

Zpráva o vybraných **zahraničních  
přístupech** k monitorování spravedlivosti  
vzdělávacího systému

Zpráva

Praha, leden 2019



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



20<sup>18</sup>/<sub>19</sub>

***Autorský kolektiv***

*PhDr. David Greger, Ph.D.*

*Mgr. Eva Potužníková*

*Dr. Nathanael Friant*

*Prof. Kajsa Yang Hansen*

*Dr. Sonia Ilie*

*Mgr. Markéta Monserud, Ph.D.*



## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Indikátory sociálně-ekonomického znevýhodnění a monitoring spravedlivosti vzdělávání v Anglii.....</b>	<b>7</b>
2.1	Úvod.....	7
2.2	Měřítko socioekonomického zázemí v anglickém vzdělávacím systému.....	7
2.2.1	Nárok na bezplatné školní obědy (FSM) .....	9
2.2.2	Index příjmové deprivace zasahující děti (IDACI).....	12
2.2.3	Index mnohonásobné deprivace (IMD) .....	14
2.2.4	Angličtina jako další jazyk (EAL) .....	18
2.3	Struktura vzdělávacích nerovností v Anglii.....	19
2.3.1	Socioekonomicky podmíněné vzdělanostní nerovnosti.....	19
2.3.2	Etnicky podmíněné vzdělávací nerovnosti .....	20
2.3.3	Jazykově podmíněné vzdělávací nerovnosti .....	21
2.3.4	Závěry .....	22
2.4	Empirické důkazy o nerovnostech v anglickém vzdělávacím systému .....	22
2.4.1	Výzkumné důkazy týkající se přímých faktorů .....	23
2.4.2	Výzkumné důkazy týkající se zástupných ukazatelů.....	24
2.5	Školské spádové obvody.....	25
2.6	Závěr: Porovnání indikátorů znevýhodnění v Anglii.....	27
<b>3</b>	<b>Měření socioekonomického statusu jako nástroj pro studium spravedlivosti ve vzdělávání ve Švédsku.....</b>	<b>33</b>
3.1	Úvod.....	33
3.2	Reformy a změny politiky ve švédském vzdělávacím systému.....	33
3.3	Dostupná data pro výzkum vzdělávání .....	35
3.3.1	Administrativní data ze Švédského statistického úřadu.....	35
3.3.2	Národní agentura pro vzdělávání .....	37
3.3.3	Evaluační pomoci sledování.....	38
3.3.4	Göteborgská longitudinální databáze vzdělávání (GOLD).....	40
3.3.5	Data z mezinárodních srovnávacích šetření v oblasti vzdělávání.....	41
3.4	Měření rovnosti a spravedlivosti ve vzdělávání.....	42
3.5	Změny ve spravedlivosti ve vzdělávání ve Švédsku.....	45
3.5.1	Studie zkoumající příčiny trendu segregace ve vzdělávání ve Švédsku.....	47
3.5.2	Hledání lepšího měřítka spravedlivosti ve vzdělávání při porovnávání různých zemí.....	48
3.6	Závěr: Relevantní data jsou klíčem k rozumné tvorbě politiky.....	51
<b>4</b>	<b>Indikátory pro monitorování sociálního znevýhodnění ve francouzsky mluvící části Belgie a jejich použití .....</b>	<b>55</b>
4.1	Úvod: Vzdělávací systém.....	55
4.2	Základní přehled vzdělanostních nerovností v Belgii.....	55
4.2.1	Rovnost v přístupu .....	55
4.2.2	Rovnost podmínek .....	56
4.2.3	Rovnost výsledků.....	57
4.3	Politika vzdělávacích priorit .....	58
4.4	Územně založený socioekonomický index .....	61
4.5	Kritika územně založeného socioekonomického indexu.....	65
4.5.1	Zohlednění vzdělávacích obtíží a vzdělávacího programu .....	66
4.5.2	Zohlednění tzv. externích vzdělávacích obtíží.....	69
4.5.3	Použití socioekonomických proměnných na úrovni žáků.....	74
4.6	Socioekonomický index založený na domácnostech.....	76



4.6.1	Modely založené na agregování individuálních dat přes školy .....	77
4.6.2	Modely založené na výpočtu individuálního socioekonomického indexu pro každého žáka .....	78
4.6.3	Výhody a nevýhody obou metod a výsledný zvolený model .....	81
4.7	Závěr .....	82
<b>5</b>	<b>Sociální index škol a jeho použití při porovnání škol a testování žáků v německy mluvících zemích .....</b>	<b>92</b>
5.1	Úvod.....	92
5.2	Tvorba sociálního indexu v Německu .....	92
5.3	Sociální index škol v německy mluvících zemích .....	94
5.3.1	Sociální index pro Severní Porýní-Vestfálsko .....	96
5.3.2	Výpočet a další vývoj sociálního indexu na základních školách v Hamburku.....	97
5.3.3	Sociální index pro porovnávání škol v Rakousku.....	99
5.4	Závěr .....	101
<b>6</b>	<b>Zohledňování kontextu při zveřejňování výsledků škol.....</b>	<b>104</b>
6.1	Negativní dopady spojené s hodnocením škol .....	104
6.2	Statistické modely používané k odhadování přínosu školy .....	105
6.3	Zohledňování kontextu při zveřejňování výsledků škol ve vybraných zemích .....	107
6.3.1	Austrálie – federální úroveň.....	108
6.3.2	Austrálie – příklad státu Victoria .....	112
6.3.3	Anglie.....	115
6.3.4	Francie.....	118
6.3.5	Švédsko .....	122
6.3.6	Norsko.....	124
6.4	Závěr .....	127
<b>7</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>131</b>
	Seznam zkratk .....	136



## 1 Úvod

Předkládaná Zpráva o vybraných zahraničních přístupech k monitorování spravedlivosti vzdělávacího systému je jedním z dílčích výstupů individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení, který realizuje Česká školní inspekce a který se mimo jiné zaměřuje také na problematiku monitorování spravedlivosti ve vzdělávání.

Spravedlivostí ve vzdělávání dále v textu rozumíme zjišťování míry schopnosti vzdělávacího systému vyrovnávat zatěžující vlivy prostředí i individuální podmínky každého jednotlivce v průběhu vzdělávání i při jeho ukončení tak, aby byla co nejvíce posilována rovnost šancí k dalšímu vzdělávání i k dalšímu (profesnímu) naplnění.

Je zřejmé, že úplné rovnosti šancí (ideálu spravedlnosti) ve vzdělávání nemůže být nikdy dosaženo, vzdělávací systém se však může tomuto ideálu více či méně přibližovat. Úsilí o prosazování větší rovnosti musí vycházet ze znalosti stavu, tedy z informací o stávajících nerovnostech a podmínkách, ve kterých školy pracují. Proto Česká školní inspekce, s podporou uvedeného projektu, počítá i s tvorbou metodik pro zjišťování výchozích sociálně-ekonomických a dalších podmínek, které zásadně podmiňují procesy i dosažené výsledky vzdělávání, ačkoli je škola ani ČŠI nemůže měnit. Předkládaná zpráva si klade za cíl popsat na příkladech vybraných zemí a vzdělávacích systémů možné přístupy k zjišťování informací o podmínkách tvořících kontext pro práci škol a k jejich zohledňování při zveřejňování a případném srovnávání dosahovaných vzdělávacích výsledků. Informace o nerovnostech ve výchozích podmínkách mohou zároveň sloužit jako podklad pro jejich vyrovnávání formou cílené podpory poskytované znevýhodněným školám.

V expertní zprávě zpracované pro MŠMT pod názvem *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*<sup>1</sup> je ve vztahu k cíli *Modernizovat hodnocení na úrovni školy* explicitně zmíněna potřeba formativního hodnocení škol a role České školní inspekce v naplňování tohoto cíle a dále je uvedena potřeba doplňovat data z testování o kontextová data: „V oblasti využívání testů pro zpětnou vazbu školám je zapotřebí zjišťování výsledků vzdělávání doplnit o kontextové informace o rodinném zázemí žáků, jen tak bude zpětná vazba pro školu relevantní. Dosavadní srovnání škol s celkovým průměrem ČR je z hlediska zpětné vazby pro školu nedostatečné.“

Srovnávání výsledků škol na základě průměrných výsledků bez zohlednění sociálně-ekonomického a kulturního kontextu žáků nevypovídá o kvalitě práce školy, ale spíše o sociálním zázemí jejich žáků. Pro školu, která vzdělává převážně žáky z méně podnětného rodinného zázemí, je tak srovnání s průměrným výsledkem škol v ČR nepříliš užitečné, naopak by asi uvítala, kdyby byla srovnávána se školami, které vzdělávají podobné žáky. K tomu je však zapotřebí mít indikátory sociální skladby žáků, kterými v ČR dosud nedisponuje ani MŠMT, ani Česká školní inspekce. Přitom výsledky mezinárodních šetření (PISA, TIMSS, PIRLS), které ČŠI v ČR realizuje a kde jsou kontextové informace o rodinném kontextu žáků získávány z dotazníků, ukazují, že v ČR je souvislost mezi rodinným zázemím a výsledky vzdělávání velmi silná a rozdíly v sociální skladbě žáků i ve výsledcích škol se v čase zvyšují.

Česká školní inspekce proto do budoucna cílí na vytvoření takových indikátorů, které by charakterizovaly podmínky jednotlivých škol a umožnily by je zohlednit jak při hodnocení škol Českou školní inspekcí, tak při reportování výsledků škol. Dílčím krokem na cestě k tomuto cíli bylo i vytvoření této zprávy, která předkládá příklady toho, jak jsou podmínky škol

<sup>1</sup> Stuchlíková, I., Kaščík, O., Janík, T., Greger, D., Katrňák, T., ..., & Staša, J. (2017). *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/det/81/hodnoceni-naplnovani-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2020.htm> (Konkrétní citace viz Shrnutí hodnocení naplňování strategie k bodu 3.2.7).



zjišťovány v zahraničních vzdělávacích systémech. Shromážděné příklady jsou pro ČŠI inspirací při tvorbě vlastních indikátorů a postupů pro spravedlivější hodnocení škol. Samotný návrh indikátorů vhodných pro použití v ČR přesahuje rámec této zprávy a bude předmětem dalších aktivit České školní inspekce. Cílem této zprávy nebylo navrhnout, které indikátory lze převzít do ČR a jaké jiné možné cesty se nabízejí v našem lokálním kontextu. To je předmětem další činnosti, jejímž výsledkem bude unikátní sada indikátorů pro české prostředí. V této detailní úrovni konkretizace až na položky indikátorů je totiž přenositelnost zkušeností ze zahraničí téměř nulová. Nicméně obecné přístupy k jejich definici, zacílení i práci s nimi je naopak vhodnou inspirací pro další tvorbu. S vědomím této skutečnosti je zapotřebí číst tuto zprávu.

Dále je třeba upozornit, že jednotlivé kapitoly pracují s pojmovým aparátem, který je podobný nebo shodný s tím českým, ovšem v různých státech mohou mít tyto pojmy různý význam a smysl, proto jsou v jednotlivých kapitolách i vysvětleny a je potřeba s nimi pracovat v kontextu konkrétního státu, nikoli v kontextu České republiky.

V této zprávě jsme shromáždili inspirace z celkem devíti zemí a deseti vzdělávacích systémů, konkrétně pak v abecedním pořadí z Austrálie, Belgie (vzdělávací systém Francouzského společenství), Francie, Německa (vzdělávací systémy Severního Porýní-Vestfálska a Hamburku), Norska, Rakouska, Švédska, Švýcarska a Velké Británie (vzdělávací systém Anglie).

První část zprávy je tvořena třemi kapitolami, jež zpracovali zahraniční odborníci z prestižních univerzit, kteří v daných systémech působí a s daty systematicky pracují. Tuto část otvírá kapitola 2 o Anglii, z pera Sonie Ilie z Cambridgeské univerzity, následovaná kapitolou 3 o Švédsku, kterou zpracovala Kajsa Yang Hansen z Göteborgské univerzity. Obě země mají dlouhou tradici shromažďování dat o sociálním složení žáků škol a dlouhodobě jich užívají k monitorování nerovností ve vzdělávání. Další kapitolu připravil Nathanael Friant ze Svobodné univerzity v Bruselu, který se zaměřil na vývoj indikátorů ve Francouzském společenství Belgie. Na rozdíl od dvou předešlých zemí je pro nás případ Francouzského společenství Belgie inspirativní i v tom, že začínali z bodu nula poměrně nedávno a potýkali se s neochotou poskytování dat a museli nově nastavovat systémy vzájemného předávání dat mezi orgány státní správy. Práce s individuálními daty žáků a studentů (byť v anonymizované podobě, jak je to běžné v Anglii i Švédsku) pro ně nebyla možná. Uvedené tři zprávy podrobně popisují dostupná data o sociálním zázemí žáků a ukazují, jak mohou být využívána k monitoringu spravedlivosti ve vzdělávání. Příspěvky zahraničních autorů doplňuje kapitola 4, v níž Markéta Monserud stručně shrnuje dostupné sociální indexy v německy hovořících zemích, které jsou České republice kulturně bližší než Anglie, Švédsko nebo Belgie. Zatímco první čtyři kapitoly se věnují spíše indikátorům a možnostem jejich využití, závěrečná kapitola 6, kterou zpracovala Eva Potužníková, systematicky ukazuje, jak jsou v různých zemích reportovány výsledky škol tak, aby zohledňovaly rodinné zázemí žáků a školám poskytovaly co nejpřesnější zpětnou vazbu o jejich práci. Tato kapitola obsahuje také ukázky výstupů z online systémů určených k předávání výsledků školám, případně rodičům<sup>2</sup> a širší veřejnosti.

Zprávu je vzhledem k jejímu rozsahu možné číst výběrově, jako např. jednotlivé kapitoly a případové studie jednotlivých vzdělávacích systémů (kapitola 2 až 4) či jazykových oblastí (kapitola 5), případně se lze zaměřit na přečtení přehledové kapitoly 6. Tomuto způsobu čtení odpovídá i uvedení literatury za jednotlivými kapitolami – a nikoliv souhrnně na konec zprávy. V závěru zprávy pak shrnujeme zjištění ze studia popsaných případů zahraničních zkušeností, které jsou pro nás poučením pro další práci na tvorbě indikátorů.

<sup>2</sup> Za rodiče považujeme v této zprávě všechny osoby, které jsou formálně odpovědné za péči o dítě.



## 2 Indikátory sociálně-ekonomického znevýhodnění a monitoring spravedlivosti vzdělávání v Anglii

### 2.1 Úvod

Nerovnosti ve výsledcích vzdělávání mezi socioekonomickými skupinami jsou jedním z nejkritičtějších problémů mnoha vzdělávacích systémů. V Anglii byly historické trendy v rozdílech v přístupu ke vzdělání a jeho výsledcích na základě sociální třídy v nedávné době nahrazeny jemnějšími rozdíly mezi skupinami definovanými komplexními socioekonomickými znaky. Nadále ovšem platí, že žáci pocházející z nižších sociálních tříd si u zkoušek vedou hůře a mají nepoměrně menší šance na přístup k vysokoškolskému vzdělávání než jejich vrstevníci z vyšších sociálních tříd. Všechny anglické vlády bez ohledu na svoji politickou orientaci zdůrazňovaly potřebu porozumět těmto nerovnostem. Výsledkem toho byl rozvoj velice bohaté datové základny. Anglie má v současnosti k dispozici širokou škálu administrativních dat – jedná se o data shromážděná pro účely monitorování systému a lidí uvnitř tohoto systému – a také široké spektrum specificky výzkumných datových zdrojů z longitudinálních či průřezových šetření. Všechna tato data pomáhají osvětlit strukturu socioekonomických nerovností ve vzdělávání a jsou běžně používána jak vládou, tak i akademickou obcí, pro účely výzkumu a monitoringu.

Tato kapitola představuje hlavní indikátory socioekonomického zázemí a socioekonomického znevýhodnění, které se používají k vysvětlování nerovností ve vzdělávání v Anglii (část 2.2). Poté popisuje velikost socioekonomicky podmíněných vzdělávacích nerovností v Anglii (část 2.3). Činí tak na základě výzkumných důkazů, které usilují o porozumění jejich struktuře, a rovněž s oporou o důkazy o kvalitě používaných indikátorů (část 2.4). Závěrečná část kapitoly (část 2.5) rozebírá školské spádové obvody, a to ve vztahu ke geograficky založeným indexům znevýhodnění a k obecnému trendu směrem k větším možnostem volby a marketizaci vzdělávání, který Anglie zažívá v posledních desítkách let.

### 2.2 Měřítka socioekonomického zázemí v anglickém vzdělávacím systému

Tato část se zabývá měřítky socioekonomického zázemí či socioekonomického znevýhodnění, která se používají v anglickém vzdělávacím systému.

Anglický systém má k dispozici rozsáhlou soustavu zdrojů administrativních dat, která umožňují zachycovat informace o všech žácích a do jisté míry i o jejich zázemí, a používat je v rámci systému. Všechna tato data jsou pro účely monitoringu agregována v Národní databázi žáků, která obsahuje informace o všech klíčových obdobích (*key stages*) anglického vzdělávacího systému. Rámeček 2.1 uvádí informace o klíčových obdobích a s nimi spojených hodnotících nástrojích sloužících k měření vzdělávacích výsledků žáků. Při studiu nerovností ve vzdělávacím systému jsou sledovány rozdíly v dosahovaných výsledcích v závislosti na socioekonomických charakteristikách žáků, k jejichž měření se používají níže představená měřítka socioekonomického znevýhodnění.

#### **Rámeček 2.1 Anglický vzdělávací systém: klíčová období**

Povinná školní docházka je v Anglii v současnosti rozdělena na raná léta a dalších pět klíčových období:

Raná léta: věk 3 až 5 let, včetně přijímacího ročníku (věk 4 až 5 let). Součástí přijímacího ročníku je učitelem prováděné hodnocení znalostí a dovedností dětí.

Klíčové období 1: věk 5 až 7 let, odpovídající školním ročníkům 1 až 2. Na konci tohoto období se v současné době píšou národní testy z anglického jazyka, matematiky a přírodovědy.



Klíčové období 2: věk 7 až 11 let, odpovídající školním ročníkům 3 až 6. Na konci 6. ročníku všichni žáci ve státních školách podstupují zkoušky z matematiky, čtení/psaní a přírodovědy.

Klíčové období 3: věk 11 až 13 let, odpovídající školním ročníkům 7 až 9. V tomto období žádné národní testy neprobíhají.

Klíčové období 4: věk 14 až 16 let, odpovídající školním ročníkům 10 až 11. Na konci 11. ročníku (věk 16 let) všichni žáci ve státním sektoru podstupují zkoušky *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), třebaže někteří je skládají již v 10. ročníku. Žáci skládají zkoušky ze široké nabídky školních předmětů, avšak jsou podporováni v tom, aby složili pokud možno alespoň 5 GCSE, včetně angličtiny a matematiky (výsledek u těchto zkoušek je měřítkem výkonu, které se používá jako kritérium školní úspěšnosti). Mnozí žáci skládají zkoušek daleko více, a to až 10, 12, nebo dokonce 14 samostatných zkoušek. Školní předměty vybrané na tomto stupni ovlivňují možné volby předmětů na dalším stupni.

Klíčové období 5: věk 16 až 18 let, odpovídající školním ročníkům 12 až 13. Pro žáky v jejich posledních dvou letech povinné účasti na vzdělávání je dostupná široká škála kvalifikací (teoretických, odborných a smíšených). Zkoušky *A-levels* (Advanced General Certificate of Secondary Education) představují, společně s mezinárodně uznávanými zkouškami *International Baccalaureate* (IB), nejvíce teoreticky orientovanou volbu, kterou obvykle využívají žáci, kteří chtějí pokračovat ve studiu na vysoké škole. Dalšími možnými kvalifikacemi jsou BTECs (*British Technical Certificate*), GNVQs (všeobecné národní profesní kvalifikace na úrovni 3), učňovská zkouška na úrovni 3 (kombinující studium s prací) a řada dalších kvalifikací. Ty lze získat ve školách nebo v institucích dalšího vzdělávání zvaných *college*.

### Národní databáze žáků

Národní databáze žáků (*National Pupil Database*; NPD) je vládou spravovaná databáze všech účastníků povinné školní docházky v Anglii. K listopadu 2017 obsahovala Národní databáze žáků pro každého žáka následující informace, které ho identifikují po celou jeho vzdělávací dráhu:

- základní charakteristiky žáka: unikátní žákovské číslo (unikátní identifikátor, který provází daného žáka po celou jeho vzdělávací dráhu), jméno, pohlaví, datum narození, etnický původ, adresu bydliště, PSC a geografickou oblast, vzdálenost od školy, přechody žáka mezi školami;
- další charakteristiky žáka: speciální vzdělávací potřeby včetně typu postižení, angličtina jako další jazyk (podrobněji viz níže);
- indikátory znevýhodnění: nárok na příspěvek *Pupil Premium* (viz níže); nárok na bezplatné školní obědy (viz níže); indikátor pro děti svěřené do péče (v péči státu, např. v dětském domově) nebo pro děti v nouzi (např. děti spadající do režimu služeb sociální péče o děti, a to i když žádné služby nevyužívají);
- absence a jejich důvody, vyloučení ze školy a důvody těchto vyloučení.

Výše uvedená data v Národní databázi žáků pocházejí převážně ze sčítání škol, někdy označovaného zkratkou PLASC (*Pupil Level Annual School Census*), což je zákonem nařízené sčítání všech škol financovaných z veřejných zdrojů včetně těch, které nejsou přímo zřizovány orgánem místní samosprávy, např. akademií. Akademie jsou financovány z veřejných zdrojů, ale mají zvýšenou míru autonomie, takže nemusí splňovat všechna pravidla a regulace, zejména co se týče kurikula a přijímání žáků. Na druhou stranu se musejí povinně účastnit sčítání škol, které probíhá třikrát ročně. Pro každý trimestr vybere vláda konkrétní datum,





k němuž jsou zaznamenány získané informace. Školy pak mají v průměru tři týdny na předání dat vládě (buď přímo, nebo prostřednictvím místní samosprávy, podle toho, který orgán je nejbližší spjatý s danou školou). Školy shromáždí předem definovaný soubor informací (které jsou ve školách obvykle uchovávány v informačních systémech) a v určenou dobu předají tato data vládě. Pokyny pro školy ohledně sčítání škol je možné najít na adrese <https://www.gov.uk/guidance/school-census>.

Kromě identifikačních údajů jsou s NPD propojené další informace, které zahrnují:

- informace o vzdělávacích výsledcích žáka v každém klíčovém období (pro informace o klíčových obdobích viz rámeček 2.1 výše) získané od institucí zodpovědných za zadávání jednotlivých zkoušek.

S Národní databází žáků mohou být rovněž propojeny další informace vztahující se k dalšímu a vysokoškolskému vzdělávání, které není povinné. Tyto informace jsou shromažďovány prostřednictvím individualizovaných záznamů o studentech (týká se dalšího vzdělávání) a Statistické agentury vysokoškolského vzdělávání (týká se vysokoškolského vzdělávání).

Kromě informací o jednotlivých žácích mohou být s Národní databází žáků propojena agregovaná data poskytující informace o školách, které žáci navštěvovali v každém klíčovém období. Tyto údaje jsou rovněž sbírány v rámci sčítání škol. Část těchto dat (například podíl dětí, které mají nárok na bezplatné školní obědy, nebo průměrná úroveň výsledků či průměrný pokrok školy) jsou zpřístupněné pro veřejnost prostřednictvím státem garantované služby Vyhledávání informací o školách (*Get information about schools*). Tato služba, která je jedním z nástrojů akontability škol zapojených do systému, zpřístupňuje agregované informace o školách pro rodiče, aby jim usnadnila volbu školy (podrobnější diskusi o volbě školy v anglickém vzdělávacím systému a jejím možném vztahu k nerovnostem obsahuje část 2.5, která se věnuje školským spádovým obvodům).

Individuální a identifikovatelné informace o dětech a žácích samozřejmě nejsou uvolňovány mimo systém a ve vztahu ke sběru a zpracovávání osobních informací jsou dodržována pravidla ochrany dat. Administrativní, stejně jako výzkumná data podléhají od května 2018 ustanovením Obecného nařízení o ochraně osobních údajů (*General Data Protection Regulation, GDPR*), které mělo sice dopad na určité aspekty sběru dat a jejich sdílení, ale nevedlo k žádným dramatickým změnám týkajícím se datové základny, kterou Anglie využívá.

Dále popíšeme hlavní indikátory socioekonomického znevýhodnění používané v anglickém systému.

### 2.2.1 Nárok na bezplatné školní obědy (FSM)

Nárok na bezplatné školní obědy (*Free School Meal eligibility, FSM*) v současné době představuje hlavní indikátor znevýhodnění používaný anglickou vládou a ministerstvem školství pro účely vzdělávací politiky. Nárok na bezplatné školní obědy také představuje jeden z několika kompenzačních mechanismů anglického vzdělávacího systému, pomocí něhož mohou být kompenzovány nerovnosti ve výsledcích mezi různými socioekonomickými skupinami (podrobnější vysvětlení uvádí část 2.3).

#### Úroveň indikátoru

Nárok na bezplatné školní obědy je individuální indikátor. Jedná se o indikátor, který charakterizuje jednotlivého žáka. Rovněž se používá v agregované formě (jako podíl žáků v dané škole, kteří mají nárok na bezplatné školní obědy) pro indikaci celkové úrovně znevýhodnění školy.



## Obsah a výpočet indikátoru

Nárok na bezplatné školní obědy je stanoven pro každého jednotlivého žáka ve vzdělávacím systému až do konce povinné účasti na vzdělávání (aktuálně do 18 let), pokud je žákem řádného denního studia. Kritéria pro tento nárok se periodicky mění, ale obecně má tento indikátor podchytit rodiny žijící v nejvíce znevýhodněných podmínkách. V současné době má nárok na bezplatný školní oběd žák, který splňuje alespoň jedno z následujících kritérií (viz <https://www.gov.uk/apply-free-school-meals>):

- domácnost žáka (tj. jeho rodiče) nebo samotný žák je příjemcem nově zaváděné sociální dávky *Universal Credit*, která postupně nahradí většinu sociálních dávek pro osoby v produktivním věku;
- domácnost žáka nebo samotný žák je příjemcem podpory k příjmu (*Income Support*);
- domácnost žáka nebo samotný žák je příjemcem příspěvku pro nezaměstnané závislého na výši příjmu (*Income-based Jobseeker's Allowance*);
- domácnost žáka nebo samotný žák je příjemcem zaměstnaneckého a podpůrného příspěvku závislého na výši příjmu (*Income-based Employment and Support Allowance*);
- domácnost žáka nebo samotný žák je příjemcem podpory pro žadatele o azyl;
- domácnost žáka je příjemcem určitých prvků státní důchodové podpory (*State Pension Credit*);
- domácnost žáka nebo samotný žák je příjemcem daňového kreditu pro osoby s dětmi (*Child Tax Credit*);
- domácnost žáka nebo samotný žák je příjemcem navazujícího daňového kreditu pro pracující (*Working Tax Credit Run-On*, doplňková platba jdoucí nad rámec *Working Tax Credit*).

Kromě splnění těchto kritérií musí žákovi rodiče také ohlásit škole, že mají nárok na získání školních obědů zdarma, aby jejich dítě mohlo ve škole skutečně dostávat bezplatné obědy a aby byla tato skutečnost zaznamenána při sčítání škol. Zavedený název indikátoru „nárok na bezplatné školní obědy“ se proto může jevit jako poněkud zavádějící, protože ve skutečnosti neměří vzniklý nárok, ale ohlášený a přiznaný nárok.

Pokud jde o měření nároku na bezplatné školní obědy, existují tři verze tohoto indikátoru:

1. Aktuální nárok na bezplatné školní obědy, který udává, zda má žák nárok v aktuálně probíhajícím trimestru.
2. Nárok kdykoli za posledních šest let (*Ever-6 eligibility*), který udává, zda měl žák nárok na bezplatné školní obědy v jakémkoli okamžiku během předchozích šesti let. Tato hodnota se počítá z Národní databáze žáků a jedná se o **měřítko, které vláda aktuálně používá jako hlavní indikátor znevýhodnění ve školském systému**.
3. Počet let nároku na bezplatné školní obědy, který se snadno vypočítá z Národní databáze žáků. Výzkum, který financoval Fisher Family Trust (Treadaway, 2014), ukazuje, že vztah mezi roky nároku na FSM a vzdělávacími výsledky nemusí být vždy lineární, a tedy toto měřítko může představovat jemnější indikátor.

## Postup sběru dat

Data týkající se nároku na bezplatné školní obědy jsou získávána od škol a zaznamenávána a uchovávána v Národní databázi žáků (viz část 2.2).



## Otázky kvality dat

V souvislosti s nárokem na bezplatné školní obědy vyvstává několik důležitých otázek týkajících se kvality dat. Ty se vynořují primárně z nálezů výzkumů, které propojují Národní databázi žáků s jinými datovými zdroji. Plné porovnání měřítka nárok na bezplatné školní obědy s jinými měřítka znevýhodnění uvádí závěr této kapitoly.

První problém souvisí s tím, že rodiče musí škole deklarovat svůj status. Z toho mohou plynout rozdíly mezi potenciálním nárokem na bezplatné školní obědy a jejich skutečným odebráním. Iniesta-Martinez & Evans (2012) a Lord et al. (2013) ukázali, že mezi žáky z různých etnických a národnostních skupin jsou rozdíly ve skutečném odebrání bezplatných školních obědů. Hlavní citované důvody se týkají obecných pocitů studu spojených s nárokováním oběda zdarma, anebo strachu, že daný žák bude vyčleněn z kolektivu vrstevníků, protože dostává oběd zdarma. Další důvody se týkají specifických stravovacích požadavků (někdy spojených s náboženskými nebo zdravotními omezeními), což v praxi znamená, že někteří žáci by reálně neměli z oběda zdarma žádný užitek, i kdyby na něj měli nárok.

Výsledkem je, že kompenzační systém nemusí vždy naplňovat svůj potenciál, protože někteří žáci, kterým by jinak mohl bezplatný oběd prospět, ať už přímo jim osobně, anebo tím, že ulehčí rodinnému rozpočtu, z něj ve skutečnosti nemají žádný užitek.

