ provedli rozsáhlý přehled metaanalýz studií zaměřených na začlenění sociální a emoční výchovy (SEV) do školních osnov v EU a na celosvětové úrovni. Analýza ukázala, že univerzální školní SEV přináší pozitivní sociální, emoční, kognitivní a studijní výsledky. Pokud jsou tyto programy nabízeny všem školákům, mají celkový pozitivní dopad, a to i na ohrožené děti z etnických a kulturních menšin, z nízkého socioekonomického prostředí a děti se sociálními, emočními a psychickými problémy. Tyto programy proto mohou přispět k podpoře rovnosti, sociálního začleňování a spravedlnosti. Nejúčinnější jsou tehdy, pokud se s nimi začíná již v předškolním vzdělávání.

Přísná randomizovaná hodnocení konkrétně ukázala, že dobře prováděná SEV zvyšuje sociální a emoční kompetence, zlepšuje prosociální chování a pozitivní postoje k sobě samému i k ostatním a snižuje poruchy chování a emoční problémy, včetně delikvence, antisociálního chování, užívání návykových látek, problémů s duševním zdravím, úzkosti a deprese. Programy rozvíjejí pozitivní vztah ke škole a výrazně zlepšují studijní výsledky, čímž slouží jako „meta dovednost“ pro akademické vzdělávání. Tyto pozitivní výsledky byly pozorovány v následných studiích tři roky po intervenci.

6.7. INKLUZIVITA A POHODA JAKO ZÁKLAD NOVÉ KONCEPCE VZDĚLÁVACÍ ZKUŠENOSTI

V části I jsme ilustrovali dopady toxického stresu na některé klíčové kognitivní a exekutivní funkce a ukázali jsme, že toto je obzvláště důležité u lidí v chudobě. Je proto důležité zavést strategie, které snižují stres a zvyšují pohodu, a to především v prostředí – například ve škole – které je zásadní pro osobní rozvoj.

Výzkum ukazuje, že **pozitivní prostředí a vztahy mohou tlumit potenciálně škodlivé účinky stresu a urychlit učení a rozvoj**¹³⁵. Škola je však často místem frustrace a napětí, zejména pro děti ze znevýhodněného prostředí a děti s nízkými studijními výsledky. Jak již bylo uvedeno v části I, pro mnoho studentů v takovéto situaci vzdělávání nepředstavuje „podnětnou péči“¹³⁶, ale často spíše traumatickou zkušenost s neúspěchem.

¹³¹ E. Jensen

¹³² Goyer, J. P. et al., Self-Affirmation Facilitates Minority Middle Schoolers' Progress along College Trajectories, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 114, No 29, 18 July 2017, s. 7594–99, <https://doi.org/10.1073/pnas.1617923114>.

¹³³ Cohen, J., *Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being*, Harvard Education Review, 2006.

¹³⁴ Cefai, C. et al., cit.

¹³⁵ Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L. a Rose, T., Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development, *Applied Developmental Science*, Vol. 24:1, 2020, s. 6–36, DOI: 10.1080/10888691.2017.1398650. https://turnaroundusa.org/wp-content/uploads/2020/03/Stress-and-the-Brain_Turnaround-for-Children-032420.pdf

¹³⁶ Jak uvádí Kathleen Lynch z University College of Dublin.

Je proto nezbytné se zamýšlet nad tím, jak lze ve vzdělávání podpořit pohodu.

V posledních 150 letech prosazovalo silnější **zaměření na pohodu ve vzdělávání** několik významných pedagogů. Pedagogické metody, které vypracovali například Maria Montessori, John Dewey, Celestin Freinet, Olivier Decroly a další, zdůrazňovaly důležitost podpory sociálních a emočních kompetencí, aktivního učení, respektování individuálních potřeb žáků a plného zapojení všech zúčastněných stran (žáků, rodin, učitelů a zaměstnanců, širší komunity) do vzdělávacího procesu.

Na celosvětové i evropské úrovni se v posledním desetiletí zvýšil důraz na pohodu ve škole, a to i díky analýze výsledků PISA¹³⁷. Zvyšování pohody ve školách – podle analýzy Rady Evropy – znamená mimo jiné poskytovat všem členům školní komunity možnost podílet se na smysluplném rozhodování ve škole; vytvářet přívětivé prostředí, v němž všichni ve škole cítí podporu a bezpečí; podnikat kroky k snížení úzkosti, kterou studenti pocítují při zkouškách a testech, a to zaváděním méně stresujících forem hodnocení, jako je například formativní hodnocení; a používat výukové metody, které přispívají k pohodě a pozitivnímu klimatu ve třídě, jako je například kooperativní učení. Důležité je také zařadit pohodu do „hlavního proudu“ celoškolských problémů¹³⁸.

Zlepšení pohody také znamená **boj proti nudě ve škole**. Metaanalýza¹³⁹ ukázala, že nuda, zejména na hodinách, má významný negativní vliv na studijní motivaci, studijní strategie, chování i výsledky. Zjištění naznačují, že odborníci ve vzdělávání by měli hledat strategie, jak zmírnit nudu studentů ve studijním prostředí. Je nutné podporovat „učení, které zapojuje studenty“ jako protiklad k neproduktivnímu zaměření na udržování kázně – ve skutečnosti bylo prokázáno, že zapojení studentů do výuky silně koreluje s jejich výsledky¹⁴⁰.

Výzkum způsobů měření a podpory zapojení studentů stále probíhá – vzhledem k mnohostranné povaze této problematiky je obtížné definovat pevný soubor ukazatelů k měření. Jones a Valdez navrhli v roce 1994¹⁴¹ osm ukazatelů, které byly základem pro další úvahy. Když se studenti zapojí do výuky, pracují dobrovolně, nikdo je nemusí nutit, pozorně naslouchají a podílejí se na svém učení.

Jak říká Eric Jensen, při měření zapojení je nutné *ptát* se studentů, jak často cítí nadšení, podporu či nudu. Z průzkumů vyplývá, že studenti se rádi zapojují do diskusí a debat, skupinových projektů a uměleckých aktivit. Zábavné hry a intelektuální výzvy stimulují sociální interakce a nadšení.

Důležité je, že strategie pohody ve škole musí rovněž zahrnovat všechny **zúčastněné strany** vzdělávacího procesu – tedy **nejen žáky, ale také rodiče**, jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, a **učitele**. Stále více faktických poznatků totiž dokládá, že v mnoha zemích učitelé v práci trpí¹⁴², což má nepochybně důsledky pro jejich schopnost vykonávat svou práci efektivně. Jak ukazují údaje z nedávného průzkumu mezi učiteli provedeného OECD (TALIS 2018¹⁴³), téměř ve všech zemích a ekonomikách účastnících se průzkumu TALIS škála pohody a stresu učitelů negativně koreluje s konceptem self-efficacy (vnímání vlastní účinnosti) a spokojeností s prací. Tento problém bývá palčivější ve znevýhodněných školách. V rámci podpory zapojení a spokojenosti učitelů může být důležité posilovat jejich postavení v tomto procesu (rozvoj pracovníků, vedení školy, správa), vyjadřovat uznání za jejich úspěchy, poskytovat podpůrné služby pro učitele, společně plánovat atd.

¹³⁷ OECD, Výsledky PISA 2015 (svazek III) – Students' Well-Being, Paris, France: OECD Publishing, 2017; OECD, Výsledky PISA 2018 (svazek III) – What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

¹³⁸ <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/improving-well-being-at-school>.

¹³⁹ Tze, V. M. C., Daniels, L. M. a Klassen, R. M., Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis, *Educ Psychol Rev*, Vol. 28, 2016, s. 119–144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>.

¹⁴⁰ Chang, D. F., Chien, W. C. a Chou, W. C., Meta-analysis Approach to Detect the Effect of Student Engagement on Academic Achievement, *ICIC Express Letters*, Vol. 10, 2016, s. 2441–2446.

¹⁴¹ Jones, B., Valdez, G., Nowakowski, J. a Rasmussen, C., *Designing Learning and Technology for Educational Reform*, Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory, 1994.

¹⁴² <https://www.csee-etuice.org/en/news/education-policy/3259-world-mental-health-day-teachers-wellbeing-matters>.

¹⁴³ OECD, Výsledky TALIS 2018 (svazek II) – Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2020, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

6.8. PODPORA KOGNITIVNÍCH A SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ A POHODY PROSTŘEDNICTVÍM „OBOHACUJÍCÍCH“ AKTIVIT.

I když jsou „obohacující“ aktivity ve škole jsou přínosné pro všechny, u dětí v chudobě mohou výrazně podpořit rozvoj kognitivních schopností a sociálních dovedností a stát se hybatelem změn. Chudé děti často nemají doma přístup k obohacujícím příležitostem, a přitom by je potřebovaly více než ostatní děti. Níže uvedené faktické poznatky poukazují na obrovský přínos jiného než předmětového učení v oblastech, jako jsou různé formy umění a sportu.

Důležité je, že výzkum také ukázal, že **výuka uměleckých předmětů u studentů z nízkopříjmového prostředí snižuje úroveň stresu**. Experimentální studie zkoumala vliv umění na hladinu kortizolu u ekonomicky znevýhodněných dětí, a to na skupině 310 dětí ve věku 3–5 let, kterým byly náhodně přiřazeny různé rozvrhy uměleckých a jiných předmětů v různých dnech v týdnu.

Studie sledovala kortizol a hudební, taneční a výtvarné umění, souhrnně i samostatně, a výsledky naznačují, že po uměleckých (hudebních, tanečních nebo výtvarných) předmětech byl kortizol nižší oproti ostatním předmětům (přičemž výsledky byly znatelnější v polovině a na konci roku než na začátku roku)¹⁴⁴. To může mít zajímavé důsledky pro strategie snižování stresu ve školách s velkým počtem studentů ohrožených chudobou.

Výzkum také poukazuje na význam **fyzického cvičení**. Faktické poznatky ukazují, že cvičení zvyšuje uvolňování mozkového neurotrofického faktoru (BDNF), tedy proteinu podporujícího učení a tvorbu mozkových buněk¹⁴⁵. V souladu s těmito poznatky výzkum zjistil souvislost mezi cvičením a studijními výsledky¹⁴⁶ a mírou úspěšného ukončení studia.

Rámeček 17

Obzvláště bohatou podporu učení poskytuje dramatické umění Studie DICE financovaná EU se zabývala dopady dramatického umění ve vzdělávání prostřednictvím důkladné kvantitativní analýzy zaměřené na kompetence, jako je komunikace v mateřském jazyce, schopnost učit se, mezilidské, mezikulturní a sociální kompetence, podnikavost či kulturní vyjádření (Cziboly et al., 2010). Studie analyzovala údaje od 4 475 studentů z 12 různých zemí, kteří se zúčastnili 111 různých typů divadelních a dramatických vzdělávacích programů. Ukázalo se, že divadelní výchova ve vzdělávání přináší v mnoha ohledech hmatatelné výsledky. Zlepšuje například studijní výsledky, sebedůvěru, radost z docházky do školy, schopnost řešit problémy, odolnost vůči stresu, toleranci, občanské kompetence a empatii, ale také smysl pro iniciativu a plánování budoucnosti. Posiluje také celkovou pohodu ve škole i doma.

Cziboly, A./DICE Consortium, *The DICE Has Been Cast – A DICE Resource – Research Findings and Recommendations on Educational Theatre and Drama*, ed. 2010, <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>.

¹⁴⁴ Brown, E. D., Garnett, M. L., Anderson, K. E., Laurenceau, J.-P., Can the Arts Get Under the Skin? Arts and Cortisol for Economically Disadvantaged Children, *Child Dev.*, Vol. 88(4), July 2017, s. 1368–1381. doi: 10.1111/cdev.12652. Epub 2016 Dec 6. PMID: 27921313.

¹⁴⁵ <https://www.the-scientist.com/features/this-is-your-brain-on-exercise-64934>.

¹⁴⁶ Pellegrini, A. a Bohn-Gettler, C., The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment, *Educational Researcher*, Vol. 34, 2005, s. 13–19. 10.3102/0013189X034001013.

Rámeček 18

Podobná zjištění přinesla i velmi rozsáhlá analýza v USA (Catterall, Chapleau, Iwanaga, 2000), která zkoumala souvislosti mezi uměním (zejména hudbou a divadlem) a prospěchem. Studie vycházela z údajů z panelové studie National Educational Longitudinal Survey, která po dobu 10 let sledovala více než 25 000 studentů amerických středních škol. Práce se zabývá vývojem u dětí a dospívajících v období od 8. do 12. ročníku. Ukázala, že zapojení do hudební a divadelní výuky významně souvisí s výsledky studentů a že tento rozdíl je obzvláště důležitý u studentů s nízkým socioekonomickým statusem.

Rámeček 19

Britský program Creative Partnerships (financovaný vládou v letech 2002–2011) zvolil radikálnější přístup. Cílem programu bylo rozvíjet kreativitu mladých lidí a zlepšit výuku, a to nikoli prostřednictvím samostatných uměleckých intervencí, ale dlouhodobým zapojením umělců na vybraných školách s vysokým podílem žáků z nízkopříjmového prostředí. Přestože byl program nakonec zastaven, výzkum (realizovaný nadací National Foundation for Educational Research, 2006, 2008, 2010 a 2011) prokázal pozitivní korelaci mezi účastí v programech a zlepšením výsledků žáků v testech, které mladí lidé v Anglii absolvují ve věku 12/13 let a ve věku 16 let. Výsledky rovněž ukázaly zlepšení docházky a lepší zapojení neangažovaných rodičů.

Catterall, J. R. Chapleaulwanaga, J., *Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement In Music and Theatre Arts*, 2000.

7. POSÍLENÍ POZITIVNÍ PODPORY MLADÝCH LIDÍ V CHUDOBE

- Užíjí vazby mezi školou a rodinou založené na důvěře mohou pomoci poskytnout mladým studentům podpůrné struktury, které jsou potřebné k překonání znevýhodnění plynoucího ze života v chudobě.
- V případě nedostatečné podpory ze strany rodičů může být mentoring účinným způsobem, jak zvýšit vzdělávací a kariérní vyhlídky znevýhodněných dětí, a to i v dospívajícím věku.
- Faktické poznatky poukazují na četné přínosy dobře koncipované mimoškolní podpory na bezpečných místech, kde mohou mladí lidé trávit volný čas a věnovat se umění a sportu nebo kde mohou získat psychologickou a studijní podporu.

Kapitola 4 názorně ukazuje, jaký dopad má hluboké ponoření do prostředí a historie chudoby na aspirace a pohled na vlastní možnosti. Proto je velmi důležité vyvážit dopad tohoto ponoření tím, že **budeme aktivní a navážeme pozitivní vztahy a kontakty mimo daný kontext marginalizace**. Toho lze dosáhnout tím, že posílíme vztahy mezi rodiči a školou prostřednictvím opatření, jako je mentoring, a umožníme mladým lidem trávit čas v bezpečném a podnětném prostředí, které podporuje osobní rozvoj.