Další otázka spojená s kvalitou dat se týká toho, že indikátor nárok na bezplatné školní obědy nemusí podchytit všechny znevýhodněné žáky a domácnosti. Hobbs a Vignoles (2009) při zkoumání této otázky došli k závěru, že vzhledem ke kritériím nároku platným v době vzniku jejich studie se mohlo stát, že jako znevýhodněné nebyly identifikovány rodiny, které sice mají příjem ze zaměstnání, ale vydělávají velmi málo kvůli nestabilnímu zaměstnání (krátkodobé úvazky, smlouvy na dobu určitou) a/nebo kvůli velmi nízké mzdě. Tato skupina populace, označovaná jako „pracující chudí“ (Gorard, 2012; Kounali, 2008), může být indikátory znevýhodnění systematicky přehlížena, a v důsledku toho nemít prospěch z žádného kompenzačního opatření ve školském systému, třebaže by zcela zjevně tyto kompenzace potřebovala.

Navíc nárok na bezplatné školní obědy není trvalou charakteristikou daného žáka nebo domácnosti. Mění se podle toho, jak se mění podmínky, a je také spjata s ekonomickými cykly. V dobách recese, jak dokládají zkušenosti většiny evropských zemí z let 2008 až 2010, roste podíl nezaměstnaných, zvyšuje se podíl osob s nízkým příjmem a také podíl lidí, u nichž se rychle střídá status zaměstnaného a nezaměstnaného.

## Dostupnost indikátoru

Indikátor nárok na bezplatné školní obědy na úrovni jednotlivců není veřejně dostupný. Veřejně dostupná jsou ovšem data o podílu bezplatných školních obědů v rámci školy. Hlavním zdrojem informací je státem poskytovaná služba Vyhledávání informací o školách (<https://www.get-information-school.service.gov.uk/>), která v létě 2017 nahradila někdejší EduBase. Informace o nároku na bezplatné školní obědy na úrovni jednotlivců je dostupná pro výzkumníky, kteří si tato data vyžádají z Národní databáze žáků, avšak až po přísném posouzení nastavených opatření na ochranu osobních údajů.

## Použití ve vzdělávacím systému

Kromě identifikace žáků, kteří pocházejí ze znevýhodněného prostředí, a použití tohoto indikátoru k reportování rozdílů v dosažených výsledcích vzdělávání slouží nárok na bezplatné školní obědy ještě dalšímu účelu: reprezentuje hlavní indikátor, podle něhož je definován příspěvek *Pupil Premium*. Tento příspěvek představuje doplňkovou fixní částku, kterou primární a sekundární školy dostávají na každého žáka, jenž je identifikován jako



znevýhodněný (prostřednictvím nároku na FSM), a také na každého žáka, který splňuje kterékoli ze sady dalších kritérií (viz přehled níže) zachycujících další aspekty, jež mohou žáka ve vzdělávacím systému znevýhodňovat. Stanovené cíle příspěvku *Pupil Premium* jsou:

- zlepšit výsledky znevýhodněných žáků bez ohledu na úroveň jejich schopností, aby mohli realizovat svůj potenciál;
- podpořit děti a mládež, jejichž rodiče jsou příslušníky ozbrojených sil (webová stránka vlády – gov.uk – sekce věnovaná přidělování příspěvku *Pupil Premium*, 2017).

V letech 2017 až 2018 měly na příspěvek *Pupil Premium*, posílaný škole, nárok následující kategorie žáků, a to v těchto finančních relacích:

Kritérium	Příspěvek na žáka
Děti, které měly nárok na bezplatné školní obědy kdykoli za posledních šest let	1 320 £ pro dítě v primární škole (až do 6. ročníku) 935 £ pro dítě v sekundární škole (až do 11. ročníku)
Děti svěřené do péče (dětí, o které se stará stát nebo pěstouni)	1 900 £
Děti, o které se přestal starat stát, protože byly svěřeny do adopce, opatrovnictví, apod.	1 900 £
Děti, jejichž rodiče slouží či sloužili v armádě apod. kdykoli během posledních šesti let	300 £
Děti, které jsou příjemci podpory od ministerstva obrany	300 £

Příspěvek *Pupil Premium* školy využívají ku prospěchu dotyčných dětí. To se často děje ve spolupráci s místní samosprávou, avšak zákon od škol takovou kooperaci nevyžaduje. Školy však musejí explicitně uvést, na co příspěvek *Pupil Premium* využijí. Příspěvek *Pupil Premium* přitom nenahrazuje školní obědy zdarma, které určení žáci dostávají.

### Aktualizace indikátoru

Od listopadu 2017 vede ministerstvo školství konzultace o návrhu týkajícím se kritérií pro nárok na bezplatné školní obědy poté, co stávající systém sociálních dávek přejde na nový systém tzv. univerzálního kreditu (*Universal Credit*). Návrh jako nové kritérium pro nárok na FSM zavádí příjmový práh ve výši 7 400 £ ročního příjmu domácnosti, který by měl zahrnovat příjmy ze všech zaměstnání plus příspěvky vyplácené v rámci univerzálního kreditu. Ministerstvo očekává, že tento systém v praxi poskytne školní obědy zdarma dalším 50 000 žáků. V tuto chvíli není zřejmé, zda bude návrh přijat, nebo zda se před implementací dávky *Universal Credit* kritéria pro nárok na bezplatné školní obědy ještě změní. Samotný návrh a dokumentaci o proběhlých konzultacích najdete zde: <https://consult.education.gov.uk/healthy-pupil-unit/fsm/>.

Protože nárok na bezplatné školní obědy je aktuálně hlavním indikátorem socioekonomického znevýhodnění na úrovni jednotlivců, jakékoli podstatné změny kritérií budou vyžadovat pečlivou analýzu a porozumění tomu, jakým způsobem se v důsledku změn kritérií změní nerovnosti ve vzdělávacím systému (v protikladu k aktuálnímu zlepšení ve smyslu zmenšení rozdílů ve výsledcích).

## 2.2.2 Index příjmové deprivace zasahující děti (IDACI)

### Úroveň indikátoru

Index příjmové deprivace zasahující děti (*Income Deprivation Affecting Children Index*, IDACI) představuje územně založený indikátor znevýhodnění, jehož poslední verze pochází



z roku 2015. Tento index zachycuje na úrovni místa bydliště podíl dětí do 15 let (včetně), které žijí v domácnostech s nízkými příjmy.

### **Rámeček 2.2 Definování geografických oblastí**

Územně založené indikátory znevýhodnění udávají v Anglii informace na úrovni tzv. „sousedství“ (*neighbourhood*). Tato „sousedství“ jsou pro účely výpočtu indexu definována jako „nižší úrovně statistických oblastí“ (*Lower Layer Super Output Areas; LSOA*). LSOA představují skupiny ještě menších geografických oblastí zvaných statistické oblasti (*Output Areas*), které reprezentují shluky poštovních směrovacích čísel. LSOA jsou navrženy tak, aby měly minimálně 1 000 obyvatel, přičemž průměrná velikost LSOA činí 1 500 osob. To odpovídá zhruba 650 domácnostem.

Pro účely výpočtu indexů v roce 2015 vytvořil Národní statistický úřad na základě dat získaných ze sčítání z roku 2011 celkem 32 844 oblastí LSOA. Vymezení oblastí LSOA se mění v závislosti na změnách výstavby a osídlení, většina LSOA z roku 2015 ovšem zůstala od výpočtu indexu v letech 2004, 2007 a 2010 beze změny (DfE, 2015).

Všech 32 844 geografických oblastí lze na základě indexu IDACI seřadit podle podílu dětí pod 16 let žijících v domácnostech s nízkými příjmy. První místo indikuje nejvíce znevýhodněnou geografickou oblast, zatímco poslední, tedy 32 844. místo indikuje nejméně znevýhodněnou oblast. Pro usnadnění interpretace je index IDACI rozdělen na decily, tedy na deset stejně velkých skupin s různou úrovní znevýhodnění. Oblasti v 1. decilu představují 10 % nejvíce znevýhodněných sousedství v Anglii, naopak oblasti v 10. decilu představují 10 % nejméně znevýhodněných sousedství v Anglii.

### **Obsah a výpočet indikátoru**

Pro účely výpočtu IDACI je za domácnost s nízkým příjmem považována domácnost, která má celkový příjem pod určitým prahem (konkrétně pod 60 % příjmového mediánu), nebo domácnost, jejíž členové jsou nezaměstnaní nebo splňují sérii dalších kritérií (pobírají určité sociální dávky, které aktuálně procházejí změnami):

- domácnosti, které mají nárok na podporu k příjmu (Income Support);
- domácnosti, které mají nárok na příspěvek pro nezaměstnané (Jobseeker's Allowance);
- domácnosti, které mají nárok na zaměstnanecký a podpůrný příspěvek závislý na výši příjmu (Income-based Employment and Support Allowance);
- domácnosti, které mají nárok na důchodovou podporu (Pension Credit);
- domácnosti, které mají nárok na daňový kredit pro osoby s dětmi (Child Tax Credits), který ještě není započten v příjmových poměrech;
- domácnosti, které mají nárok na podporu pro žadatele o azyl ve formě ubytování, existenčního minima nebo obojího.

### **Postup sběru dat**

Data pro IDACI jsou shromažďována v rámci sčítání lidu, které naposledy proběhlo v roce 2011. Souběžně s tím jsou tato data aktualizována Národním statistickým úřadem, například co se týče vymezení geografických oblastí.

### **Otázky kvality dat**

Důležitým aspektem IDACI je, že zachycuje informace o místě bydliště žáka, a tím pádem pouze přibližně indikuje skutečnou úroveň socioekonomického znevýhodnění daného žáka a jeho domácnosti (Ilie, Sutherland & Vignoles, 2015a). Tato nevýhoda je obzvláště relevantní



v hustě osídlených oblastech a zejména v městských centrech, kde stejná LSOA může obsahovat značně odlišné skupiny z hlediska bydlení a příjmu (Gorard, 2012). Další komplikací je to, že ne všechny děti musejí navštěvovat školy v bezprostředním okolí svého bydliště (Leckie, 2009). To platí i navzdory tomu, že v současné době fungují školské spádové obvody (podrobněji viz část 2.5).

Použití dat ze sčítání lidu umožňuje výpočet indexu bez chybějících dat. Vystává zde ovšem problém týkající se periodicity tohoto výpočtu. Vzhledem k tomu, že se sčítání provádí pouze jednou za deset let a že populační charakteristiky geografických oblastí se během deseti let velmi pravděpodobně změní, roste s postupujícím časem od výpočtu indikátoru pravděpodobnost, že bude nepřesný.

### Dostupnost indikátoru

Informace o indexu IDACI jednotlivých „sousedství“ jsou veřejně dostupné na vládním webu. Tyto informace si může prohlédnout kdokoliv a je zde zveřejněna také kompletní technická dokumentace.

### Použití ve vzdělávacím systému

Nejdůležitější použití indexu IDACI představovalo v době před rokem 2016 jeho zařazení do sady indikátorů, které anglická vláda zohledňovala při výpočtu kontextově vázané přidané hodnoty (*Contextual Value Added*, CVA) škol. Při výpočtu CVA bylo každé škole připsáno skóre, které vyjadřovalo rozdíl mezi pozorovaným výsledkem žáků školy a výsledkem, který by se dal očekávat vzhledem k charakteristikám zázemí jejích žáků. Index IDACI byl jednou ze zohledňovaných charakteristik (každému žákovi bylo na základě poštovního směrovacího čísla přiřazeno IDACI skóre jeho místa bydliště). Jako další charakteristiky zázemí byly brány v úvahu pohlaví, speciální vzdělávací potřeby, nárok na bezplatné školní obědy, první jazyk (odlišný od angličtiny jako dalšího jazyka), mobilita žáků mezi školami, etnický původ, věk a údaj o tom, zda byl žák během docházky na příslušnou školu někdy svěřen do péče státu. Měřítko CVA bylo od roku 2016 na primární i sekundární úrovni (do věku 16 let) nahrazeno měřítkem zvaným *Progress*, které již nezohledňuje index IDACI. Podrobnější informace o výpočtu indikátorů CVA a *Progress* a jejich použití ve vzdělávacím systému obsahuje kapitola 6.

### 2.2.3 Index mnohonásobné deprivace (IMD)

Nejkomplexnější indikátor znevýhodnění používaný ve vzdělávacím systému, index mnohonásobné deprivace (*Index of Multiple Deprivation*, IMD), se svými ekvivalenty ve Walesu (WIMD), Skotsku (SIMD) a Severním Irsku (NIMD), zachycuje širokou škálu znevýhodňujících znaků. Zatím poslední výpočet indexu mnohonásobné deprivace pochází z roku 2015 a tato verze je také prezentována v následujícím textu.

#### Úroveň indikátoru

IMD představuje územně založený index. Podobně jako index IDACI je také IMD udáván na úrovni sousedství (tj. geografické oblasti LSOA).

#### Obsah a výpočet indikátoru

IMD je kombinovaný index složený z několika indexů zázemí, z nichž každý reprezentuje jednu oblast. Jak je uvedeno v Technické zprávě k anglickým indexům deprivace (DfE, 2015a), těmito dílčími indexy jsou:

1. Příjmová deprivace, přispívající do celkového IMD 22,5 %. Indikátory v této oblasti jsou stejné jako u IDACI (viz výše), ale vztahují se na celkový podíl obyvatel v příslušné geografické oblasti splňujících daná kritéria, nikoli pouze na podíl dětí.



2. Deprivace z hlediska zaměstnání, přispívající do celkového IMD 22,5 %. Indikátory v této oblasti reprezentují podíl osob, které mají nárok na tyto sociální dávky: *Jobseeker's Allowance, Employment and Support Allowance, Incapacity Benefit, Severe Disablement Allowance, Carer's Allowance* (vše pro dospělé ve věku od 18 do 59 let u žen a do 64 let u mužů).
3. Zdravotní deprivace a postižení, přispívající do celkového IMD 13,5 %. Indikátory v této oblasti zahrnují: potenciálně ztracené roky života (rozdíl oproti průměrné délce života), komparativní poměr nemocnosti a postižení, akutní morbiditu, afektivní a úzkostné poruchy.
4. Deprivace z hlediska vzdělávání, přispívající do celkového IMD 13,5 %. Použité indikátory jsou těsně spjaté s anglickým vzdělávacím systémem a zahrnují: výsledky na konci klíčového období 2 (průměrné bodové skóre), výsledky na konci klíčového období 4 (průměrné bodové skóre), podíl absencí na sekundární škole, pokračování ve vzdělávání po dosažení 16 let (po dokončení klíčového období 4), vstup do vysokoškolského vzdělávání, dospělí s žádnou nebo nízkou kvalifikací, znalost angličtiny (poslední dva indikátory se vztahují na dospělé populaci ve věku od 25 do 59 let u žen a do 64 let u mužů).
5. Bariéry v přístupu k bydlení a ke službám, přispívající do celkového IMD 9,3 %. Indikátory jsou rozdělené do dvou skupin: jedna zahrnuje geografické bariéry, konkrétně silniční vzdálenost na poštu, do primární školy, do obchodu se smíšeným zbožím nebo supermarketu a do lékařské ordinace; druhá zahrnuje širší bariéry včetně nadměrného počtu osob v domácnosti, míry bezdomovectví, dostupnosti bydlení.
6. Kriminalita, přispívající do celkového IMD 9,3 %. Indikátory v této oblasti zahrnují zaznamenanou míru trestných činů kvalifikovaných jako poškozování cizího majetku, krádeže, loupeže a násilné trestné činy.
7. Deprivace z hlediska životního prostředí, přispívající do celkového IMD 9,3 %. Indikátory v této oblasti jsou rozdělené na domácí prostředí včetně bydlení v nuzných podmínkách a v domech bez centrálního vytápění, a vnější prostředí, včetně kvality ovzduší a dopravních nehod.

Index se počítá pomocí série statistických procedur (pro většinu výše zmíněných indikátorů) nebo pomocí podílu ohrožené populace (např. pro příjmovou deprivaci a deprivaci z hlediska zaměstnání). Po dokončení výpočtu indexu IMD je rutinně zveřejňováno pořadí všech LSOA z hlediska mnohonásobné deprivace a také decily, které rozdělují všechny LSOA do deseti stejně velkých skupin.

### **Postup sběru dat**

Veškeré indikátory vycházejí z nejnovějších dostupných dat, sesbíraných ze široké škály státních agentur a zdrojů, a následně jsou s výše uvedenými váhami agregovány do celkového indexu mnohonásobné deprivace. Jestliže nejsou data dostupná přímo z administrativních zdrojů, pak jsou získána ze sčítání lidu. V roce 2015 byly pouze čtyři indikátory získány ze sčítání lidu: domy bez centrálního vytápění; nadměrný počet osob v domácnosti; znalost angličtiny; úroveň dovedností dospělých.



## Otázky kvality dat

Ministerstvo pro místní rozvoj, které dohlíží na výpočet a publikování IMD, stanovilo určité limity pro používání indexu IMD. Podle nich by se IMD neměl používat pro:

- kvantifikaci toho, jak moc je daná geografická oblast znevýhodněná (lze stanovit pouze pořadí jednotlivých geografických oblastí, z něhož není možné odvodit informaci o velikosti znevýhodnění);
- identifikaci znevýhodněných jednotlivců (protože měřítko se vztahuje na geografické oblasti);
- identifikaci toho, jak je daná oblast bohatá;
- srovnávání jednotlivých geografických oblastí v Anglii a v dalších částech Velké Británie (Walesu, Skotsku či Severním Irsku);
- měření reálné změny znevýhodnění v průběhu času (protože různé verze indikátoru mohou zachycovat různé věci).

Stejně jako v případě indexu IDACI jsou s indexem IMD spojeny problémy tzv. ekologického zkreslení (když jsou průměrné charakteristiky geografické oblasti připsány jednotlivcům, kteří sami přispěli k tomuto průměru) a stárí dat.

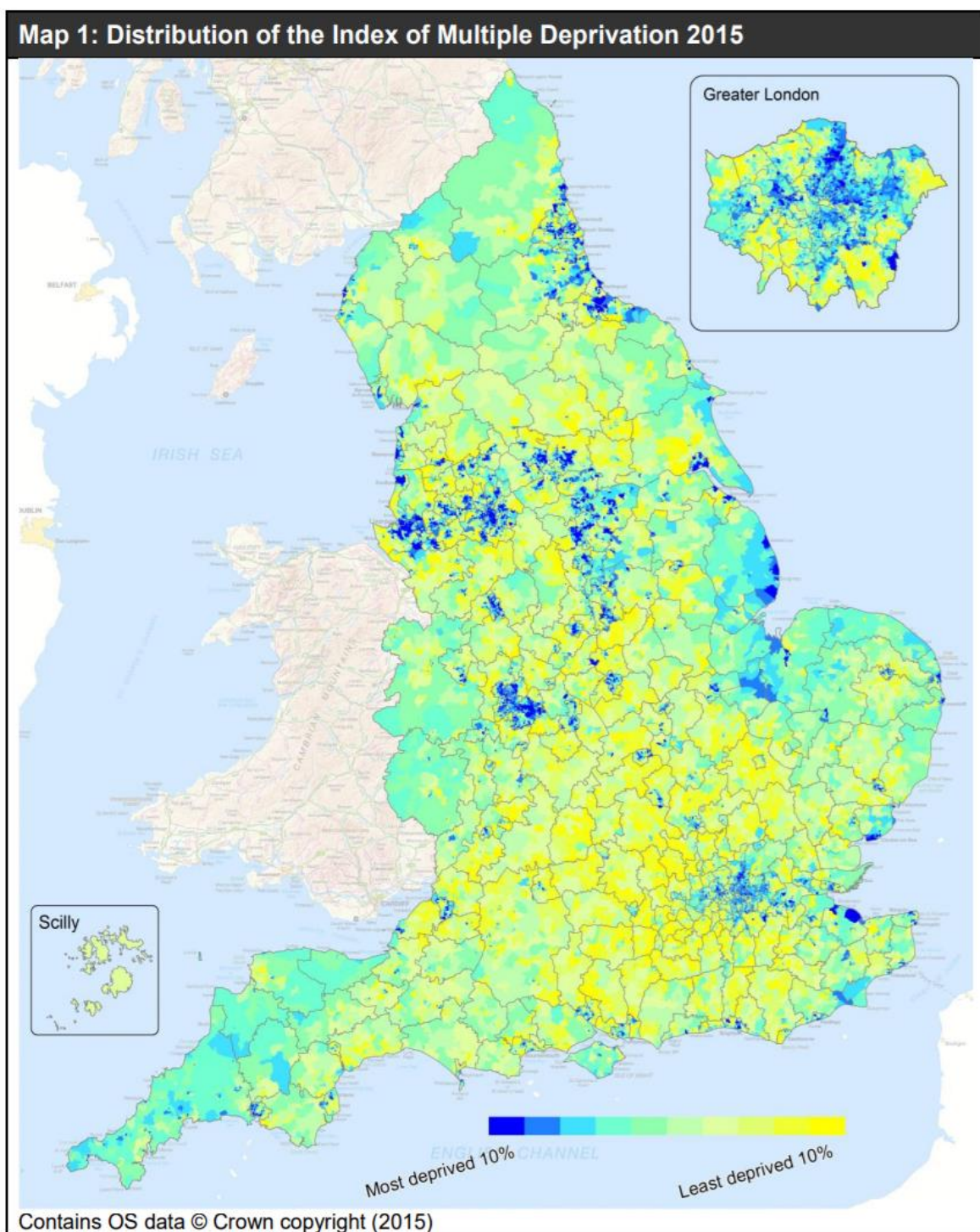
## Dostupnost indikátoru

Index mnohonásobné deprivace (verze z roku 2015) je veřejně dostupný na úrovni LSOA. Pro usnadnění interpretace a vizuální zobrazení relativního znevýhodnění různých oblastí v Anglii jsou běžně vytvářeny mapy znázorňující decily IMD. Například následující obrázek byl uveden ve statistické zprávě, která rovněž popisovala metodologii tvorby anglických indexů deprivace včetně IMD v roce 2015.





Obrázek č. 1 Ukázka mapy znázorňující znevýhodnění geografických oblastí měřené indexem IMD (zdroj: DfE, 2015c)



### Použití ve vzdělávacím systému

V rámci vzdělávacího systému používají index IMD místní samosprávy a jednotlivé školy pro získání informací o složení obyvatelstva v oblastech, z nichž přijímají žáky. Navzdory tomu, že se to ve výše uvedených pokynech nedoporučuje, jej potenciálně používají také k identifikaci žáků, kteří žijí ve výrazně znevýhodněných oblastech. Tuto informaci však nesdělují mimo příslušnou instituci. IMD se rovněž používá v některých institucích vysokoškolského vzdělávání během přijímacího procesu jako indikátor znevýhodnění studentů.

## 2.2.4 Angličtina jako další jazyk (EAL)

Angličtina jako další jazyk (*English as Additional Language*, EAL) je široký indikátor, který signalizuje školám, zda se v domácnosti žáka hovoří jiným jazykem než anglicky. Starší verze tohoto indikátoru, které označovaly angličtinu jako cizí jazyk, specificky identifikovaly žáky, kteří mohou být ve vzdělávacím systému znevýhodněni kvůli tomu, že jejich prvním jazykem není angličtina. Ve své současné verzi zachycuje indikátor EAL daleko širší množinu žáků.

### Úroveň indikátoru

Indikátor EAL je individuální měřítko, které charakterizuje (v rámci školy a Národní databáze žáků) každého žáka. Podobně jako u nároku na bezplatné školní obědy mohou být agregované informace o podílu žáků s angličtinou jako dalším jazykem v dané škole publikovány na webových stránkách vlády nebo školy.

### Obsah a výpočet indikátoru

Návod ke sčítání škol z roku 2014 uvádí: „Jiný první jazyk než angličtina by měl být zaznamenán v případech, kdy bylo dítě vystaveno tomuto jazyku během raného dětství a je s tímto jazykem i nadále v kontaktu, ať už doma, nebo ve svém bezprostředním okolí. Jestliže bylo dítě během svého raného vývoje vystaveno více než jednomu jazyku (včetně angličtiny), pak by měl být zaznamenán jazyk jiný než angličtina, a to bez ohledu na zběhlost dítěte v angličtině.“

Všechny školy jsou povinny zaznamenat, zda dítě spadá do kategorie EAL. Výsledkem je binární indikátor. Kromě toho jsou od roku 2016 školy povinny u každého žáka spadajícího do kategorie EAL zaznamenat úroveň znalosti angličtiny. Ta se hodnotí na následující pětibodové škále:

1. Angličtina je pro žáka nová. Takto jsou charakterizováni žáci, kteří svůj první jazyk (jiný než angličtinu) používají k učení a pro všeobecné účely. Takoví žáci jsou považováni za „nejvíce potřebné“.
2. Počáteční osvojování. Takto jsou charakterizováni žáci, kteří jsou v omezené míře schopni používat angličtinu v každodenních aktivitách, trochu mluví anglicky a trochu rozumí psané angličtině. Takoví žáci jsou pouze o něco méně „potřební“ než žáci z kategorie 1.
3. Rozvíjení znalosti. Takto jsou charakterizováni žáci, kteří jsou schopni samostatně fungovat v angličtině, ale stále se vyjadřují s chybami a nepřesnostmi. I tito žáci potřebují podporu, avšak potenciálně v menší míře než žáci z kategorií 1 a 2.
4. Kompetentní. Takto jsou charakterizováni žáci, kteří umějí dobře číst, psát a dobře rozumí, avšak jejich používání jazyka může být občas jednodušší. Takoví žáci mohou potenciálně potřebovat *určitou* formu podpory.
5. Plynulá znalost. Takto jsou charakterizováni žáci, kteří nemají při používání angličtiny žádné obtíže a pohybují se na podobné úrovni jako žáci, pro něž je angličtina prvním jazykem. Takoví žáci obvykle nepotřebují žádnou dodatečnou podporu.

### Postup sběru dat

Data o angličtině jako dalším jazyku jsou sbírána prostřednictvím sčítání škol a uchovávána v Národní databázi žáků. Kromě výše uvedených kategorií mohou školy označit žáka písmenem „N“, jestliže k datu sčítání nemají k dispozici požadovanou informaci o jeho jazykových kompetencích.



## Otázky kvality dat

Podle současné definice je používání jiného jazyka v domácím prostředí dostatečným důvodem pro kvalifikaci žáka jako EAL. To může potenciálně zahrnovat i děti, které jsou plně bilingvní nebo jejichž prvním jazykem je angličtina, ale v jejich domácnosti se používá i další jazyk. Tito žáci by z hlediska znalosti angličtiny spadali s největší pravděpodobností do kategorie 5. Indikátor EAL má tedy tendenci nadhodnocovat podíl jazykově „znevýhodněných“ žáků ve škole, protože někteří žáci identifikovaní jako EAL ve skutečnosti mají potřebnou znalost angličtiny jako vzdělávacího jazyka.

Dalším problémem z hlediska kvality dat je to, že školy aktuálně nemají povinnost udávat EAL status žáků během prvních dvou let jejich pobytu ve Velké Británii. Je to proto, aby žáci měli čas adaptovat se na vzdělávací systém. V praxi to však znamená, že indikátor EAL nemusí být schopen zachytit některé z žáků, kteří mají nejvyšší potřebu podpory.

## Dostupnost indikátoru

Indikátor EAL je zaznamenán pro každého jednotlivého žáka v Národní databázi žáků. Kdysi býval dostupný prostřednictvím portálu EduBase (poskytujícího informace o školách), avšak současná služba Vyhledávání informací o školách ho již ve své databázi neobsahuje.

## Použití ve vzdělávacím systému

Indikátor EAL je školami důsledně používán pro poskytování doplňkové jazykové podpory žákům, kteří mají označení EAL a zároveň se nacházejí v kategorii vyžadující nějakou formu podpory. Tato podpora je součástí běžné školní praxe, protože bezprostředně souvisí s dostupností obsahu výuky pro všechny žáky (na rozdíl např. od nároku na bezplatné školní obědy). Některé nezávislé instituce (jako třeba British Council nebo Bell Foundation) kromě toho poskytují informace, rady a podporu různým aktérům ve vzdělávacím systému, kteří se věnují žákům EAL. Indikátor EAL se dále používá k reportování vzdělávacích výsledků podle jazykového původu žáků.

## 2.3 Struktura vzdělávacích nerovností v Anglii

### 2.3.1 Socioekonomicky podmíněné vzdělanostní nerovnosti

Anglická vláda uznává (DfE, 2015b), že výsledky žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí zaostávají za výsledky jejich více zvyhodněných vrstevníků. Znevýhodnění žáci, kteří mají nárok na příspěvek *Pupil Premium* (viz definice a vysvětlení v části 2.2.1), podávají na všech úrovních anglického vzdělávacího systému horší výkony než jejich ostatní vrstevníci. To platí i navzdory celkovému zlepšení výsledků (podíl žáků, kteří dosahují očekávaných standardů, vzrostl jak u znevýhodněných, tak u ostatních žáků). Současně ovšem platí, že rozdíl ve výsledcích mezi těmito dvěma skupinami zůstává v čase relativně stabilní, jak uvádíme níže.

### Primární vzdělávání

Na konci primárního vzdělávání (konec 6. ročníku) byl v roce 2012 rozdíl ve výsledcích mezi žáky ze znevýhodněného prostředí a ostatními zhruba 19 % (Macleod et al. pro DfE, 2015). Tento rozdíl se v roce 2013 snížil na 18 % a v roce 2014 na 16 %. Výzkum vycházející z nevládních datových zdrojů propojených s administrativními daty ukazuje, že rozdíly ve výsledcích plynoucí z rozdílů v socioekonomickém zázemí existují již před zahájením školního vzdělávání v mnohem mladším věku (Goodman & Gregg, 2012).

Na základě výsledků nových národních testů zavedených v roce 2016 odhaduje Aliance pro spravedlivé vzdělávání (Fair Education Alliance, 2017), s využitím dat z Národní databáze žáků, rozdíl o velikosti 21 procentních bodů mezi žáky s nárokem na příspěvek *Pupil Premium*



a těmi, kteří tento nárok nemají, přičemž očekávaného standardu ve čtení a matematice dosahuje 39 % znevýhodněných žáků v porovnání se 60 % žáků, kteří nejsou znevýhodněni.

Další nerovnosti ve výsledcích spjaté se socioekonomickým znevýhodněním odhalilo porovnání podle geografických oblastí. Některé oblasti v Anglii (například jihovýchod země) učinily větší pokrok ve zmenšení rozdílů ve čtení a v matematice u žáků primárních škol, třebaže v této geografické oblasti jsou stále větší rozdíly než v jiných částech země. Další oblasti Anglie mají menší rozdíly ve výsledcích, ale snižují je pozvolněji. Z toho je patrné, že proces snižování nerovností není lineární ani kontinuální.