Rámeček 20

Příkladem programu zaměřeného na budování užšího vztahu mezi rodiči a školou je irský program Home School Community Liaison Scheme (HSCL). Jeho cílem je navázat spolupráci mezi rodiči a učiteli v zájmu vzdělávání dětí. Zaměřuje se na rodiny a/nebo čtvrti, které jsou identifikovány jako „rizikové“ (chudoba, nezaměstnanost, vysoká míra předčasného ukončení školní docházky). Negativní zkušenosti znevýhodněných rodičů se vzdělávacím systémem mohou vést k tomu, že se zdráhají spolupracovat se školou svých dětí, a tím umocňují stávající problémy vedoucí ke znevýhodnění ve škole (nedostatek knih v domácnosti, špatné jazykové dovednosti, špatná výživa, rodinné problémy). Cílem programu je znovu získat důvěru rodičů a navázat mezi nimi a školou příjemný vztah. Každá z cílových škol má koordinátora, který působí jako prostředník mezi školou a rodinami a jako kontaktní osoba. Tento koordinátor pravidelně navštěvuje domácnosti a zasahuje v krizových situacích, po absenci ve škole nebo v případech rušivého chování. Do vzdělávacího projektu jsou zapojeni i rodiče. Jejich sounáležitost se školou je potvrzena například tím, že se pro rodiče vyhradí místnost s kuchyňkou. Rovněž jsou jim nabízeny vzdělávací kurzy pro dospělé. Rodiče po dobu šesti týdnů docházejí jednou týdně do školy a vedou hodiny (matematiky a čtení) s dětmi ze základní školy rozdělenými do malých skupin. To má řadu přínosů, protože rodiče si osvojí, jak pomáhat dětem, a mohou to poté snáze dělat i doma. Současně se obeznámí s prací učitelů a vytvářejí si lepší vztah se školou založený na důvěře a informovanosti. Mezi nejdůležitější změny, které z hodnocení programu vyplynuly, patří změna přístupu školy k rodičům, větší participace rodičů, rozvoj školy a účinnější integrace školy do komunity.

https://www.citizensinformation.ie/en/education/primary_and_post_primary_education/attendance_and_discipline_in_schools/home_school_liaison.html; <https://www.tusla.ie/services/educational-welfare-services/hscl/>

7.1. ZVÝŠENÍ ZAPOJENÍ RODIČŮ VE ŠKOLE

Pevná a bezpečná citová vazba na dospělou pečující osobu má zásadní význam pro rozvoj sociálních dovedností a odolnosti. Chronický stres způsobený chudobou může mít dopad na rodičovské dovednosti. Neangažovaná rodičovská výchova následně zhoršuje sebevědomí a školní výsledky, což má pro děti vyrůstající v chudobě dlouhodobé důsledky.

Výzkum faktorů, které stojí za dobrým prospěchem studentů s nízkým socioekonomickým statusem¹⁴⁷, poukazuje na význam zapojení rodičů do vzdělávání. Dobrý prospěch navzdory chudobě byl možný, pokud rodiče poskytovali vzdělávací materiály, podporovali pevně stanovený čas na četbu a studium, omezovali sledování televize a zdůrazňovali význam vzdělání. Výzkum nepřímo ukazuje, že mnohé faktory chudoby, které negativně ovlivňují školní výsledky, lze vyvážit vytvořením užších vazeb mezi školou a rodinou.

¹⁴⁷ Milne, A., Plourde, L., Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement?, *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 33, No 3, September 2006, s. 183–193.

Rámeček 21

Nejstarším a nejlépe zavedeným z těchto programů je pravděpodobně program Big Brothers Big Sisters v USA, který byl posléze replikován na různých místech po celém světě (Big Brothers Big Sisters International). V Evropě se zavedené příklady takových programů často zaměřují na začleňování mladých lidí z rodin migrantů nebo z etnických menšin (například program romských mentorů, projekty koordinované organizací Mentoria Social ve Španělsku).

Rámeček 22

Nedávná studie (Resnjanskij et al., 2021) zkoumala v Německu celostátní mentoringový program, jehož cílem bylo zlepšit vyhlídky na trhu práce u dospívajících ze znevýhodněných rodin, kteří docházejí do školy, a to tím, že jim byl nabídnut mentor z řad vysokoškolských studentů. Tento program je založen na pravidelném setkávání mentora a mentorované osoby, které se zaměřuje na rozvoj individuálního potenciálu dospívajících prostřednictvím kariérního poradenství a pomoci se školními požadavky a volnočasovými aktivitami. Je organizován jako sociální „franšíza“ s centralizovanou koncepcí a podpůrnou strukturou a je realizován ve 42 samosprávných lokalitách po celém Německu. Během pouhých deseti let se rozrostl z jedné na více než 40 poboček. Základem studie byla randomizovaná kontrolovaná studie (RCT) mezi 308 dospívajícími v deseti městech. Všichni účastníci byli dotazováni před zahájením programu a 98,7 % z nich bylo kontaktováno o rok později. Studie zkoumala vliv programu na výsledky týkající se prospěchu v matematice, trpělivosti/sociálních dovedností a orientace na trhu práce. U dospívajících s nízkým socioekonomickým statutem, kteří prošli individuálním mentoringem, se již po jednom roce výrazně zlepšil každý ze sledovaných výsledků. Zajímavé je, že pro dospívající s příznivějším rodinným prostředím neměl program zásadní přínos, a to i pokud byli znevýhodněni v jiných ohledech. Z tohoto hodnocení vyplývá, že mentoři dokázali plnit roli osob s citovou vazbou a poskytnout znevýhodněným mladým lidem důležité vedení ohledně jejich budoucnosti, které by jim jinak chybělo. Studie prokazuje, že mentoring může být životaschopným a vysoce nákladově efektivním způsobem, jak i v dospívajícím věku zvýšit vyhlídky znevýhodněných dětí v obtížném rodinném prostředí.

Resnjanskij, S., Ruhose, J., Wiederhold, S. / Woessmann, L., Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor-Market Prospect, CESifo Working Paper No. 8870, 2021

7.2. ROZVOJ A PODPORA MENTORINGOVÝCH PROGRAMŮ

Rodiče někdy nemohou zajistit bezpečný citový vztah, který děti potřebují k tomu, aby se jim dařilo. Jak ukazují výzkumy zkušeností odolných dětí, kterým se dařilo navzdory extrémním obtížím, podpora alespoň jedné významné osoby má nedocenitelný význam. Může jít o příbuzného, učitele, mentora nebo přítele. A právě toho mohou dosáhnout mentoringové programy pro mládež. **Mentoři mohou efektivně působit jako vzory.** Mohou ovlivnit způsob, jakým mladí lidé vnímají sami sebe i okolní svět. Vzor, coby symbol úspěchu, ukazuje mladším lidem, že mohou dosáhnout svých cílů. Může proto být důležité, aby **mentor pocházel ze stejného prostředí** (z hlediska etnicity, pohlaví) jako mentorovaná osoba.

Na celém světě existuje celá řada takovýchto programů, jejichž cílem je zlepšit příležitosti mladých lidí ze znevýhodněného prostředí.

Rámeček 23

V Maďarsku například působí síť center Tanoda, která je tvořena centry provozovanými místními nevládními organizacemi ve znevýhodněných oblastech (síť je podporována Romským vzdělávacím fondem a financováním z vnitrostátních prostředků i prostředků EU). Centra představují místa, kde mohou děti a dospívající trávit čas po vyučování a kde se jim dostává jak vzdělávací podpory (pomoc s domácími úkoly), tak možností zapojit se do uměleckých a sportovních aktivit. Z hodnocení vyplývá, že účastníci vysoce oceňují empatickou atmosféru a emoční bezpečí, což zvyšuje jejich motivaci k učení a osvojování seberegulace. Centra také často poskytují podporu rodičům, například školení a poradenství. Iniciativa vykazuje významný dopad na chování, sociální dovednosti a motivaci a určitý (i když méně významný) dopad na studijní výsledky. Pokud jde o analýzu nákladů a přínosů, hodnocení posuzují tuto iniciativu jako mimořádně úspěšnou.

<https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/Hungary%20Tanoda.pdf>

Rámeček 24

Organizace Save the Children vytvořila v Itálii v určitých vysoce znevýhodněných čtvrtích síť center (Punti Luce neboli „body světla“, pod heslem „pojďme rozzářit budoucnost“). Ta jsou popisována jako centra pro mládež s „vysokou intenzitou vzdělávání“. Děti podle potřeby dostávají podporu a poradenství při plnění domácích úkolů a účastní se kvalitních uměleckých a sportovních aktivit; centra také poskytují rodičům poradenství ohledně problémů v právní, psychologické či pracovní oblasti. Děti dostávají peněžní příspěvek, který jim umožňuje účastnit se externích aktivit nebo zakoupit vybavení (hudební nástroje atd.) na podporu jejich rozvoje. Využití peněžního příspěvku se plánuje společně s dětmi, rodinami a školou na základě společného vyhodnocení potřeb. Hodnocení této iniciativy ukazuje významný pozitivní dopad na sociálně-emoční dovednosti a odolnost a značný dopad na motivaci a aspirace – zejména u mladších dětí. Dopad na školní výsledky byl pozitivní, ale relativně menší.

(„Qui nessuno ci giudica“, hodnocení zadané organizací Save the Children Italy)

Dopad takovýchto programů byl předmětem rozsáhlého výzkumu. Výsledky se výrazně liší v závislosti na struktuře, jasných cílech a délce trvání mentoringu. Tato hodnocení také umožnila specifikovat kritéria pro kvalitní mentoringové programy¹⁴⁸ – mezi nimi se **jako klíčový faktor jeví vytvoření dlouhodobého a stabilního vztahu**.

Celkem vzato má mentoring významný pozitivní vliv na snížení absence a zlepšení problémů s chováním (včetně pravděpodobnosti užívání návykových látek)¹⁴⁹. Mentoring má také významný vliv na pravděpodobnost, že se mladí lidé s nízkým socioekonomickým statusem zapíší na vysokou školu¹⁵⁰. Důležité je, že podle některých výzkumů¹⁵¹ je jedním ze silných a trvalých přínosů mentoringu snížení depresivních příznaků¹⁵².

¹⁴⁸ Viz European Center for Evidence-Based Mentoring (Evropské centrum pro mentoring založené na důkazech), https://www.ecebmentoring.eu/pageid=3431/Global_.html.

¹⁴⁹ Kennely a Moran, *Public/Private Ventures Study of Big Brothers Big Sisters*, 2007.

¹⁵⁰ *The Mentoring Effect*, 2014, <https://www.mentoring.org/resource/the-mentoring-effect/>.

¹⁵¹ Herrera, C., DuBois, D. L., Grossman, J., *The Role of Risk – Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles*, 2013.

¹⁵² www.mentoring.org.

7.3. DOSTUPNOST DOBRÉHO A BEZPEČNÉHO MÍSTA K TRÁVENÍ ČASU

Ačkoli má škola pro osobní rozvoj zásadní význam, problémy, které vyplývají z vícegenerační chudoby a které jsou uvedeny v kapitole 4, poukazují na význam dostupnosti širší podpory v době po škole, o víkendech a během prázdnin. Faktické poznatky poukazují na **četné přínosy dobře koncipované mimoškolní podpory na bezpečných místech**, kam mohou mladí lidé přicházet odpoledne či během prázdnin a věnovat se umění a sportu nebo získat psychologickou a studijní podporu.

Metaanalýza provedená ve Spojeném království zkoumala osm modelů mimoškolní podpory mladých lidí založené na umění a sportu a našla slibné důkazy toho, že tyto intervence zvyšují u mladých lidí sebedůvěru, vnímání vlastní účinnosti (self-efficacy) a emoční regulaci¹⁵³.

¹⁵³ Clarke, A., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y. a Barry, M., What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK, 2015.

8. PODPORA PROCESU VYTVÁŘENÍ ASPIRACÍ U DĚTÍ A DOSPĚLÝCH

- **Aspiracím a „růstovému myšlení“ lze naučit studenty, ale také rodiče a učitele, kteří je pak budou moci lépe podporovat.**
- **Školy a podpůrné organizace mohou rozvíjet a pěstovat kulturu vysokých očekávání a zajistit, aby byly potírány negativní stereotypy jejich zaměstnanců.**
- **Média lze využít jako silný nástroj, který mladým lidem ukáže nové vzory a ovlivní jejich hodnoty a chování tak, aby měli vyšší očekávání a znali realistické způsoby, jak jich dosáhnout.**

Jak již bylo uvedeno v části I, život v chudobě může vyvolávat pocit beznaděje. Nejedná se o vrozenou nebo genetickou vlastnost, ale o přirozenou adaptivní reakci na životní podmínky¹⁵⁴. Na druhé straně je však naděje pro lidi v chudobě naprostou nezbytností. Jak říká Martin Seligman (2000), naději se lze naučit.

Při podpoře zlepšení má zásadní význam rozvíjení „růstového myšlení“. Jde o víru, že změna a úspěch jsou možné, což následně zvyšuje sebevědomí a aspirace.

Dobře koncipované intervence zaměřené na zvýšení vzdělávacích (a profesních) ambic znevýhodněných dětí a/nebo jejich rodičů mohou vyvolat pozitivní změny jejich školních výsledků, které pak pozitivně posilují jejich ambice. Růstové myšlení a vysoká očekávání lze podpořit neustálou pomocí a povzbuzováním ze strany učitelů a mentorů.

¹⁵⁴ Peterson, C., Maier, S. F. a Seligman, M. E. P., *Learned Helplessness – A Theory for the Age of Personal Control* –, 1995.

8.1. PODPORA RŮSTOVÉHO MYŠLENÍ U DĚTÍ I DOSPĚLÝCH

Výzkum ukazuje, že růstové myšlení (přesvědčení, že inteligence není fixní a lze ji rozvíjet) je klíčovým faktorem pozitivní změny a spolehlivým prediktorem školních výsledků¹⁵⁵. Jak již bylo popsáno v kapitole 3, údaje z výzkumu PISA ukazují, že studenti s růstovým myšlením mají menší strach z neúspěchu než studenti s fixním myšlením. Růstové myšlení je tedy úzce spojeno se sebevědomím. Důvěra studentů ve vlastní schopnosti a jejich strach z neúspěchu ovlivňují jejich výkon a pohodu.

Zároveň existují důkazy (jak již bylo uvedeno v kapitole 3), že růstové myšlení je méně rozšířené mezi studenty z rodin s nižšími příjmy.

Ti studenti z nízkopříjmového prostředí, kteří mají růstové myšlení, jsou však výrazně chráněni před škodlivými dopady chudoby na výsledky¹⁵⁶.

Hledání způsobů, jak podpořit rozvoj růstového myšlení, proto může být zásadní pro zlepšení výsledků, aspirací a sebevědomí lidí v chudobě.