### **Sekundární vzdělávání**

Na sekundární škole (věk 16 let) jsou rozdíly mezi těmito dvěma skupinami žáků o něco vyšší než na primární škole, avšak je třeba vzít v úvahu, že se zde používá jiný způsob měření vzdělávacích výsledků (viz rámeček 2.1 v části 2.2). Ke zkoumání socioekonomicky podmíněných rozdílů ve výsledcích se používají dvě odlišná měřítka výkonu. První (mírnější) měřítko výkonu bere v úvahu osm nejlepších výsledků zkoušek GCSE bez ohledu na to, z jakých předmětů je žáci skládali. U tohoto měřítka činil rozdíl mezi socioekonomicky znevýhodněnými žáky a těmi ostatními 20,3 % v roce 2011, 17,4 % v roce 2012 a 16,3 % v roce 2013.

Druhé (přísnější) měřítko výkonu odráží důležitost angličtiny a matematiky jakožto klíčových kvalifikací na konci sekundární školy. Toto měřítko identifikuje procentuální podíl žáků, kteří získali z pěti předmětů včetně angličtiny a matematiky známky v rozmezí od A\* (nejvyšší možná známka) do C. U tohoto měřítka byl v roce 2011 zaznamenán rozdíl mezi znevýhodněnými žáky a těmi ostatními 29 %; v roce 2012 činil tento rozdíl 27 % a stejně tak i v roce 2013 (Macleod et al. pro DfE, 2015).

Na základě dat z testování v roce 2016 odhaduje Aliance pro spravedlivé vzdělávání (Fair Education Alliance, 2017) s využitím dat z Národní databáze žáků, že na sekundární škole (konec klíčového období 4, známky ze zkoušek GCSE) mají žáci ze znevýhodněných domácností (definovaných jako domácnosti s nízkým příjmem) téměř dvakrát větší pravděpodobnost, že se jim v angličtině a v matematice nepodaří získat ani známku C.

Také na úrovni sekundárního vzdělávání existují významné geografické rozdíly v podílu žáků, kteří u zkoušek GCSE získají pět známek v rozmezí A\* až C. Například v centrálních a severních oblastech Anglie se rozdíly mezi znevýhodněnými žáky a ostatními zdají být menší než v jižních regionech. Současně ovšem platí, že v Londýně je podíl žáků z chudých rodin, kteří získají 5 známek v rozmezí A\* až C, o 50 % vyšší než kdekoliv jinde v Anglii.

### **2.3.2 Etnicky podmíněné vzdělávací nerovnosti**

Etnický původ býval v Anglii velice silným prediktorem vzdělávacích výsledků (Strand, 2015). Poslední roky ovšem přinesly podstatné zmenšení rozdílů ve výsledcích podle etnického původu.

#### **Primární vzdělávání**

Existuje značné množství výzkumů, které se zabývají rozdíly ve výsledcích vzdělávání na úrovni primárního školství na základě etnického původu. Za použití Národní databáze žáků zjistil Strand (2015), že žáci klasifikovaní jako „bílé Britové“, kteří mají nárok na bezplatné školní obědy, představují z hlediska úrovně výsledků druhou nejhorší skupinu v anglickém vzdělávacím systému. Jedinou skupinou, která si vede ještě hůře než bílé Britové s nárokem na bezplatné školní obědy, jsou žáci klasifikovaní jako „ostatní bílé“ s nárokem na bezplatné



školní obědy (do kategorie „ostatní bílí“ patří žáci bílé pleti, kteří nejsou ani Britové, ani Irové; většinu z nich tvoří přistěhovalci ze zemí EU).

### **Sekundární vzdělávání**

Když se Stokes et al. (2015) a Strand (2015) s využitím Národní databáze žáků podívali pouze na etnický původ a použili přísnější měřítko výkonu na konci sekundární školy (tj. 5 nebo více známek v rozmezí A\* až C včetně angličtiny a matematiky), zjistili, že:

- žáci klasifikovaní jako „ostatní bílí“ (to znamená skupina složená převážně, avšak nikoli bezvýhradně z přistěhovalců ze zemí EU) si vedli relativně hůře než jejich vrstevníci z kategorie „bílí Britové“,
- žáci z kategorií „Black Caribbean“ (černí karibského původu), „Mixed White and Black Caribbean“ (míšenci karibského původu) a Pákistánci měli rovněž menší šanci dosáhnout stanoveného standardu (5 známek v rozmezí A\* až C včetně angličtiny a matematiky),
- žáci z kategorie „Black African“ (černí afrického původu) si vedou podobně jako „bílí Britové“ (údaje z roku 2013), což naznačuje, že za poslední dvě desetiletí učinili značný pokrok,
- žáci bangladéšského původu si původně vedli hůře než „bílí Britové“ (v roce 2004), avšak v roce 2013 již bílé Brity předehnali,
- žáci indického a čínského původu měli podstatně větší šanci dosáhnout stanoveného standardu (jejich šance byly téměř dvojnásobné v porovnání s bílými Brity).

Při použití méně přísné varianty indikátoru vzdělávacích výsledků na konci nižší sekundární školy (nejlepších osm známek u zkoušek GCSE) jsou výsledky různých etnických skupin podobné jako výše, třebaže konkrétní hodnoty rozdílů mezi etnickými skupinami se mírně liší.

Současné výzkumy také ukazují komplexní obrázek, kdy etnický původ interaguje se socioekonomickým znevýhodněním. Podíváme-li se pouze na socioekonomicky znevýhodněné žáky (s nárokem na bezplatné školní obědy), pak bílí Britové podávají horší výkony než jejich vrstevníci jiného etnického původu, kteří mají rovněž nárok na školní obědy zdarma. Platí to ve věku 5 let (na počátku primární školy), ve věku 11 let (na konci primární školy) a také ve věku 16 let (na konci nižší sekundární školy) (Stokes et al. pro DfE, 2015).

Další zjištění ovšem naznačují, že pozitivní vývoj se netýká všech etnických skupin. Například žáci romského/kočovného původu měli nejvyšší míru vyloučení ze školy (údaj k roku 2012, DfE, 2012), těsně následováni černými žáky karibského původu, kteří měli více než dvakrát větší pravděpodobnost, že budou na určitou dobu vyloučeni ze školy (z jakéhokoli důvodu), než tomu bylo u celé žákovské populace.

### **2.3.3 Jazykově podmíněné vzdělávací nerovnosti**

I když vezmeme do úvahy výhrady týkající se kvality dat v důsledku toho, že indikátor EAL nemusí dobře rozlišovat mezi žáky, pro které je angličtina skutečně dalším či druhým jazykem, a těmi, kteří doma hovoří anglicky jako prvním jazykem a navíc ještě dalším jazykem, statistiky založené na údajích z Národní databáze žáků přesto naznačují, že žáci s angličtinou jako dalším jazykem mají horší výsledky než ostatní (Schneider et al, 2015).

Rozdíly ve výsledcích mají tendenci se zmenšovat, jak žáci postupně procházejí vzdělávacím systémem, pravděpodobně zčásti díky zvláštní podpoře, která je žákům s angličtinou jako dalším jazykem poskytována, aby si zlepšili znalosti angličtiny a již se neodlišovali od svých vrstevníků, kteří do kategorie EAL nikdy nespadali.



Na primární škole (klíčové období 1) byly rozdíly ve čtení mezi žáky z kategorie EAL a těmi ostatními zhruba 4 % (Schneider et al. 2015 podle Strand et al., 2015). V klíčovém období 4 (konec sekundární školy) získalo 58,3 % žáků z kategorie EAL u zkoušek GCSE 5 nebo více známek v rozmezí A\* až C (včetně angličtiny a matematiky), zatímco u ostatních žáků to bylo 60,9 %, což je rozdíl pouhých 2,6 procentního bodu (data za rok 2013, DfE, 2014).

Třebaže v porovnání s nerovnostmi založenými na socioekonomickém zázemí se jazykově podmíněné rozdíly mohou zdát malé, je třeba poznamenat, že tyto dva typy znevýhodnění se do určité míry překrývají, a proto by neměly být interpretovány jako vzájemně zcela nezávislé.

Podobně jako u rozdílů ve výsledcích založených na socioekonomickém znevýhodnění jsou také u jazykově podmíněných rozdílů geografické odlišnosti. Východní Anglie má obzvláště velké rozdíly mezi žáky s angličtinou jako prvním jazykem a angličtinou jako dalším jazykem, ale zároveň také relativně vysoký podíl nových imigrantů (zejména těch, kteří nemají angličtinu jako první jazyk).

### 2.3.4 Závěry

Nerovnosti ve vzdělávání zůstávají nadále hlavním problémem anglického vzdělávacího systému. Tento stav trvá navzdory opakovaným pokusům anglické vlády (např. prostřednictvím Komise pro sociální mobilitu) o zmenšení rozdílů ve výsledcích založených na socioekonomickém zázemí. Je důležité říci, že struktura vzdělávacích nerovností je komplexní a jednotlivé typy znevýhodnění nefungují izolovaně, ale ve vzájemných souvislostech.

Kromě socioekonomického znevýhodnění je dalším aspektem spojeným s nerovnostmi v anglickém vzdělávacím systému pohlaví. To ovšem není vázáno na socioekonomický původ, a proto se jím tato kapitola podrobněji nezabývá. Je ovšem vhodné poznamenat, že dívky si ve většině vzdělávacích výstupů, které systém bere v úvahu, vedou lépe než chlapci, a to na všech úrovních. Největší rozdíly jsou v angličtině, menší v matematice, v přírodních vědách nejsou vždy významné. Tyto hrubé údaje je možné dokreslit rozdíly ve volbě předmětů, ale také tím, že na pracovním trhu si muži stále vedou lépe než ženy, a to i když vezmeme v úvahu úroveň dosaženého vzdělání.

V této souvislosti je nejdůležitější poznamenat, že indikátory používané ve vzdělávacím systému pro měření socioekonomického znevýhodnění i výsledků vzdělávání jsou poměrně robustní, a to jak z metodologického hlediska, tak z hlediska kvality dat. Další část se zaměří na výzkumy nerovností ve vzdělávání založené na podobně robustních datech doplňujících Národní databázi žáků.

## 2.4 Empirické důkazy o nerovnostech v anglickém vzdělávacím systému

Existuje široké spektrum výzkumem podložených důkazů o míře nerovností ve vzdělávání a faktorech, které k nim mohou přispívat. V části 2.3 byly prozkoumány nerovnosti ve vzdělávání za použití hlavního zdroje administrativních dat (Národní databáze žáků). Tato část podává stručný přehled dalších důkazů o nerovnostech, a to za použití nejen Národní databáze žáků, ale i dalších datových zdrojů, například:

- kohortních studií, například *Millennium Cohort Study*, která sleduje mladé lidi narozené kolem roku 2000 během jejich života, nebo *Youth Cohort Study*;
- dalších longitudinálních výzkumů, jako třeba *Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC)* nebo *Longitudinal Study of Young People in England*;
- průřezových dat získaných ze široké škály výzkumných projektů.



U těchto dat je třeba vzít v úvahu, že byla shromážděna specificky pro výzkumné účely a nemusejí být dostupná v takovém rozsahu, aby zachycovala všechny mladé lidi a všechny domácnosti v celém systému. Anglická datová základna, a zejména existence Národní databáze žáků, umožňují propojení výzkumných dat s administrativními daty. To zajišťuje správce Národní databáze žáků (tj. ministerstvo školství). Výzkumníci díky tomu mohou provádět analýzy propojující výzkumná a administrativní data.

Převážná většina níže citovaných studií využívá právě tuto strategii propojování dat. Tato část představuje jejich hlavní výzkumná zjištění s ohledem na typy znevýhodnění identifikované v předchozím textu a na další měřítka, která nejsou dostupná pro systém jako celek. Závěrečná část této zprávy se zaměřuje na porovnání různých způsobů měření socioekonomického zázemí, jak jej provedli Ilie, Sutherland & Vignoles (2015a, b, 2017) na zakázku ministerstva školství.

Kromě výzkumů, které jsou zde prezentovány, spočívá podstatný podíl důkazů o míře nerovností ve vzdělávacím systému na výzkumech, které kombinují výzkumná data s administrativními daty, anebo na výzkumech, které využívají pouze administrativní data a vyšly ze zadání ministerstva školství. Jejich výsledky nebudou v této části reprodukovány, aby byla zachována stručnost textu.

Mnoho výzkumů (pro přehled např. Sirin, 2015) prokázalo, že socioekonomické zázemí je spojeno s výsledky vzdělávání, přičemž žáci s horším zázemím dosahují nižších výsledků než jejich méně znevýhodnění vrstevníci. Zdrojem nerovností ve výsledcích mohou být různé faktory. Řada faktorů používaných k měření socioekonomického zázemí v Anglii zachycuje aspekty domácností či rodin a mnohé z nich jsou zastoupeny v indikátorech socioekonomického zázemí a socioekonomického znevýhodnění popsanych v části 2.2. Tyto faktory je možné rozdělit do dvou širokých kategorií. První kategorie je reprezentována přímými faktory, které mohou skutečně podmiňovat rozdíly ve výsledcích mezi různými socioekonomickými skupinami. K těmto faktorům patří příjem domácnosti, vzdělání a povolání rodičů. Druhá kategorie faktorů obsahuje zástupné (proxy) ukazatele výše zmíněných přímých faktorů.

### 2.4.1 Výzkumné důkazy týkající se přímých faktorů

#### Příjem domácnosti

Příjem domácnosti (např. Blanden & Gregg, 2004) je s výsledky vzdělávání spojen tak, že žáci z domácností s vyšším příjmem si vedou v průměru lépe, a to na všech stupních vzdělávání. To lze vysvětlit většími příležitostmi (ekonomickými, materiálními i sociokulturními) domácností s vyšším příjmem. S příjmem domácnosti jsou rovněž spojeny otázky zaměstnanosti a nezaměstnanosti, třebaže vztah mezi nimi a příjmem nemusí být nutně lineární.

Příjem domácnosti je dobrým indikátorem socioekonomického zázemí ve vztahu k výsledkům vzdělávání, avšak pouze tehdy, když je kvalita dat týkajících se příjmu dostatečná. Jak ukazují Ilie, Sutherland & Vignoles (2015a, b), ve výzkumech *Millennium Cohort Study* a *Longitudinal Study of Young People in England* nepředstavuje měření příjmu, které spoléhá na výpovědi respondentů, vhodný způsob měření socioekonomického zázemí. Kvalita dat může být značně ovlivněna tím, že účastníci výzkumu poskytnou chybné údaje o příjmu kvůli pocíťovanému sociálnímu tlaku na uvedení určité příjmové úrovně nebo proto, že nemají dostatečně přesné informace o svém příjmu.

Tento problém se v Anglii pokouší řešit Longitudinální databáze výsledků vzdělávání (*Longitudinal Education Outcomes Data*, LEO) propojením údajů o vysokoškolském vzdělávání (a později i všech záznamů z Národní databáze žáků) s daňovými záznamy jednotlivců. Díky využití existujících státních systémů obsahujících informaci o příjmu



(např. finanční úřad, *Her Majesty's Revenue and Customs*) se databáze LEO nemusí spoléhat na respondentem uváděný údaj o příjmu, a byla tudíž velmi efektivně použita pro modelování navýšení platu spojeného se studiem na univerzitě (Britton et al. 2017).

### Vzdělání a povolání rodičů

Vzdělání rodičů (Davis-Kean, 2005; Chowdry et al., 2010a, b) a jejich povolání (např. Letourneau et al., 2013) jsou spojeny s příjmem domácnosti, neboť na pracovním trhu existuje souvislost mezi dosaženou kvalifikací, povoláním a příjmem. Výše popsaný vztah mezi příjmem domácnosti a vzdělávacími výsledky žáků se proto dá aplikovat i na vzdělání a povolání rodičů v tom smyslu, že žáci, jejichž rodiče dosáhli vyššího vzdělání a vykonávají kvalifikovanější povolání, mají obvykle lepší vzdělávací výsledky.

Příjem, vzdělání a povolání rodičů se vzájemně ovlivňují a do určité míry se mohou i kompenzovat (v souladu se sociologickou teorií ekonomického a kulturního kapitálu, např. Reay, 2006). Vyšší úroveň vzdělání může vyrovnávat některé negativní efekty nízkého příjmu domácnosti, který může být způsobem například dočasnou nezaměstnaností nebo změnou ve složení domácnosti. Například Hartas (2011) na základě výzkumu *Millennium Cohort Study* prokázal vztah mezi domácím studijním prostředím, rodičovským socioekonomickým zázemím a kognitivními i nekognitivními výsledky malých dětí. Výzkumy zjistily, že nízké vzdělání matky bylo spojeno s horšími výsledky dítěte v primární škole. Naopak zapojení rodičů do učení dítěte bylo spojeno s lepšími výsledky, a to i při kontrole vzdělání rodičů. Na datech z výzkumu *Youth Cohort Study of England* prokázali Gayle, Murray a Connelly (2016) rozdíly ve výsledcích podle pohlaví ve věku 16 let (přičemž tyto rozdíly nemusejí souviset se socioekonomickým zázemím), ale kromě toho také zjistili, že nízká úroveň vzdělání rodičů je u šestnáctiletých žáků spojena s nízkou úrovní vzdělávacích výsledků, které se zdají být důležité pro pozdější úspěch na trhu práce.

#### 2.4.2 Výzkumné důkazy týkající se zástupných ukazatelů

Druhá kategorie faktorů socioekonomického zázemí spojených s nerovnostmi ve vzdělávání zahrnuje ukazatele, které svým způsobem zastupují výše uvedené přímé faktory. Patří mezi ně široká škála charakteristik domácností stejně jako všechny geograficky založené indexy.

#### Charakteristiky domácností

Jednu skupinu zástupných ukazatelů tvoří charakteristiky domácností týkající se životních podmínek (např. vlastnictví domu je v Anglii stále lepším zástupným indikátorem vysokého příjmu). Výzkumy například ukázaly (Pong, Dronkers a Hampden-Thompson, 2003, s využitím dat z šetření TIMSS), že v Anglii, tak jako v mnoha dalších zemích, mají děti žijící v domácnosti s jedním rodičem nižší výsledky. Tento výzkum ovšem rovněž odhalil, že v zemích, kde se rodinná politika snaží vyrovnat odlišnou úroveň zdrojů mezi rodinami s jedním a se dvěma rodiči (například prostřednictvím sociálních dávek), může být dopad samostatného rodičovství minimalizován.

S využitím výzkumů *Longitudinal Study of Young People in England* a *Millennium Cohort Study* propojených s Národní databází žáků ukázali Ilie, Sutherland & Vignoles (2015a, b, 2017), že vlastnictví domu (které přinejmenším částečně funguje jako zástupná proměnná za příjem) je spojeno s lepšími výsledky vzdělávání, a to i při kontrole dalších demografických charakteristik žáků. Tentýž výzkum ukázal, že u žáků z větších domácností dochází k malému poklesu výsledků ve věku 16 let.





## Geograficky založená měřítka

Měřítka jako index mnohonásobné deprivace (IMD) nebo index příjmové deprivace zasahující děti (IDACI) představují nejrobustněji konstruované indexy, které jsou zároveň veřejně dostupné (na úrovni malých oblastí, nikoli na úrovni jednotlivých žáků). Důvod pro použití těchto geograficky založených zástupných proměnných je ten, že zachycují informace o oblasti, v níž žáci žijí. Pokud je tato oblast dostatečně malá, lze její charakteristiky použít pro extrapolaci celkových životních podmínek, s nimiž se žák může setkat. Použití těchto indexů je založeno na důkazech o rozdílech ve výsledcích žáků žijících v geografických oblastech s odlišnými charakteristikami. Důkazy ze Spojených států (např. Bowen a Bowen, 1999) ukazují, že mladí lidé žijící v oblastech s vysokou mírou kriminality mají větší pravděpodobnost, že budou mít horší vzdělávací výsledky i horší úroveň dalších vzdělávacích indikátorů, jako je dobré chování ve škole nebo školní docházka.

Sutherland, Illie & Vignoles (2015a, b) ukazují, že čím větší je podíl dospělých s vysokoškolským vzděláním v místě bydliště, tím větší mají žáci žijící v těchto místech šanci na lepší výsledky vzdělávání. Podobná souvislost byla prokázána i v případě podílu dospělých zastávajících pracovní pozice spojené s vyšším příjmem domácnosti. Velikost efektu těchto dvou ukazatelů je sice malá, ale ne bezvýznamná.

Výše zmíněná výzkumná studie rovněž zjistila, že každé zvýšení indexu IDACI o jeden bod (přičemž vyšší hodnoty indexu IDACI odpovídají vyšší míře znevýhodnění) bylo spojeno s malým poklesem vzdělávacích výsledků ve věku 16 let. Také zde je velikost efektu malá, ale přesto je dobré ji zmínit v kontextu vyšších úrovní nerovnosti mezi regiony (což naznačuje potenciální interakci mezi celkovým regionem, kde žáci žijí, a příslušnou malou oblastí, kde bydlí).

Při práci s geograficky založenými indikátory je však třeba vzít v úvahu nejen to, že se jedná o zástupné proměnné, které se netýkají jednotlivých žáků, ale oblastí (někdy velmi heterogenních), kde tyto žáci bydlí, ale i to, že existuje určitá časová prodleva mezi sběrem dat v dostatečném rozsahu (obvykle prostřednictvím sčítání lidu prováděného jednou za deset let) a potenciálním použitím indexů ve vzdělávacím systému. Čím více času uplyne mezi okamžikem sběru dat a okamžikem jejich využití, tím menší je pravděpodobnost, že tyto indexy budou přesné.

## 2.5 Školské spádové obvody

### Kontext

Zákon o reformě vzdělávání (*Educational Reform Act*) z roku 1988 zakotvil do anglického vzdělávacího systému možnost volby: rodiče mohou od té doby pro své děti vybrat preferovanou primární i sekundární školu. Společně s touto reformou vedl tlak na zvýšení odpovědnosti škol k tomu, že rodiny a domácnosti mají informace o kvalitě každé školy ve vztahu k souboru kritérií stanovených inspekčním úřadem OFSTED (*Office for Standards in Education*), který přiděluje školám označení „vynikající“, „dobrá“, „uspokojivá“ či „nevyhovující / potřebuje zlepšení“. Kombinace dostupnosti volby a informací o kvalitě vedla v průběhu času k tomu, že školy, které byly považovány za kvalitnější, si vybíralo daleko více rodin a domácností, než pro kolik dětí měly tyto školy kapacitu. Aby si školy vybíraly žáky na omezený počet míst podle jednoznačných a transparentních pravidel, stanovují místní samosprávy podle právního předpisu o přijímání do škol (*School Admissions Code*, nejaktuálnější znění z roku 2014)<sup>3</sup> pravidla spádových obvodů, podle nichž mají při přijímání

<sup>3</sup> [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/389388/school Admissions Code 2014 - 19 Dec.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/389388/school_Admissions_Code_2014_-_19_Dec.pdf)



přednost děti žijící v určité vzdálenosti od školy. Spádové obvody se týkají jak primárních, tak sekundárních škol (až do 11. ročníku). Vyšší střední školy (tzv. *sixth form colleges*, klíčové období 5, úroveň 3) se nemusejí řídit pravidly spádových obvodů.

### Podstata spádových obvodů

Hlavním účelem spádových obvodů je zajistit transparentní postup přednostního přijímání do škol v případech, kdy vysoká poptávka převyšuje počet volných míst ve školách (zpravidla těch, o nichž se předpokládá, že mají výborné výsledky). Spádové obvody slouží k zajištění priority pro domácnosti se zájmem o danou školu, jestliže mají bydliště v jejím spádovém obvodu. Prostý trvalý pobyt ve spádovém obvodu konkrétní školy ovšem sám o sobě ještě neznamená, že dítě bude automaticky přijato. Důvodem je zejména značný převis poptávky nad nabídkou volných míst a také to, že kromě spádových obvodů jsou při rozhodování o přijetí dítěte zohledňovány ještě další faktory, například zda školu již navštěvuje starší sourozenec, zdravotní nebo sociální potřeby dítěte včetně speciálních vzdělávacích potřeb, náboženské vyznání (v případě tzv. *faith schools*), předchozí navštěvovaná škola (některé sekundární školy upřednostňují žáky z konkrétních primárních škol, které jsou s nimi tradičně spjaty) nebo i studijní předpoklady (v případě tzv. *grammar schools*).

Pokud jsou spádové obvody definovány vzdáleností místa bydliště od školy (což platí většinou, ale ne vždy), mohou se spádové obvody různých škol vzájemně překrývat. Rodiče si tak mohou zvolit kteroukoli ze škol, na něž mají přednostní nárok z hlediska geografické polohy. Podstatnou okolností tohoto systému je, že mohou přihlásit dítě až na tři školy. Mohou si ovšem také zvolit školu, v jejíž spádovém obvodu *nemají* bydliště. Neznamená to, že by byli touto školou automaticky odmítnuti, ale přednostní kritéria mohou vést k tomu, že jejich dítě bude mít menší šanci na přijetí. Jestliže je dítě, které bydlí mimo spádový obvod, do takovéto školy přijato, pak je na odpovědnosti jeho rodiny, aby zajistila docházku dítěte (např. zajištěním vhodné dopravy).

Je třeba poznamenat, že některé kategorie škol jsou vyjmuty z pravidel a předpisů upravujících fungování spádových obvodů:

- Nezávislé školy, obvykle soukromé instituce, které nepřijímají finanční podporu od vlády, si mohou stanovit vlastní přijímací kritéria.
- Některé nábožensky orientované státní školy, které jsou financované vládou, se mohou vyhnout pravidlům spádových obvodů a v rámci obecných pravidel si mohou stanovit vlastní přijímací kritéria, aby zajistily přijetí dětem z určitého náboženského prostředí.

O státních školách (tj. o školách financovaných vládou) rozhoduje příslušná místní samospráva.

### Závěr

Na pozadí rostoucího zájmu rodičů a rodin o volbu školy slouží školské spádové obvody jako jedno z kritérií, která mají školám pomoci rozhodnout, kdo dostane v přijímacím řízení přednost. Toto opatření je spojeno s důkazy (např. Hamnett & Buttler, 2011), že geografické faktory, zejména vzdálenost bydliště od školy, mají vliv na výsledky vzdělávání. Systém školských spádových obvodů, který je v Anglii v současné době uplatňován, *nezaručuje* přijetí všem dětem, které mají bydliště v příslušném spádovém obvodu. Existují důkazy (např. Burgess et al., 2011), že bohaté domácnosti mohou být schopny zajistit si výhodu strategickým nákupem nemovitosti, aby jejich děti měly díky spádovosti větší šanci dostat se na preferovanou školu. Výsledkem je, a potvrzují to do jisté míry i výše uvedené důkazy o geograficky založených nerovnostech ve výsledcích vzdělávání, že je velmi nejasné, do jaké míry takto v anglickém právu pojaté školské spádové obvody skutečně reprezentují efektivní



nástroj pro zmenšování nerovností ve výsledcích vzdělávání způsobených socioekonomickými rozdíly.

## 2.6 Závěr: Porovnání indikátorů znevýhodnění v Anglii

Tato kapitola popsala několik indikátorů socioekonomického zázemí a jejich použití v rámci anglického vzdělávacího systému. Závěrem přináší výzkumné důkazy, jež porovnávají tyto indikátory ve snaze určit, který způsob měření znevýhodnění byl v době provedení studie z pohledu systému nejvhodnější (z hlediska dostupnosti a kvality dat a z hlediska explanačního potenciálu).

V roce 2014 ministerstvo školství zadalo organizaci RAND Europe a Pedagogické fakultě Cambridgeské univerzity úkol provést srovnání indikátorů znevýhodnění používaných v anglickém vzdělávacím systému, pokud jde o jejich schopnost vysvětlit nerovnosti ve vzdělávání.

Díky bohatým zdrojům výzkumných dat (*Longitudinal Study of Young People in England* obsahující výsledky v klíčovém období 4 a *Millennium Cohort Study* obsahující výsledky v klíčovém období 2) a široké škále měřítek socioekonomického zázemí, která nejsou běžně k dispozici v administrativních datech, byl tento výzkum schopen prozkoumat jejich relativní sílu predikovat výsledky žáků i praktickou stránku jejich potenciálního využití namísto běžně používaného nároku na bezplatné školní obědy.

Tento výzkum využil víceúrovňový model (regresní model zohledňující seskupování žáků do škol), který kontroloval širokou škálu charakteristik žáků (věk, pohlaví, etnický původ nebo místo bydliště) i charakteristik škol (typ školy, skóre kontextově vázané přidané hodnoty, které se dříve používalo jako měřítko celkové „kvality“ či „efektivity“ školy, podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podíl žáků s nárokem na bezplatné školní obědy a podíl žáků s angličtinou jako dalším jazykem).

Když porovnáme všechna měřítka a zástupné (proxy) ukazatele socioekonomického zázemí, většina závěrů platí pro primární i sekundární školy. Zaprvé se ukázalo, že vzdělání rodičů, povolání rodičů a charakteristiky domácností jsou lepším indikátorem než nárok na bezplatné školní obědy (ve variantě nároku kdykoli za posledních šest let, která se ve vzdělávacím systému běžně používá). Příčinou je pravděpodobně to, že tato měřítka jsou schopna zachytit jemnější aspekty zázemí dané domácnosti než indikátor FSM. Sběr těchto informací v celostátním rozsahu je ovšem nepraktický a obtížný, významně by zatížil státní rozpočet i školy.

Zadruhé, příjem domácnosti jako měřítko socioekonomického zázemí nefungoval tak dobře, jak se čekalo. Jak již bylo řečeno, příčinou je s největší pravděpodobností problém kvality dat, protože zjišťování příjmu prostřednictvím výpovědi respondentů trpí značnými nedostatky. Výzkumy naznačily, že použití administrativních dat pro měření příjmu se může ukázat jako velice dobré měřítko, které je však problematické z hlediska ochrany osobních údajů.

Zatřetí, výsledky rovněž ukázaly, že geograficky založená měřítka a údaje o zaměstnanosti členů domácnosti fungovaly jako indikátory hůře než nárok na bezplatné školní obědy. Příčinou byl nedostatek potřebných podrobností v datech (data se týkají malé oblasti, v níž žák žije, nikoli žáka samotného), a to vše navzdory faktu, že tato měřítka jsou již shromážděna a jsou dostupná. Výzkum ovšem naznačil, že používání těchto měřítek jakožto doplňkových, za účelem poskytnutí bohatšího obrazu o socioekonomickém znevýhodnění žáka, stále představuje pozitivní praxi a nemělo by být zcela zavržováno.