Je důležité, že výzkum prokázal, že podpora rozvoje takového růstového myšlení je proveditelná a může být i překvapivě snadná. Řada experimentů v terénu ukázala, jak toho lze dosáhnout prostřednictvím intervencí ve vzdělávání a jak mohou mít intervence v oblasti myšlení přímý a poměrně dramatický dopad na zlepšení výsledků studentů, kteří čelí výrazně nepříznivé situaci a jsou ovlivněni hrozbou stereotypizace.¹⁵⁷

Pozoruhodný je rozsáhlý terénní experiment, který provedli David Paunesku et al.¹⁵⁸ a v jehož rámci byly prostřednictvím počítačových modulů téměř 1 600 studentům na 13 geograficky různorodých středních školách v USA poskytovány krátké intervence zaměřené na růstové myšlení a pocit smysluplnosti.

Intervence se skládala ze dvou 45minutových počítačových modulů, které byly poskytovány s odstupem dvou týdnů. Cílem bylo ověřit praktickou užitečnost zavedení škálovatelných technik, jako jsou krátké online moduly. Na rozdíl od technik v předchozích experimentech nebyly tyto techniky přizpůsobeny konkrétním podmínkám a nevyžadovaly rozsáhlé školení zapojených pracovníků.

Intervence se zaměřují na základní přesvědčení studentů ohledně školy a učení, jako například „Mohu se učit a rozvíjet svou inteligenci?“ Intervence předávají sdělení, že inteligence se může zvyšovat, když studenti usilovně pracují na náročných úkolech – a tedy že potíže jsou příležitostí k růstu, nikoli známkou toho, že student není schopen se učit.

Studenti si přečtou článek, který popisuje schopnost mozku růst a reorganizovat se v důsledku usilovné práce a dobrých strategií při řešení náročných úkolů. Článek byl zaměřen na poznatky neurověd týkající se potenciálu studentů zvyšovat svou inteligenci prostřednictvím studia a procvičování. V souladu s naším zaměřením na studenty s horšími výsledky článek zdůrazňoval skutečnost, že problémy a neúspěchy ve škole neznamenají omezený potenciál, ale naopak poskytují příležitost k učení. Toto sdělení bylo upevněno dvěma písemnými cvičeními. V prvním z nich studenti vlastními slovy shrnuli prezentované vědecké poznatky.

V druhém četli příběh smyšleného studenta, který ztrácí motivaci a začíná si o sobě myslet, že není dost chytrý na to, aby se mu ve škole dařilo. Zúčastnění studenti byli vyzváni, aby uplatnili to, co si přečetli, a dotyčnému studentovi poradili. V kontrolní skupině studenti četli a vyplňovali podobně vypadající materiály, které však byly zaměřeny na funkční lokalizaci v mozku, nikoli na neuroplasticitu. Postrádali tedy klíčové psychologické sdělení, že inteligence je tvárná.

¹⁵⁵ Claro, S., Paunesku, D. a Dweck, C. S., Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement, *PNAS*, Vol.113(31), 2 August 2016, s. 8664–8668; first published 18 July 2016, <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>.

¹⁵⁶ Tamtéž.

¹⁵⁷ Aronson, J., Fried, C. B., Good, C., Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence, *J. Exp. Soc. Psychol.*, Vol. 38(2), 2002, s. 113–125; Good, C., Aronson, J., Inzlicht, M., Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat, *J. Appl. Dev. Psychol.*, Vol. 24(6), 2003, s. 645–662; Yeager, D. S. et al., Using design thinking to make psychological interventions ready for scaling: The case of the growth mindset during the transition to high school, *J. Educ. Psychol.*, Vol. 108(3), 2016, s. 374–391.

¹⁵⁸ Paunesku, D. et al., Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement, *Psychol. Sci.*, Vol. 26(6), 2015, s. 784–793;

U studentů ohrožených předčasným ukončením studia na střední škole (třetina vzorku) každá intervence zvýšila semestrální průměr známek v základních studijních předmětech a zvýšila míru uspokojivého prospěchu studentů v základních předmětech o 6,4 procentního bodu. Důležité je, že těchto dopadů bylo dosaženo na vzorku heterogenních škol a v reakci na intervence, které lze při nízkých mezních nákladech rozšířit na prakticky neomezený počet studentů.

Růstové myšlení lze studentům vštípit několika způsoby¹⁵⁹. Mezi další úspěšné intervence patří povzbuzování studentů, aby vysvětlovali růstové myšlení ostatním studentům; vštěpování růstového myšlení rodičům a učitelům; nabídka jednorázového online školení o růstovém myšlení; a hraní si se sociálním robotem, který projevuje přesvědčení o růstovém myšlení. Znevýhodnění studenti si navíc zlepšili prospěch poté, co pravidelně dostávali za úkol psát eseje o své nejdůležitější hodnotě, což u nich zvýšilo sebeúctu. Například program realizovaný soukromou neziskovou organizací v portugalských školách se skládal z několika sezení v malých skupinách nebo individuálně, kde se vybraným studentům se slabými výsledky dostalo doučování v oblasti nekognitivních dovedností (např. sebevědomí, motivace) a byla jim předána metoda učení. Z hodnocení programu vyplývá, že se snížila míra opakování ročníků i předčasného ukončení školní docházky, i když zlepšení výsledků v předmětech obzvláště náročných na kognitivní dovednosti (např. matematika) nebylo velké¹⁶⁰.

8.2. VYBAVENÍ PRACOVNÍKŮ RŮSTOVÝM MYŠLENÍM A STIMULACE VYSOKÝCH OČEKÁVÁNÍ

Jak již bylo uvedeno v předchozím odstavci, chceme-li studentům nebo účastníkům programu pomoci osvojit si růstové myšlení, je nezbytné, aby systém i odborníci pracující s lidmi v chudobě (učitelé či koučové) toto myšlení měli. Musí věřit v možnost úspěchu, nikoli předpokládat, že lidé v chudobě jsou odsouzeni k neúspěchu. Studie totiž ukazují, že **mít mentora nebo učitele s vysokými očekáváními se může stát životním impulsem pro budoucí úspěch**. Problémem je, že po předchozích zkušenostech s neúspěchem pro ně může být obtížné si toto přesvědčení udržet. Učitelům a mentorům je proto nutné ukázat důkazy toho, že úspěch je možný, a odborně je připravit na to, jak učit naději.

Robert T. Tauber¹⁶¹ uvádí několik technik, jak zvýšit očekávání učitelů, které shromáždil z rozsáhlého souboru výzkumů na toto téma. Východiskem pro změnu je **zajistit, aby si učitelé uvědomovali, jaký dopad mají očekávání coby „sebenaplnující se proroctví“**.

Rámeček 25

Studie podložená randomizovanými kontrolními studii prokázala dopad odborné přípravy učitelů při zvyšování očekávání. Učitelé v intervenční skupině absolvovali čtyři semináře zaměřené na výukové strategie a postupy učitelů s vysokými očekáváními. Na každém semináři si intervenční skupina naplánovala postupy, které zavede ve svých třídách a které byly koncipovány podle vzoru chování učitelů s vysokými očekáváními. Studie ukázala, že studenti ve třídách učitelů z intervenční skupiny se během jednoho roku výrazně zlepšili v matematice, přičemž míra jejich zlepšení byla vyšší než u studentů učitelů z kontrolní skupiny. Učitelé navíc uváděli vysokou spokojenost s novými postupy.

Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G. & Rosenthal, R., A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 3(3), 2014, s. 361–476.

¹⁵⁹ Schleicher, A., *PISA 2018 – Insights and interpretations*.

¹⁶⁰ Martins, P. S., Can Targeted, Non-Cognitive Skills Programs Improve Achievement? Evidence from EPIS, *IZA Discussion Paper Series*, 2010, s. 40. - cit by La Ferrara

¹⁶¹ Tauber, R., *Self-fulfilling prophecy – A Practical Guide to its Use in Education*, New York, Praeger, 1997.

Faktické poznatky¹⁶² také naznačují, že pro dosažení personálu s vysokými očekáváními může být dobré **zaměstnávat různorodý personál, který reprezentuje účastníky, s nimiž bude pracovat** – jednak proto, že pravděpodobněji budou mít vysoká očekávání od lidí, jako jsou oni, a také proto, že jejich účastníci budou pravděpodobněji pozitivně reagovat na jejich mentoring. Studie například ukazují, že černí učitelé mají od černých studentů vyšší očekávání než bílí učitelé. Výsledky černých studentů jsou navíc těmito očekáváními ovlivněny více než u jejich bílých vrstevníků, přičemž nejvýznamnější dopady se projevují u studentů s nejnižšími výsledky.

Jak poukazuje E. Babcock, vytvoření a následné udržování organizační kultury vysokých očekávání začíná organizačním prostředím, které bojuje proti převládajícím stereotypům a nízkým očekáváním – jinými slovy prostředím, které důrazně působí proti tomu, co pracovníci a účastníci obvykle slyší o svých nízkých šancích na úspěch. Abychom toto podpořili, je nezbytné důsledně oslavovat úspěchy pracovníků i účastníků, i když jsou malé.

Organizace musí také úspěch účastníků náležitě prezentovat. Je například přínosné uvádět na plakátech a ve zprávách vyjádření, která zdůrazňují úspěšné příběhy, pokud možno s jasnými fakty a čísly¹⁶³. Kresby na stěnách, které znázorňují úspěšné lidi podobající se účastníkům programu, mohou vyvolat větší očekávání a naději v lidech, kteří se do programu přihlásí. Taková sdělení jsou silnější a účinnější, pokud se týkají lidí, s nimiž účastníci cítí podobnost a kteří dosahují cílů, jichž chtějí dosáhnout i účastníci. Jedna studie dospívajících například ukázala, že když studenti slyšeli sdělení o růstovém myšlení od bývalé první dámy Michelle Obama, měli lepší výsledky, než když bylo stejné sdělení prezentováno bez ní.

Rámeček 26

Některé programy toho dosáhly tím, že rodičům zprostředkovaly kontakt se vzdělanými odborníky. Například mexický program boje proti chudobě se zaměřuje na chudé rodiče a usiluje o zvýšení vzdělávacích aspirací, které mají ohledně svých malých dětí. Různé skupiny příjemců programu se při řadě příležitostí setkávají se vzdělanými odborníky (zdravotními sestrami a lékaři). Šest měsíců po intervenci rodiče s nejvyšší mírou expozice aspirovali u svých dětí na téměř o půl roku delší školní docházku než rodiče s nižší mírou expozice. Časté návštěvy u zdravotníků mohou mít potenciálně takovýto účinek, protože mohou rozšířit perspektivy rodičů a mohou také zprostředkovat tok informací o možných příležitostech pro děti, které by jinak rodiče neměli k dispozici.

Chiapa, C., Garrido, J. L. a Prina, S., The Effect of Social Programs and Exposure to Professionals on the Educational Aspirations of the Poor, *Economics of Education Review*, Vol. 31, No 5, October 2012, s. 778–98. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.05.006>.

¹⁶² Babcock, E., *Harnessing the power of high expectations*, 2018.

¹⁶³ E. Babcock.

Rámeček 27

V rámci experimentu v terénu na madagaskarském venkově byly zkoumány dopady (1) poskytování statistických informací o návratu ke školní docházce, a (2) představení pozitivních vzorů rodičům. Cílem bylo posílit motivaci chudých dětí v daném regionu ke školní docházce. Intervence tedy předpokládala, že existuje informační mezera mezi tím, jak je návrat ke školní docházce vnímán, a skutečností a dále že zmenšení této mezery by mohlo rodiče přimět k tomu, aby pro své děti zvolili vyšší úroveň vzdělání. Aspirace a očekávání hrály v tomto případě pouze implicitní roli – představovaly základní faktor, ze kterého vycházelo rozhodování rodičů, zda poslat či neposlat své děti do školy. Zjištění tohoto experimentu byla obzvláště pozitivní v případě, kdy byly nabídnuty statistické informace: tento postup vedl jak ke zlepšení výsledků v testech, tak ke zvýšení míry úspěšného zakončení studia, což ukazuje, že chudé domácnosti „mají nedostatek informací, ale jsou schopny zpracovávat nové informace a sofistikovaně měnit svá rozhodnutí“.

Nguyen, T., Information, Role Models and Perceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar, 2008, s. 51.

Rámeček 28

Goux et al. (2017) hodnotili program ve Francii, který se zaměřoval na studenty se slabým prospěchem v nižším sekundárním vzdělávání a pomáhal jim při volbě vyššího sekundárního vzdělávání. Ředitelé škol zvali rodiče na společné schůzky, na nichž se diskutovalo o aspiracích jednotlivých žáků a tyto aspirace se porovnávaly s realistickými možnostmi vzhledem k jejich výsledkům. Hodnocení založené na randomizovaných kontrolovaných studiích zjistilo, že tato intervence přiměla studenty k přehodnocení svých přihlášek tak, aby lépe odpovídaly jejich schopnostem, čímž se snížila míra opakování ročníků a předčasného ukončení školní docházky o 25 až 40 %.

8.3. PODPORA ASPIRACÍ RODIČŮ OHLEDNĚ JEJICH DĚTÍ

Jak bylo uvedeno v kapitole 3.2, očekávání rodičů ohledně úspěšnosti jejich dětí jsou důležitým hnacím faktorem procesu dosažení statusu, protože očekávání rodičů a dětí se vzájemně posilují. Problém spočívá v tom, že rodiče s nízkým socioekonomickým statusem mají obvykle také nízké ambice. Konkrétní politiky zaměřené na zvýšení vzdělávacích očekávání rodičů a mladých lidí jsou proto obzvláště důležité¹⁶⁴.

Několik programů zaměřených na podporu aspirací rodičů bylo podrobeno systematickému hodnocení (na základě experimentálních nebo kvaziexperimentálních faktických zjištění), což umožnilo určit jejich skutečný dopad. Tato hodnocení obecně potvrzují, že je skutečně možné zvýšit aspirace chudých dětí i jejich rodičů.

Podstatný vliv také může mít zajištění lepší informovanosti rodičů.

¹⁶⁴ Goodman and Gregg, Poorer Children's Educational Attainment: How Important Are Attitudes and Behaviour?, John Rowntree Foundation, 2010, s. 35.

Rámeček 29

V tanzanských městech byl proveden experiment zaměřený na zvýšení aspirací studentů středních škol. Vzdělávací zábavný televizní seriál vykresloval životy šesti mladých podnikatelů. Dva roky po této intervenci byla u studentů, kteří seriál sledovali, o 30 % vyšší pravděpodobnost, že začnou podnikat než u kontrolní skupiny. Program však měl nezamýšlený důsledek v podobě zhoršení studijních výsledků studentů na střední škole a snížení pravděpodobnosti, že budou pokračovat v postsekundárním vzdělávání, a to pravděpodobně kvůli důrazu na práci a nedostatečnému zaměření na roli vzdělávání. Tento výsledek naznačuje, že sdělení prezentované vzory je nutné přizpůsobit charakteristikám cílové skupiny.

Bjorvatn, K., Cappelen, A., Helgesson Sekeiz, L., Sørensen, E., Tungodden, B., Teaching Through Television: Experimental Evidence on Entrepreneurship Education in Tanzania, *Working paper*, NHH Norwegian School of Economics, Bergen, Norway, 2015.