Konečně je třeba říci, že tento výzkum také spojil všechny výše zmíněné indikátory do kombinovaného měřítka socioekonomického zázemí (prostřednictvím statistického modelu, v němž byly zahrnuty všechny jednotlivé indikátory). Hlavní zjištění ukázala, že i při zahrnutí vzdělání rodičů, příjmu a charakteristik místa bydliště si nárok na bezplatné školní obědy stále zachoval statistickou významnost i věcnou důležitost při vysvětlování rozdílů ve výsledcích žáků. To napovídá, že měřítka FSM je schopné zachytit určité aspekty znevýhodnění, které nejdou zachytit prostřednictvím dalších měřítek. To může být způsobeno problematickou kvalitou dat (např. u příjmu), ale také tím, že nárok na bezplatné školní obědy byl v době psaní výzkumné zprávy příznačný pro široké spektrum různých zázemí. Byla vzata v potaz dřívější kritika (např. Gorard, 2012) měřítka FSM, přičemž také tento výzkum ukázal, že ne všichni žáci, kterým by podle příjmu domácnosti mohl být přiznán nárok na bezplatné školní obědy, byli v době sběru dat skutečnými příjemci tohoto benefitu (to platilo pouze pro zhruba 70 % z nich).

Aktuálně navrhované změny v kritériích pro nárok na bezplatné školní obědy vyvolávají potřebu další analýzy, která by měla využít jak zdroje administrativních dat, tak i datové zdroje z výzkumů, jejichž zásoba neustále narůstá.

Závěrem je možné říci, že Anglie má k dispozici bohaté zdroje dat, které skýtají příležitosti pro monitorování systému (prostřednictvím Národní databáze žáků a s ní spojeného sčítání škol i všeobecného sčítání lidu) i pro výzkum (prostřednictvím souborů výzkumně orientovaných dat a jejich propojení s administrativními zdroji). Výhodou je také široká škála indikátorů socioekonomického zázemí a socioekonomického znevýhodnění. Žádný z těchto indikátorů sice není dokonalý, avšak zdá se, že všechny slouží svému účelu a jsou aktuálně používány vzdělávacím sektorem na různých úrovních od tvorby politiky až po školní třídu.

## Literatura

Blanden, J., & Gregg, P. (2004). Family income and educational attainment: A review of approaches and evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 245–263.

Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 319–342.

British Council (2016). *EAL Nexus. Briefing*. Retrieved: <https://eal.britishcouncil.org/teachers/language-levels-eal-learners>

Britton, J., Dearden, L., Shephard, N., & Vignoles, A. (2017). *How English graduates' earnings vary with socioeconomic background*. Institute for Fiscal Studies. Retrieved: <https://www.ifs.org.uk/publications/8233>

Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2011). Parental choice of primary school in England: what types of school do different types of family really have available to them? *Policy Studies*, 32(5), 531–547.

Chevalier, A. (2004). *Parental Education and Child's Education: A Natural Experiment*, IZA Discussion paper series, No. 1153. Retrieved: <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/20391/1/dp1153.pdf>

Chowdry, H. H., Crawford, C., & Goodman, A. (2010). *Drivers and Barriers to Educational Success: Evidence from the Longitudinal Study of Young People in England*. Institute for Fiscal Studies Research Report. No: DCSF-RR102.



Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A., & Vignoles, A. (2010). *Widening Participation in Higher Education: Analysis Using Linked Administrative Data*. London: IFS/ESRC.

Connelly, R., Murray, S. J., & Gayle, V. (2013). Young people and school GCSE attainment: exploring the 'middle'. *Sociological Research Online*, 18(1), 6.

Connelly, R., Sullivan, A., & Jerrim, J. (2014). *Primary and secondary education and poverty review*. Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education University of London.

Retrieved: <http://www.cls.ioe.ac.uk/library-media/documents/Primary%20and%20secondary%20education%20and%20poverty%20review%20August%202014.pdf>

Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294.

Department for Education (2012). *A Profile of Pupil Exclusions in England*. Research Report DFE-RR1190. Retrieved:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/183498/DFE-RR190.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/183498/DFE-RR190.pdf)

Department for Education and Skills (2007). *Gender and Education. The Evidence on Pupils in England*. Research Report. Retrieved:

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130403194831/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00389-2007BKT-EN.pdf>

Department for Education (2014). *School, Pupils and their Characteristics*: January 2014. Statistical First Release January 2014: London: Department for Education. Retrieved:

<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristicsjanuary-2014>

Department for Education. (2014). *Measuring Disadvantaged Pupils' Attainment over Time*. Statistical First Release. Retrieved:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/398657/SFR\\_40\\_2014\\_Measuring\\_disadvantaged\\_pupils\\_attainment\\_gaps\\_over\\_time\\_updated.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398657/SFR_40_2014_Measuring_disadvantaged_pupils_attainment_gaps_over_time_updated.pdf)

Department for Education. (2015a). *English Indices of Deprivation Technical Report*. Retrieved:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/464485/English\\_Indices\\_of\\_Deprivation\\_2015\\_-\\_Technical-Report.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/464485/English_Indices_of_Deprivation_2015_-_Technical-Report.pdf)

Department for Education. (2015b). *English Indices of Deprivation. Research Report*.

Retrieved: <https://www.gov.uk/government/collections/english-indices-of-deprivation>

Department for Education. (2015c). *English Indices of Deprivation Statistical First Release*. Retrieved:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/465791/English\\_Indices\\_of\\_Deprivation\\_2015\\_-\\_Statistical\\_Release.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/465791/English_Indices_of_Deprivation_2015_-_Statistical_Release.pdf)

Department for Education. (2016). *Index of Multiple Deprivation. Infographic*. Retrieved:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/464431/English\\_Index\\_of\\_Multiple\\_Deprivation\\_2015\\_-\\_Infographic.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/464431/English_Index_of_Multiple_Deprivation_2015_-_Infographic.pdf)

Department for Education. (2017). *National pupil database User Guide*. Retrieved:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/472700/NPD\\_user\\_guide.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/472700/NPD_user_guide.pdf)



- Dibben, C., Atherton, I., Cox, M., Watson, V., Ryan, M., & Sutton, M. (2007) *Investigating the Impact of Changing the Weights that Underpin the Index of Multiple Deprivation 2004*, Education Select Committee (2014). The Extent of White Working Class Underachievement in Education. *House of Commons Education Committee*. Retrieved: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201415/cmselect/cmeduc/142/14202.htm>
- Fair Education Alliance (2017). *Annual Report Card*. Retrieved: <https://static1.squarespace.com/static/543e665de4b0fbb2b140b291/t/59af2a4cccc5c50550ff4bd5/1504651878199/FEA+Report+Card+2016-17.pdf>
- Gayle, V., Murray, S., & Connelly, R. (2016). Young people and school General Certificate of Secondary Education attainment: looking for the ‘missing middle’. *British Journal of Sociology of Education*, 37(3), 350–370.
- Gorard, S. (2012). Who is eligible for free school meals? Characterising FSM as a measure of disadvantage in England. *British Educational Research Journal*, 38(6): 1003–1017.
- Hamnett, C., & Butler, T. (2011). ‘Geography matters’: the role distance plays in reproducing educational inequality in East London. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36(4), 479–500.
- Hartas, D. (2011). Families’ social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893–914.
- Ilie, S., Sutherland, A., & Vignoles, A. (2017). Revisiting eligibility for free school meals as a proxy for pupil socio-economic deprivation. *British Educational Research Journal*, 43(2), 253–274.
- Index of Multiple Deprivation (2015). Map. Retrieved: <http://imd-by-geo.opendatacommunities.org/area>
- Iniesta-Martinez, S., & Evans, H. (2012). *Pupils not claiming free school meals*. London: Department for Education. Retrieved: <https://www.gov.uk/government/publications/pupils-not-claiming-free-school-meals>
- Kounali, D., Robinson, T., Goldstein, H., & Lauder, H. (2008). *The probity of free school meals as a proxy measure for disadvantage*. University of Bath, Maths/Education.
- Leckie, G. (2009). The complexity of school and neighbourhood effects and movements of pupils on school differences in models of educational achievement. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 172(3), 537–554.
- Letourneau, N. L., Duffet-Leger, L., Levac, L., Watson, B., & Young-Morris, C. (2011). Socioeconomic status and child development: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, DOI: 1063426611421007.
- Lord, A., Easby, J., & Evans, H. (2013). *Pupils not claiming Free School Meals – 2013*. London: Department for Education. Retrieved: <https://www.gov.uk/government/publications/pupils-not-claiming-free-school-meals-2013>.
- Machin, S., & Vignoles, A. (2004). Educational inequality: the widening socio-economic gap. *Fiscal Studies*, 25(2), 107–128.
- Macleod et al. for Department for Education (2015d). Supporting the Attainment of Disadvantaged Pupils. Research Report. Retrieved: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/473974/DFE-RR411\\_Supporting\\_the\\_attainment\\_of\\_disadvantaged\\_pupils.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/473974/DFE-RR411_Supporting_the_attainment_of_disadvantaged_pupils.pdf)



Pong, S. L., Dronkers, J., & Hampden-Thompson, G. (2003). Family policies and children's school achievement in single- versus two-parent families. *Journal of marriage and family*, 65(3), 681–699.

Reay, D. (2006). The zombie stalking English schools: Social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288–307.

Schneider et al. for the Bell Foundation (2015). Language development and school achievement. Opportunities and challenges in the education of EAL students. Retrieved: <https://www.bell-foundation.org.uk/wp-content/uploads/2017/05/ARU-EXECUTIVE-SUMMARY-REPORT-FINAL-FOR-PRINT-1.pdf>

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417–453.

Social Mobility and Child Poverty Commission (2015). *Bridging the Social Divide*. Retrieved:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/408405/Bridging\\_the\\_Social\\_Divide\\_Report.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/408405/Bridging_the_Social_Divide_Report.pdf)

Stokes et al. for Department for Education (2015). Ethnic Minorities and Attainment: The Effects of Poverty. Research Report. Retrieved:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/439861/RR439\\_A-Ethnic\\_minorities\\_and\\_attainment\\_the\\_effects\\_of\\_poverty.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/439861/RR439_A-Ethnic_minorities_and_attainment_the_effects_of_poverty.pdf)

Strand, S. (2011). The limits of social class in explaining ethnic gaps in educational attainment. *British Educational Research Journal*, 37(2), 197–229.

Strand, S. (2012). The White British–Black Caribbean achievement gap: tests, tiers and teacher expectations. *British Educational Research Journal*, 38(1), 75–101.

Strand, S. (2014a). Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: Intersectionality and 'getting it' for the white working class. *Research Papers in Education – Policy and Practice*, 29(2), 131–171. Retrieved: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.767370>

Strand, S. (2014b). School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), 223–245.

Strand, S. for Department for Education (2015). Ethnicity, deprivation and educational achievement at age 16 in England: Trends over time. Report to the Department for Education Annex to Compendium. Retrieved:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/439867/RR439\\_B-Ethnic\\_minorities\\_and\\_attainment\\_the\\_effects\\_of\\_poverty\\_annex.pdf.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/439867/RR439_B-Ethnic_minorities_and_attainment_the_effects_of_poverty_annex.pdf.pdf)

Strand, S., Malmberg, L., & Hall, J. (2015). English as an Additional Language (EAL) and educational achievement in England: An analysis of the National pupil database. Retrieved:

[https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/EAL\\_and\\_educational\\_achievement2.pdf](https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/EAL_and_educational_achievement2.pdf)

Sutherland, A., Ilie, S., & Vignoles, A. (2015a). Factors associated with achievement: key stage 4. Department for Education Research Report. Retrieved:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/473673/RR407\\_-\\_Factors\\_associated\\_with\\_achievement\\_-\\_key\\_stage\\_4.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/473673/RR407_-_Factors_associated_with_achievement_-_key_stage_4.pdf)

Sutherland, A., Ilie, S., & Vignoles, A. (2015b). Factors associated with achievement: key stage 2. Department for Education Research Report. Retrieved:



[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/473674/RR486  
- Factors associated with achievement - key stage 2.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/473674/RR486_-_Factors_associated_with_achievement_-_key_stage_2.pdf)

Treadaway, M. (2014). *Pupil Premium and the Invisible Group*. Fisher Family Trust Research Paper No. 5. London: Fisher Family Trust. Retrieved:

<http://www.fft.org.uk/FFT/media/fft/FFT-Research-Pupil-Premium-and-the-Invisible-Group.pdf>.





## 3 Měření socioekonomického statusu jako nástroj pro studium spravedlivosti ve vzdělávání ve Švédsku

### 3.1 Úvod

Mnoho politických cílů se váže ke vztahu mezi socioekonomickými rozdíly a odlišnými životními výsledky. Víme například, že výkon dětí ve škole a jejich životní spokojenost jsou silně ovlivněny vzděláním, povoláním a úrovní příjmu jejich rodičů (například Cabieses, Pickett, & Wilkinson, 2016; Sirin, 2005; Yang, 2004). Totéž platí také pro volbu jejich další vzdělávací dráhy (například Boalt 1947; Bordon, 1975; Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Rudolphi, 2010). Napříč sociálními vrstvami se liší i riziko předčasného úmrtí (například Erikson & Torssander, 2008) nebo úroveň participace na společenském životě (např. Lindström, Hanson, & Östergren, 2001). Z hlediska tvorby politiky platí, že bez znalosti založené na empirických důkazech o faktorech spojených s rovností a spravedlivostí ve vzdělávání můžeme jen stěží vědět, co je potřeba udělat pro vyřešení této situace. Proto je zřejmé, že informace spojené s výše uvedenými oblastmi jsou klíčové pro empirické studie v různých oborech výzkumu a pro empiricky podloženou tvorbu politiky.

Tato kapitola je strukturována následujícím způsobem. Nejprve stručně popisuje školské reformy a změny politiky, k nimž došlo ve Švédsku od 50. let, a jejich důsledky pro rovnost a spravedlivost ve vzdělávání. Poté představuje zdroje dat a databáze, které jsou dostupné pro vzdělávací výzkum na téma spravedlivosti. Na několika konkrétních příkladech pak ukazuje, jak jsou tato data používána ke zkoumání změn v rovnosti a spravedlivosti ve vzdělávání a školní segregace. Je třeba poznamenat, že ve Švédsku jsou dostupné i jiné zdroje informací, které mohou usnadnit výzkum spravedlivosti ve vzdělávání. Je zde také velký počet studií, které byly provedeny za použití dostupných dat. To, co je prezentováno v této kapitole, jsou pouze nejčastěji používané vzdělávací databáze ve Švédsku a několik ilustračních příkladů.

### 3.2 Reformy a změny politiky ve švédském vzdělávacím systému

Rovnost a spravedlivost ve vzdělávání byla vždy elementárním politickým cílem švédského vzdělávacího systému. Jak stanoví švédský zákon o vzdělávání (2010, s. 800), všechny děti bez ohledu na jejich rodinné socioekonomické zázemí, etnický původ a pohlaví a také neohledě na to, kde žijí a do jaké školy chodí, mají zajištěn rovný přístup ke vzdělání, vzdělávacím příležitostem a dalším životním šancím. Za účelem dosažení tohoto politického cíle provedl švédský vzdělávací systém od roku 1950 dvě velké reformy, které měly za následek zásadní změny vzdělávací politiky.

#### Zavedení jednotné školy

Přestože tento postupný proces začal již v 50. letech, o zavedení jednotného školského systému pro všechny bylo definitivně rozhodnuto až na počátku 60. let, a to se záměrem poskytnout rovné vzdělávací příležitosti všem dětem bez ohledu na jejich rodinné zázemí a s doplňkovým cílem zvýšit úroveň vzdělání ve společnosti (Husén, 1960; Åstrand, 2016). Povinná školní docházka byla prodloužena na 9 let a pro všechny žáky bylo zavedeno nediferencované společné kurikulum. Před touto reformou fungoval švédský systém povinného vzdělávání selektivně. Někteří žáci z běžné základní školy od šesté třídy, a někdy i dříve, přecházeli na střední školu gymnaziálního typu s teoreticky orientovaným kurikulem, která je měla připravit na další akademické studium, zatímco zbývající žáci po šesti nebo sedmi letech zcela opustili vzdělávací systém, anebo přešli na odbornou školu (Husén, 1989). Švédsko mezitím dosáhlo vysokého tempa hospodářského růstu a reformu spočívající v zavedení jednotné školy



lze vnímat i jako odpověď na požadavky pracovního trhu, kde byli vzdělaní a vysoce kvalifikovaní pracovníci společenskou i ekonomickou nutností. Výsledkem bylo to, že se Švédsko stalo nejvíce rovnostářskou zemí západního světa, s malými rozdíly v příjmech a s extenzivní a štedrou sociální politikou. Švédský vzdělávací systém se stal modelem prosazujícím kvalitu a rovné příležitosti pro všechny své občany.

### **Decentralizace, zavedení nezávislých škol a svobodná volba školy**

Od konce 80. let proběhla ve švédském vzdělávacím systému série reforem, která z něj učinila jeden z nejvíce decentralizovaných, deregulovaných a tržně orientovaných školských systémů na světě (např. Björklund et al., 2005; Gustafsson, Sörlin, & Vlachos, 2016; Nusche et al., 2011; Oftedal Telhauga, Asbjørn Mediås, & Aasenc, 2006; SOU 2014, s. 05).

Jednou z nejradiálnějších změn švédského školského systému byla decentralizace, která obcím přiznala autonomii v provozování školských zařízení, v přidělování prostředků na jejich financování a v poskytování vzdělávacích služeb. Školám a učitelům byla také dána rozsáhlá míra svobody v určování studijních možností a volbě vyučovacích metod a materiálů. Další školská reforma spočívala v zavedení tzv. nezávislých škol. Usnadnila soukromým poskytovatelům zřizovat nové školy, které mohly být jako soukromé („nezávislé“) školy provozovány s podporou veřejných prostředků v kvazi-tržním systému<sup>4</sup> na bázi výdělečného podnikání. Výsledkem těchto změn byl rapidní růst počtu nezávislých škol a zavedení konkurenčních mechanismů do dosavadního monopolu veřejného školství. Kromě toho byl zaveden celostátní kuponový systém, který společně s politikou svobodné volby školy prolomil princip spádovosti a umožnil žákům zvolit si jakoukoli školu i mimo jejich spádovou oblast. V roce 1994 byl ve Švédsku zaveden nový klasifikační systém založený na kritériích. Školám a učitelům byla ponechána volnost ve stanovení obsahu vzdělávání a vyučovacích metod používaných v jednotlivých předmětech a také v interpretaci kritérií při hodnocení vzdělávacích výsledků žáků (Nusche et al., 2011).<sup>5</sup>

Od poloviny 90. let je ve Švédsku pozorováno zvyšování rozdílů ve školních výsledcích mezi žáky s odlišným rodinným zázemím a mezi různými školami a obcemi (např. Holmlund et al., 2014; National Agency for Education, 2012; Yang Hansen & Gustafsson, 2016; Yang Hansen, Gustafsson, & Rosén, 2014), zvýšila se také míra školní segregace (Holmlund et al., 2014; Yang Hansen & Gustafsson, 2016). Empirické důkazy, které přinesly uvedené studie, upozornily na pokles spravedlivosti švédského vzdělávacího systému.

Důsledkem bylo, že se švédská vláda v roce 2007 rozhodla pro částečnou opětovnou centralizaci školského systému s důrazem na větší kontrolu a akontabilitu, a to s pomocí takových opatření, jako je školní inspekce, zavedení známkování od šesté třídy a zadávání většího počtu státních testů, o jejichž výsledky mají učitelé opírat své známkování. Bylo také zavedeno nové kurikulum, které specifikuje centrální obsah vzdělávání (OECD, 2015). Švédská

<sup>4</sup> Výraz „kvazi-tržní“ je v této kapitole použit k pojmenování prostředí, v němž se uplatňuje řada mechanismů známých z prostředí volného trhu, avšak za podpory státu. Příkladem je zvýšení konkurence mezi školami, vyvolané zřizováním soukromých škol provozovaných se štědrými státními příspěvky, nebo státem zavedená možnost svobodné volby školy, která ve spojení s přidělováním finančních prostředků podle počtu žáků vedla k posílení konkurence v rámci veřejného sektoru.

<sup>5</sup> Daun (2011, s. 144) shrnuje nejdůležitější změny provedené v 90. letech takto: a) decentralizace, b) podpora soukromého vzdělávání, c) možnost volby školy, d) nová kurikula, e) nový systém známkování, f) nový typ národního hodnocení. Dále uvádí, že liberalizační změny byly pro mnohé výzkumníky zabývající se vzděláváním překvapivé a byly patrně podníceny vysokou finanční náročností původního systému v podmínkách nízkého hospodářského růstu, jehož dopady ještě umocnila celosvětová ekonomická recese v 80. letech. Již sociálnědemokratická (!) vláda, která byla ve Švédsku u moci v letech 1982–1991, prosazovala decentralizaci jako prostředek zvýšení kvality vzdělávání, ačkoli vzdělávací systém Švédska vykazoval dlouhodobě kvalitní výsledky a pracovníci ve školství s ním byli spokojeni.

školská komise na základě empirických zjištění vypracovala několik návrhů, jak zlepšit spravedlivost ve vzdělávání na švédských školách (SOU, 2017, s. 35).

Tento retrospektivní přehled švédských vzdělávacích reforem od roku 1950 demonstruje význam a užitečnost informací a empirických důkazů při monitorování toho, jak dobře školský systém přispívá k naplnění národních politických cílů. V následujících částech textu bude nastíněno několik konkrétních příkladů, jak je ve Švédsku studována spravedlivost ve vzdělávání s ohledem na socioekonomické zázemí žáků a jejich školní výsledky. Předtím je ovšem ještě třeba popsat, jaká data jsou pro takové studie ve Švédsku k dispozici.

### 3.3 Dostupná data pro výzkum vzdělávání

Abychom byli schopni monitorovat a hodnotit, jak školský systém a jeho reformy podporují rovnost a spravedlivost ve vzdělávání, a blíže zkoumat mechanismy, jimiž působí charakteristiky žáků na jejich studijní výkon a další vzdělávací výstupy, potřebujeme mít relevantní informace, které jsou dostupné a volně přístupné. Ve Švédsku lze takové informace získat ze dvou hlavních zdrojů – ze Švédského statistického úřadu (Statistics Sweden<sup>6</sup>) a z Národní agentury pro vzdělávání (National Agency of Education<sup>7</sup>). Na jejich domovských internetových stránkách jsou pro každého bezplatně dostupná souhrnná data.

#### 3.3.1 Administrativní data ze Švédského statistického úřadu

Švédský statistický úřad disponuje množstvím databází, které pokrývají administrativní informace z následujících oblastí:

Pracovní trh	Životní podmínky
Obyvatelstvo	Životní prostředí
Stavebnictví	Národní účty
Demokracie	Podnikání
Energetika	Veřejná ekonomika
Finanční trhy	Cenové hladiny a spotřeba
Trh zboží a služeb	Sociální služby
Hospodaření domácností	Doprava a komunikace
Zdravotní péče	Vzdělávání a výzkum
Zemědělství, lesnictví, rybolov	Interdisciplinární statistiky
Kultura a volný čas	

Statistiky týkající se obyvatelstva zahrnují například informace o průměrném věku, hustotě osídlení, cizincích s trvalým pobytem, občanech zahraničního původu, o počtu narozených a zemřelých, vnitrostátní a přeshraniční mobilitě, domácnostech, sňatcích, rozvodech, vdovách či vdovcích, změnách v občanství, domácích partnerstvích, žadatelích o azyl, o švédském či zahraničním původu, o adopcích atd. Každý si může stáhnout tyto informace v souhrnné podobě, např. průměrnou hodnotu za celý stát, region či obec. Totéž platí pro informace ze všech výše uvedených oblastí.

<sup>6</sup> <http://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/>

<sup>7</sup> <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering>

V oblasti *Vzdělávání a výzkum* lze najít pro každou populaci žáků souhrnné statistiky týkající se například celkového počtu žáků, typů škol, výsledků národních testů, průměrných školních známek, podílu žáků s migračním původem nebo podílu dětí se speciálními potřebami. Tyto informace se získávají zčásti ze standardního registru obyvatel spravovaného Švédským statistickým úřadem a zčásti z administrativních údajů o dětech a mladých lidech účastnících se různých forem vzdělávání, shromažďovaných Národní agenturou pro vzdělávání. Tyto statistiky na souhrnné úrovni (např. na úrovni obce či školy) lze sledovat dlouhodobě, a studovat tak například vývoj rovnosti a spravedlivosti ve vzdělávání. Tyto informace se používají nejen pro účely výzkumu a tvorby politiky, ale vyhledávají je také rodiče pro porovnávání škol z hlediska průměrné úspěšnosti, složení žáků, informací o vyučujících apod., což jim může pomoci při rozhodování o výběru školy odpovídající jejich preferencím.

Ve Švédsku mají výzkumníci z různých oborů možnost získat přístup k mikrodatům ze Švédského statistického úřadu. Mikrodata jsou v rozdílných databázích propojena prostřednictvím unikátního osobního identifikačního čísla, aby byla zajištěna shoda jednotlivých záznamů. Jestliže se někdo potřebuje dostat k individuálním datům kvůli výzkumu nebo pro jiné účely, musí si podat žádost k etické komisi – a tato žádost je schválena, pouze pokud projde velmi přísným testem důvěrnosti a etiky. Poté může Švédský statistický úřad vydat žadateli mikrodata s odstraněnými osobními identifikačními čísly u všech zahrnutých jednotlivců. Tato data mohou být propojena s jakýmkoli existujícími daty, například s daty sbíranými v rámci projektu *Evaluační pomoci sledování (Evaluation through Follow-up, ETF)* nebo s daty obsaženými v Göteborgské longitudinální databázi vzdělávání (GOLD), která bude představena níže. Propojení dat provede Švédský statistický úřad pomocí osobního identifikačního čísla, které z databáze následně odstraní.

Níže je uveden přehled individuálních registrů, z nichž si mohou výzkumníci vyžádat od Švédského statistického úřadu mikrodata pro statistické či výzkumné účely. Výzkumníci mohou specifikovat, do které sekce mikrodat chtějí získat přístup, nebo která data chtějí propojit se svou vlastní databází, a po vyhodnocení žádosti jim Švédský statistický úřad poskytne datový soubor zbavený osobního identifikátoru.

#### Pracovní trh

- Statistiky výplatních listin na základě kontrol
- Statistiky pracovního trhu založené na registrech
- Registr povolání
- Struktura příjmů
- Průzkumy pracovní síly
- Průzkumy pracovního prostředí
- Nepohodlí spojené s prací

#### Obyvatelstvo

- Registr všech obyvatel
- Multigenerační registr
- Sčítání obyvatel, domů a bytů

#### Finance a výdaje domácností

- Ekonomika domácností



- Výdaje domácností

#### Příjmy a daně

- Registr kapitálových zisků a ztrát
- Registr příjmů a zdanění
- Majetkový registr a kontrolní data o finančních aktivech a pasivech

#### Životní podmínky

- Šetření životních podmínek
- Životní podmínky dětí

#### Vzdělávání

- Registr vzdělávání obyvatelstva
- Registr nejvyššího dosaženého vzdělání od střední školy
- Účast obyvatelstva na vzdělávání
- Registr komunálního vzdělávání dospělých
- Registr univerzitního a vysokoškolského vzdělávání – PhD studenti a vysokoškolské tituly na výzkumné úrovni
- Registr univerzitního a vysokoškolského vzdělávání – Studenti a kvalifikace ve vysokoškolském vzdělávání na první úrovni a na pokročilé úrovni
- Registr univerzitního a vysokoškolského vzdělávání – Přihlášení a přijatí k vysokoškolskému studiu na první úrovni a na pokročilé úrovni
- Zaměstnanci univerzit
- Registr Národní agentury pro vzdělávání týkající se pedagogických pracovníků (registr učitelů)

Pro výzkumy rovnosti a spravedlivosti ve vzdělávání jsou relevantní mikrodata z registru povolání, registru vzdělávání obyvatelstva, registru příjmů a daní a také z registru učitelů. Tato mikroúrovňová data z registrů jsou zahrnuta v Göteborgské longitudinální databázi vzdělávání (GOLD). Data z šetření životních podmínek jsou rovněž zajímavá, pokud jde o zkoumání dopadů chudoby na výsledky vzdělávání a životní šance. Jedná se ovšem o výběrová, nikoli o populační data.

### 3.3.2 Národní agentura pro vzdělávání

Národní agentura pro vzdělávání spravuje bohatá administrativní data vztahující se ke školám a vzdělávání na všech úrovních. Jsou zde databáze, kde se dají najít data podle obce, v databázi SIRIS najdete data pro konkrétní školskou jednotku a konkrétního ředitele a databáze SALSA zase obsahuje školní výsledky v 9. ročníku základní školy, které jsou vypočtené na základě statistického modelu.

Databáze **SIRIS**<sup>8</sup> slouží primárně jako pomůcka pro každého, kdo pracuje ve školství, pro komunální úředníky a politiky, novináře, žáky a rodiče. Agentura usiluje o to, aby se SIRIS stala pro školy nástrojem, který by používaly v rámci své snahy o zlepšování. Databáze SIRIS,

<sup>8</sup> Webová stránka pro databázi SIRIS: <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=Siris:1:0>



online informační systém Národní agentury pro vzdělávání, je v provozu od 21. září 2001. SIRIS je internetovou databází o výsledcích a kvalitě vzdělávání a péče o děti.

Prostřednictvím databáze SIRIS mohou školy a obce zjistit, co je možné zlepšit, pokud porovnájí vlastní výsledky s výsledky jiných škol či obcí. Dalším cílem SIRIS je umožnit veřejnosti lépe porozumět tomu, jak školy plní své klíčové sociální funkce, a poskytnout o školách vyváženější informace, které berou v úvahu jejich podmínky a možnosti.

Příklady obsahu databáze SIRIS:

- Výstupní vysvědčení z 9. ročníku základní školy a z 3. ročníku střední školy
- Výsledky celostátních testů ve 3., 6. a 9. ročníku základní školy a na střední škole
- Základní fakta: počty žáků a učitelů, počet žáků na jednoho učitele, kvalifikace učitelů, náklady atd.
- Inspekční zprávy
- Které obce získaly prostředky z tzv. „Wärnerssonových fondů“, což je zvláštní celostátní grant sloužící ke zvýšení počtu dospělých ve vzdělávání, a zamýšlené účely využití poskytnutých prostředků

**SALSA**<sup>9</sup> je statistický model uvádějící školní známky v devátém ročníku základní školy na úrovni školy. Tento model bere v úvahu některé faktory zázemí žáků, jako je zahraniční původ, pohlaví a úroveň vzdělání rodičů. Když školy vezmou v úvahu složení svých žáků, mohou získat nový výchozí bod pro analýzu vlastních podmínek, procesů a výsledků. Smyslem databáze SALSA je zviditelnit faktory, které škola nemůže ovlivnit, ale přesto podmiňují dosažené školní známky. SALSA je primárně určena pro vládní činitele, ředitele, učitele a politiky věnující se oblasti školství. Do databáze SALSA lze zadat vybranou školu a v tabulce se zobrazí odhadované školní výsledky, upravené pro složení žáků, počet žáků s migračním původem atd., skutečně dosažené průměrné výsledky školy a jejich porovnání s výsledky vyvozenými z výpočetního modelu. Jestliže je skutečný výsledek vyšší než predikce podle modelu, znamená to, že daná škola si vzhledem k podmínkám zohledňovaným v modelu vede lépe, než by odpovídalo odhadu. Podrobnější informace o databázi SALSA uvádí kapitola 6.3.5.

### 3.3.3 Evaluace pomocí sledování

Evaluace pomocí sledování (*Evaluation through Follow-up*, ETF) představuje jednu z největších výzkumných databází na poli vzdělávání ve Švédsku. Jedná se o výběrová data pocházející z longitudinálních výzkumů několika kohort prováděných na Göteborgské univerzitě od roku 1961.

ETF začalo *Individuálním statistickým projektem*, jehož vznik inicioval Kjell Härnqvist z katedry pedagogiky na Göteborgské univerzitě a který byl součástí národní evaluace školského systému a reforem provedených v poválečném období, zejména pak v 60. letech a dále (Härnqvist & Svensson, 1973). Data shromážděná v rámci ETF byla ovšem použita také při výzkumu v dalších sociálněvědních disciplínách. Tato databáze obsahuje anonymní data z národně reprezentativních vzorků žáků škol od devíti let věku, kteří se narodili mezi roky 1948 a 2004. Unikátním rysem ETF je její longitudinální pojetí. Každý jednotlivec je zde sledován od třetí nebo šesté třídy až do konce jeho cesty vzdělávacím systémem. Tabulka č. 1 ukazuje kohorty v ETF. Jak můžeme vidět, je zde 10 kohort, přičemž sběr dat započal v roce 1961 a nejnovější sběr dat byl proveden na jaře 2017.

<sup>9</sup> Webová stránka pro databázi SALSA: <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:164:0::NO>



**Tabulka č. 1 Rok sběru dat pro každou kohortu v databázi *Evaluation through Follow-up***

	Kohorta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Rok narození	1948	1953	1967	1972	1977	1982	1987	1992	1998	2004
Základní škola	3. ročník				<b>1982</b>	<b>1987</b>	1992	1997	2002	2008	2014
	4. ročník				1983	1988	1993	1998	2003	2009	2015
	5. ročník				1984	1989	1994	1999	2004	2010	2016
	6. ročník	<b>1961</b>	<b>1966</b>	<b>1980</b>	<b>1985</b>	<b>1990</b>	<b>1995</b>	2000	<b>2005</b>	<b>2011</b>	<b>2017</b>
	7. ročník	1962	1967	1981	1986	1991	1996	2001	2006		
	8. ročník	1963	1968	1982	1987	1992	1997	2002	2007		
	9. ročník	1964	1969	1983	1988	1993	1998	<b>2003</b>	<b>2008</b>		
Střední škola											
	1. ročník	1965	1970	<b>1984</b>	<b>1989</b>						
	2. ročník	1966	1971								
	3. ročník	1967	1972			<b>1996</b>	<b>2001</b>	<b>2006</b>	<b>2011</b>		
	4. ročník	1968	1973								

*Poznámka:* Roky vyznačené tučnou kurzívou indikují dotazníkový sběr dat (zdroj: Svensson, 2011, s. 42).

Díky unikátnímu osobnímu identifikačnímu číslu, které má ve Švédsku každý jedinec, mohou být dotazníková data a různá další měření shromážděná o daném vzorku žáků, ať už se týkají studijních podmínek, motivace, školních známek, či testu kognitivních schopností, posbíraná v letech vyznačených v tabulce č. 1 tučnou kurzívou, propojena s administrativními a registrovými daty obyvatelstva pocházejícími ze Švédského statistického úřadu.<sup>10</sup> Longitudinální pojetí této databáze je obzvláště užitečné například pro studium toho, proč se různí žáci pohybují v rámci vzdělávacího systému po odlišných drahách, do jaké míry školský systém kompenzuje rodinné zázemí jednotlivců a jakým způsobem se společně s různými vzdělávacími reformami a politickými intervencemi rozvíjí a proměňuje spravedlivost ve vzdělávání.

V roce 2017 získalo ETF od Švédské národní rady pro výzkum osmiletý infrastrukturní grant na udržování stávající databáze a sběr nových dat (detailní informace lze najít na domovské stránce ETF na adrese [https://ips.gu.se/english/research/research\\_projects/ETF](https://ips.gu.se/english/research/research_projects/ETF)).

### Měření socioekonomického statusu v ETF

Měření socioekonomického zázemí žáků bylo v ETF původně založeno na socioekonomické klasifikaci ze sčítání obyvatel, domů a bytů (*Folk- och bostadsräkningen*, FoB), které prováděl Švédský statistický úřad každých pět let od roku 1960 až do roku 1990. Informace ve FoB byly získány zčásti z dotazníku předloženého obyvatelům a zčásti z dostupných registrů. Všechna sčítání lidu FoB obsahují demografická data o jednotlivcích, zaměstnanosti, povolání, průmyslu a dojíždění. U některých sčítání lidu FoB jsou dostupná také data o příjmech. Data o domácnostech zahrnují kromě jiného počet členů, počet domácností a případně nadměrný počet členů domácnosti. Proměnné týkající se domů a bytů obsahují informace o kategorii vlastníka, roku výstavby, formě financování, počtu místností apod. Tato mikrodata z FoB jsou dnes používána primárně pro účely výzkumu. Po schválení etickou komisí Švédského

<sup>10</sup> Dne 1. dubna 2001 byl přijat legislativní pozměňovací návrh, který umožňuje Švédskému statistickému úřadu uchovávat identifikační klíč pro jednotlivce, a to i v databázích, které jsou jinak zbavené osobního identifikátoru. To umožňuje výzkumníkům pracovat s extenzivními individuálními databázemi, aniž by to znamenalo ohrožení osobní integrity daných jednotlivců, přičemž je ale možné přidávat data z navazujících šetření. Švédský statistický úřad navrhl databázi v souladu s novým regulačním rámcem, což umožňuje její aktualizaci.

statistického úřadu je možné získat přístup k informacím na úrovni jednotlivců, avšak bez osobního identifikátoru.

Socioekonomická klasifikace (SEI)<sup>11</sup> jednotlivců byla vytvořena z informací o povolání jednotlivců shromážděných v rámci sčítání lidu FoB, upravených pro požadovanou délku vzdělávání pro každou profesní kategorii (např. Haldorson, 2008). Proměnná SEI byla v rámci ETF použita k rozdělení obyvatelstva na sociální třídy (Vogel, 1987). Od roku 1990, kdy Švédský statistický úřad přestal provádět sčítání obyvatel, domů a bytů, nejsou k dispozici žádná data pro SEI. Kromě toho, jak poukázali Svensson, Nielsen a Berndtsson (2007), nejsou ani žádná FoB data o osobách, které se do Švédska přistěhovaly v roce 1991 a později. To znamená, že nejsou k dispozici žádné informace o vzdělání či povolání osob, které přišly do Švédska relativně pozdě. Jejich děti tedy není možné zařadit do sociálních skupin. Čím později se tyto děti narodily, tím větší je pravděpodobnost, že budou postrádat informaci o svém rodinném zázemí. Navíc uvážíme-li, že se společenská a zaměstnanecká struktura v čase mění, proměnná SEI založená na starém dělení podle povolání by přinášela obtíže při studiu dlouhodobých trendů, a to kvůli problematické srovnatelnosti dat z různých dob. Proto bylo nutné provést korekci. Po pečlivé analýze a porovnání původní švédské socioekonomické klasifikace a úrovně vzdělání rodičů došli Svensson, Nielsen a Berndtsson (2007) k závěru, že lepším ukazatelem rodinného SES žáka je vzdělanostní status. Tím pádem byl po roce 1990 kód SEI v databázi ETF nahrazen úrovní vzdělání rodičů.

### 3.3.4 Göteborgská longitudinální databáze vzdělávání (GOLD)<sup>12</sup>

Göteborgská longitudinální databáze vzdělávání (*Gothenburg Educational Longitudinal Database*, GOLD) skýtá příležitosti ke zkoumání široké škály témat z oblasti pedagogiky a dalších sociálních věd, a to mezinárodně unikátním způsobem. Obsahuje data z vícero zdrojů (např. data o vojenské službě, informace o financování studia, údaje o zkouškách na vysoké škole a o příjmu), přičemž jako propojovací klíč používá švédské osobní identifikační číslo. Databáze kombinuje výběrová data z ETF s různými druhy populačních dat z oficiálních registrů.

Jedním z klíčových znaků databáze GOLD jsou data z registru obyvatel pro všechny kohorty šestnáctiletých (poslední rok povinné školní docházky) narozených od roku 1972 až do současnosti. Pro každého jednotlivce zde najdeme bohatý soubor informací týkajících se mimo jiné rodinného zázemí, školních výsledků, vysokoškolského vzdělání, financování studia, komunálního vzdělávání dospělých, Švédského testu studijních předpokladů, zaměstnání a příjmu. U mužů jsou rovněž k dispozici skóry z testové baterie předkládané u vojenského odvodu. Aktuálně tato databáze obsahuje informace o osobách narozených mezi roky 1972 a 1995 (N = 2 665 315) a je průběžně rozšiřována o nové kohorty a aktualizované informace. Kromě toho zahrnuje populační statistiky, jako je pohlaví, rok narození, občanství, místo narození dětí, rodičů a prarodičů; emigrace týkající se dětí, rodičů a prarodičů; změny občanství týkající se dětí, rodičů a prarodičů; vzdělání a povolání rodičů a prarodičů; náboženská příslušnost rodiny. Populace pokrytá databází GOLD časově koresponduje s druhou řadou rozsáhlých reforem zahájených na konci 80. let a během 90. let. To nabízí skvělou příležitost monitorovat a vyhodnotit efekty a důsledky reforem například na poli spravedlivosti ve vzdělávání.

<sup>11</sup> <http://www.scb.se/dokumentation/klassifikation-och-standarder/socioekonomisk-indelning-sei/>

<sup>12</sup> [https://ips.gu.se/english/research/research\\_databases/gold/](https://ips.gu.se/english/research/research_databases/gold/)

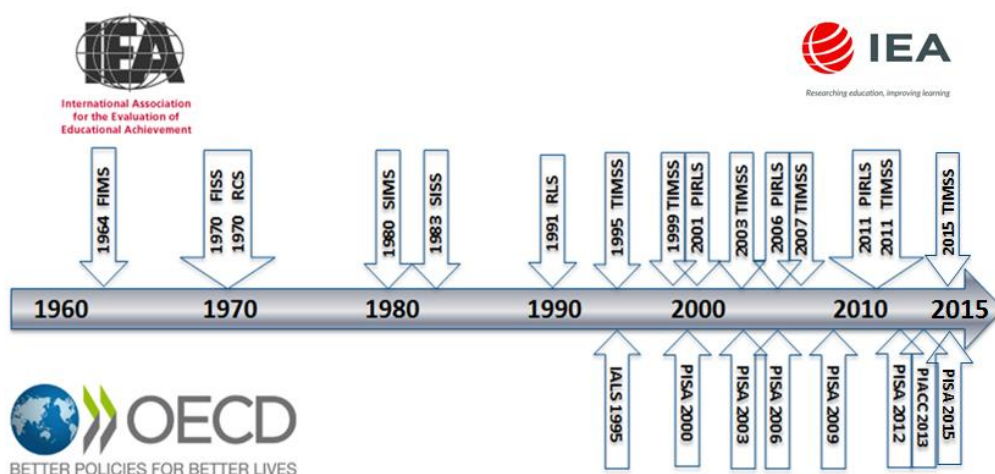


### 3.3.5 Data z mezinárodních srovnávacích šetření v oblasti vzdělávání<sup>13</sup>

Centrum pro komparativní analýzu výsledků ve vzdělávání COMPEAT (*Center for Comparative Analyses of Educational Achievement*)<sup>14</sup> je součástí infrastrukturního projektu, jehož cílem je budovat databáze mezinárodních srovnávacích studií výsledků vzdělávání, které provedly před rokem 2000 organizace IEA a OECD, a podporovat sekundární analýzu těchto dat. Centrum sídlí na Göteborgské univerzitě a je financováno z fondu *Riksbankens Jubileumsfond*.

Organizace IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání) a OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) provádějí mnoho mezinárodních studií výsledků vzdělávání na různých typech škol. Tyto studie v pravidelných cyklech shromažďují reprezentativní data ze zúčastněných zemí. K nejznámějším patří Studie trendů v matematice a v přírodních vědách (*Trends in Mathematics and Science Study*, TIMSS) zjišťující výsledky v matematice a přírodních vědách ve 4. a 8. ročníku od roku 1995, Mezinárodní program hodnocení žáků (*Program for International Student Assessment*, PISA) hodnotící výsledky patnáctiletých žáků ve čtení, matematice a přírodních vědách od roku 2000 a Mezinárodní studie pokroku ve čtenářské gramotnosti (*Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS) zkoumající čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníku od roku 2001. Hlavní výhodou těchto studií je v tom, že umožňují nejen srovnávat různé země, ale také sledovat časové trendy uvnitř jednotlivých zemí.

Obrázek č. 2 Mezinárodní studie výsledků vzdělávání realizované v letech 1960 až 2015



Rané studie IEA, jejichž výstupy lze stáhnout z infrastrukturní databáze COMPEAT, jsou ovšem užitečné také při studiu dlouhodobých trendů. OECD rovněž provedla studii gramotnosti dospělých (IALS) a studii kompetencí dospělých (PIAAC), které umožňují analyzovat trendy mezi staršími věkovými skupinami. Obrázek č. 2 ukazuje veškeré dostupné mezinárodní studie za časové období více než 50 let od první pilotní studie IEA provedené v 60. letech ve 12 zemích.

<sup>13</sup> Domovské stránky různých mezinárodních srovnávacích výzkumů:

<http://www.iea.nl/>

<https://timssandpirls.bc.edu/>

<http://gpseducation.oecd.org/Home>

<sup>14</sup> Více informací o infrastrukturním projektu COMPEAT najdete zde:

[https://ips.gu.se/english/research/research\\_databases/compeat/?languageId=100001&disableRedirect=true&returnUrl=http%3A%2F%2Fips.gu.se%2Fforskning%2Fforskningdatabaser%2Fcompeat%2F](https://ips.gu.se/english/research/research_databases/compeat/?languageId=100001&disableRedirect=true&returnUrl=http%3A%2F%2Fips.gu.se%2Fforskning%2Fforskningdatabaser%2Fcompeat%2F)

Tyto mezinárodní studie shromažďují nejen testové výsledky žáků různých ročníků a typů škol, ale také rozsáhlá dotazníková data týkající se mimo jiné migračního a socioekonomického zázemí žáků, jejich zájmů, sebepojetí, motivace a faktorů spojených s učiteli a výukou ve studovaných předmětech, učebním prostředím a dalšími školními charakteristikami. Tyto mezinárodní komparativní studie výsledků vzdělávání představují jakousi mezinárodní lupu, skrze níž může každý stát zkoumat své vlastní praktiky a politiku v oblasti vzdělávání. Pro státy, které nemají k dispozici příliš mnoho národních dat, jsou data z mezinárodních šetření vynikajícím zdrojem informací pro monitorování školského systému a také mohou sloužit jako empirický podklad pro tvorbu politiky.

Indikátory socioekonomického statusu se v těchto studiích do jisté míry liší, ale obecně zde bývají zahrnuty takové položky, jako je úroveň vzdělání otce a matky, povolání rodičů, příjem rodiny, počet knih v domácí knihovně, vybavení domácnosti určitými předměty (např. auto, vlastní dětský pokoj, klavír či jiný hudební nástroj atd.), specifickými kulturními předměty (např. hudební nahrávky klasické hudby, obrazy atd.) a vzdělávacími zdroji, případně kulturní aktivity (např. návštěvy muzeí, divadel, koncertů).

### 3.4 Měření rovnosti a spravedlivosti ve vzdělávání

Evaluační studie vzdělávacích reforem ve Švédsku byly zaměřeny na dva aspekty rovnosti a spravedlivosti ve vzdělávání. Jedním z nich je nerovnost studijních výsledků, měřená rozdíly ve školních známkách či obecně ve výsledcích učení mezi školami a obcemi (např. Gustafsson & Yang Hansen, 2009). Druhým aspektem je nerovnost příležitostí ve vzdělávání s ohledem na socioekonomický status a migrační původ (např. Gustafsson & Yang Hansen, 2017; Yang Hansen & Gustafsson, 2016). Tento druhý aspekt může být manifestován vztahem mezi vzdělávacími výsledky a rodinným socioekonomickým zázemím a popřípadě dalšími faktory spjatými se školou, učitelem nebo školní třídou. Tyto dva aspekty jsou „teoreticky a empiricky propojené“ (Van de Werfhorst & Mijs, 2010, s. 408).

Jedním z klíčových konstruktů v měření rovnosti a spravedlivosti ve vzdělávání je socioekonomický status (SES). Rodinný SES může být typicky měřen vzděláním rodičů, statusem jejich povolání a výší rodinných příjmů, a to se zohledněním složení dané rodiny či domácnosti (např. Duncan, Featherman, & Duncan, 1972; Sirin, 2005; White, 1982). Rozšířené měřítko SES může zahrnovat další zdroje v domácnosti, v místě bydliště a ve škole, jako například nárok na bezplatné nebo zvýhodněné školní obědy, různé majetkové položky, počet knih v domácnosti či vlastnictví kulturních předmětů (např. Vryonides, 2007; Sirin, 2005). Jakožto konstrukt SES může být pojímán jako kategorizovaná proměnná vyjadřující příslušnost jedince k určité společenské třídě anebo jako spojitá proměnná popisující sociální pozici jednotlivce na souvislé škále. SES můžeme měřit prostřednictvím jednoho indikátoru či většího počtu indikátorů, anebo jako kombinaci více indikátorů (např. Yang Hansen & Munck, 2012).

SES může uplatňovat svůj dopad na vzdělávací výsledky na různých úrovních školského systému, protože výuka je typicky organizována kolektivně ve třídách a ve školách v rámci obcí. Socioekonomické složení těchto jednotek se může lišit v závislosti na SES jednotlivých žáků stejně jako na sociodemografických charakteristikách geografické oblasti, z níž žáci přicházejí (viz např. Van Ewijk & Sleegers, 2010; Yang & Gustafsson, 2004).

#### **Role socioekonomického statusu v mechanismu rovnosti a spravedlivosti ve vzdělávání**

Vlivná zjištění Colemanovy zprávy (Coleman et al. 1966) ukázala, že socioekonomické složení školního kolektivu má silnější vliv na vzdělávací výsledky než jakýkoli jiný školní faktor, a to nezávisle na individuálním sociálním zázemí žáků. Diferencovaný efekt SES na kolektivní



úrovni má také dopad na školní zdroje, studijní klima a sociální síť, stejně jako na vliv vrstevníků, což se následně projeví pozorovanými rozdíly ve vzdělávacích výsledcích.

Při přijímání žáků do škol na principu spádovosti platí, že průměrný školní SES odráží sociodemografické charakteristiky místa, kde škola sídlí. Když je ovšem umožněn svobodný výběr školy, potom SES školního kolektivu reflektuje zčásti územní (rezidenční) segregaci a zčásti školní charakteristiky, na nichž žáci zakládají svou volbu dané školy.

Jedním ze záměrů politiky svobodné volby školy, zavedené na počátku 90. let, bylo oslabit efekt sociální, etnické a rezidenční segregace na vzdělávání, avšak ve Švédsku je přijímání žáků do škol stále do značné míry založeno na místě bydliště. Navíc jedním z kritérií, podle nichž si rodiny vybírají místo svého bydliště, je kvalita škol v dané oblasti (viz např. Hoxby, 2001). Tato strategie rodin zakrývá cílený výběr školy a tím pádem dochází ke smíšení výběru školy a rezidenční segregace (Björklund et al., 2005). Je ovšem třeba poznamenat, že záměrnou volbu bydliště mohou učinit pouze takové rodiny, které mají určité finanční rezervy. Toto způsobuje velké socioekonomické rozdíly mezi školami a vede k rozdílným vzdělávacím výsledkům mezi školami.

Předchozí studie zjistily, že když je většina žáků školy vysoce motivovaná a má vysokou úroveň studijních výsledků, pak mají výsledky všech žáků tendenci se zlepšovat (např. Van Ewijk & Slegers, 2010). Charakteristiky žáků dané školy tedy do značné míry ovlivňují výsledky všech žáků. Předchozí studie také zjistily, že SES žáků dané školy může ovlivnit volbu vyučovacích metod, kvalitu výuky, interakci a komunikaci mezi učiteli a žáky a také sebehodnocení, motivaci a angažovanost učitelů. To vede k dalšímu prohloubení rozdílů ve výsledcích vzdělávání mezi školami (např. Gustafsson, Nielsen, & Yang Hansen, 2016). Zvýšené rozdíly v socioekonomickém složení žáků na různých školách mohou zvýraznit vliv vrstevníků a kontextových faktorů, a v důsledku tak prohlubovat rozdíly ve vzdělávacích výsledcích mezi školami.

### **Příklady studia sociální selekce v období vzdělávacího přechodu pomocí dat ETF**

Jedním z hlavních záměrů školských reforem provedených v 60. letech bylo dosáhnout prostřednictvím jednotné školy a společného kurikula větší míry spravedlivosti a snížit vliv rodinného sociálního zázemí na volbu vzdělání a povolání. Jinými slovy, tyto reformy měly poskytnout také dětem, které pocházejí ze znevýhodněných sociálních skupin, reálnou šanci získat delší teoretické vzdělání. Databáze ETF byla založena, aby shromažďovala informace potřebné v rámci zadání od švédské vlády k vyhodnocení dopadů těchto reformních kroků v poválečném Švédsku, a k posouzení, zda se podařilo naplnit záměry reforem. Jednou z otázek, které přitahovaly velkou pozornost, bylo, zda při přijímání žáků do středoškolského vzdělávání dosud přetrvává nerovnost z hlediska sociální třídy.

S cílem zodpovědět tuto otázku analyzovali Härnqvist a Svensson (1980) vzorek žáků ze čtyř kohort s rokem narození 1948, 1953, 1958 a 1959 a sledovali je od šesté třídy až do konce jejich studia na střední škole. Použili informace o socioekonomické klasifikaci rodin těchto žáků, jejich školní známky a vzdělávací volbu při přechodu na střední školu a dále do vyššího vzdělávání. Porovnáním školních známek a vzdělávacích voleb mezi chlapci a dívkami a mezi odlišnými sociálními skupinami zjistili, že účast na vzdělávání v průběhu času rostla a také se zvýšila rovnost v účasti na vzdělávání napříč sociálními skupinami v porovnání kohort 1948 a 1953, a to díky lepší geografické distribuci základních i středních škol. Tento trend směrem k vyrovnávání účasti na vzdělávání byl narušen mezi kohortami 1953 a 1958. Bylo zjištěno, že dívky s výbornými studijními výsledky pocházející z dělnické třídy měly na úrovni střední školy tendenci k výběru odborných vzdělávacích programů. Autoři došli k závěru, že navzdory organizačním reformám švédského vzdělávacího systému směřujícím k prosazení rovnosti ve vzdělávání zůstávaly rozdíly ve volbě vzdělávací dráhy podle pohlaví a sociální třídy nadále

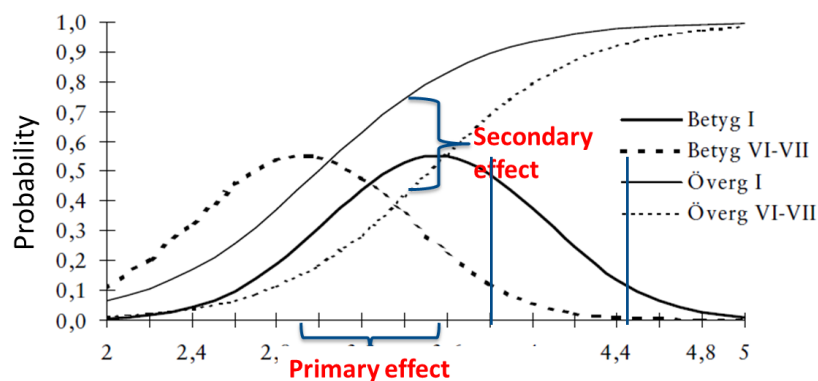


podstatné. Navíc zde bylo stále relativně velké množství žáků ze spodních sociálních vrstev s horšími školními výsledky, kteří zůstali mimo systém středoškolského vzdělávání.

Poté, co byla publikována Hännqvistova a Svenssonova zpráva, přinesla řada studií další důkazy o nerovné distribuci žáků z různých sociálních skupin do různých drah středoškolského vzdělávání. Svensson (2001) použil data z kohorty s rokem narození 1982 a pokusil se dát odpověď na otázku, zda dosud přetrvává nerovnost z hlediska sociální třídy při přijímání žáků do středoškolského vzdělávání. Jeho studie ukázala přetrvávající silnou souvislost mezi sociálním zázemím žáků a jejich volbou vzdělávacích programů v rámci středoškolského vzdělávání. V programech, které poskytují nejlepší předpoklady pro univerzitní studium, jsou vysoce nadreprezentovány děti narozené rodičům z horní vrstvy a zřetelně podreprezentovány děti z dělnické třídy. To platilo zejména pro přírodovědné programy. Tyto výsledky naznačují, že řada schopných mladých lidí z dělnických rodin nezíská vzdělání, jež by jim poskytlo nejširší znalosti pro další studium a nejlepší příležitosti na trhu práce. Z hlediska spravedlivosti ve vzdělávání nebyly tyto výsledky uspokojivé.

Velmi důležitou otázkou je, proč vzorec sociální selekce stále přetrvává. Na mezinárodní úrovni bylo pozorováno (např. Boalt 1947; Boudon 1974), že „rozdíly ve vzdělávání spojené se sociální třídou a vzdělanostním původem rodiny dítěte se objevují proto, že privilegované děti mají tendenci prospívat ve škole lépe (tomuto se často říká primární efekty), a také proto, že zůstávají déle ve vzdělávacím systému a vybírají si více akademicky zaměřené vzdělávací dráhy než stejně úspěšné děti s méně výhodným sociálním původem (sekundární efekty)“ (Rudolphi, 2010, s. 2). Totéž platí pro jejich volbu další vzdělávací dráhy, přechod ze vzdělávání na pracovní trh a další životní kvality. S využitím ETF dat dospěli Erikson a Jonsson (1996) a Ericsson a Rudolphi (2010) k podobným pozorováním také ve Švédsku. Obrázek č. 3 ilustruje primární a sekundární efekty při přechodu do středoškolského vzdělávání ve Švédsku.

**Obrázek č. 3** Primární a sekundární efekty při přechodu do středoškolského vzdělávání (zdroj: Ericsson & Jonsson, 1996, s. 77; 2002, s. 211)



Average school grade in compulsory school and transition probabilities to theoretical upper secondary schools for children of social class I and social group VI-VII.

Studie byla založena na ETF kohortách dětí, které končily základní školu v 90. letech. Dvě křivky ve tvaru zvonu na obrázku č. 3 ukazují školní známky žáků, kteří jsou dětmi dělníků, a známky dětí vyšších úředníků, zatímco dvě křivky ve tvaru písmene S ukazují pravděpodobnost těchto dvou sociálních skupin, že budou pokračovat ve studiu na teoreticky zaměřené střední škole, a to při různém průměru školních známek. Kdybychom si vzali dva žáky z odlišných sociálních skupin, ale se stejnými studijními výsledky, potom

pravděpodobnost přechodu na teoretickou střední školu bude u žáka z vyšší sociální skupiny daleko vyšší než u toho, který pochází z nižší sociální skupiny. Tomu se říká sekundární efekty.

Ress a Azzolini (2014) poukázali na to, že primární efekty (či také efekty prospěchu) mohou být považovány za působení rodiny na děti skrze „genetické znaky, ale také skrze podmínky okolního prostředí a skrze každodenní interakce mezi rodiči a dětmi, jimiž rodiče přenášejí na děti své sociokulturní zdroje, které jsou klíčové pro kognitivní a non-kognitivní vývoj od raného věku“ (s. 54). Na druhé straně sekundární efekty (či také efekty volby) představují socioekonomické rozdíly ve výsledcích vzdělávání, které existují i při zohlednění předchozích rozdílů v prospěchu. Odlišné sociální skupiny mohou zastávat odlišné hodnoty, mohou mít jiné důvody pro rozhodování, ale také jinou kapacitu rezerv, pokud jde o investování a přijetí rizika. „Výsledkem je, že od členů více privilegovaných sociálních skupin se očekává, že budou více než méně privilegovaní inklinovat k investici do delšího vzdělávání, také aby zabránili sestupné mezigenerační sociální mobilitě“ (Ress & Azzolini, 2014, s. 54; viz též Erikson & Jonsson, 1996; 2002).

Sekundární efekty jsou spíše společenský problém, který je hluboce zakořeněn ve struktuře společnosti. Tento problém ovšem může být buď kompenzován, nebo naopak posilován faktory spojenými s uspořádáním školského systému. Úzce to souvisí s tím, do jaké míry je vzdělávací systém selektivní, či zda naopak dává široké možnosti volby. Poskytujeme-li masové vzdělání, doufáme zároveň, že všem dětem bez ohledu na jejich rodinné sociální zázemí dokážeme poskytnout solidní a široký vědomostní základ a demokratické smýšlení. Teprve tehdy, když bude mít velká většina obyvatelstva dobré vzdělání a bude schopna demokraticky fungovat, bude společnost o krok blíže k sociální rovnosti. Selektování a volba mohou ovšem vést k nerovným vzdělávacím příležitostem napříč odlišnými skupinami obyvatelstva. Poválečné reformy švédského vzdělávacího systému, prováděné až do 80. let, přinesly zlepšení rovnosti a spravedlivosti ve vzdělávání, čímž učinily ze Švédska jednu z nejvíce rovnostářských společností na světě. I přesto však empirické důkazy ukázaly, že při přechodu směrem k vyššímu stupni vzdělávání a pracovnímu trhu přetrvává nerovnost mezi pohlavími a sociálními skupinami. Tyto empirické analýzy umožnila longitudinální databáze *Evaluation through Follow-up*.