8.4. VZORY PROSTŘEDNICTVÍM MÉDIÍ

Kromě vlivu skutečných lidí, které člověk zná, mají na utváření rozhodnutí a aspirací vliv také média (dokumentární pořady nebo telenovely)¹⁶⁵. Faktické poznatky ukazují, že vystavení alternativním životním výsledkům a sociálním vzorcům smyšlených postav může jedince inspirovat k tomu, aby tyto postavy považovali za nové vzory.

Jak dokládají Melissa Kearney a Phillip Levine¹⁶⁶, dobře koncipované programy využívající vzory, mentory a média lze cíleně, účinně a často levně uplatnit ke zlepšení sociálních a ekonomických výsledků dětí. Malé děti z rodin s nízkými příjmy tráví ve srovnání s dětmi s vyššími příjmy podstatně více času sledováním médií a podstatně méně času ve škole, přičemž obě skupiny se ve svém okolí setkávají s velmi odlišnými vzory. Proto je **mediální obsah jako prostředek utváření preferencí a aspirací obzvláště důležitý**. Vědci v oblasti komunikace se domnívají, že výchova zábavními médii může poskytovat účinnější způsob ovlivňování postojů a chování než tradiční sdělení.

Jeden ze zřejmých způsobů, jimiž jsou zábavní média využívána pro vzdělávací účely, představují vzdělávací pořady pro děti. Dalším příkladem jsou vzdělávací nebo prosociální sdělení vložená do narativu zábavních médií. Když bylo například v roce 2001 v jedné z epizod sitcomu *Přátelé* na stanici NBC odhaleno neplánované těhotenství Rachel a Rosse, hovořilo se o účinnosti kondomů.

Působení médií nepředává divákům pouze informace, ale může také měnit individuální postoje a preference. Toho může dosáhnout buď přikrášlováním, nebo naopak očerňováním či zesměšňováním určité činnosti, případně spojováním určité činnosti s obdivovanou nebo neatraktivní mediální postavou. Když například mladí diváci vidí „atraktivní“ postavy usilovně pracovat ve škole, být pilným studentem pro ně díky tomu může být přijatelnější.

¹⁶⁵ La Ferrara, E., Can we use television to fight poverty?, <https://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fjeea.12181>.

¹⁶⁶ Kearney, M. S. a Levine, P. B., Role Models, Mentors, and Media Influences, 2020, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1262726.pdf>.

Eliana La Ferrara¹⁶⁷ shromáždila několik příkladů. Série dokumentárních pořadů z etiopského venkova například prezentovala zkušenosti místních mužů a žen, kterým se podařilo založit malý podnik. Náhodné zhlédnutí těchto pořadů zlepšilo aspirace diváků a přimělo rodiče více investovat do vzdělání svých dětí. Tyto dopady přetrvávaly ještě pět let po ukončení intervence.

Jak naznačuje La Ferrara, bylo by zajímavé zkoumat, zda lze v rámci škálovatelných a nákladově efektivních intervencí (např. mediálních programů) kombinovat prezentaci vzorů s popisem nových norem, které by působily proti stereotypům a zlepšily tak aspirace lidí – možná by bylo zajímavé zabývat se zejména vzájemným působením možností představovaných vzory a omezení ukládaných společenskými normami.

¹⁶⁷ La Ferrara, Presidential Address, cit.

9. PODPORA DOSAHOVÁNÍ ASPIRACÍ

- **Důležitým motivačním faktorem, který zvyšuje pokrok u dětí i dospělých, může být formulování a sledování realistických cílů s jasnými průběžnými milníky.**
- **Koučování může poskytnout organizaci a podporu potřebnou k úspěšnému stanovení a dosažení cílů.**
- **Přístup k informacím je pro dosažení cílů důležitý, ale záleží na intenzitě a metodice poskytování informací. Existují vědecké poznatky, které ukazují, jaké způsoby jsou neúčinnější.**
- **Skupina vrstevníků může být pro lidi žijící v chudobě zásadním a nákladově efektivním zdrojem podpory a učení.**

Dopady chudoby na exekutivní funkce znamenají, že i když existují široké aspirace, může být obtížné skutečně podniknout kroky k jejich dosažení. K praktickým překážkám, jako je nedostatek informací či uspokojování naléhavých každodenních potřeb, se připojují dopady stresu spojeného s chudobou na rozhodování, schopnost jednat a soustředění. Z tohoto důvodu jsou zapotřebí podpůrná opatření, která lidem pomohou určit a zaměřit se na dosažitelné cíle a jejich naplňováním dosáhnout požadovaných výsledků.

9.1. ZLEPŠENÍ ROZHODOVÁNÍ STANOVENÍM KONKRÉTNÍCH A DOSAŽITELNÝCH CÍLŮ

Vědecké poznatky o mozku ukazují, že **strukturovaný proces stanovování cílů může být efektivní při uskutečňování požadovaných změn**. Mají-li být cíle užitečné, měly by být „SMART“ (Specific – konkrétní, Measurable – měřitelné, Achievable – dosažitelné, Relevant – relevantní a Time-bound – ohraničené v čase). Stanovení cílů posiluje seberegulaci díky vlivu na motivaci, učení, vnímání vlastní účinnosti (self-efficacy, vnímaná schopnost učit se nebo vykonávat činnosti na daných úrovních) a sebehodnocení pokroku. Cíle motivují lidi k tomu, aby vynakládali úsilí nezbytné k plnění toho, co od nich úkoly vyžadují, a aby po potřebnou dobu vytrvali. Cíle také zaměřují pozornost jednotlivců na relevantní prvky úkolů, způsoby chování, které je třeba uplatnit, a potenciální výsledky; cíle také mohou ovlivnit způsob, jakým lidé zpracovávají informace. Cíle lidem pomáhají soustředit se na daný úkol, zvolit a použít vhodné strategie a sledovat pokrok směrem k dosažení cílů¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Schunk, D., Regulation through Goal Setting, *ERIC/CASS Digest*, 2001.

Rámeček 30

Při motivačních rozhovorech pracovníci povzbuzují účastníky, aby otevřeně hovořili o své situaci a o tom, co by chtěli udělat pro zlepšení svého života – včetně toho, proč a jak by těchto cílů chtěli dosáhnout. Tato verbalizace se může stát „řečí o změně“, přičemž existuje prokázaná korelace mezi množstvím času stráveného řečí o změně a pravděpodobností úspěchu účastníka. V případě mladých lidí může tato technika posílit jejich schopnost stanovit si jasné aspirace a propojit své každodenní činnosti s dlouhodobými plány. Schopnost představit si své aspirace a zvažovat potenciální překážky, které brání jejich dosažení, je účinnou metodou k zvýšení motivace. Hodnocení prokázala značný vliv, přičemž zvláště pozoruhodné jsou výsledky v oblasti zdravotnictví, ale i v jiných odvětvích. Studie v Rumunsku například ukázala, že se o 61 % snížila míra záškoláctví u dospívajících. Toto se často využívá jako doplněk k širším programům na podporu zaměstnanosti, iniciativám na podporu přechodu ze sociálních dávek do zaměstnání, stabilizaci bydlení, programům zapojení rodičů ve školách a programům trestního soudnictví.

Enea, V., Dafiniou, I., Motivational/solution-focused intervention for reducing school truancy among adolescents *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, Vol. 9, No 2, September 2009, s. 185–198.

Prvním krokem při stanovování cílů může být **verbalizace tužeb**. Behaviorální výzkumy již od 30. let 20. století ukazují, že když účastníci mluví o své touze překonat problémy a dosáhnout důležitých životních cílů, samotný akt mluvení o těchto věcech zvyšuje pravděpodobnost, že jich dosáhnou. Michael Miller, behaviorální psycholog z University of New Mexico, na základě těchto zjištění v 80. letech minulého století navrhl specifickou techniku zaměřenou na řízenou verbalizaci touhy po změně (tzv. „**motivační rozhovor**“). Cílem bylo vyškolení lidí k lepšímu rozhodování a seberegulaci, a tím posílit jejich schopnost dosáhnout žádoucích cílů.

Tato technika byla široce používána a hodnocena. Jsou-li prováděny s náležitou odbornou přípravou a kvalitou, motivační rozhovory jsou velmi účinné při zlepšování výsledků v mnoha oblastech, které vyžadují změnu chování¹⁶⁹. Patří mezi ně léčba různých zdravotních potíží a závislostního chování, ale také prevence předčasného ukončení školní docházky a podpora při hledání zaměstnání.

V oblasti vzdělávání by se stanovení cílů mělo promítnout do **individuálních vzdělávacích plánů**, které sestávají z jasných a měřitelných cílů jako kontrolních bodů. Individuální vzdělávací plán by měl nastínit silné a slabé stránky studenta a měl by být projednán a odsouhlasen společně se studenty, rodiči, nejvíce angažovanými učiteli a dalšími aktéry, jako jsou školní poradci. Mohou být podloženy různými údaji, které stanoví dohodnuté srovnávací ukazatele¹⁷⁰.

V případě dospělých **může strukturovaný koučink podporovat stanovení cílů nebo může být stanovením cílů podporován**.

¹⁶⁹ Rubak, S., Sandbaek, A., Lauritzen, T., Christensen, B., Motivational interviewing: a systematic review and meta-analysis, *Br J Gen Pract*, Vol. 55(513), 2005, s. 305–312.

¹⁷⁰ Eric Jensen.

Rámeček 31

Známým příkladem koučování na podporu dospělých v chudobě je program Mobility Mentoring organizace EMPATH. Tento program podporuje účastníky ve zlepšování řešení problémů a dosahování cílů v celé řadě oblastí, které jsou nezbytné pro úspěšné završení cesty z chudoby. Od účastníků se očekává, že ve spolupráci s mentorem provedou sebehodnocení toho, jak si stojí na cestě k soběstačnosti. Koučování pokrývá celou řadu oblastí, které jsou důležité pro dlouhodobý ekonomický úspěch, včetně rodinné stability, zdraví, finančního řízení, vzdělávání a zaměstnání. Tyto oblasti jsou jasně definovány ve schématu, které účastníkům pomáhá identifikovat jejich vlastní situaci a kroky, které jsou nutné k jejímu zlepšení. Účastníci, kteří v průběhu času procvičují a provádějí důsledné kroky, mohou lépe pochopit provázanost svých rozhodnutí a upřednostnit dlouhodobé potřeby před krátkodobými.

Model koučování navržený organizací EMPATH zohledňuje poznatky neurověd, které se týkají dopadů chudoby na chování a rozhodování. Koučové účastníkům přímo neurčují, kam mají směřovat, ale místo toho jim pomáhají přijímat vlastní rozhodnutí a stanovovat si vlastní cíle. Koučové přitom pomáhají účastníkům při zajišťování nezbytných služeb. Účastníci si navíc posilují rozhodovací a seberegulační dovednosti, které jsou chudobou, traumaty a stresem tak vážně zatíženy a které jsou přitom tak důležité pro vymanění se z chudoby.

Program pomohl 92 procentům účastníků, kteří dříve žili v azylových domech, získat stálé bydlení. Na konci programu mělo 80 % aktivních účastníků bankovní účet (oproti 69 % v celkové populaci se srovnatelnými příjmy), přičemž příjmy účastníků se od začátku programu v průměru téměř zdvojnásobily.

¹ <https://www.empathways.org/approach/mobility-mentoring>.

9.2. POSKYTOVÁNÍ EFEKTIVNÍHO KARIÉRNÍHO A VZDĚLÁVACÍHO PORADENSTVÍ

Pokud jde o podporu aspirací a šancí na vstup do terciárního vzdělávání u studentů s nízkým SES, informace a poradenství mohou poskytovat užitečnou podporu při rozhodování o volbě povolání a vzdělání. V některých případech může pouhé poskytnutí informací pomoci podpořit ambice studentů s dobrými výsledky, ale nízkými ambicemi. Může se jednat o informace o dostupných předmětech nebo o nákladech a přínosech vstupu na vysokou školu, ale také o dostupných možnostech financování¹⁷¹. Studenti z nízkopříjmového prostředí se obecně více obávají nákladů spojených se vstupem na vysokou školu¹⁷². Přístup k přehledným informacím o nákladech a přínosech spojených s dosažením vysokoškolského vzdělání proto může být obzvláště důležitý u studentů s omezenějšími finančními prostředky.

Existují určité (i když nikoli přesvědčivé) důkazy o tom, že **pečlivě koncipované poskytování informací může mladým lidem pomoci, aby rozhodnutí o vysokoškolském studiu přizpůsobili svým schopnostem**, nikoli svému socioekonomickému statusu, a může zvýšit míru vysokoškolského studia u studentů s nízkým statusem. Evropské příklady poskytování informací ukazují určité slibné výsledky.

Příklady ukazují, že zásadní význam může mít intenzita a metodika poskytování informací a poradenství (osobní a dlouhodobé poradenství oproti pouhému poskytování informací). Výsledky ve smyslu skutečného zápisu ke studiu mohou být lepší, pokud je poskytování informací posíleno intenzivním vzdělávacím poradenstvím. Ukazují také, že výsledky ve smyslu skutečného zápisu ke studiu nevyhnutelně závisí na dostupných příležitostech a nákladech na přístup.

Podobné předběžné výsledky byly zjištěny v souvislosti s přechodem ze vzdělávání do zaměstnání a s programy poradenství při hledání zaměstnání.

¹⁷¹ Ehler, M. et al., Applying to College: Do Information Deficits Lower the Likelihood of College-Eligible Students from Less-Privileged Families to Pursue Their College Intentions?, *Social Science Research*, Vol. 67, September 2017, s. 193–212, <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.005>; Wiswall, M. a Zafar, B., How Do College Students Respond to Public Information about Earnings?, *Journal of Human Capital*, Vol. 9, No 2, June 2015, s. 117–69, <https://doi.org/10.1086/681542>.

¹⁷² Ehler et al., Applying to College: Do Information Deficits Lower the Likelihood of College-Eligible Students from Less-Privileged Families to Pursue Their College Intentions?, *Social Science Research*, Vol. 67, September 2017, s. 193–212, <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.005>.

Rámeček 32

V Berlíně studenti rok před ukončením střední školy absolvovali 25minutovou prezentaci, kterou vedl vyškolený výzkumný pracovník. Obsahem přednášky byly statistické údaje o výdělích a riziku nezaměstnanosti absolventů vysokých škol a dále diskuse o různých studijních oborech a možnostech financování. Po informační schůzce se u studentů, jejichž rodiče neměli vysokoškolské vzdělání, zvýšil zájem o vstup na vysokou školu a tato zvýšená úroveň přetrvala dokonce i rok po intervenci. Změna byla nejmarkantnější u studentů z nízkého socioekonomického prostředí, kteří o vstupu na vysokou školu již uvažovali. Studie však neposkytuje faktické poznatky o tom, zda se tyto zvýšené aspirace později promítly i do činů.

Peter, F. H. a Zambre, V., Intended College Enrollment and Educational Inequality: Do Students Lack Information?, *Economics of Education Review*, Vol. 60, October 2017, s. 125–41, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.08.002>.

Rámeček 33

V rámci rozsáhlého italského experimentu byla vybraným studentům posledního ročníku vyššího sekundárního vzdělávání nabídnuta tři obzvláště rozsáhlá poradenská setkání v celkové délce pěti hodin. Témata zahrnovala náklady a přínosy vstupu na univerzitu – se zaměřením na návratnost podle jednotlivých studijních oborů a typů studia. Součástí byly rovněž informace o odborném vysokoškolském vzdělávání. Toto poskytování informací o nákladech a přínosech vedlo k efektivnějšímu – nikoli však rovnějšímu – výběru vzdělávacích cest. Studenti se v průměru odkláněli od vysokoškolských oborů, které nabízely nižší návratnost, a přecházeli k výnosnějším postsekundárním odborným programům. Z ekonomického hlediska vedla tato iniciativa k efektivnějšímu rozdělení preferencí. Z univerzitních oborů však do odborných programů přecházeli především studenti z méně vzdělaných rodin. Privilegovanější studenti místo toho reagovali tím, že přecházeli z méně lukrativních univerzitních oborů do lukrativnějších. Zjištění tedy naznačují, že ačkoli lepší informovanost může vést k lepšímu rozhodování, nemusí nutně vést k rovnějšímu přístupu k univerzitnímu vzdělávání.

Abbiati, G. et al., 2017; Barone, C. et al., 2017.

Rámeček 34

Jiný italský program pracoval s dětmi přistěhovalců s cílem zlepšit jejich výsledky a motivaci k zápisu na studijně zaměřené střední školy. V rámci rozsáhlé randomizované intervence bylo studentům s vysokými schopnostmi z řad přistěhovalců poskytováno doučování a kariérní poradenství. U zapojených studentů mužského pohlaví se zvýšila pravděpodobnost zápisu do tohoto vyššího stupně studia na stejnou úroveň jako u rodilých studentů, a také se snížil rozdíl v udržení prospěchu. Prvky, které ke změně přispěly nejvíce, zahrnovaly zvýšenou motivaci a změny ve vedení ze strany učitelů.

Carlana, M., La Ferrara, E. a Pinotti, P., Goals and Gaps: Educational Careers of Immigrant Children, *HKS Working Paper Series*, 2018, s. 60

Rámeček 35

Randomizované hodnocení testovalo efektivitu programu pomoci při hledání zaměstnání, který byl realizován na 28 francouzských univerzitách. Program byl zaměřen na mládež se slabšími studijními výsledky, přičemž většina účastníků zanechala studia na vysoké škole. Výzkumní pracovníci účastníkům náhodně přidělili různé kombinace pracovního poradenství zaměřeného na odvětví, která se potýkají s potížemi při náborech zaměstnanců, a také odborný mentoring a smluvní hledání zaměstnání. Po devíti měsících se díky intenzivnímu poradenství a dalším službám zvýšil počet pracovních pohovorů o 16 %. Tyto služby byly obzvláště efektivní, pokud byli účastníci povzbuzováni k hledání práce v odvětvích, kde je nábor obtížný, a pokud v rámci pracovního poradenství museli podepsat smlouvu. Kombinace těchto tří služeb také zvýšila pravděpodobnost nalezení práce a měla na účastníky pozitivní psychologický dopad, zatímco samotný mentoring nikoli.

Cahuc, R., Crépon, B., Fremigacci, F. a Zamora P. 2012 Professional Advising, Job Search Support and Apprenticeships for University Drop-Outs in France (AFIJ), retrievable at <https://www.povertyactionlab.org>

Širší téma se týká poskytování komplexního vedení a poradenství jako služby trvale dostupné všem a překonání rozdílu mezi vzdělávacím, profesním a osobním poradenstvím. Na úrovni EU se od roku 2000¹⁷³ provádějí rozsáhlé analýzy zaměřené na to, jak zajistit, aby bylo poradenství poskytováno přístupem orientovaným na stranu poptávky, přičemž v centru pozornosti jsou potřeby a požadavky uživatelů. Mezi kritéria kvality patří dostupnost služeb, schopnost pracovat v sítích prostřednictvím sdružování pracovních míst, sociální a vzdělávací služby a multidisciplinární způsob práce – to, jak zaručují transparentnost a nestrannost a jak dodržují a kontrolují standardy poskytování.

9.3. UMOŽNĚNÍ VZÁJEMNÉ PODPORY VE SKUPINĚ VRSTEVNÍKŮ

Kapitola 3 se zabývala tím, jak může tlak vrstevníků a sociální síť působit proti sociální mobilitě. Vymanění se z negativní sociální sítě může být v některých případech zcela nezbytnou podmínkou osobního rozvoje. Často však stačí, **aby se lidé setkali s někým z komunity, kdo uspěl, a jejich představy vlastní budoucnosti se změní.** Jak uvádí Ray (2003), skupiny jsou zásobárnami informací, které mohou důvěryhodně sdílet a předávat každému členovi skupiny. Pokud například členové skupiny spoří (nebo se zaváží spořit), tuto informaci lze – s pozitivním dopadem – sdílet ostatním členům skupiny. **Zkušenosti vrstevníků jsou základním vodítkem při rozhodování o tom, co je proveditelné a hodné úsilí a investic.** Podle Raye navíc skupiny představují „koordinační nástroj“, protože aspirace se přizpůsobují aspiracím většiny skupiny. Je-li například známo, že moji sousedé pravidelně spoří, povzbudí to i mou touhu spořit. To je důvod, proč se například v rozvojových zemích velmi osvědčila spořitelni družstva.

Několik programů v podobném duchu začlenilo **vzájemnou podporu v rámci vrstevnických skupin** do širšího souboru opatření na podporu lidí v chudobě. Vzájemná podpora vychází z myšlenky, že lidé, kteří čelili nepříznivé situaci, prošli jí a překonali ji, mohou nabídnout užitečnou podporu, povzbuzení, naději a možná i mentoring ostatním, kteří čelí podobným situacím. Styčným bodem je sdílená zkušenost, která může být pro daného jednotlivce často negativní nebo náročná. Vzájemná podpora může ostatní inspirovat a dávat jim naději prostřednictvím „sebeodhalení“ a poskytnutí vlastního příkladu úspěšného řešení.

¹⁷³ Sdělení Komise – Uskutečnění evropského prostoru celoživotního vzdělávání, COM(2001) 678; viz také nedávná analýza politik a postupů, Politika a praxe celoživotního poradenství v EU, duben 2020, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8284&furtherPubs=yes>.

Rámeček 36

Příkladem je projekt MIRIAM, který v roce 2015 založila belgická federální veřejná služba sociálního zabezpečení v několika veřejných střediscích sociální péče za účelem podpory matek samoživitelek v chudobě. Vedle poskytování individuálních podpůrných opatření realizátoři zjistili, že kolektivní/skupinová podpora efektivně pomáhá matkám samoživitelkám překonat izolaci prostřednictvím sdílení zkušeností s ostatními, které se potýkaly s podobnými problémy a našly ve skupině podporu.

Peer Review in Social Inclusion and Social Protection, 2017, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1024&langId=en&newsId=9005&furtherNews=yes>.

Vzájemná podpora se široce využívá v oblasti zdravotnictví. Bylo také zjištěno, že u účastníků zvyšuje pocit naděje a kontroly a posiluje jejich schopnost provést změny ve svém životě, zlepšuje péči o sebe sama, posiluje jejich pocit sounáležitosti s komunitou a spokojenost s různými aspekty jejich života a snižuje míru deprese u příjemců.

V rámci boje proti bezdomovectví se ve stále větším počtu služeb rozvíjí role vzájemné podpory a pracovníků z řad vrstevníků¹⁷⁴. Dokument Evropské federace národních organizací pracujících s bezdomovci (FEANTSA) rozebírá příklady postupů a navrhuje pokyny pro efektivní realizaci skupin vzájemné podpory.

¹⁷⁴ Peer support: a tool for recovery in homelessness services, https://www.feantsa.org/download/peer_support_policy_paper2951723577548485776.pdf.

10. RÁMEC PODPORUJÍCÍ INTERVENCE

- **Mnoho programů ukazuje, že komplexní řešení potřeb dětí a rodičů žijících v chudobě zvyšuje účinnost intervencí.**
- **Zohlednění poznatků o tom, jak chudoba formuje myšlení, při koncipování programů a intervencí může vést k lepším výsledkům. I relativně malé úpravy, pokud jde o načasování nebo nastavení očekávání příjemců, mohou mít význam.**
- **Dlouhodobé perspektivy a monitorování pokroku jsou klíčové pro dosahování výsledků a motivaci všech aktérů zapojených do programů a tvorby politik.**

Tato kapitola se zabývá některými metapodmínkami, které umožňují účinnost intervencí. V první řadě, a to je velmi důležité, je nutné zajistit komplexní a individuálně přizpůsobený přístup, který řeší současně potřeby rodičů i dětí. To má zásadní význam při řešení mechanismů, které byly názorně doloženy v části I a které ukazují, jak se dopady chudoby snadno přenáší mezi generacemi. Kapitola se rovněž zabývá některými poučeními z behaviorálních poznatků, která mohou zvýšit účinnost služeb, a nutností zajistit řádný sběr dat, který je podmínkou pro to, aby bylo možné posoudit, zda intervence fungují, či nikoli.

10.1. ŘEŠENÍ POTŘEB RODIČŮ I DĚTÍ

K přerušení mezigeneračního přenosu znevýhodnění je nutné pomoci rodičům, aby oni mohli pomoci svým dětem¹⁷⁵. Za prvé, podpora odolnosti dítěte znamená **posílení celé rodiny tak**, aby rodiče byli s to poskytnout dětem podporu a ochranu, kterou potřebují. Schopnost rodičů plnit své životní cíle je úzce spjata s pohodou jejich dětí. Pokud se rodičům daří řešit problémy spojené s chudobou, může to vést k pozitivnímu sebepojetí, a tím i k lepším vztahům v rodině. To bude poté velmi pravděpodobně přínosné i pro jejich děti.

Nejúčinnější přístup proto může spočívat v integrovaných strategiích, které se **současně zaměřují na potřeby dětí a rodičů** prostřednictvím komplexního systému podpory. To vyžaduje úzkou spolupráci široké škály aktérů a orgánů (v oblasti vzdělávacích, zdravotnických, sociálních a komunitních služeb) a vypracování individuálně přizpůsobených plánů řešících specifické potřeby členů rodiny.

¹⁷⁵ Jak je uvedeno v doporučení Komise ze dne 20. února 2013 – Investice do dětí: východisko z bludného kruhu znevýhodnění (2013/112/EU).

Rámeček 37

Příkladem takového přístupu je britský program Sure Start, který se zaměřuje na rodiče a děti mladší čtyř let žijící v nejvíce znevýhodněných oblastech. Jedná se o celonárodní program zahájený v 90. letech minulého století, jehož základem jsou místní centra, která propojují a integrují stávající služby. Ty zahrnují celou řadu základních služeb, včetně návštěv v domácnostech; podpory rodin a rodičů; her, vzdělávání a péče o děti; základní a komunitní zdravotní péče; a poradenství v oblasti zdraví rodiny a vývoje dítěte. Mohou také poskytovat další služby, jako je rozvíjení dovedností rodičů, kurzy osobního rozvoje nebo praktické rady a podpora, například dluhové poradenství a jazykové kurzy či kurzy gramotnosti. Konečným cílem je podpořit u dětí dovednosti v oblasti učení, jejich zdraví a pohodu a dále sociální a emoční rozvoj. Přestože původní koncepce programu nezahrnovala systematické srovnávací hodnocení, z přezkumů vyplynulo, že je účinný při zvyšování pozitivního chování dětí a zlepšování interakce mezi rodiči a dětmi. Prokázal také pozitivní dopady na zdraví dětí a na atmosféru a pohodu v rodinách (podnětnější a méně chaotické domácí prostředí, méně přísná kázeň a větší životní spokojenost). V posledních letech však došlo k výraznému snížení finančních prostředků na tento program.

Sure Start – britské ministerstvo školství (education-ni.gov.uk).

Rámeček 38

Program PIPPI je zaměřen na podporu pozitivního rodičovství a všestranného rozvoje dítěte. Vychází z komplexního posouzení potřeb, ale také silných stránek rodiny a komunity, které mohou být důležitým zdrojem, na němž lze stavět. Především se očekává, že všichni lidé, kteří jsou pro vývoj dítěte důležití (rodiče, učitelé, odborníci z praxe, další příbuzní atd.), budou na podporu jeho vývoje spolupracovat. Tato spolupráce se zaměřuje na tři aspekty, které mohou mít zásadní význam pro zlepšení rodičovských funkcí: pomoc rodičům při zvažování dané situace; poskytování emocionální podpory dětem; zlepšení organizace života dětí.

Program poskytuje řadu podpůrných aktivit pro intervenci v domácí péči, a to v rámci společného plánu péče vypracovaného ve spolupráci s rodiči a dětmi. Odborníci z praxe se s rodinami setkávají přibližně dvakrát týdně po dobu nejméně čtyř hodin týdně. Cílem je podpořit rodičovské schopnosti a vztahy mezi rodiči a dětmi (např. z hlediska zdraví, vzdělávání, péče, emočního a kognitivního vývoje atd.). Dále se nabízejí pravidelná setkání, na kterých se rodiče zapojují do skupinových aktivit s ostatními rodiči. Skupinové aktivity rodičů podporují reflektivní praxi a podněcují výměnu a interakci ve vztahu mezi rodiči a dětmi (citová vřelost, vedení, hranice atd.); zlepšují rodičovské dovednosti, jako je rozhodování, řešení problémů nebo organizace každodenního života. Rodinní asistenti nabízejí podporu v konkrétních aspektech každodenního života (učení se využívat sociální zdroje, organizace podpory rodiny a řešení problémů v každodenním životě, podpora příjemných aktivit s dětmi atd.). Důležitým aspektem programu je také spolupráce mezi školami/rodinami a sociálními službami. Škola dítěte (jesle, mateřská škola nebo základní škola) je přizvána jako plnohodnotný člen multidisciplinárního týmu pracujícího s rodinou a je zodpovědná za svou vlastní intervenci. Učitelé, další odborníci a rodiny si vytyčí opatření (jak individuálně přizpůsobená, tak zahrnující celou třídu), která budou podporovat pozitivní školní prostředí, v němž si děti mohou osvojit sociální a emoční kompetence. Od zahájení v roce 2011 je program průběžně monitorován prostřednictvím srovnávacích metodik. Bylo prokázáno, že je velmi úspěšný při prevenci odebírání dětí z jejich biologických rodin a při zlepšování rodinné situace.

Milani, P., et al. (2020). P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Rapporto di valutazione: Sintesi 2018-20.