### 3.5 Změny ve spravedlivosti ve vzdělávání ve Švédsku

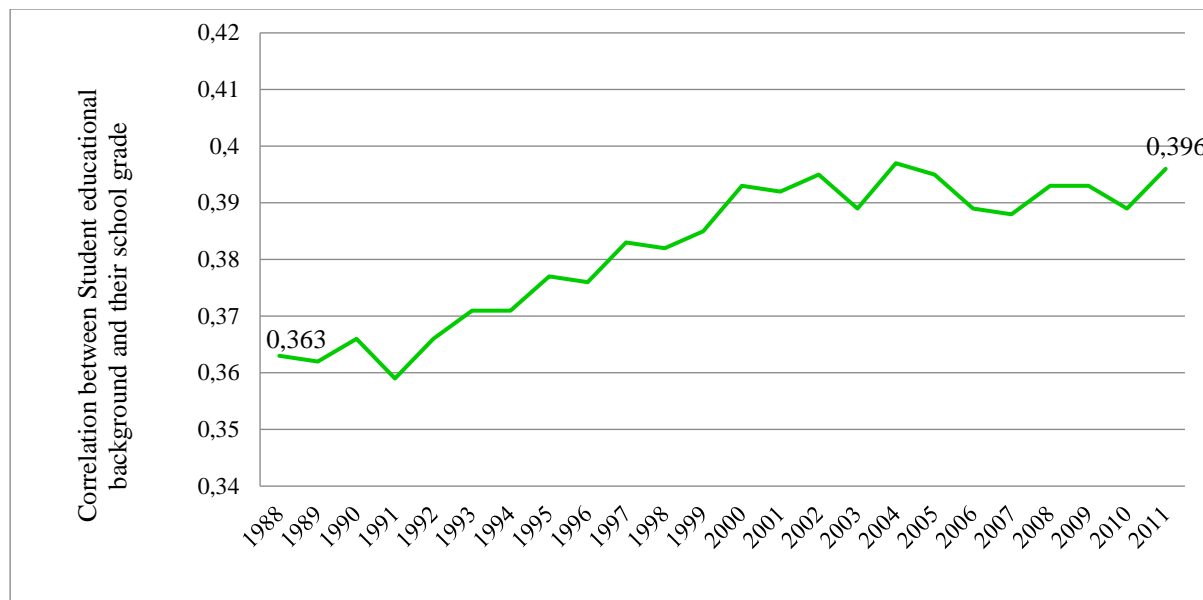
Jak již bylo zmíněno, od roku 1990, kdy bylo zastaveno pravidelné sčítání obyvatelstva, nejsou dostupná data o socioekonomické klasifikaci. Kdybychom aplikovali staré kódování povolání na novější populace, mohla by se u nových imigrantských rodin objevit velká chyba měření. Z tohoto důvodu se jako zástupná proměnná za rodinný SES používá úroveň vzdělání rodičů, tzv. SUN 2000<sup>15</sup> (viz výše).

S využitím populačních dat z databáze GOLD studovali Gustafsson a Yang Hansen (2017) změny ve spravedlivosti ve vzdělávání ve vztahu k socioekonomickým a etnickým rozdílům ve vzdělávacích výsledcích v letech 1988 až 2011. Odhadovali vztah mezi vzdělanostním zázemím žákovy rodiny a jeho školními známkami. Obrázek č. 4 ilustruje trend vývoje vztahu mezi SES a školními výsledky. Jak víme, pokud by se školský systém vyznačoval vysokou mírou spravedlivosti, pak by socioekonomické zázemí žáka, to jest SES, nemělo mít významnou souvislost s jeho školními výsledky. Vztah mezi SES a výsledky lze tedy použít jako měřítko spravedlivosti ve vzdělávání. Změny tohoto vztahu v průběhu času pak indikují buď zlepšení, nebo naopak zhoršení spravedlivosti školského systému.

<sup>15</sup> Zkratka SUN označuje souloví Svensk utbildningsnomenklatur (Švédská vzdělávací nomenklatura). Podrobný popis SUN 2000 najdete na adrese <http://www.scb.se/Statistik/UF/UF0506/dokument/MISSUN-EN.pdf>

Obrázek č. 4 ukazuje zvýšení síly vztahu mezi SES a výsledky z hodnoty 0,36 v roce 1988 na 0,40, což naznačuje zesílení vzdělanostní nerovnosti ve Švédsku během posledních dvou dekád od roku 1988. Když porovnáme dílčí populace švédských žáků a žáků s imigračním původem, pak pozorujeme poněkud odlišný vývojový vzorec, jak ukazuje obrázek č. 5.

**Obrázek č. 4** Korelace mezi vzděláním rodičů a školními známkami žáků v letech 1988 až 2011



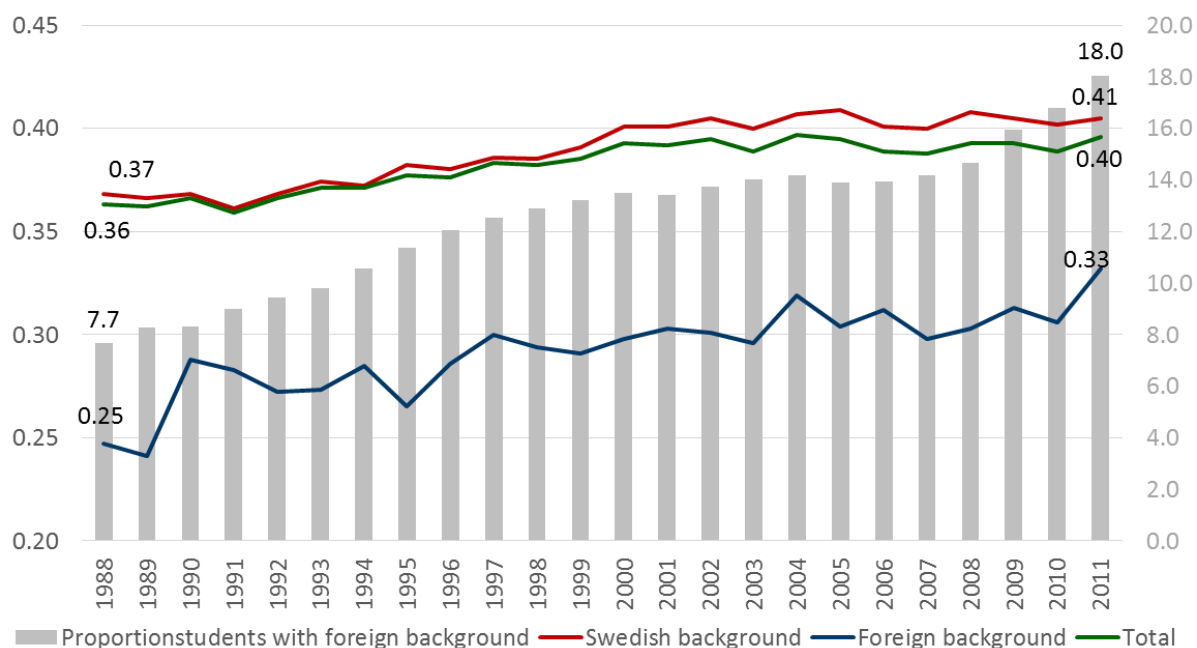
Pro celé sledované období byla průměrná korelace mezi SES a přepočtenými známkami 0,40 u žáků švédského původu a 0,31 u žáků zahraničního původu. U obou skupin se tato korelace během času zvyšovala, přičemž toto navýšení činilo zhruba 0,04 jednotky u žáků švédského původu, u žáků zahraničního původu bylo o trochu vyšší. Zatímco korelace u skupiny žáků švédského původu dosáhla v roce 2005 svého vrcholu a poté se držela na zhruba stabilní úrovni, zvyšování korelace u skupiny žáků zahraničního původu po roce 2010 spíše akcelerovalo.

Šedé sloupečky indikují podíl žáků s imigračním původem v každé kohortě. Zde je patrný jasný nárůst od 8 % v roce 1988 až po 18 % v roce 2011. Když se obě skupiny žáků spojí dohromady, tato demografická změna způsobí, že se zvýšení pozorované korelace uvnitř každé skupiny bude v celé populaci žáků jevit jako nižší, a to kvůli rostoucímu podílu skupiny s nižší vnitroskupinovou korelací (Sirin, 2005).

Tato studie poskytuje silné empirické důkazy o tom, že v období, kdy byly zavedeny školské reformy související s liberálními trendy ve vzdělávání, se nerovnost ve vzdělávání zesiluje. Tento trend se týká zejména žáků s migračním původem. Výsledky rovněž naznačují, že švédský vzdělávací systém má zřejmě menší schopnost kompenzovat rodinné zázemí u dílčí populace žáků zahraničního původu. To je důležité z metodologického hlediska. Pokud by se analýza zaměřila pouze na celkovou populaci, nebyla by schopna detekovat rozdíly mezi dílčími populacemi.

Je třeba zmínit, že i když z této studie není možné vyvodit kauzální závěry, které by například indikovaly, že reformy spočívající v zavedení nezávislých škol a svobodné volby školy způsobily zhoršení spravedlivosti ve vzdělávání, je možné alespoň zformulovat hypotézu pro další testování takovéto kauzality. Tato hypotéza by mohla například předpokládat, že politika svobodné volby školy způsobila, že se žakovská populace napříč školami dělí podle socioekonomické a etnické linie, což následně zvyšuje rozdíly ve výsledcích. Další příklad nám ukáže, jak mohou být k ověřování této hypotézy prostřednictvím kontrafaktického přístupu využity geografické jednotky v databázi GOLD.

Obrázek č. 5 Korelace mezi vzděláním rodičů a školními výsledky žáků v letech 1988 až 2011 pro žáky švédského a zahraničního původu



### 3.5.1 Studie zkoumající příčiny trendu segregace ve vzdělávání ve Švédsku

Yang Hansen a Gustafsson (2016) provedli studii, jejímž záměrem bylo prozkoumat změny ve školní segregaci prostřednictvím analýzy rozdílů ve výsledcích mezi školami a mezi obcemi ve Švédsku v letech 1998 až 2011. Tato studie se také zabývala tím, do jaké míry jsou případné změny důsledkem svobodné volby školy. Použili kontrafaktický přístup, který aplikovali na data z registrů na úrovni jednotlivců, školy a obce.

Obce jsou ve Švédsku zodpovědné za zajišťování školního vzdělávání, péče o děti a péče o seniory. Počet obyvatel jednotlivých obcí, kterých je celkem 290, se pohybuje v širokém rozmezí od zhruba 2 500 v některých menších venkovských městech až po asi 810 000 v metropolitních oblastech. Švédský statistický úřad rozděluje 290 obcí do 9 hlavních kategorií, které jsou dále klasifikovány jako metropole, města a ostatní. V databázi GOLD je užívána geografická jednotka SAMS<sup>16</sup> (*small area market statistics*), vytvořená původně pro účely výzkumu trhu, která je propojena s místem bydliště žáka (rezidenční SAMS) a jeho školou (školní SAMS). Švédsko má celkově přes 9 000 jednotek SAMS, přičemž každá z nich zahrnuje zhruba 1 000 jednotlivců. Všechny tyto informace jsou v databázi GOLD propojeny s anonymizovanými mikrodaty (daty o jednotlivcích zbavenými osobního identifikátoru). Do analýzy byli zahrnuti všichni šestnáctiletí žáci v posledním roce povinné školní docházky, a to od roku 1998 až do roku 2011. V analýze byly rovněž použity školní známky žáků (součet 16 školních známek), etnický původ a vzdělání rodičů.

Pro zkoumání kauzálních vazeb mezi svobodnou volbou školy a školní segregací byl použit kontrafaktický přístup, který měl simulovat intervenci. Prakticky to znamená, že jsme sledovali, co by se stalo se změnami rozdílů školních výsledků mezi školami a obcemi, kdyby byl při přijímání žáků do škol uplatňován princip spádovosti. Tyto hypotetické (kontrafaktické) změny jsme porovnávali se skutečně pozorovanými změnami v rozdílech školních výsledků mezi školami a obcemi při uplatnění politiky svobodné volby školy.

<sup>16</sup> <https://www.scb.se/sv/Vara-tjanster/Regionala-statistikprodukter/Marknadsprofil/Postnummer-och-SAMS-atlasen/>

Nejprve byly vytvořeny kontrafaktické fiktivní školy tak, že všichni šestnáctiletí žáci sdílející stejnou rezidenční jednotku SAMS byli zařazeni do jedné a téže fiktivní školy (tvořili kontrolní skupinu, kde není svobodná volba školy). Fiktivní školy byly použity k získání přibližného odhadu míry školní segregace v situaci, kdy by všichni žáci ve školách pocházeli ze stejné sídelní oblasti. Tyto kontrafaktické školy měly přibližně vystihovat sociodemografické složení žáků přijímaných na principu spádovosti a odrážet změny v rezidenční segregaci. Tyto školy byly následně porovnány se skutečnými školami (to jest s intervenční skupinou, kde intervencí představuje svobodná volba školy). Pozorované rozdíly v meziškolním rozptylu školních výsledků v různých typech obcí představují efekt volby školy.

Empirické důkazy předložené v této studii ukázaly dva hlavní trendy ve školní segregaci ve Švédsku mezi roky 1998 a 2011. Zprvce se rozdíly ve školních výsledcích mezi školami v průběhu času zvyšovaly, přičemž tento trend směřující ke zvýšené diferenciaci je nejvíce znatelný v metropolitních a městských školách. Dále jsme pozorovali větší rozdíly ve výsledcích mezi skutečnými školami než mezi hypotetickými školami, a to i poté, co byly tyto rozdíly na obou typech škol korigovány z hlediska rozdílů ve vzdělanostním či migračním zázemí. To napovídá, že rostoucí počet nezávislých škol a rozšíření možností volby školy přispěly ke zvýšení rozdílů ve výsledcích mezi školami. Zadruhé se ukázalo, že rostoucí školní segregace z hlediska migračního původu ve skutečných metropolitních školách může být interpretována jako důkaz na podporu tzv. hypotézy „bílého odlivu“ (*white flight*). Školní etnická segregace se tedy zdá být poháněna umožněním svobodné volby školy, a to zejména v metropolitních oblastech, kde je nabízeno více možností volby a kde je větší rezidenční segregace z hlediska migračního původu.

Primární motivací reformy spočívající v zavedení nezávislých škol a politiky svobodné volby školy bylo zlepšit efektivitu, kvalitu a spravedlivost ve vzdělávání. Výsledky aktuální studie ovšem napovídají, že tyto reformy způsobily zvýšenou diferenciaci mezi školami vzhledem ke školním výsledkům a zahraničnímu původu žáků, což bude mít následně negativní dopad nejen na spravedlivost ve vzdělávání, ale možná také na jeho efektivitu a kvalitu.

### 3.5.2 Hledání lepšího měřítka spravedlivosti ve vzdělávání při porovnávání různých zemí

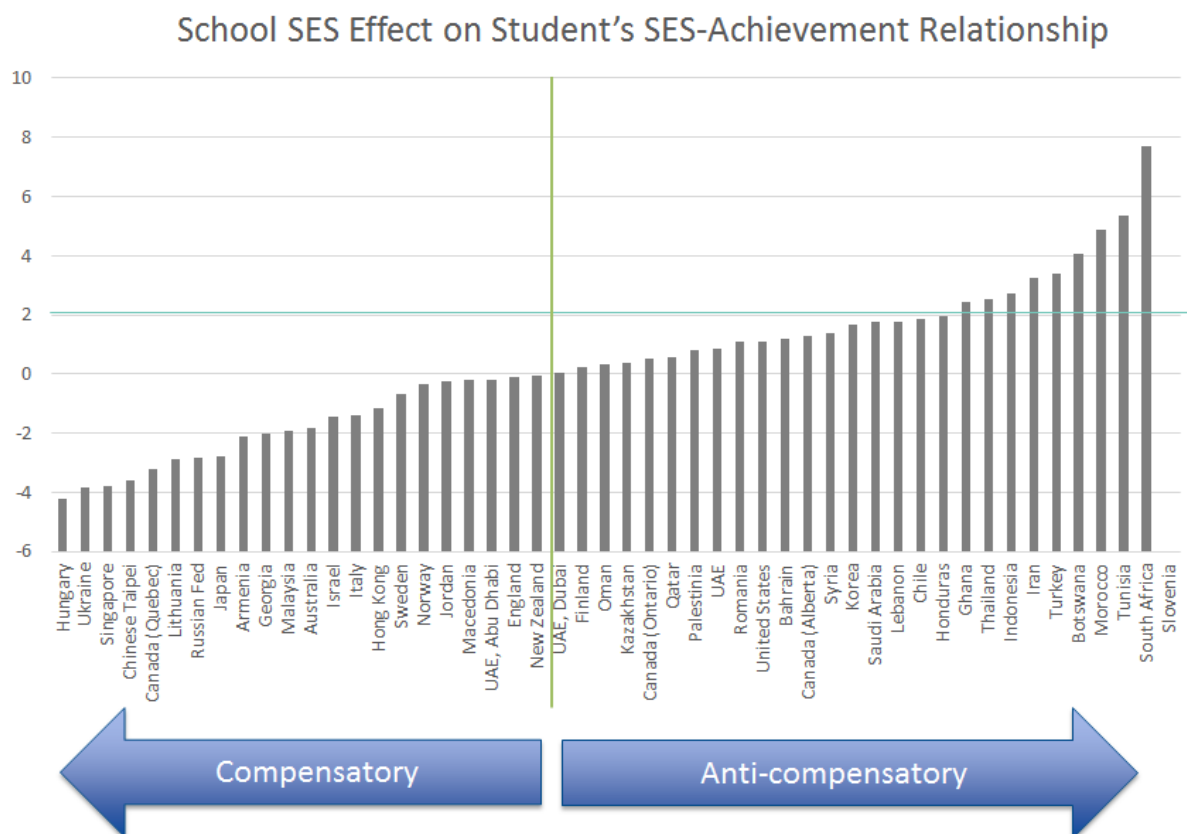
S využitím bohatých zdrojů informací z mezinárodních studií se Gustafsson, Nielsen a Yang Hansen (2017) pokusili identifikovat školní charakteristiky, které mohou snížit vztah mezi socioekonomickým statusem (SES) a výsledky, a díky nimž by bylo možné zlepšit spravedlivost v dosahovaných vzdělávacích výsledcích.

Pro účely této studie byla použita data žáků 8. ročníku z šetření TIMSS 2011 sebraná v 50 zemích. V analýze byly mimo jiné použity informace o dostupnosti vzdělávacích zdrojů v domácnosti žáků (indikátor SES), agregovaná hodnota školního SES a výsledky žáků v matematice.



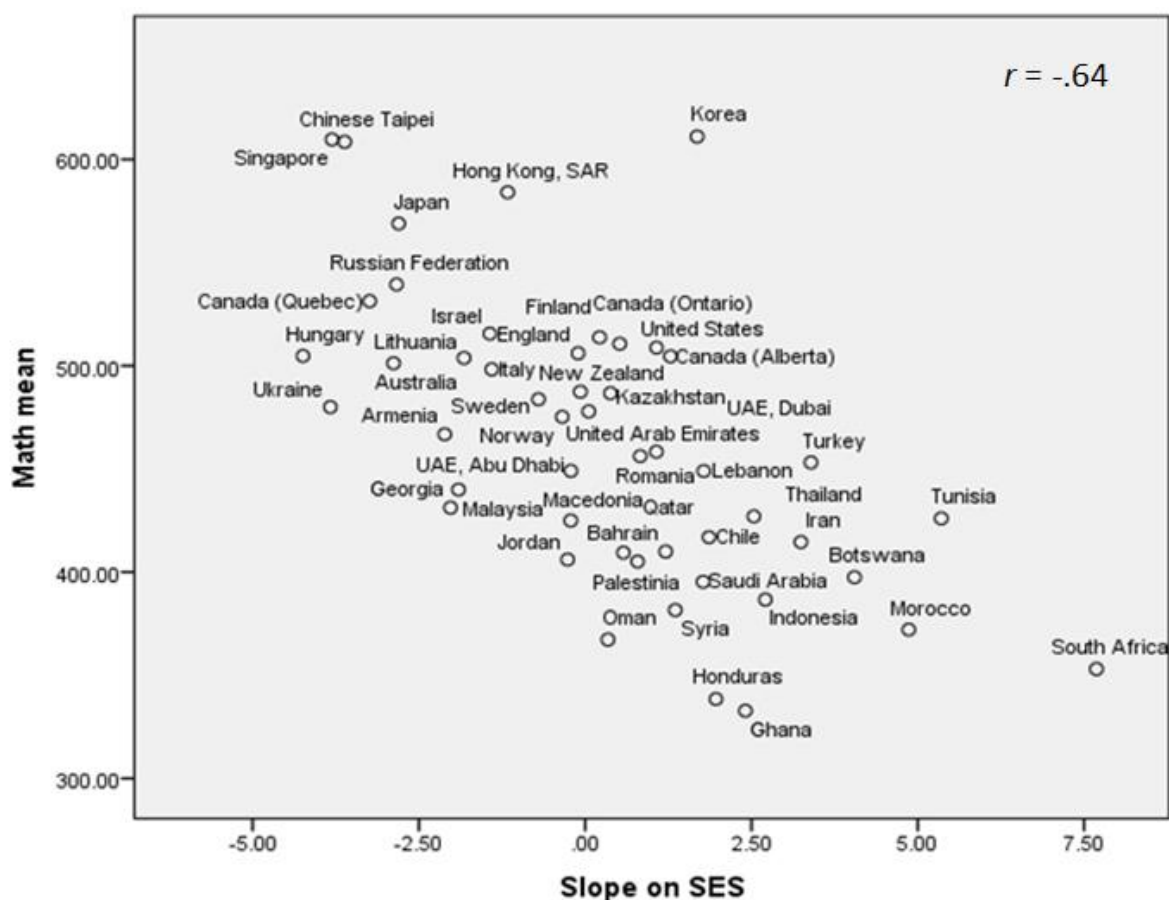


Obrázek č. 6 Efekt školního SES na vztah mezi SES a výsledkem žáka (zdroj: Gustafsson, Nielsen, & Yang Hansen, 2017)



Obrázek č. 7

Vztah mezi průměrným výsledkem zemí v matematice a jejich schopností kompenzovat rodinné zázemí (zdroj: Gustafsson, Nielsen, & Yang Hansen, 2017)



Obrázek č. 6 na základě tzv. „random slope“ parametru odhadovaného na školní úrovni u 50 zemí ukazuje, že odlišné školské systémy mají různou schopnost kompenzovat vliv socioekonomického zázemí žáka na jeho školní výkonnost (to jest prosazovat spravedlivost ve vzdělávání). Země jako Tchaj-wan, Japonsko a Singapur, vzdělávací systémy zemí východní Evropy či bývalého Sovětského svazu (Arménie, Gruzie, Maďarsko, Litva, Ruská federace a Ukrajina) společně s Kanadou (Quebec) mají vyšší kompenzační schopnost, zatímco země jako JAR, Tunis, Maroko, Botswana, Turecko, Írán, Indonésie, Thajsko, Ghana a Honduras nejsou reálně schopné kompenzovat socioekonomické zázemí svých dětí. Na obrázku č. 7 vidíme významnou negativní korelaci mezi průměrným výsledkem jednotlivých zemí v matematice a jejich schopností kompenzovat rodinné zázemí žáků. To naznačuje, že kvalita a spravedlivost ve vzdělávání se mohou vzájemně podporovat, což je hypotéza, která může být testována v budoucích studiích.

Výše popsaná studie zjistila, že některé vzdělávací systémy kompenzují vztah mezi SES a výsledky, čímž zvyšují spravedlivost, zatímco jiné jsou spíše antikomenzační. Zároveň ukázala, že kompenzační systémy mají tendenci dosahovat vyšších výsledků. Tento vzorec lze částečně vysvětlit tím, že více rozvinuté země jsou také více schopné snižovat vztah mezi výsledky uvnitř školy a SES žáků, a to díky zdravému školnímu klimatu, kde převládá bezpečí a pořádek, kde je vyšší kvalita výuky a kde studijní úspěchy představují vysokou prioritu. Tyto vzdělávací systémy rovněž omezují efekt vrstevníků, který posiluje efekt SES, a také poskytují žákům s nízkým SES rozsáhlejší a lepší výuku. Studie rovněž ukázala, že směr a síla vztahu mezi školním SES a vnitřní školním vztahem mezi SES žáka a jeho výsledky je účinným měřítkem spravedlivosti ve vzdělávání při porovnávání více zemí.

### 3.6 Závěr: Relevantní data jsou klíčem k rozumné tvorbě politiky

V reakci na aktuální empirické důkazy založené na různých zdrojích dat vydala Švédská školská komise nedávno zprávu, v níž vládě předložila několik návrhů národních strategií na podporu znalostí a rovných příležitostí ve švédském vzdělávacím systému (SOU, 2017). Klíčové závěry této zprávy jsou shrnuty níže.

Vzdělávací reformy zaváděné od konce 80. let a prosazované následujícími vládami nejrůznějšího politického zaměření vyústily ve slabou podporu mezi učiteli a ve slabé struktury politické podpory. Kombinace těchto dvou faktorů vytváří vzdělávací systém s velmi nejasným vymezením odpovědností. V takovém systému je pro každého velmi snadné couvnout před přijetím odpovědnosti za problémy, jimž nyní čelí švédské školy a vzdělávací systém jako celek. V rámci švédského školského systému je nyní nezbytný kulturní posun, který povede k vyjasnění odpovědnosti a finančních struktur. Odpovědnost za rovnost a úroveň znalostí v rámci švédského školského systému by měla být převzata společným dílem.

Součástí decentralizace vzdělávání od centrální vlády směrem k obcím byla také decentralizace financování škol. V období nedávného ekonomického poklesu došlo ke krácení školních rozpočtů a děti ze skupin s nízkým SES tím utrpěly. Z toho plyne, že centrální vláda má v dobách rozpočtové nouze povinnost kompenzovat snížení prostředků plynoucích do školství.

Komise poznamenala, že politika svobodné volby školy a následný pořadníkový systém, které umožňují rodičům vybírat školu (zejména to platí pro nezávislé školy financované z veřejných prostředků) pro své děti, vytvářejí a prohlubují nerovnost a segregaci. Komise navrhla nahradit tento pořadníkový systém loterií.

Je také potřeba zvýšit kvalitu vzdělávání učitelů a jejich profesní status. Kvalita vzdělávání učitelů se zhoršila, což je částečně způsobeno tím, že jejich příprava je více zaměřena na teorii než na praktickou aplikaci. Nyní je tedy potřeba nasměrovat více zdrojů ke znovuzavedení praktických prvků do vzdělávání učitelů. Kromě toho je pro učitele důležité, aby prostřednictvím průběžného dalšího vzdělávání zlepšovali svoji práci a do výuky zařazovali vhodné a empiricky podložené nové přístupy. Takovýto „profesní program“ by měl obsahovat jasné kroky směřující ke zvýšení kompetence učitelů.

Z příkladů uvedených v této kapitole je zřejmé, že analýza změn v socioekonomických rozdílech ve výsledcích vzdělávání mezi jednotlivci, mezi školami a mezi obcemi může odhalit důležité informace o tom, jak dobře vzdělávací systémy dokážou zlepšovat rovnost a spravedlivost ve vzdělávání a jak efektivní jsou vzdělávací reformy ve smyslu posílení nebo zhoršení spravedlivosti ve vzdělávání, která ovlivňuje i kvalitu vzdělávání. Analýzy jako ta nastíněná v této zprávě nám umožňují určit, jak různé školské systémy po celém světě s diferencovanými organizačními funkcemi mohou buď kompenzovat, či naopak posilovat socioekonomická znevýhodnění žáků. Silným indikátorem spravedlivosti školského systému je například meziúrovňová interakce mezi školním SES a vnitroškolním vztahem mezi SES a vzdělávacími výsledky.

### Literatura

Åstrand, B. (2016). From citizens to consumers. The transformation of democratic ideals into school markets in Sweden. In F. Adamson, B. Åstrand, & L. Darling Hammond (Eds.), *Global education reform. How privatization and public investment influence education outcomes* (pp. 73–109). New York, NY: Routledge.

Björklund, A., Clark, M., Edin, P.-E., Fredriksson, P., & Krueger, A. B. (2005). *The Market Comes to Education in Sweden. An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms*. New York: Russel Sage Foundation.