Dalším pozoruhodným příkladem tohoto přístupu (konkrétněji zaměřeného na velmi zranitelné rodiny) je italský rámec PIPPI. Jedná se o program intenzivní péče pro rodiny, jejichž dětem hrozí umístění do ústavní péče z důvodu zanedbávání. Jeho název (zkratka pro Programme of Intervention for Prevention of Institutionalisation) je inspirován fiktivní postavou Pipi Dlouhé punčochy jako symbolu odolnosti dětí¹⁷⁶.

10.2. KONCIPOVÁNÍ SLUŽEB, KTERÉ KOMPENZUJÍ SNÍŽENOU KOGNITIVNÍ KAPACITU

Očekávání, že příjemci programu změní své chování formované nedostatkem a nebudou dělat chyby, pravděpodobně povede ke zklamání. Skutečnost, že nedostatek může hluboce ovlivnit kognitivní kapacitu, musí být zohledněna při koncipování programu a řešena pomocí protiopatření.

Poznatky týkající se nedostatku mohou například vysvětlovat, proč politiky, jako je přerušení přístupu k dávkám po určitém počtu let, nemotivují lidi k hledání práce – lhůta několika let je příliš vzdálená, než aby vstupovala do kalkulací lidí, kteří se zajímají pouze o zaplacení příštího účtu. Dobře míněné intervence, jako je finanční vzdělávání nebo školení připravenosti na zaměstnání, navíc mohou mít opačný účinek, pokud jsou vnímány jen jako další kurz, který je nutné odchodit, nebo další položka, kterou je nutné odškrtnout ze seznamu úkolů.

Zohlednění nedostatku může znamenat **zacílení intervencí tak, aby přicházely v době, kdy jsou příjemci pravděpodobně nejméně omezení myšlením formovaným nedostatkem** a nejvíce připraveni naslouchat a přijímat. Výzkum¹⁷⁷ ukazuje, že zavedení **jednoduchých pobídek** může vést k přínosnému chování a malé úpravy mohou doplnit nebo zlepšit efektivitu opatření¹⁷⁸. Například chování, které vyžaduje neustálou ostražitost odčerpávající energii (jako je snaha odolat výdajům, které nejsou nezbytné), je vhodné nahradit jednorázovými kroky (jako je automatický převod určitého procenta mzdy na spořicí účet). Procesy lze automatizovat prostřednictvím výchozího nastavení. Systémy lze navrhnout tak, aby nepozornost vedla k lepším výsledkům, například tím, že spořicí programy budou vycházet z vyslovení nesouhlasu, nikoli vyslovení souhlasu.

S ohledem na omezenou kapacitu účastníků by **programy měly zahrnovat výzvy a připomenutí** – například zavedením lhůt, které prezentují budoucí činnost jako důležitou a naléhavou a odrazují od tendence upřednostňovat dnešní potřeby před zítřejšími (např. „Stačí, když se do 29. března dostavíte do kanceláře“). Sdělení by měla být jednoduchá, a to i za použití technik, jako je barevné značení (např. prostřednictvím seznamu tipů: „U těchto formulářů musíte mít: 1. podpis na každém místě, které vyzývá k podpisu; 2. datum u každého podpisu“). Na podporu provedení určitého kroku lze použít výzvy, často ve formě textového sdělení nebo pohlednice (např. „Vaše platba je splatná do tří dnů; zaplaťte včas, abyste se vyhnuli pokutám“). Ke stejnému účelu lze rovněž použít některé úpravy fyzického prostředí – například zajištění snadné srozumitelnosti značení a dalších aspektů logistického designu.

Lze využít behaviorální poznatky ke zlepšení výsledků účastníků prostřednictvím sociálního vlivu. Účastníky lze povzbudit upozorněním na pozitivní výsledky jejich vrstevníků. Dále lze využít „averzi ke ztrátám“ jako spouštěč příznivých výsledků, a to pomocí pobídek a formulací, které využívají přirozené preference lidí vyhnout se ztrátám před získáním zisků (např. „Tím, že se nedostavíte na schůzku, můžete ZTRATIT až XX eur ročně na dávkách“).

Jakkoli jsou tyto intervence užitečné, neměly by být považovány za komplexní řešení hluboce zakořeněného a složitého problému, jakým je vícegenerační chudoba.

Služby zaměřené na lidi žijící v chudobě (od vzdělávání po sociální a zdravotní služby) musí navíc zohledňovat traumatizující dopad stresu plynoucího ze života v chudobě a vyloučení. Pro snížení tohoto stresu je důležité **klást důraz na fyzické, psychické a emoční bezpečí**. Prostředí, které je klidné, předvídatelné a stálé a které tak dává pocit fyzického a emočního bezpečí, méně často aktivuje systém reakce na stres v podobě nadměrné ostražitosti. Vytvořením bezpečného a podporujícího prostředí mohou pedagogové a mentoři podpořit zdravý rozvoj a učení lidí. Jak uvádí E. Babcock, v rámci podpory pocitu bezpečí by služby měly zdůrazňovat důvěryhodnost a transparentnost; rozšiřovat možnosti vzájemné podpory; uznávat přirozenou sílu a hodnotu všech účastníků tím, že budou podporovat individuální osobní kontrolu, schopnost jednat, rozhodování a sdělování svých potřeb; uznávat a zmírňovat dopady stereotypů a předsudků.

¹⁷⁶ Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care. Peer Review in Social Protection and Social Inclusion - 2014 European Commission (paper by Milani, P., Serbati, S., Lus, M., Di Masi, D., Zanon, O., Ciampa, A, Tangorra, R.).

¹⁷⁷ Projekt BIAS, cit. podle Babcock, E.: jemné a mírné „pobídky“ zavedené s cílem pomoci zlepšit individuální rozhodování (např. připomenutí nebo zjednodušené, osobně přizpůsobené dopisy) měly v 11 z 15 randomizovaných kontrolovaných studií statisticky významný dopad na alespoň jeden primární sledovaný výsledek – například zvýšení míry placení výživného, účast na plánovaných schůzkách v rámci programu, obnovení dotací či zapojení do programů. Přestože byly přínosy skromné, náklady byly mimořádně nízké (v průměru méně než 2 USD na osobu a měsíc), přičemž „pobídky“ zlepšily výsledky v oblasti terénních sociálních služeb u desítek tisíc klientů.

¹⁷⁸ Haushofer – viz cit.

A konečně, pro účinné snížení stresu **je také důležité to, jak jsou místa navržena**. Výzkum v oblasti psychologie prostředí ukazuje, že design prostředí může zlepšit výsledky v oblasti lidské kognice, chování a zdraví. Dále ukazuje, že lidé – zejména ve stresu – jsou silně ovlivněni signály z prostředí, které mohou vyvolat určité chování. Dobře navržené prostředí podporuje pocit bezpečí a posiluje sebevědomí a začlenění. Určité změny fyzického prostředí ve školách nebo na místech, kde je lidem poskytována podpora, mohou pomoci snížit stres, zlepšit soustředění, podpořit seberegulaci a zvýšit vnímání vlastní účinnosti a pohodu. Mezi tyto změny patří vědomé používání barev, tlumení zvuků a používání okolních zvuků přírody nebo hudby; přirozené osvětlení, dostupnost oken a používání přírodních prvků, jako je vnitřní a vnější úprava terénu v rámci designu; a umělecká díla a dekorativní prvky, které podporují pocit začlenění nebo pohody¹⁷⁹.

10.3. MĚŘENÍ POKROKU, SLEDOVÁNÍ A PŘEORIENTOVÁNÍ STRATEGIÍ

Strategie zaměřené na změnu myšlení a zlepšení situace lidí, kteří se dlouhodobě nacházejí v chudobě, musí mít dlouhodobý horizont. Jedná se o značné úsilí a může se snadno stát, že dojde ke ztrátě dynamiky a motivace. Jestliže navíc strategie nefunguje, může být nutné ji přeorientovat. Proto je nesmírně důležité **sledovat pokrok prostřednictvím shromažďování přesných, relevantních a konkrétních údajů**. Sledování pokroku je nezbytné pro podporu kultury neustálého sebehodnocení ve vztahu ke společným cílům.

Toto shromažďování údajů by nemělo být vnímáno pouze jako nástroj pro hodnocení ex post. Může účastníkům (studentům, osobám podporovaným sociálními službami) a mentorům (např. učitelům) umožnit, aby své strategie přizpůsobili prostřednictvím formativního hodnocení. Tyto údaje je důležité sdílet s komunitou (rodiči, pracovníky, tvůrci politik), aby se vytvořil pocit společného směřování. Využívání údajů může také podpořit kulturu vysokých očekávání, pokud je pracovníci a účastníci využívají společně ke zlepšení své práce. Údaje mohou účinně ukázat pokrok a podpořit přístup růstového myšlení v organizaci.

¹⁷⁹ Babcock, E., cit.

ZÁVĚRY

Faktické poznatky shromážděné v této zprávě ukazují, že dlouhodobá zkušenost s marginalizací sama o sobě představuje překážku pro sociální mobilitu, protože má dopad na myšlení a exekutivní funkce.

Na tomto základě lze vyvodit některé obecné závěry.

1. Dopady dlouhodobé chudoby a vyloučení na sebedůvěru, aspirace a exekutivní funkce mohou mít dominový efekt mimo jiné na výsledky ve vzdělávání a následné životní šance, což přispívá k přetrvávání chudoby po generace. **Řešení materiálních podmínek – třebaže je nezbytné – tedy nemusí postačovat** k tomu, aby pomohlo lidem trpícím dlouhodobou marginalizací vymanit se z chudoby. Podpora sociálního začleňování vyžaduje také opatření na podporu lidí při zlepšování jejich **schopnosti aspirovat a činit rozhodnutí, která vedou k realizaci těchto aspirací**. K tomuto účelu může přispět řada opatření uvedených v části II.
2. Při analýze způsobů, jak lze vyvážit dopady chudoby, má zásadní význam koncept **odolnosti**. Ne všechny děti v chudobě totiž trpí stejnými problémy. Při zkoumání charakteristik dětí, kterým se daří navzdory nepříznivé situaci, výzkum identifikoval některé klíčové faktory, jako jsou **pevné vztahy s citovou vazbou**, silná podpora ze strany rodičů nebo jiných dospělých, kteří jsou za ně zodpovědní, ale také to, jak **učitelé a rodiče podporují sebevědomí a „růstové myšlení“**.
3. **Vzdělávání** jako klíčová životní zkušenost a faktor umožňující sociální mobilitu může hrát **stěžejní roli při podpoře odolnosti a aspirací**. Kromě zásadních širších systémových úvah o rovnosti ve vzdělávání (stručně nastíněných v kapitole 6) se zdá být důležité vybavit učitele a vedoucí pracovníky škol dovednostmi, které umožňují bránit stereotypizaci, podporovat budování základních kognitivních dovedností a posilovat sociálně-emoční kompetence ve vzdělávacím prostředí, a to na všech úrovních.
4. Faktické poznatky také poukazují na některé **snadno proveditelné techniky** ve vzdělávání, které podporují **růstové myšlení** studentů a pracovníků. Stejně tak **behaviorální výzkumy** poukazují na opatření ke zlepšení účinnosti poskytování sociální pomoci. Tyto intervence jsou pozoruhodné svou **škálovatelností** a nízkými náklady na své uplatnění a zdá se přirozené doporučit jejich systematické provádění.
5. Aspirace mohou být hnací silou sociální mobility pouze tehdy, pokud je jejich dosažení realistické. Z tohoto důvodu **musí být úsilí na podporu vytváření aspirací doprovázeno podporou jejich dosažení**, a to prostřednictvím opatření, jako je **stanovování cílů krok za krokem**, koučování, poradenství nebo vzájemná podpora.

6. Zpráva se zaměřuje na **vlivy prostředí**. Absence vzorů, nedostatek informací a tlak vrstevníků v marginalizovaných komunitách může omezovat aspirace dětí v chudobě i v případě, že mají ve škole dobré výsledky. Je nezbytné zavést opatření, která budou protikladem k dopadům prostředí (ať už jde o marginalizované čtvrti nebo zranitelnost širší rodiny), a to poskytnutím bezpečných a pozitivních alternativ. **Zásadní význam může mít vytvoření míst, kde děti mohou trávit čas po škole a o prázdninách a věnovat se podnětným aktivitám (kultura, sport, ale také psychologická podpora a poradenství)**. Velmi užitečná mohou být také opatření, jako je **mentoring**, která dětem a mladým lidem pomohou představit si jinou budoucnost a získat informace a podporu.
7. Výzkum poukazuje na toxický stres jako na hlavního původce dopadu chudoby na klíčové kognitivní a exekutivní funkce. Pro zlepšení situace je proto důležité **snižovat toxický stres** u lidí v chudobě. Navíc, snížení toxického stresu u dětí je do značné míry závislé na zlepšení podmínek rodičů. To poukazuje na důležitost podpory příjmů v kombinaci s **dlouhodobým koučováním** zaměřeným na ekonomickou mobilitu. Dále to poukazuje na význam opatření na **podporu rodičovské výchovy a zapojení a podporu rodičů ve vzdělávání**.
8. Jakkoli jsou totiž intervence na podporu dětí rozhodující pro přerušování cyklu přenosu chudoby, těžko se tak může stát bez řešení dopadů chudoby na rodiče. Ideální standard podpory proto může spočívat v **komplexních rámcích podpory soustředěné na dítě a rodinu**. Takové rámce mohou optimálně fungovat prostřednictvím multidisciplinární spolupráce, využití stávajících zdrojů v rodině a jejím okolí a řešení konkrétních potřeb způsobem přizpůsobeným na míru.

Opatření uvedená ve zprávě představují pouze malý výběr možných směrů.

Faktické poznatky dokládající, co funguje, jsou v některých ohledech přesvědčivé, a proto si zaslouží, aby byly využity na podporu běžných postupů. V jiných aspektech jsou faktické poznatky slibné, ale nahodilé – proto bude důležité shromažďovat a dále sdílet údaje o tom, co funguje, což pomůže strategie doladit. Na úrovni EU může výměna faktických poznatků a sdílení slibných postupů přispět k úsilí národních vlád a místních samospráv a organizací, které bojují proti chudobě a vyloučení.

Z hlediska rovnosti a sociální spravedlnosti v souladu se základními hodnotami EU to může položit základy pro dosažení *práva aspirovat* pro všechny.

ODKAZY

- Abbiati, G., Argentin, G., Barone, C. and Schizzerotto, A., Information Barriers and Social Stratification in Higher Education: Evidence from a Field Experiment: Information Barriers and Social Stratification in Higher Education, *The British Journal of Sociology*, 29 November 2017. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12332>.
- Almeida, D., Neupert, S., Banks, S., Serido, J., Do Daily Stress Processes Account for Socioeconomic Health Disparities?, *The Journals of Gerontology: Series B – Psychological Sciences and Social Sciences*, Vol. 60, Spec. No 2, 2005, pp. 34-9. [10.1093/geronb/60.Special_Issue_2.S34](https://doi.org/10.1093/geronb/60.Special_Issue_2.S34).
- Anderson, L., Sheppard, P. and Monden, C., Grandparent Effects on Educational Outcomes: A Systematic Review, *Sociological Science*, Vol. 5, 2018, pp. 114-42. <https://doi.org/10.15195/v5.a6>.
- Appadurai, A., *The Capacity to Aspire, Culture and Public Action*, Stanford, CA: Stanford University Press, 2004. Ashby, J. and Schoon, I., The Role of Aspirations, Ambition and Gender in Predicting Adult Social Status and Earnings, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 77, No 3, 2010, pp. 350-360.
- Åslund, O. and Fredriksson P. Peer Effects in Welfare Dependence: Quasi-Experimental Evidence *J. Human Resources* July 1, 2009 44:798-825; doi:10.3368/jhr.44.3.798
- Åslund, O., Edin, P-A., Fredriksson, P., and Grönqvist, H. Peers, Neighborhoods, and Immigrant Student Achievement: Evidence from a Placement Policy.” *American Economic Journal: Applied Economics*, 3 (2): 2011. 67-95.
- Babcock, E. D., *Using Brain Science to Design new Pathways Out of Poverty* (published by Crittenton Women’s Union).
- Babcock, E., *Using Brain Science to Transform Human Services and Increase Personal Mobility from Poverty*, March 2018.
- Babcock, E., *Harnessing the power of high expectations*, 2018.
- Bargh, J. A., Chen, M., Burrows, L., Automaticity of social behavior: direct effects of trait construct and stereotype-activation on action, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 71(2), August 1996.
- Barone, C., Schizzerotto, A., Abbiati, G. and Argentin, G., Information Barriers, Social Inequality, and Plans for Higher Education: Evidence from a Field Experiment, *European Sociological Review*, 12 January 2017, jcw062. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw062>.
- Bick, J., Zhu, T., Stamoulis, C., Fox, N. A., Zeanah, C. and Nelson, C. A., Effect of Early Institutionalization and Foster Care on Long-Term White Matter Development, <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/27002081/nihms679612.pdf?sequence=1>.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., Dweck, C. S., Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention, *Child Dev.*, Vol. 78(1), 2007, pp. 246-263.
- Blanden, J., Gibbons, S. and the Joseph Rowntree Foundation, *The Persistence of Poverty across Generations: A View from Two British Cohorts*, Bristol: Published for the Joseph Rowntree Foundation by the Policy Press, 2006, <http://www.jrf.org.uk/bookshop/eBooks/9781861348531.pdf>.
- Bowlby, J., *Attachment and Loss*, 1969.

- Bozick, R., Alexander, K., Entwisle, D., Dauber, S. and Kerr, K., Framing the Future: Revisiting the Place of Educational Expectations in Status Attainment, *Social Forces*, Vol. 88, No 5, 2010, pp. 2027-2052.
- Bradley, R. and Corwyn, R. F., Socioeconomic Status and Child Development, *Annual Review of Psychology*, Vol. 53:1, 2002, pp. 371-399.
- Breen, R., Beliefs, Rational Choice and Bayesian Learning, *Rationality and Society*, Vol. 11, No 4, 1999, pp. 463-79. <https://doi.org/10.1177/104346399011004005>.
- Brown, E., Garnett, M. L., Anderson, K. E., Laurenceau, J.-P., Can the Arts Get Under the Skin? Arts and Cortisol for Economically Disadvantaged Children, *Child Dev.*, Vol. 88(4), July 2017, pp. 1368-1381. doi: 10.1111/cdev.12652. Epub 2016 Dec 6. PMID: 27921313.
- Bryan, C. J., Mazar, N., Jamison, J. C., Braithwaite, J., Dechausay, N., Fishbane, A., Fox, E. et al., Overcoming Behavioral Obstacles to Escaping Poverty, *Behavioral Science and Policy*, Vol. 3, 1 January 2017, pp. 81–91.
- Buckner, J., Mezzacappa, E. and Beardslee, W., Characteristics of Resilient Youths Living in Poverty: The Role of Self-Regulatory Processes, *Development and Psychopathology*, Vol. 15, 2003, pp. 139-62. 10.1017/S0954579403000087.
- Burgess, L., Riddell, P., Fancourt, A. and Murayama, K., The Influence of Social Contagion Within Education: A Motivational Perspective, *Mind Brain and Education*, 2018.
- Bursztyn, L. and Jensen, R., Social Image and Economic Behavior in the Field: Identifying, Understanding, and Shaping Social Pressure, *Annual Review of Economics*, Vol. 9:1, 2017, pp. 131-153, <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-economics-063016-103625>.
- Carlana, M., La Ferrara, E. and Pinotti, P., Goals and Gaps: Educational Careers of Immigrant Children, HKS Working Paper Series, 2018, p. 60.
- Casey, B. J., Somerville, L. H. et al., Behavioral and Neural Correlates of Delay of Gratification 40 Years Later, *PNAS*, 1108561108, 2011.
- Catterall, J. R. Chappelleau, Iwanaga, J., Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement In Music and Theatre Arts, 2000.
- Cefai, C. et al., Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU, NESET II analytical report, 2017.
- Center on the Developing Child at Harvard University, Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function, Working Paper No 11, 2011.
- Chamorro Vargas, C. N., Analysis of adaptive preferences through the voices of the poor in Ecuador, *Economics of Development (ECD)*, 4 December 2018. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2105/46552>.
- Chan, T. W. and Boliver, V., The Grandparents Effect in Social Mobility: Evidence from British Birth Cohort Studies, *American Sociological Review*, Vol. 78, No 4, August 2013, pp 662–78. <https://doi.org/10.1177/0003122413489130>.
- Chang, D. F., Chien, W. C. & Chou, W. C., Meta-analysis approach to detect the effect of student engagement on academic achievement, *ICIC Express Letters*, Vol. 10, 2016, pp. 2441-2446.
- Chantarat, S. and Barrett, C. B., Social network capital, economic mobility and poverty trap, *The Journal of Economic Inequality*, Vol. 10, 2012, pp. 299-342.

- Chetty, R. et al. Where Is the Land of Opportunity? The Geography of Intergenerational Mobility in the United States, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 129, 2014, pp. 1553-1623, <https://doi.org/10.1093/qje/qju022>.
- Chiapa, C., Garrido, J. L. and Prina, S., The Effect of Social Programs and Exposure to Professionals on the Educational Aspirations of the Poor, *Economics of Education Review*, Vol. 31, No 5, October 2012, pp. 778-98. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.05.006>.
- Clarke, A., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y. and Barry, M., What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK, 2015.
- Claro, S., Paunesku, D. and Dweck, C., Growth mindset tempers the effects of poverty on achievement, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 113(31), 2016.
- Cohen, J., Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being, *Harvard Educational Review*, Vol. 76, No 2, Summer 2006, pp. 201-237. (www.hepg.org/her/abstract/8).
- Colagrossi, M., d'Hombres, B. and Schnepf, S. V., Like (Grand)Parent, like Child? Multigenerational Mobility across the EU, 2019, p. 39.
- Contini, D. and Scagni, A., Inequality of Opportunity in Secondary School Enrolment in Italy, Germany and the Netherlands, *Quality & Quantity*, Vol. 45, No 2, 1 February 2011, pp. 441-64, <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9307-y>.
- Cooper, K., Stewart, K., Does Household Income Affect children's Outcomes? A Systematic Review of the Evidence, *Child Ind. Res.*, 2020, <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09782-0>.
- Corcoran, M., Rags to Rags: Poverty and Mobility in the United States, *Annual Review of Sociology*, No 21, 1995, pp. 237-67.
- Rada Evropské unie, Doporučení ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG#ntc31-C_2019189EN.01000401-E0031.
- Cunha, F., Heckman, J. and Lochner, L., Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation, *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, 2006.
- Cziboly, A./DICE Consortium, The DICE Has Been Cast – A DICE Resource – Research Findings and Recommendations on Educational Theatre and Drama, ed. 2010, <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>.
- Dalton, P. S., Ghosal, S. and Mani, A., Poverty and Aspirations Failure, *The Economic Journal*, Vol. 126, No 590, 1 February 2016, pp. 165-88, <https://doi.org/10.1111/eoj.12210>.
- Dribe, M. and Helgertz, J., The Lasting Impact of Grandfathers: Class, Occupational Status, and Earnings over Three Generations (Sweden 1815-2010), Working Paper, Economic History Society, 2015.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt Girsef, M. and Lafontaine, D., Social Inequalities of Post-Secondary Educational Aspirations: Influence of Social Background, School Composition and Institutional Context, *European Educational Research Journal*, Vol. 11, No 4, 2012, p. 504, <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.4.504>.
- Dweck, C. S., *Mindset – The New Psychology of Success*, New York: Random House, 2006.

Eamon, M., Zuehl, R., Maternal Depression and Physical Punishment as Mediators of the Effect of Poverty on Socioemotional Problems of Children in Single-Mother Families, *The American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 71, 2001, pp. 218-26. [10.1037//0002-9432.71.2.218](https://doi.org/10.1037//0002-9432.71.2.218).

Ehlert, M., Finger, C., Rusconi, A. and Solga, H., Applying to College: Do Information Deficits Lower the Likelihood of College-Eligible Students from Less-Privileged Families to Pursue Their College Intentions?, *Social Science Research*, Vol. 67, September 2017, pp. 193-212, <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.005>.

El-Tahch, M., Student-see, Student-do: Perceptions of Conformity among Friends, 2009.

Enea, V., Dafiniou, I., MOTIVATIONAL/SOLUTION-FOCUSED INTERVENTION FOR REDUCING SCHOOL TRUANCY AMONG ADOLESCENTS, *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, Vol. 9, No 2, September 2009, pp. 185-198.

Sdělení Evropské komise, Uskutečnění evropského prostoru celoživotního vzdělávání, COM(2001) 678. Doporučení Evropské komise ze dne 20. února 2013 – Investice do dětí: východisko z bludného kruhu znevýhodnění (2013/112/EU).

Evropská komise, Politika a praxe celoživotního poradenství v EU, duben 2020, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8284&furtherPubs=yes>.

Evropská komise, PISA 2018 and the EU – Striving for Social Fairness through Education, 10. prosince 2019, https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/pisa-2018-eu_1.pdf.

Evropská komise/EACEA/Eurydice, Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance, zpráva Eurydice, Luxembourg: Úřad pro publikace Evropské unie, 2020.

Evans, G. W., The Environment of Childhood Poverty, 2004.

Farah, M. et al., Environmental stimulation, parental nurturance and cognitive development in humans, *Developmental Science*, Vol. 11(5), 2008, pp. 793-801.

Finn, J. D. and Achilles, C. M., Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions, Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 21, No 2, 1999, pp. 97-109, <https://doi.org/10.2307/1164294>.

Freed R. D., Tompson, M. C., Predictors of Parental Locus of Control in Mothers of Pre- and Early Adolescents, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, Vol. 40(1), January 2011.

García, J. L., Heckman, J. J., Ermini Leaf, D. and Prados, M. J., Quantifying the Life-cycle Benefits of a Prototypical Early Childhood Program, NBER Working Paper, No 23479, June 2017 (Revised February 2019), JEL No C93,I28,J13.

Garnezy, N., Children in poverty: Resilience despite risk, *Psychiatry*, Vol. 56(1), 1993, pp. 127-136. Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S., F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Kimbrough Oller, D., Hansen, J. H. L. and Paul, T. D., Mapping the Early Language Environment Using All-Day Recordings and Automated Analysis, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17 May, 2017, https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0169.

Glover, D. A., Pallais, A., Pariente, W., Discrimination as a Self-Fulfilling Prophecy: Evidence from French Grocery Stores, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 132(3), 2017, pp. 1219-1260.

Goffman, E., Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity, 1963.

- Goodman, A. and Gregg, P., *Poorer Children's Educational Attainment: How Important Are Attitudes and Behaviour?*, Joseph Rowntree Foundation, 2010.
- Gorard, S., *Querying the Causal Role of Attitudes in Educational Attainment*, ISRN Education, 2012, pp. 1-13, <https://doi.org/10.5402/2012/501589>.
- Goux D., Gurgand, M., Maurin, E., *Adjusting Your Dreams? High School Plans and Dropout Behaviour*, *The Economic Journal*, Vol. 127, 2017, pp. 1025-1046.
- Goyer, J. P., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Binning, K. R., Cook, J. E., Reeves, S. L., Apfel, N., Taborsky-Barba, S., Sherman, D. K., Cohen, G. L., *Self-affirmation and the path to college*, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol.114(29), July 2017, pp. 7594-7599; DOI:10.1073/pnas.1617923114.
- Guyon, N. and Huillery, E., *Biased Aspirations and Social Inequality at School: Evidence from French Teenagers*, LIEPP Working Paper, R&R at The Economic Journal, 2016.
- — —, *The Aspiration-Poverty Trap: Why Students from Low Social Background Limit Their Ambition? Evidence from France*, 2014, https://www.unamur.be/en/eco/eeco/pdf/paper_autocensure_feb2014.pdf.
- Hackman, D., Farah, M. and Meaney, M., *Socioeconomic status and the brain: Mechanistic insights from human and animal research*, *Nat Rev Neurosci*, Vol. 11(9), 2010, pp. 651-659.
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., Pollak, S. D., *Association of child poverty, brain development, and academic achievement*, *JAMA Pediatr.*, Vol. 169(9), 2015, pp. 822-829.
- Hallinan, M. and Williams, R., *Students' Characteristics and the Peer-Influence Process*, *Sociology of Education*, 1990.
- Hanson, J. L., Chandra, A., Wolfe, B. L., Pollak, S. D., *Association between income and the hippocampus*, *PLoS One*, Vol. 6(5), 2011, p. e18712.
- Hanson, J. L. et al., *Family poverty affects the rate of human infant brain growth*, *PLoS One*, Vol. 8(12), 2013, e80954, <https://media.jamanetwork.com/news-item/poverty-early-childhood-appears-associated-brain-development/>.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. and Rivkin, S. G., *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, August 1998. Harris, J., *The Nurture Assumption*, The Free Press, 1998 and 2009.
- Hart, B. and Risley, T., *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Paul H Brookes Publishing, 1995.
- Haushofer, J. and Fehr, E., *On the Psychology of Poverty*, *Science*, Vol. 344, No 6186, 23 May 2014), pp. 862–67, <https://doi.org/10.1126/science.1232491>.
- Heckman, J., Pinto, R. & Savelyev, P., *Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes*, *American Economic Review*, Vol. 103(6), 2013, pp. 2052-2086. <https://doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>.
- Herbaut, E. and Geven, K., *What Works to Reduce Inequalities in Higher Education? A Systematic Review of the (Quasi-)Experimental Literature on Outreach and Financial Aid*, *Research in Social Stratification and Mobility*, November 2019, 100442, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100442>.
- Herrera, C., DuBois, D. L., Grossman, J., *The Role of Risk Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles*, 2013.