- Boalt, G. (1947). *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper i Stockholm [School education and school results for children from different social groups in stockholm]*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*, New York: John Wiley & Sons.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Toward a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Cabieses, B., Pickett, K. E., & Wilkinson, R. G. (2016). The impact of socioeconomic inequality on children's health and well-being. *The Oxford Handbook of Economics and Human Biology*, 244.
- Daun, H. (2011). Aktuální situace vzdělávání ve Švédsku: od centrálně řízených snah o zajištění kvality po decentralizované rozhodování a konkurenci. In Ježková, J., Dvořák, D., Greger, D., & Daun, H., *Školní vzdělávání ve Švédsku*, s. 138–164. Praha: Karolinum.
- Duncan, O. T., Featherman, D. L., & Duncan, B. (1972). *Socioeconomic background and achievement*. New York: Seminar Press.
- Erikson, R., & Rudolphi, F. (2010). Change in social selection to upper secondary school – primary and secondary effects in Sweden. *European Sociological Review*, 26(3), 291–305.
- Erikson, R., & Torssander, J. (2008). Social class and cause of death. *European Journal of Public Health*, 18(5), 473–478. Retrieved: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn053>
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R., Erikson, & J. O., Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. 1–63, Westview Press.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (2002). Varför består den sociala snedrekryteringen? [Why does unequal social selection persist?]. *Pedagogisk forskning i Sverige [Pedagogical research in Sweden]* 7(3): 210–217.
- Gustafsson, J.-E., & Yang Hansen, K. (2009). Resultatförändringar i svensk grundskola [Changes in Results in Swedish Compulsory Schools]. In L. M. Olsson (ed.), *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer [What affect the Results in Swedish Compulsory Schools: Review of the importance of different factors]*, 40–85, Skolverket, Stockholm.
- Gustafsson, J.-E., Sörlin, S., & Vlachos, J. (2016). *Policyidéer för svensk skola [Policy ideas for Swedish school]*. Stockholm: SNS Förlag.
- Gustafsson, J.-E., Nielsen, T., & Yang Hansen, K. (2016). School characteristics moderating the relation between student socio-economic status and mathematics achievement in grade 8. Evidence from 50 countries in TIMSS 2011. *Studies in Educational Evaluation*. Retrieved: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.004>
- Gustafsson, J.-E., & Yang Hansen, K. (2017). Changes in the impact of family education on student educational achievement in Sweden 1998–2014. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Retrieved: <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306799>
- Haldorson, L. (2008). *Sociala grupperingar för nationellt och internationellt bruk [Social Groups for National and International Use]*. Retrieved: <https://www.scb.se/contentassets/b1ae4493ffd1404987a4d32cbf213ae5/sociala-grupperingar-for-nationellt-och-internationellt-bruk.pdf>



- Härnqvist, K., & Svensson, A. (1973). A Swedish data bank for studies of educational development. *Sociological Microjournal*, 7, 35–42.
- Härnqvist, K., & Svensson, A. (1980). *Den sociala selektionen till gymnasietadiet: en jämförelse mellan fyra årskullar* [The social selection to the upper secondary school: a comparison between four age groups]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Holmlund, H., Hägglund, J., Lindahl, E., Martinson, S., Sjögren, A., Vikman, U., & Öckert, B. (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola* [Decentralization, school choice and independent schools: Results and equity in Swedish school]. IFAU report 2014:25.
- Hoxby, C. M. (2001). If Families Matter Most, Where Do Schools Come In? In T. Moe (Ed.), *A primer on American schools*. Stanford: Hoover Institution Press.
- Husén, T. (1960). Loss of talent in selective school systems: The case of Sweden. *Comparative Education Review*, 4(2), 70–74.
- Husén, T. (1989). The Swedish school reform – exemplary both ways. *Comparative Education*, 25(3), 345–355.
- Lindström, M., Hanson, B. S., & Östergren, P. O. (2001). Socioeconomic differences in leisure-time physical activity: the role of social participation and social capital in shaping health related behavior. *Social science & medicine*, 52(3), 441–451.
- National Agency of Education. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid* [Equitable education in Swedish compulsory school? A quantitative analysis of equity over time] (Rapport 374). Stockholm: Skolverket.
- Nusche, D., Halász, G., Looney, J., Santiago, P., & Shewbridge, C. (2011). *OECD Review of Evaluation and Assessment in Education: Sweden*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Paris: OECD.
- Oftedal Telhauga, A., Asbjørn Mediås, O., & Aasenc, P. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.
- Ress, A., & Azzolini, D. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(1), 53–80. Retrieved: [http://www.ijse.eu/wp-content/uploads/2014/02/2014\\_1\\_3.pdf](http://www.ijse.eu/wp-content/uploads/2014/02/2014_1_3.pdf)
- Rudolphi, F. (2014). Educational inequalities in Sweden: Past, present and future in a comprehensive school system? *Scuola democratica*, 2, May-August. DOI: 10.12828/77686
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- SOU (2017). *Samling för skolan: Nationell strategi för kunskap och likvärdighet – Slutbetänkande av 2015 års skolkommision* [School Assembly: National Strategy for Knowledge and Equal Opportunities – Final Report of the 2015 School Commission]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, A. (2001). Består den sociala snedrekryteringen? Elevernas val av gymnasieprogram hösten 1998. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(3), 161–172.



- Svensson, A. (Ed.). (2011). *Utvärdering genom uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. [Evaluation through Follow-up: Longitudinal research of individuals in half a century]. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svensson, A., Nielsen, B., & Berndtsson, Å. (2007). *Kodning av föräldrars utbildning baserad på sun 2000* [Codong of Parental Education Based on SUN 2000]. Retrieved: [http://www4.gu.se/compeat/FUR/GOLD/TR/TR2007\\_1.pdf](http://www4.gu.se/compeat/FUR/GOLD/TR/TR2007_1.pdf)
- Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407–428. DOI: 10.1146/annurev.soc.012809.102538
- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150.
- Vogel, J. (1987). *Det svenska klasssamhället. Levnadsförhållanden [The Swedish Class Society. The Living Conditions]*. Report No. 50. Stockholm: Statistics Sweden.
- Vryonides, M. (2007). Social and cultural capital in educational research: Issues of operationalization and measurement. *British Educational Research Journal*, 33(6), 867–885. DOI: 10.1080/01411920701657009
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological bulletin*, 91(3), 461.
- Yang, Y. (2003). *Measuring socioeconomic status and its effects at individual and collective levels: A cross-country comparison*. Göteborg: University of Gothenburg.
- Yang, Y., & Gustafsson, J. E. (2004). Measuring socioeconomic status at individual and collective levels. *Educational Research and Evaluation*, 10(3), 259–288.
- Yang Hansen, K., & Munck, I. (2012). Exploring the measurement profiles of socioeconomic background indicators and their differences in reading achievement: A two-level latent class analysis. *The IERI Monograph Series 5*: 67–95.
- Yang Hansen, K., & Gustafsson, J. E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1–2), 23–44. Retrieved: <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2016.1178589>
- Yang Hansen, K., Gustafsson, J.-E., & Rosén, M. (2014). School Performance Differences and Policy Variations in Finland, Norway and Sweden. In A. B. Kavli & T. Hallvard. (Eds.), *Northern Lights on TIMSS and PIRLS 2011: Differences and similarities in the Nordic countries* (pp. 25–48). Nordon: Nordic Council of Ministers. Retrieved: <https://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Nlights%20TIMSS%20and%20PIRLS.pdf>



## 4 Indikátory pro monitorování sociálního znevýhodnění ve francouzsky mluvící části Belgie a jejich použití

### 4.1 Úvod: Vzdělávací systém

Od roku 1989 je vzdělávání v Belgii v kompetenci tří jazykově odlišných společenství. Tato společenství (Francouzské, Vlámské a Německojazyčné) provozují každé odděleně podobný, ale zcela nezávislý vzdělávací systém. Tato kapitola je o vzdělávacím systému Francouzského společenství (od roku 2011 se užívá i název Valonsko-bruselská federace), avšak některé odbočky se pro srovnání budou týkat také Vlámka.

Školní docházka je povinná a bezplatná ve věku 6 až 18 let. Předškolní vzdělávání (3 roky od věku 2,5 roku) je volitelné a spolu s primárním vzděláváním (6 let) je označováno jako „základní vzdělávání“. Sekundární vzdělávání (6 let) je tvořeno třemi „stupni“, přičemž ten první zahrnuje (alespoň teoreticky) společný základ pro všechny žáky. Počínaje druhým stupněm je sekundární vzdělávání rozděleno na vzdělávací programy (všeobecný, technický a odborný) s odlišnými cíli a příležitostmi.

Jádrem belgické vzdělávací politiky je svoboda vzdělávání, vyhlášená v belgické ústavě z roku 1831. Ta zahrnuje:

- Svobodnou možnost výběru vzdělávací instituce, která bude nejlépe vyhovovat žákům a jejich rodinám. Tato zásada, společně s veřejným financováním škol na základě počtu zapsaných žáků, vede k vytvoření kvazi-tržního prostředí ve školství.
- Svobodu zřizovat školy. To má za následek organizaci vzdělávacího systému do různých sítí (veřejné, veřejné se státní podporou a soukromé se státní podporou). Školy dostávají veřejné prostředky na stejném základě (tj. na žáka), a to bez ohledu na to, jaké sítě jsou součástí.

### 4.2 Základní přehled vzdělanostních nerovností v Belgii

Diskusi o hlavních výzvách belgického vzdělávacího systému týkajících se politiky rovnosti opíráme o koncepci spravedlivosti, s níž původně přišla Grisay (1984) a kterou později upravili Demeuse, Crahay a Monseur (2001). Podle těchto autorů může existovat několik úrovní spravedlivosti podle toho, o jaký typ rovnosti příležitostí se usiluje: rovnost v přístupu; rovnost podmínek; rovnost výsledků; rovnost uplatnění.<sup>17</sup> V tomto textu se omezujeme na první tři typy rovnosti.

#### 4.2.1 Rovnost v přístupu

Rovnost v přístupu k povinnému vzdělávání může být v Belgii považována za naplněnou, neboť celková míra účasti dětí ve věku 3 až 17 let na vzdělávání dosahuje téměř 100 % (Fédération Wallonie-Bruxelles & ETNIC, 2012). V povinném vzdělávání se hlavní problémy týkají spíše rovnosti podmínek a rovnosti výsledků.

Není nijak nečekané, že rovný přístup je spíše problémem vysokoškolského vzdělávání. Míra účasti na vysokoškolském vzdělávání od konce 80. let konstantně rostla, přičemž v roce 2008 studovalo v rámci Valonsko-bruselské federace na vysoké škole přibližně 75 % držitelů

<sup>17</sup> Kromě zahraničních studií odkazovaných autorem kapitoly uvedené typy rovností příležitostí podrobně popsal v českém prostředí D. Greger. Viz Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, P.; Straková, J. (eds.). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, s. 21–40.

diplomu ze sekundární školy (Fédération Wallonie-Bruxelles & ETNIC, 2012). Studie nicméně ukazují, že přístup k vysokoškolskému vzdělávání je v Belgii stále nerovný (OECD, 2012) a souvisí s různými proměnnými (Demeuse et al., 2013), jako je socioekonomický status, postižení nebo typ vzdělávacího programu navštěvovaného v rámci sekundárního vzdělávání.

#### 4.2.2 Rovnost podmínek

Přinejmenším od roku 1911, kdy katolický ministr Schollaert přišel poprvé s myšlenkou školních poukazů (Desmedt, 1986), lze základní princip financování belgického povinného vzdělávání vyjádřit rovnicí „1 dítě = 1 dítě“. Touto myšlenkou obhajovala katolická školská síť rovnost podmínek pro děti navštěvující katolické školy. Princip rovnosti podmínek byl později stvrzen tzv. školním paktem a následným zákonem z roku 1959 (Belgique, 1959), což vedlo k vytvoření kvazi-tržního prostředí ve školství.<sup>18</sup>

Studie ukázaly, že kvazi-tržní způsob fungování belgických vzdělávacích systémů podporuje několik typů segregace mezi školami, které vedou k vytváření škol typu „ghetto“ a „rezervace“ (pro přehled viz Demeuse & Friant, 2010). Delvaux (2005) definuje segregaci jako vyjádření sociálních rozdílů v prostoru. Segregace nastává, když jsou příslušníci odlišných sociálních kategorií prostorově odděleni a navzájem se nestýkají. Segregaci lze charakterizovat dvěma faktory: typem sociálních kategorií a typem prostorové separace. Rozlišujeme tři možné typy sociálních kategorií (socioekonomické, akademické a etnické) a tři možné typy separace (mezi školami, mezi vzdělávacími programy a uvnitř jednotlivých škol). To ve výsledku vytváří devět typů segregace, o nichž máme k dispozici odlišné množství informací (Demeuse & Friant, 2010). V rámci Valonsko-bruselské federace je hlavní pozornost výzkumu a politiky upřena na socioekonomickou segregaci mezi školami poskytujícími sekundární vzdělávání, to znamená na rozdělování žáků do různých škol podle jejich socioekonomického statusu. V rámci Valonsko-bruselské federace je termín „segregace“ obvykle používán právě pro tento typ separace. V důsledku filozofické pozice vlády, podle níž je nežádoucí kategorizovat osoby z hlediska etnického a migračního původu, je ve Valonsko-bruselské federaci naopak nedostatek dat o etnické segregaci (Friant, Derobertmasure & Demeuse, 2008; Jacobs et al., 2009b). Naproti tomu ve Vlámku jsou používány „etnické“ kategorizace více nakloněny, o čemž také svědčí široké užívání termínu „alochtonní“ pro označení obyvatel s migračním původem (Jacobs et al., 2009b). Výsledkem je, že ve Vlámku je v porovnání s Valonsko-bruselskou federací etnické segregaci mezi školami věnována daleko větší pozornost vědců i politiků (viz např. Sierens et al., 2010; Agirdag et al., 2012; Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012). Když se ve Vlámku používá pojem „segregace“, myslí se tím zpravidla socioekonomická a etnická separace mezi školami.

Mezi školami jsou velké socioekonomické rozdíly, které jsou spjaté s tím, jaký typ vzdělávacího programu školy nabízejí (Friant, Derobertmasure a Demeuse, 2008). Tabulka č. 2 uvádí podíly žáků v jednotlivých vzdělávacích programech. Druhý řádek tabulky ukazuje průměrný socioekonomický index (SEI) každého typu školy. Vyšší hodnoty socioekonomického indexu indikují vyšší socioekonomický status. V této tabulce je použit tzv. územně založený socioekonomický index, který bude podrobněji prezentován dále v textu. Stručně řečeno, tento socioekonomický index je založen na charakteristikách distriktu, z něž žáci pocházejí. Distrikty jsou statistické územní jednotky (Demeuse, 2002, str. 219). Každému belgickému distriktu je přiřazen syntetický socioekonomický index na základě 11 proměnných z pěti oblastí (příjem na obyvatele, úroveň dosaženého vzdělání, míra nezaměstnanosti, míra zaměstnanosti a podíl osob pobírajících sociální dávky, povolání a kvalita bydlení). Každému žáku je přiřazena hodnota socioekonomického indexu distriktu, kde žije, a tato hodnota se

<sup>18</sup> Viz poznámka v kap. 3.2.





následně promítá i do průměrného socioekonomického indexu školy, kterou navštěvuje. Ze statistického hlediska se jedná o metrickou proměnnou s normálním rozdělením, která dosahuje hodnot mezi -3,5 a 3,5. Index se každé tři roky znovu přepočítává na základě posledních dostupných statistických údajů.

**Tabulka č. 2 Průměrný socioekonomický index podle typu vzdělávacího programu ve Valonsko-bruselské federaci (2005–2006)**

	Všeobecný	Smíšený	Technický/odborný
Podíl žáků	27,3 %	60,1 %	12,6 %
SEI	0,38	-0,04	-0,23

Rodiny s nižším socioekonomickým zázemím si častěji vybírají technické/odborné školy. K tomu ještě přispívá současný systém, který funguje na způsob „vodopádu“: žáci ze všeobecných vzdělávacích programů s neuspokojivými školními výsledky, kteří častěji mívají nižší socioekonomický status, mají tendenci přestoupit do technických či odborných vzdělávacích programů (Friant et al., 2008). Tím je ustavena určitá hierarchie vzdělávacích programů podle sociálního statusu, který je u některých žáků spojen se školními úspěchy, zatímco u jiných se školními neúspěchy. Protože ne všechny školy nabízejí všechny vzdělávací programy, vytváří tento mechanismus segregaci mezi školami. Technické/odborné školy přitahují žáky s nižším socioekonomickým statutem, kteří jsou tímto způsobem vytlačováni ze všeobecného vzdělávání (Friant et al., 2008). Kromě toho školy mezi sebou soupeří ve snaze přilákat co nejvíce žáků, kteří pro ně představují jednak finanční hodnotu, jelikož počet žáků určuje výši příspěvku přiznaného každé vzdělávací instituci, jednak pedagogickou hodnotu založenou na jejich více nebo méně žádoucích osobních znacích (Delvaux & Joseph, 2006). Tato soutěž má za následek zvýšenou socioekonomickou a akademickou segregaci mezi školami.

### 4.2.3 Rovnost výsledků

Studie (např. Dupriez & Dumay, 2006; Monseur & Crahay, 2008) ukázaly, že sociální a akademická segregace<sup>19</sup> ve vzdělávacích systémech má obecně za následek významné nerovnosti ve studijních výsledcích. Platí, že v učení žáků hrají důležitou roli vrstevníci, ať už proto, že ovlivňují proces výuky ve třídě, anebo proto, že učitelé přizpůsobují požadavky vzdělávacího obsahu a hodnocení výsledků složení třídního kolektivu (viz např. Thrupp et al., 2002). Předpokládá se, že složení školních kolektivů hraje v belgických vzdělávacích systémech velkou roli. Nedávné studie provedené za použití longitudinálních dat ve Vlámku (např. Vandecandelaere et al., 2011) ovšem neprokázaly signifikantní efekt složení školního kolektivu na pokrok žáků, což vyvolává debaty o tom, jakou roli ve vzdělanostních nerovnostech hraje ve Vlámku segregace.

Hodnocení OECD PISA, které se zaměřuje na kompetence patnáctiletých žáků, ukazuje značně odlišné výsledky mezi jednotlivými jazykovými společenstvími Belgie. Vlámko často dosahuje jedněch z nejlepších výsledků v rámci zemí OECD, zatímco Valonsko-bruselská federace je celkově podprůměrná. Obě společenství mají ovšem výrazné rozdíly ve výsledcích mezi žáky s nízkým SES a vysokým SES (Baye et al., 2009; Jacobs et al., 2009a; Vlaamse Overheid & Universiteit Gent, 2010). Tyto studie také potvrzují důležitost vlivu průměrné socioekonomické úrovně škol na rozdíly ve výkonech žáků. Tato situace je problematická z hlediska spravedlivosti: výsledky žáků se mohou významně lišit nejen v závislosti na jejich vlastním SES, ale také v závislosti na složení žáků v jejich škole (Jacobs et al., 2009a). Studie

<sup>19</sup> Autor používá termín akademická segregace, který je typický pro Francouzské společenství Belgie. V českém prostředí je více užíván pojem vnější diferenciaci a myslí se jím rozdělování žáků na základě studijních výsledků či přijímacího řízení do homogennějších skupin z hlediska kognitivních dovedností.

provedené ve Vlámku ovšem ukazují, že zatímco výsledky žáků se liší podle složení školy, na pokrok žáků nemá složení školy významný efekt (např. Vandecandelaere et al., 2011). Některé studie využívající data PISA (Jacobs, Rea, & Hanquinet, 2007; Jacobs et al., 2009a) také ukazují, že v pozorovaném rozdílu mezi výkony žáků z Vlámka z Valonsko-bruselské federace může hrát roli migrační původ, jenž je silně spojen se socioekonomickým statutem.

Vlámské studie monitorující průchod žáků vzdělávacím systémem ukázaly, že významný podíl žáků (kolem 14 % v roce 2010) stále opouští školu bez získání kvalifikace (Van Landeghem, De Fraigne, Gielen, & Van Damme, 2012, 2013). Tyto předčasné odchody ze školy souvisejí s takovými proměnnými, jako je úroveň vzdělání rodičů, jazyk, kterým se mluví doma, a pohlaví. Kromě toho byly pozorovány i určité geografické odlišnosti (Van Landeghem et al., 2013).

Za použití dalších statistik (šetření EU týkající se pracovní síly) Chenu a Blondin (nedatováno) ukázali, že míra předčasných odchodů ze školy byla v roce 2011 vyšší ve Valonsko-bruselské federaci (14,7 % ve Valonsku a 18,9 % v Bruselu) než ve Vlámku (9,6 %). Navíc trend ke snižování míry předčasných odchodů ze školy je silnější ve Vlámku než ve Valonsko-bruselské federaci. Nejnaléhavější je situace v Bruselu. Rozdíly jsou pozorovány rovněž mezi vzdělávacími programy: míra předčasných odchodů ze školy je nápadně vyšší u odborných vzdělávacích programů než u všeobecných (Chenu a Blondin, nedatováno).

Na úrovni vysokoškolského vzdělávání ukazují studie efekt několika proměnných na výsledky. Rozdíly ve výsledcích se přidávají k rozdílům v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání, který je v některých populačních skupinách nižší. Ve studijních výsledcích hrají důležitou roli sociokulturní proměnné, jako je úroveň vzdělání rodičů (OECD, 2012) nebo příjem (Demeuse et al., 2013). Další vlivné proměnné jsou spojené s předchozím průběhem studia, ale také se školou navštěvovanou během sekundárního vzdělávání.

### 4.3 Politika vzdělávacích priorit

Na základě sociologických studií provedených v 60. a 70. letech dospěli belgičtí výzkumníci a zainteresovaní činitelé k závěru, že přístup ke školnímu vzdělání se sice otevírá pro široké masy, avšak pokud jde o výuku, tak platí, že ne všechny děti jsou si rovny: některé děti potřebují větší pozornost, aby dosáhly stejných výsledků jako ostatní. V tomto smyslu dosud přetrvávají nerovné příležitosti ke školním úspěchům a společenskému uplatnění.

S vědomím těchto nerovností se od konce 80. let začaly objevovat politické snahy o jejich cílenou kompenzaci. Tato politika, inspirovaná francouzskými a anglickými opatřeními z období 70. let, byla založena na jednoduchém tvrzení „dát více těm, kteří mají málo“. Tento přístup, který nahrazuje striktní rovnost podmínek, usiluje o znovunastolení rovnováhy tak, že se žákům ze znevýhodněného prostředí poskytnou doplňkové prostředky, a to nejen na individuální bázi, jak bylo do té doby pravidlem, ale na kolektivní bázi, tj. navýšením finančních prostředků školám, kde jsou tito žáci zapsáni.

Tato myšlenka byla stvrzena dekretem z 24. července 1997 jako jedna ze zásad vzdělávání ve francouzsky mluvící části Belgie. Obzvláště patrné je to ve čtvrtém cíli týkajícím se výuky (dekret z 24. července 1997, kapitola III, článek 6):

- Podporovat sebedůvěru a osobní rozvoj každého žáka.
- Pomáhat všem žákům k přiměřeným vědomostem a k osvojení kompetencí pro celoživotní učení a pro převzetí aktivní role v ekonomickém, sociálním a kulturním životě.



- Přípravovat všechny žáky k tomu, aby se stali zodpovědnými občany, schopnými přispívat k rozvoji soudržné, demokratické, pluralistické společnosti, která bude otevřená k jiným kulturám.
- Poskytnout všem žákům rovné příležitosti k sociální emancipaci.

Hlavní představa je tedy taková, že je potřeba dát všem žákům prostředky nezbytné pro zajištění rovných šancí na sociální emancipaci, aby se mohli aktivně účastnit života ve společnosti. Tato zásada vzdělávání však musí být podřízena formální rovnosti, která je ústavně zaručena všem belgickým občanům a žákům (články 10, 11 a 24 belgické ústavy). To znamená, že podniknuté kroky musí vycházet z přesné a objektivní identifikace žáků oprávněných k získání doplňkových prostředků, definovat akční plán nápravy počátečních a objektivních znevýhodnění, omezit výši doplňkových prostředků tak, aby nebyly dotčeny základní svobody ostatních, poskytovat doplňkové prostředky přiměřeně k utrpěné újmě, a konečně omezit rozsah prováděných opatření na soubor stanovených cílů. Tato kapitola rozebírá především otázku přesné a objektivní identifikace oprávněných příjemců. Nejprve se ovšem filozoficky zamýšlí nad tématem pozitivní diskriminace.

V diskusi o rovnosti ve vzdělávání Dewey (1959) připomíná, že se jedná především o zaujetí filozofického či právního postoje – a nikoli o zvažování psychologických daností. Lidé jsou od přírody odlišní, a proto je zde zákon, aby jim zaručil stejná práva. Kompenzační vzdělávání a odhodlání zajistit, aby měl každý stejná práva, a to nejen ve smyslu rovného přístupu, ale také rovnosti výsledků, vedly k tomu, že jsou při určování množství prostředků přidělovaných různým vzdělávacím institucím zvažováni jednotliví žáci a jejich charakteristiky. Jak upozorňuje Ross (1983), kompenzační přístup byl přijat nejrůznějšími cestami v důsledku zpráv a studií publikovaných v 60. a 70. letech, mimo jiné např. ve Spojených státech, v Anglii (Plowden, 1967) a v Austrálii (Karmel, 1973).

Koncept pozitivní diskriminace je spojen s konceptem rovnosti nároků a neomezuje se na myšlenku distributivní spravedlnosti (*každému podle jeho zásluh či talentu*) nebo rovnostářské spravedlnosti (*každému rovným dílem*). Výše zmíněný dekret signalizuje odhodlání zákonodárce napravit sociální situaci, která je posuzována jako aktuálně *nerovnostářská* (Crahay, 1997), a prostřednictvím školy přerušit bludný kruh chudoby.

Tento dekret si klade za cíl poskytnout všem žákům prostředky, které jsou nezbytné nikoli k tomu, aby dosáhli prosperity plynoucí z jejich „přirozené inklinace“ nebo aby rozvíjeli své „dary“, ale aby jim zajistily rovné šance na sociální emancipaci a aktivní účast ve společnosti. Zákonodárce tímto prohlašuje, že místo člověka ve společnosti nemůže být determinováno v podstatě nezměnitelnými či setrvalými proměnnými, jak říká Bloom (1979). Školní vzdělávání by nemělo sloužit k odhalení schopností a potenciálů, které jsou převážně vrozené či odvozené od výhod plynoucích z rodinných možností, protože by tím podporovalo logiku „dědiců“, již kritizovali zejména Bourdieu a Passeron (1971).

Výchozí příležitosti jsou v belgické společnosti stále vysoce *nerovnostářské*. Existují tedy případy, kdy je pro dosažení deklarovaných cílů vhodné navýšit prostředky a přidělit je podle potřeb, které musejí být určeny co nejpřesněji, aby nedošlo naopak k posílení nerovností. Celý mechanismus popsáný v dekretu v relativně abstraktních pojmech spočívá v identifikaci vzdělávacích institucí, jejichž žáci pocházejí ze sociálních skupin, které potřebují pomoc více než jiné skupiny, aby měli přiměřené šance na dosažení stejných cílů.

Tato kapitola se týká způsobů identifikace, které jsou ve vztahu ke školnímu vzdělávání převážně vnější (samotný dekret zmiňuje pouze dva faktory z oblasti školního vzdělávání: míru opakování ročníku a podíl žáků zapsaných do odborného vzdělávání, přičemž tyto faktory jsou považovány za přítěžující). Celý problém identifikace dále komplikuje to, že systém je třeba



implementovat pro více než 825 000 jednotlivců, tj. pro všechny děti a mladé lidi z Francouzského společenství Belgie, kteří se účastní vzdělávání, od předškolního až po dovršení sekundárního vzdělávání. Školy identifikované jako oprávněné k získání doplňkových prostředků si podávají projekty, na jejichž základě jsou jim přidělovány zdroje na realizaci.

Řešení přijaté v roce 1989 bylo silně ovlivněno francouzskou koncepcí tzv. zón prioritního vzdělávání (*Zones d'Education Prioritaire, ZEP*). Podpora směřovala do dočasně vybraných oblastí charakterizovaných určitými vzdělávacími kritérii (průběh studia, vzdělávací zaměření, počet opakovaných ročníků) a socioekonomickými kritérii (nízká úroveň vzdělání rodičů, míra nezaměstnanosti, chudoba). Přijaté řešení shrnuje memorandum Rady pro vzdělávání a odbornou přípravu (Conseil de l'Education et de la Formation, 1998) takto: *Na základě vzdělávacích a socio-ekonomicko-kulturních kritérií navržených vědci vymezila Komise pro výběr, podporu a hodnocení projektů pro zvýšení úspěšnosti žáků ve škole tzv. zóny prioritního vzdělávání. „Komise je tvořena výkonným orgánem (prezident, viceprezident, tajemník), který je jmenován představitelem ministerstva zodpovědného za vzdělávání ve Francouzském společenství, a dále pak 17 členy s poradním hlasem, kteří reprezentují zřizovatele škol, psychologicko-medicínsko-sociální centra, asociace rodičů žáků a učitelské odbory. Inovativní aspekt zón prioritního vzdělávání spočívá v tom, že sleduje pravou podstatu definovaných oblastí. Tyto oblasti neodpovídají administrativnímu členění, ale komplexním, živým a funkčním celkům: komunitám jednotlivců a institucí. Ty jsou stanoveny na základě kritérií. Ve francouzsky mluvící části Belgie jsou rozlišovány dvě kategorie kritérií. Vzdělávací kritéria (typ školy, vzdělávací zaměření, míra opakování ročníku atd.) a socio-ekonomicko-kulturní kritéria (strukturální parametry, jako je nízká úroveň dosaženého vzdělání u rodičů, chudoba, nezaměstnanost, nízká kvalita bydlení, selhání při snaze přizpůsobit se místnímu jazyku či kultuře atd.). Mezi těmito dvěma sadami kritérií byla pozorována vzájemná spojitost. Tato kritéria se nevyhnutelně vyvíjejí a jsou proměnlivá v čase. Oblasti definované na základě těchto kritérií mají tudíž provizorní, dočasný charakter. Je absolutně nezbytné sledovat změny kritérií v průběhu času a průběžně aktualizovat jejich hodnoty.“*

Na rozdíl od řešení přijatého ve Francii je belgické řešení založeno na jednotné definici kritérií a centralizovaném výběru vzdělávacích institucí. „Teoretická“ definice oblastí je ovšem modulována interpretacemi, k nimž nevyhnutelně dochází na úrovni vzdělávacích institucí. Například některé velmi staré školy jsou navštěvovány spíše zvýhodněnými žáky, přestože se nacházejí v městských částech, jejichž obyvatelstvo je znevýhodněné či problémové. Stejně jako ve Francii i zde je přidělování doplňkových zdrojů závislé na projektu podaném školou nebo zřizovatelem. Systém nefunguje na bázi čistě mechanického navýšení zdrojů.

U tohoto typu cílené podpory se ovšem vyskytly určité problémy. Zprvce školy nebyly identifikovány automaticky, ale musely samy žádat, aby byly označeny jako školy typu ZEP. To vedlo k jistému politickému tlaku na zařazení určitých škol do prioritních zón. Při větším počtu škol pak na každou školu připadlo menší množství prostředků. Podstatnějším problémem však bylo to, že cílená podpora oblastí příliš dobře neodpovídala charakteristikám belgického kvazi-tržního prostředí. Dokud mají žáci svobodnou volbu školy, nemá valný smysl identifikovat školy podle oblastí. Není totiž jisté, že žáci navštěvující školy ve znevýhodněných oblastech zde skutečně také žijí.

V roce 1998 byla nastavena nová politika vzdělávacích priorit a spolu s ní i nový způsob identifikace příjemců doplňkových zdrojů. Tato politika byla nazvána „pozitivní diskriminace“ a v belgickém kontextu byla definována jako „rozlišování prováděné ku prospěchu obyčejného, základního vzdělávání a sekundárních škol zřizovaných nebo financovaných Francouzským společenstvím na základě sociálních, ekonomických, kulturních a vzdělávacích kritérií“ (dekret



z 30. června 1998, článek 3.1). Tato politika byla založena na socioekonomickém indexu charakterizujícím žáky na základě jejich místa bydliště. Tato metoda identifikace byla ponechána i v upravené verzi politiky vzdělávacích priorit nazvané „diferencované financování“ (dekret z 30. dubna 2009), a to až do roku 2017, kdy byl zaveden nový způsob výpočtu socioekonomického indexu z individuálních proměnných. Tyto dva způsoby výpočtu socioekonomického indexu budou představeny v následujících částech textu.