- Hoff, Karla and Pandey, P., Making up people—The effect of identity on performance in a modernizing society, *Journal of Development Economics*, 106, issue C, 2014 p. 118-131, <https://EconPapers.repec.org/RePEc:eee:deveco:v:106:y:2014:i:c:p:118-131>
- Hoff, K. and Walsh, J. S., *The Whys of Social Exclusion : Insights from Behavioral Economics*, The World Bank, 11 December 2017, <http://documents.worldbank.org/curated/en/637511513001943873/The-whys-of-social-exclusion-insights-from-behavioral-economics>.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J. and Hedges, L., Sources of variability in children's language growth, *Cogn. Psychol.*, Vol. 61(4), 2010, pp. 343-365. doi:10.1016/j.cogpsych.2010.08.002.
- Jacob, B. A. and Wilder, T., *Educational Expectations and Attainment*, National Bureau of Economic Research, 2010, <http://www.nber.org/papers/w15683>.
- Jensen, E., *Teaching with poverty in mind*, 2009.
- Jones, B., Valdez, G., Nowakowski, J. & Rasmussen, C., *Designing Learning and Technology for Educational Reform*, Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory, 1994.
- Joseph, R., Environmental Influences on Neural Plasticity, the Limbic System, Emotional Development and Attachment: A Review, *Child Psychiatry Hum Dev*, Vol. 29, 1999, pp. 189-208, <https://doi.org/10.1023/A:1022660923605>.
- J-PAL (Behaghel, L., Gurgand, M., Kuzmova, V., and Marshalian M.), *European Social Inclusion Initiative*, Review paper - December 2018
- Kearney, M. S. and Levine, P. B., *Role Models, Mentors, and Media Influences*, 2020, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1262726.pdf>.
- Knigge, A., *Beyond the Parental Generation: The Influence of Grandfathers and Great-Grandfathers on Status Attainment*, *Demography*, Vol. 53, No 4, August 2016, pp. 1219-44, <https://doi.org/10.1007/s13524-016-0486-6>.
- La Ferrara, E., *Mass Media and Social Change: Can We Use Television to Fight Poverty?*, *Journal of the European Economic Association*, Vol. 14, Issue 4, 1 August 2016, pp. 791-827, <https://doi.org/10.1111/jeea.12181>.
- La Ferrara, E., *Presidential Address: Aspirations, Social Norms, and Development*, *Journal of the European Economic Association*, Vol. 17, Issue 6, December 2019, pp. 1687-1722, <https://doi.org/10.1093/jeea/jvz057>.
- Loman, M. M., Gunnar, M. R.; *Early Experience, Stress, and Neurobehavioral Development Center*, Early experience and the development of stress reactivity and regulation in children, *Neurosci. & Biobehav. Rev.*, Vol. 34(6), 2010, pp. 867-876. doi:10.1016/j.neubiorev.2009.05.007.
- Luby, J. et al., *The effects of poverty on childhood brain development: The mediating effect of caregiving and stressful life events*, *JAMA Pediatr.*, Vol. 167(12), 2013, pp. 1135-1142.
- Mair, C., Kaplan, G. and Everson-Rose, S., *Are there hopeless neighborhoods? An exploration of environmental associations between individual-level feelings of hopelessness and neighborhood characteristics*, *Health & place.*, Vol. 18, 2012, pp. 434-9. 10.1016/j.healthplace.2011.12.012.
- Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E. and Zhao, J., *Poverty Impedes Cognitive Function*, *Science*, Vol. 341, 2013, pp. 976-980, https://scholar.harvard.edu/files/sendhil/files/976.full_.pdf.
- Martins, P. S., *Can Targeted, Non-Cognitive Skills Programs Improve Achievement? Evidence from EPIS*, *IZA Discussion Paper Series*, 2010, p. 40.

- Masten, A. and Coatsworth, J., The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children, *The American Psychologist*, Vol. 53, 1998, pp. 205-20. 10.1037/0003-066X.53.2.205.
- McDermott, C., Seidlitz, J., Nadig, A., Liu, Siyuan, Clasen, L. S., Blumenthal, J. D., Reardon, P. K., Lalonde, F., Greenstein, D., Patel, P., Chakravarty, M. M, Lerch, J. P and Raznahan, A., Longitudinally Mapping Childhood Socioeconomic Status Associations with Cortical and Subcortical Morphology, *Journal of Neuroscience*, Vol. 39(8), 20 February 2019, pp. 1365-1373; DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1808-18.2018>.
- McGuigan, M., McNally, S. and Wyness, G., Student Awareness of Costs and Benefits of Educational Decisions: Effects of an Information Campaign, *Journal of Human Capital*, Vol. 10, No 4, 17 November 2016, pp. 482–519, <https://doi.org/10.1086/689551>.
- McLoyd, V. C., The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development, *Child Development*, Vol. 61(2), 1990, pp. 311–346.
- Meerman, J., *Socio-economic mobility and low status minorities*, Routledge, 2009.
- Milani, P., Armando, B., Serbati, S., Petrella, A., Ius, M., Colombini, S., Maci, F., Santello, F., Zanon, O. (2020). P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Rapporto di valutazione: Sintesi 2018-20,. 10.13140/RG.2.2.25287.73129.
- Milne, A., Plourde, L., Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement?, *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 33, No 3, September 2006, pp. 183-193.
- Montgomery, J. D., Social Networks and Labor-Market Outcomes: Toward an Economic Analysis, *The American Economic Review*, Vol. 81, No 5, December 1991, pp. 1408-1418.
- Mookherjee, D., Napel, S., Ray, D., Aspirations, Segregation, and Occupational Choice, 2010. <https://doi.org/10.1111/j.1542-4774.2010.tb00498.x>
- Mullainathan, S. and Shafir, E., *Scarcity: Why Having Too Little Means So Much*, Times Books, 2013. Narayan, A., Van der Weide, R., Cojocar, A., Lakner, C., Redaelli, S., Mahler, D. G., Ramasubbaiah, R. G. N.and
- Thewissen, S., *Fair Progress? Economic Mobility across Generations around the World*, The World Bank, 2018, <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1210-1>.
- Nguyen, Trang., *Information, Role Models and Perceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar*, 2008, p. 51.
- Noble, K. G., McCandliss, B. D., Farah, M. J., Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities, *Developmental Science*, Vol. 10(4), 2007, pp. 464-480.
- Noble, K. G., Engelhardt, L. E., Brito, N. H., Mack, L., Nail, E., Barr, R. F., Fifer, W. P., Elliott, A., Socioeconomic Disparities in Neurocognitive Development in the First Two Years of Life, *Developmental Psychobiology*, 2015, DOI: 10.1002/dev.21303.
- Noble, K. G., Houston, S., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., Akshoomoff, N., Amaral, D. G., Bloss, C. S., Libiger, O., Schork, N. J., Murray, S. S., Casey, B. J., Chang, L., Ernst, T. M., Frazier, J. A., Gruen, J. R., Kennedy, D. N., Van Zijl, P., Mostofsky, S., Kaufmann, W. E., Keating, B. G., Kenet, T., Dale, A. M., Jernigan, T. L. & Sowell, E. R. for the Pediatric Imaging, Neurocognition, and Genetics Study Family Income, Parental Education and Brain Development in Children and Adolescents, *Nature Neuroscience*, Vol. 18(5), 2015, pp. 773-778.
- OECD/Schleicher, A., *PISA 2018: Insights and interpretations*, 2019.
- OECD, *PISA 2018 Results (Volume III) – What School Life Means for Students' Lives*, 2019.

- OECD, TALIS 2018 Results (Volume II) – Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2020, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L. & Rose, T., Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development, *Applied Developmental Science*, Vol. 24:1, 2020, pp. 6-36, DOI: 10.1080/10888691.2017.1398650.
- Patel, N., Grandner, M. A., Xie, D., Branas, C. C., Gooneratne, N., "Sleep disparity" in the population: poor sleep quality is strongly associated with poverty and ethnicity, *BMC Public Health*, Vol. 10, 11 August 2010, p. 475. doi: 10.1186/1471-2458-10-475. PMID: 20701789; PMCID: PMC2927542.
- Paunesku, D. et al., Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement, *Psychological Science*, Vol. 26/6, 2015, pp. 784-793.
- Pellegrini, A. & Bohn-Gettler, C., The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment, *Educational Researcher*, Vol. 34, 2005, pp. 13-19. 10.3102/0013189X034001013.
- Perkins, S., Finegood, E. and Swain, J., Poverty and language development: roles of parenting and stress, *Innov. Clin. Neurosci.*, Vol. 10(4), April 2013, pp. 10-9. PMID: 23696954; PMCID: PMC3659033
- Peter, F. H. and Zambre, V., Intended College Enrollment and Educational Inequality: Do Students Lack Information?, *Economics of Education Review*, Vol. 60, October 2017, pp. 125-41, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.08.002>.
- Peterson, C., Maier, S. F. and Seligman, M. E. P., *Learned Helplessness – A Theory for the Age of Personal Control*, 1995.
- Pettit, G. S., Bates, E., Dodge, K. A., Supportive parenting, Ecological Context, and Children's Adjustment: A Seven-Year Longitudinal Study, 2006.
- Pilyoung, K., Evans, G. W., Angstadt, M., Ho, S., Sripada, C. S., Swain, J. E., Liberzon, I., Phan, K. L., Effects of childhood poverty and chronic stress on emotion regulatory brain function in adulthood, 2013.
- Ray, D., *Aspirations, Poverty and Economic Change – Understanding poverty*, 2003, 10.1093/0195305191.003.0028.
- Reeves, D., *High Performance in High Poverty Schools: 90/90/90 and beyond*, 2003.
- Resnjanskij, S., Ruhose, J., Wiederhold, S. / Woessmann, L., Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor-Market Prospect, CESifo Working Paper No. 8870, 2021
- Rosenthal, R. and Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Rubak, S., Sandbaek, A., Lauritzen, T., Christensen, B., Motivational interviewing: a systematic review and meta-analysis, *British Journal of General Practice*, Vol. 55(513), 2005, pp. 305-312.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G. & Rosenthal, R., A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectations teachers, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 3(3), 2014, pp. 361-476.
- Saha, L. J. and Sikora, J., The Career Aspirations and Expectations of School Students: From Individual to Global Effects, *Education and Society*, Vol. 26, 2008, pp. 5-22.

- Sanders, W. L. & Rivers, J. C., Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement, Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996.
- Schoon, I., Martin, P. and Ross, A., Career Transitions in Times of Social Change. His and Her Story, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 70, No 1, February 2007, pp. 78-96, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.009>.
- Schoon, I. and Parsons, S., Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 60, No 2, April 2002, pp. 262-88, <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1867>.
- Schultz, P. W. et al., The Constructive, Destructive, and Reconstructive Power of Social Norms, *Psychological Science*, Vol. 18, 2007.
- Schunk, D., Self-Regulation through Goal Setting, ERIC/CASS Digest ED462671, 2001. Sen, A. Inequality Reexamined, Harvard University Press, 1992
- Serbati, S., Ius, M. and Milani, P., P.I.P.P.I. Programme of intervention for prevention of institutionalization. Capturing the evidence of an innovative programme of family support, 2016.
- Shih, M., Pittinsky, T. and Ambady, N., Stereotype susceptibility: Identity salience and shifts in quantitative performance, *Psychological Science*, Vol. 10(1), 1999, pp. 81-84.
- Shonkoff, J. P. and Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health; Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care; Section on Developmental and Behavioral Pediatrics – “The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress”, *Pediatrics*, Vol. 129(1), 2012, pp. e232–e246, <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>.
- Simons-Morton, B., Chen, R., Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents, *Youth & Society*, Vol. 41, 2009, pp. 3-25, 10.1177/0044118X09334861.
- Spencer, S., Logel, C. and Davies, P. G., Stereotype Threat, *Annual Review of Psychology*, Vol. 67:1, 2016, pp. 415-437.
- Steele, C. and Aronson, J., Stereotype Threat and The Intellectual Test-Performance of African-Americans, *Journal of personality and social psychology*, Vol. 69, 1995, pp. 797-811.
- Stevens, C. et al., Differences in the neural mechanisms of selective attention in children from different socioeconomic backgrounds: an event-related brain potential study, *Developmental science*, Vol. 12(4), 2009, pp. 634-46. doi:10.1111/j.1467-7687.2009.00807.x
- Tauber, R., Self-fulfilling prophecy: A Practical Guide to its Use in Education, New York, Praeger, 1997.
- Tze, V. M. C., Daniels, L. M. and Klassen, R. M., Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis, *Educ. Psychol. Rev.*, Vol. 28, 2016, pp. 119-144, <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>.
- Volante, L., Schnepf, S., Jerrim, S. V., Klinger, D. A., (Editors), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes Cross-National Trends, Policies, and Practices*, Springer, 2019.
- Wagmiller Jr., R. L. and Adelman, R. M., *Childhood and Intergenerational Poverty. The Long-Term Consequences of Growing Up Poor*, National Center for Children in Poverty, 2009.
- Wiswall, M. and Zafar, B., How Do College Students Respond to Public Information about Earnings?, *Journal of Human Capital*, Vol. 9, No 2, June 2015, pp. 117–69, <https://doi.org/10.1086/681542>.

Jak kontaktovat EU

► Osobně

V celé Evropské unii jsou k dispozici stovky informačních center Europe Direct.

Adresu nejbližšího centra najdete na webu: https://europa.eu/european-union/contact_en

► Telefonicky nebo e-mailem

Europe Direct je služba, která zodpoví vaše dotazy týkající se Evropské unie.

Na tuto službu se můžete obrátit:

- telefonicky: 00 800 6 7 8 9 10 11 (tyto hovory mohou být u některých operátorů zpoplatněné),
- na následujícím běžném čísle: +32 22999696 nebo – e-mailem přes: https://europa.eu/european-union/contact_en

Vyhledávání informací o EU

► Online

Informace o Evropské unii jsou k dispozici ve všech úředních jazycích EU na webových stránkách Europa: https://europa.eu/european-union/index_en

► Publikace EU

Bezplatné i zpoplatněné publikace EU si můžete stáhnout nebo objednat na webu: <https://publications.europa.eu/en/publications>. Více kopií bezplatných publikací získáte, pokud se obrátíte na centrum Europe Direct nebo na místní informační centrum (viz https://europa.eu/european-union/contact_en).

► Právo EU a související dokumenty

Přístup k právním informacím EU, včetně veškerých právních předpisů EU od roku 1952 ve všech úředních jazykových verzích, najdete na webu EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu>

► Veřejně přístupné údaje EU

Portál EU Open Data (<http://data.europa.eu/euodp/en>) poskytuje přístup k souborům údajů EU. Údaje lze zdarma stahovat a dále používat pro komerční i nekomerční účely.

Vědecký a znalostní útvar Evropské komise

Společné výzkumné středisko

Poslání SVS

Posláním Společného výzkumného střediska jako vědeckého a znalostního útvaru Evropské komise je podporovat politiky EU nezávislými faktickými poznatky v průběhu celého politického cyklu.

Vědecké centrum EU

ec.europa.eu/jrc

@EU_ScienceHub

EU Science Hub – Joint Research Centre

Joint Research Centre

EU Science Hub