#### 4.4 Územně založený socioekonomický index

Protože v kvazi-tržním prostředí nebyla myšlenka prioritních zón příliš vhodná pro cílenou podporu škol se znevýhodněnou žakovskou populací, bylo třeba najít řešení založené na identifikaci socioekonomických charakteristik každého jednotlivého žáka. Snaha o přímý přístup k socioekonomickým datům jednotlivých žáků ze sčítání lidu se setkala s odporem, a navíc by přístup k těmto datům byl technicky složitý a nákladný. S oporou o Rosse (1983) ukázal Demeuse (1996, 2002), že nepřímá metoda založená na průměrných socioekonomických datech pro místo bydliště žáka představuje přesnou aproximaci socioekonomického statusu a dobře predikuje vzdělávací obtíže.

Tým výzkumníků z různých univerzit a vědních oborů byl pověřen, aby navrhl výpočet socioekonomického indexu na základě místa bydliště žáka. Členové týmu použili dostupná data, jimiž charakterizovali každý z 19 000 belgických distriktů (nejmenší oblast, pro kterou jsou dostupná data).

Dekret 1998 (článek 4) dal tomuto meziuniverzitnímu týmu jasné zadání:

1. Vytvořit objektivní seznam územních jednotek majících:
  - standard bydlení nižší než národní průměr z hlediska socioekonomické typologie, která bere v úvahu obydlí, prostředky domácnosti v přepočtu na jednoho člena domácnosti a dosažené vzdělání,
  - vyšší podíl nezaměstnaných osob než v celé populaci,
  - vyšší podíl rodin pobírajících tzv. „minimex“ nebo jiné formy sociálních dávek.
  - vzhledem k tomu, že tento index potvrzuje výsledek aplikace socioekonomických kritérií, musí vzít seznam územních jednotek v úvahu také to, zda jsou domovem cizinců nebo osob zahraničního původu, které se v daném místě staly majoritou.
2. Na základě indexu umožňujícího popis žakovské populace podle charakteristik místa bydliště žáků vytvořit žebříček vzdělávacích institucí a rozhodnout, zda jsou oprávněné získat doplňkové zdroje.

Výzkumníci vybrali proměnné tak, aby vyhovovaly požadavkům Dekretu (vytvoření objektivního indexu pro přidělení doplňkových prostředků, a to nezávisle na fungování školního vzdělávání), a zároveň aby umožnily získat odpověď na základní otázku: indikují tyto proměnné *a priori* podmínky školního vzdělávání charakterizované nedostatkem materiálních zdrojů, nedostatečnou podporou rodiny, přítomností (či naopak nepřítomností) socioekonomického prostředí, které podporuje dobré výsledky ve škole? Základním cílem bylo poskytnout pomoc školám se znevýhodněnými žáky, a to nezávisle na tom, zda jsou v porovnání s jinými školami s podobnými žakovskými populacemi úspěšné či nikoli.

Pro účely měření socioekonomické úrovně každé územní jednotky bylo stanoveno pět oblastí:

- příjem;
- kvalita bydlení;



- úroveň dosaženého vzdělání;
- povolání;
- pracovní trh a dávky v nezaměstnanosti.

Pro výpočet socioekonomického indexu distriktů výzkumníci vybrali dvanáct proměnných, z nichž jedna byla později vypuštěna. Při poslední (2010) aktualizaci výpočtu socioekonomického indexu podle distriktů bylo použito následujících 11 proměnných:

1. průměrný příjem na spotřební jednotku (data z roku 2006);
2. medián příjmu domácností (data z roku 2006);
3. podíl osob s dokončeným alespoň vyšším sekundárním vzděláním z celkového počtu osob, které dokončily své vzdělávání (data z roku 2001);
4. podíl domácností s dětmi, kde alespoň jedna osoba dokončila vyšší sekundární vzdělání, z celkového počtu domácností s dětmi (data z roku 2001);
5. podíl osob vykonávajících terciární povolání nízké úrovně z celkového počtu osob pracujících v terciárním sektoru, jejichž povolání je známo (data z roku 2003);
6. podíl osob vykonávajících terciární povolání vysoké úrovně z celkového počtu osob pracujících v terciárním sektoru, jejichž povolání je známo (data z roku 2003);
7. míra nezaměstnanosti: celkový počet nezaměstnaných (včetně těch, kteří nepobírají dávky v nezaměstnanosti) z celkového počtu osob na pracovním trhu (data z roku 2006);
8. míra zaměstnanosti žen: podíl zaměstnaných žen z celkového počtu žen ve věku 30 až 60 let (data z roku 2006);
9. podíl osob pobírajících tzv. dávky na sociální integraci (dříve označované jako „minimex“) (data z roku 2006);
10. podíl bytů s vysokou kvalitou bydlení (kuchyně o ploše nejméně čtyř čtverečních metrů, telefon, tekoucí voda, koupelna, centrální vytápění, automobil) z celkového počtu bytů (data z roku 2001);
11. podíl dětí do 18 let žijících v bytech s nadměrnou obsazeností (data z roku 2001).

Při prvním výpočtu socioekonomického indexu z roku 1998 se seznam proměnných mírně lišil. Obsahoval 12 proměnných včetně podílu rodin s jedním rodičem (tato proměnná byla později opuštěna), počtu pokojů na 100 obyvatel (tato proměnná byla později nahrazena za podíl bytů s nadměrnou obsazeností) a podílu domácností vybavených telefonem (tato proměnná byla později nahrazena za podíl domácností s vysokou kvalitou bydlení). Také proměnné měřící povolání byly mírně odlišné.

K určitému vyhodnocení těchto proměnných došlo v roce 2010, kdy proběhla plánovaná aktualizace socioekonomického indexu. Ukázalo se, že nová proměnná „podíl bytů s nadměrnou obsazeností“ dokázala zachytit více informací než původní proměnná „počet pokojů na 100 obyvatel“ (tabulka č. 3).



**Tabulka č. 3 Korelace mezi dvěma proměnnými charakterizujícími bydlení a dvěma kritérii**

Proměnné charakterizující bydlení	Proměnná představující syntézu ostatních proměnných v modelu	Kumulovaná míra odkladů školní docházky a opakovaných ročníků
Podíl dětí do 18 let žijících v bytech s nadměrnou obsazeností	-0,76	0,67
Počet pokojů na 100 obyvatel	0,39	-0,31

Dále se také ukázalo, že nové proměnné „podíl osob vykonávajících terciární povolání vysoké úrovně“ (NACE3) a „podíl osob vykonávajících terciární povolání nízké úrovně“ (NACE1) měly lepší korelaci s oběma kritérii než původní proměnné PROF1 a PROF2 (tabulka č. 4).

**Tabulka č. 4 Korelace mezi dvěma proměnnými charakterizujícími povolání a dvěma kritérii**

	Proměnné charakterizující povolání v roce 2005 (data z roku 2001)		Proměnné charakterizující povolání v roce 2010 (data z roku 2003)	
	PROF1	PROF2	NACE1	NACE3
Proměnná představující syntézu ostatních proměnných v modelu	-0,492	0,447	-0,816	0,709
Kumulovaná míra odkladů školní docházky a opakovaných ročníků	0,277	0,234	0,553	-0,416

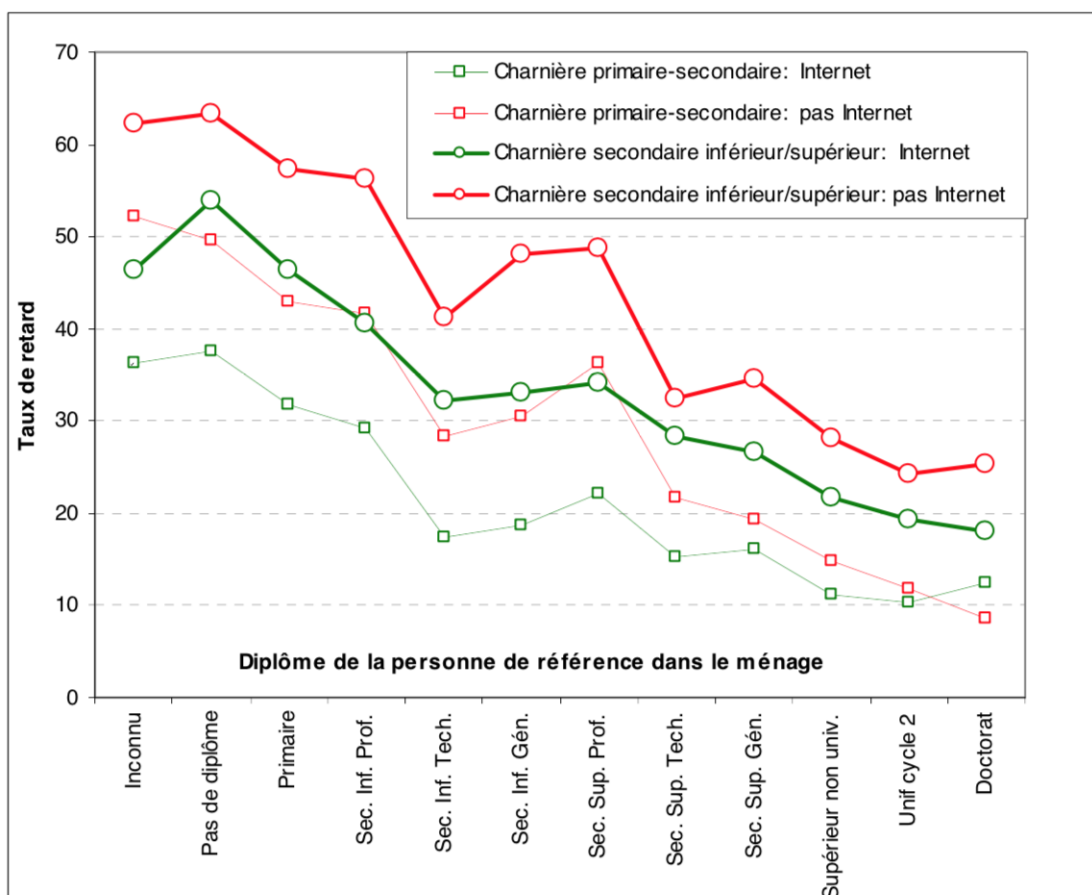
V roce 2010 bylo testováno zařazení proměnné spojené s vlastnictvím internetového připojení. Argumentovalo se tím, že nerovnosti v přístupu k digitálním technologiím, především k internetu, jsou často uváděny jako jedna ze složek sociálních nerovností (tzv. „digitální propast“). Bylo tedy legitimní klást si otázku o zařazení proměnné charakterizující dostupnost internetu do socioekonomického indexu. Konkrétně byla testována proměnná „podíl dětí do 18 let žijících v roce 2001 v domácnosti bez přístupu k internetu“.

Ukázalo se, že tato proměnná měla na několika stupních vzdělávacího systému souvislost s mírou odkladů školní docházky a opakování ročníku (obrázek č. 8). V rámci Valonsko-bruselské federace se souvislost mezi přístupem k internetu a vzdělávacími obtížemi (měřenými podílem žáků, kteří měli odklad školní docházky nebo opakovali ročník na přechodu mezi primárním a sekundárním vzděláváním a na přechodu mezi nižším sekundárním a vyšším sekundárním vzděláváním)<sup>20</sup> jeví jako potvrzená, přestože tuto spojitost nelze interpretovat jako kauzální závislost. Podíl žáků, kteří měli odklad školní docházky nebo opakovali ročník (svislá osa), se při stejné úrovni dosaženého vzdělání referenční osoby v domácnosti (vodorovná osa) zdá být vyšší v podskupině žáků žijících v domácnosti bez přístupu k internetu (červená křivka) než u žáků, kteří v domácnosti přístup k internetu mají (zelená křivka). Tato propast se jeví jako větší u nejnižší úrovně dosaženého vzdělání než u nejvyšších úrovní. Proměnná charakterizující přístup k internetu se zdála být slibná, protože zřejmě dokáže vysvětlit určitou míru variability,

<sup>20</sup> Ve Valonsko-bruselské federaci je, podobně jako ve Francii, běžně používaným měřítkem vzdělávacích obtíží počet let, o které je žák v daném ročníku starší, než by odpovídalo „standardnímu“ věku, tj. věku žáka, který nastoupil do prvního ročníku v šesti letech a žádný z následujících ročníků neopakoval. Toto měřítko nerozlišuje, zda je vyšší věk žáka způsoben pozdějším nástupem do školy nebo opakováním ročníku. Toto rozlišení nemá ve vzdělávacím systému Valonsko-bruselské federace význam, protože pozdější nástup do prvního ročníku je vnímán *de facto* jako opakování ročníku v mateřské škole, tj. jako indikátor vzdělávacích obtíží v předškolním vzdělávání. Je třeba mít na paměti, že pojetí odkladů školní docházky ve frankofonních zemích je odlišné od České republiky.

kteří ostatní proměnné modelu zachytit nedokázaly. Navíc se jedná o variabilitu, která je více přítomná v cílové skupině politiky vzdělávacích priorit (mezi žáky, jejichž rodiče mají nízkou úroveň dosaženého vzdělání). Protože však data o přístupu k internetu byla již tehdy docela stará a nebyla zde žádná perspektiva jejich aktualizace, výzkumníci navrhli, aby tato proměnná nebyla zařazena do výpočtu socioekonomického indexu.

**Obrázek č. 8** Podíl žáků, kteří měli odklad školní docházky nebo opakovali ročník, měřený v roce 2001 na přechodu mezi primárním a sekundárním vzděláváním a mezi nižším sekundárním a vyšším sekundárním vzděláváním, podle úrovně dosaženého vzdělání referenční osoby v domácnosti a podle přístupu této domácnosti k internetu (distrikty francouzsky mluvícího regionu Valonsko a dvojjazyčného regionu Brusel, 2001)



Při poslední aktualizaci územně založeného indexu byla použita metoda hlavních komponent bez rotace a s vážením podle počtu obyvatel ve věku 0–20 let v každém distriktu. První faktor, v roce 2010 vysvětlující 72,33 % celkového rozptylu, byl zvolen jako socioekonomický index. Při aktualizaci socioekonomického indexu v roce 2010 byl vysvětlen největší podíl rozptylu (v roce 2005 bylo vysvětleno 64,5 % rozptylu). To mohlo být způsobeno vylepšením některých proměnných použitých ve výpočtu (mimo jiné např. použitím kvality bydlení namísto počtu pokojů na 100 obyvatel). Při výpočtu mohly určité údaje za některé distrikty chybět, protože některé distrikty jsou příliš malé a protože Národní statistický úřad uplatňuje určitá opatření na ochranu dat. V případě chybějících dat na úrovni distriktů byla použita průměrná hodnota obce.

Socioekonomický index pak byl vypočten jako součet vážených z-standardizovaných hodnot jednotlivých proměnných, jejichž váhové koeficienty byly stanoveny na základě analýzy hlavních komponent. Socioekonomický index je proměnná s normálním rozdělením, která



dosahuje hodnot mezi -3,5 a 3,5, jak již bylo zmíněno výše. Váhové koeficienty vypočtené při poslední aktualizaci územně založeného socioekonomického indexu v roce 2010 jsou uvedeny v tabulce č. 5:

**Tabulka č. 5 Váhové koeficienty vypočtené při poslední aktualizaci územně založeného socioekonomického indexu (2010)**

Proměnná	č.	Váhový koeficient
Průměrný příjem na spotřební jednotku (data z roku 2006)	1	0,11104019
Medián příjmu domácností (data z roku 2006)	2	0,1139173
Podíl osob s dokončeným alespoň vyšším sekundárním vzděláním z celkového počtu osob, které dokončily své studium (data z roku 2001)	3	0,11253799
Podíl domácností s dětmi, kde alespoň jedna osoba dokončila vyšší sekundární vzdělání, z celkového počtu domácností s dětmi (data z roku 2001)	4	0,09962166
Podíl osob vykonávajících terciární povolání nízké úrovně z celkového počtu osob pracujících v terciárním sektoru, jejichž povolání je známo (data z roku 2003)	5	-0,10115397
Podíl osob vykonávajících terciární povolání vysoké úrovně z celkového počtu osob pracujících v terciárním sektoru, jejichž povolání je známo (data z roku 2003)	6	0,11211027
Míra nezaměstnanosti: celkový počet nezaměstnaných (včetně těch, kteří nepobírají dávky v nezaměstnanosti) z celkového počtu osob na pracovním trhu (data z roku 2006)	7	-0,10921173
Míra zaměstnanosti žen: podíl zaměstnaných žen z celkového počtu žen ve věku 30 až 60 let (data z roku 2006)	8	0,09793261
Podíl osob pobírajících tzv. dávky na sociální integraci (dříve označované jako „minimex“) (data z roku 2006)	9	-0,11457578
Podíl bytů s vysokou kvalitou bydlení (kuchyně o ploše nejméně čtyř čtverečních metrů, telefon, tekoucí voda, koupelna, centrální vytápění, automobil) z celkového počtu bytů (data z roku 2001)	10	0,10586042
Podíl dětí do 18 let žijících v bytech s nadměrnou obsazeností (data z roku 2001)	11	-0,09560936

Poslední studie zaměřená na aktualizaci územně založeného socioekonomického indexu byla výzkumným týmem uskutečněna v roce 2016. Některé z výše zmíněných proměnných nebylo v té době možné aktualizovat a data z roku 2001 byla považována za příliš stará pro zachycení socioekonomického znevýhodnění. Výzkumníci navrhli dvě řešení: buď aktualizovat územně založený socioekonomický index s použitím nového seznamu proměnných, anebo zavést socioekonomický index založený na datech domácností. Nakonec se přiklonili k druhé možnosti, zčásti také kvůli kritickým výhradám vůči územně založené metodě identifikace. Aktualizovaný seznam územně založených proměnných ovšem i tak stojí za zmínku. Byla testována proměnná charakterizující zdraví (indikátor diferenční úmrtnosti, tj. míra úmrtnosti v porovnání s tím, co lze očekávat při zohlednění věkové struktury). Tato proměnná byla sice zajímavá, avšak nepřinesla k původnímu modelu žádnou přidanou informaci. Její použití by také předpokládalo změnu dekretu, protože oblast zdraví nebyla uvedena mezi pěti sledovanými oblastmi. Proto byla nakonec vyřazena.

#### 4.5 Kritika územně založeného socioekonomického indexu

Způsob výpočtu územně založeného socioekonomického indexu uplatňovaný až do roku 2017 (s poslední revizí z roku 2010) spočíval v tom, že se každému jednotlivému žákovi přidělil socioekonomický index popisující distrikt, kde bydlí, namísto jeho individuálních



charakteristik či charakteristik jeho domácnosti. Žáci pocházející z domácností velmi odlišné socioekonomické úrovně nebyli nijak diferencováni, pokud bydleli v témže distriktu. Tato metoda byla zvolena z několika důvodů. Zprvė usnadňuje sběr socioekonomických dat. Zadruhé na sociálně velmi selektivním trhu s bydlením platí, že volba rezidenční lokality často představuje syntézu sady osobních a rodinných parametrů, které je velmi obtížné identifikovat a hierarchizovat na základě individuálních dat. A konečně tato metoda zachycuje různé kumulativní prostorové efekty, které vedou k zesilování dopadů chudoby v distriktech, kde se koncentrují různé sociální problémy.

Volba územně založeného indikátoru namísto indikátoru založeného na individuálních žákovských datech může ovšem vést k určitému zkreslení, pokud jsou distrikty socioekonomicky heterogenní a pokud školy přijímají žáky z téhož distriktu selektivně, což znamená, že různé školy přijímají žáky s různými socioekonomickými či akademickými charakteristikami. Takovéto rozdíly v přijímání žáků (které označujeme jako selektivní přijímání) nemají dopad na průměrný územně založený socioekonomický index škol. Představme si dvě školy (A a B) přijímající žáky ze dvou stejných distriktů (X a Y). Škola A si vybírá žáky s nejvyšším socioekonomickým zázemím (či s nejlepšími školními výsledky) z distriktu X a distriktu Y. Škola B si vybírá žáky s nejnižším socioekonomickým zázemím (či s nejhorsími školními výsledky) z distriktu X a distriktu Y. Tyto dvě školy mají velmi odlišné populace, ale přesto budou mít naprosto stejný průměrný územně založený socioekonomický index.

Výzkumníci, kteří byli v roce 2010 pověřeni aktualizováním socioekonomického indexu, ukázali, že distrikty jsou socioekonomicky dosti heterogenní, a to především distrikty ležící ve středu rozdělení (Demeuse et al., 2010). Distrikt se socioekonomickým indexem blízkým průměru má tudíž větší šanci, že bude socioekonomicky heterogenní. Je důležité vědět, že v té době byla politika vzdělávacích priorit rozšířena na 25 % žáků. Otázky týkající se selektivního přijímání byly proto poměrně relevantní.

#### **4.5.1 Zohlednění vzdělávacích obtíží a vzdělávacího programu**

V roce 2016 provedli výzkumníci několik analýz, aby vyhodnotili sílu selektivního přijímání (Demeuse et al., 2016). První analýza byla založena na úpravě socioekonomického indexu s využitím indikátorů vzdělávacích obtíží (odkladů školní docházky a opakování ročníku), aby byla do distriktů vnesena určitá variabilita. Úprava spočívala ve výpočtu průměrného socioekonomického indexu každého ročníku (a vzdělávacího programu v rámci sekundárního vzdělávání) a v následném porovnání průměrného socioekonomického indexu v rámci ročníku mezi žáky, kteří měli odklad školní docházky nebo opakovali ročník, a těmi, kteří procházeli vzdělávacím systémem standardním způsobem. Socioekonomický index každého žáka byl potom korigován podle jeho vlastního průchodu vzdělávacím systémem, jak je uvedeno v tabulce č. 6.

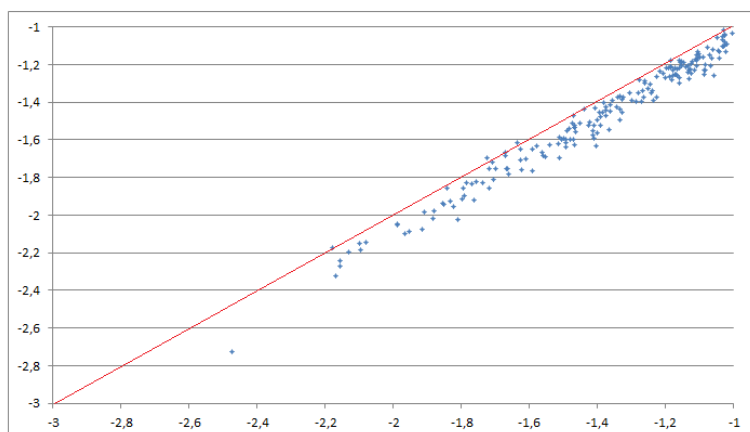


**Tabulka č. 6 Úprava socioekonomického indexu pro zvýšení variability uvnitř distriktů za účelem studia selektivního přijímání**

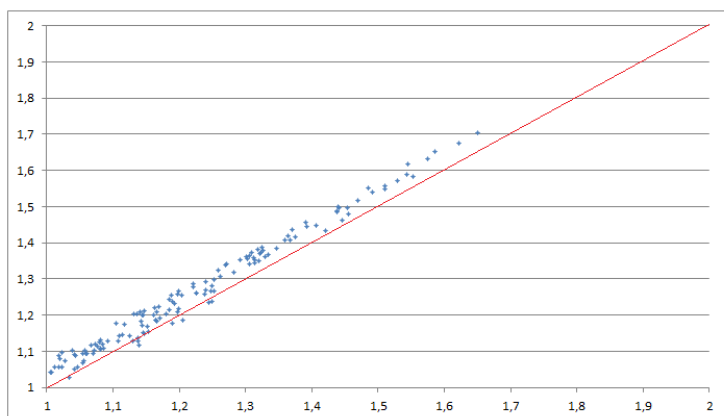
Ročník	Vzdělávací program	Odklad či opakování (počet let)	Počet žáků	Socioekonomický index	Socioekonomický index žáků z daného ročníku	Upravený socioekonomický index
5	5P	0	37 262	0,13	0,03	0,10
5	5P	1	9 075	-0,24	0,03	-0,27
5	5P	2	2 224	-0,52	0,03	-0,55
5	5P	3	126	-0,89	0,03	-0,92
6	6P	0	35 836	0,16	0,07	0,09
6	6P	1	8 498	-0,23	0,07	-0,29
6	6P	2	1 365	-0,51	0,07	-0,57
6	6P	3	58	-0,76	0,07	-0,83
9	D23G	0	22 363	0,36	0,03	0,33
9	D23G	1	6 684	0,12	0,03	0,09
9	D23G	2	1 505	-0,14	0,03	-0,17
9	D23G	3	323	-0,50	0,03	-0,53
9	D23P	0	3 326	-0,32	0,03	-0,35
9	D23P	1	6 145	-0,33	0,03	-0,36
9	D23P	2	3 961	-0,45	0,03	-0,48
9	D23P	3	2 079	-0,62	0,03	-0,65

Pro každou školu byly spočteny a následně porovnány upravené a neupravené socioekonomické indexy. Na úrovni primárního vzdělávání je toto porovnání ukázáno na obrázcích č. 9 a č. 10. Neupravený socioekonomický index je vyneseno na vodorovné ose, upravený socioekonomický index na svislé ose. Čím blíže jsou body k diagonále, tím těsnější je vztah mezi oběma socioekonomickými indexy, upraveným a neupraveným. Čím více jsou body vzdáleny od diagonály, tím více se oba indexy liší. V nepriviligovaných školách je až na jednu nebo dvě výjimky upravený socioekonomický index položen níže než neupravený (obrázek č. 9), naopak u privilegovaných škol leží výše než neupravený (obrázek č. 10). Totéž platí, jen s většími rozdíly, i pro sekundární školy (obrázky č. 11 a č. 12). Za nepriviligované školy byly v této analýze považovány školy, jejichž socioekonomický index dosahoval hodnot menších než  $-1$ . Za privilegované byly považovány školy se socioekonomickým indexem větším než  $1$ .

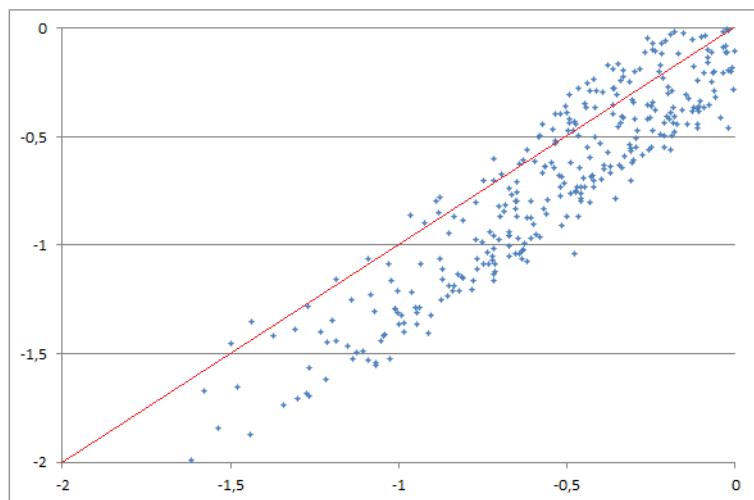
**Obrázek č. 9 Vztah mezi upravenými a neupravenými průměrnými indexy u nepriviligovaných primárních škol**



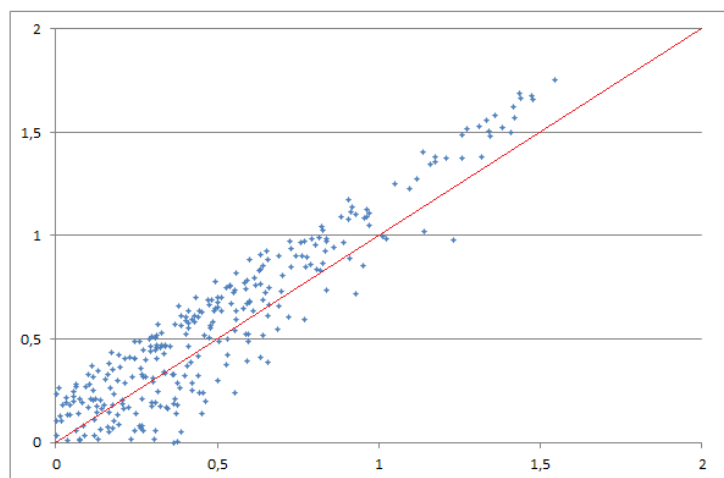
**Obrázek č. 10** Vztah mezi upravenými a neupravenými průměrnými indexy u privilegovaných primárních škol



**Obrázek č. 11** Vztah mezi upravenými a neupravenými průměrnými indexy u neprivilegovaných sekundárních škol



**Obrázek č. 12** Vztah mezi upravenými a neupravenými průměrnými indexy u privilegovaných sekundárních škol



Tato analýza ukazuje, že jak na primárních, tak na sekundárních školách existuje určité selektivní přijímání. Zohlednění vnitrodístríktové variability úpravou socioekonomického indexu pomocí dvou akademických charakteristik (vzdělávací obtížnosti a vzdělávací program)

umožňuje zvýraznit rozdíly mezi privilegovanými a neprivilegovanými školami. Tato procedura zdůrazňuje změřené socioekonomické znevýhodnění neprivilegovaných škol a změřené socioekonomické zvýhodnění privilegovaných škol.

Použití akademických indikátorů pro úpravu územně založeného socioekonomického indexu by tedy mohlo být užitečné. Umožňuje to částečně zohlednit selektivní přijímání a rozšířit kritéria používaná pro výpočet financování škol. Kromě toho to umožňuje lépe předvídat školní neúspěch, neboť korelace mezi socioekonomickými indikátory a školním selháním je nanejvýše 0,50. To znamená, že socioekonomické indikátory vysvětlují pouze 25 % rozptylu a zbývajících 75 % musí být vysvětleno jinými proměnnými. Zohlednění vzdělávacích obtíží (indikovaných odkladem školní docházky a opakováním ročníku) a navštěvovaného vzdělávacího programu by tak mohlo zásadně zlepšit predikci školního neúspěchu opřenou o socioekonomický index. Toto řešení bylo ovšem použito pouze ke studiu selektivního přijímání a nebylo použito pro aktualizaci socioekonomického indexu, a to z jednoho hlavního důvodu: umožňovalo by školám ovlivnit jejich financování tak, že by nechávaly žáky opakovat ročník nebo by je směřovaly do technických a odborných oborů, místo aby jim umožnily pokračovat ve všeobecném vzdělávání.

#### 4.5.2 Zohlednění tzv. externích vzdělávacích obtíží

S indikátorem vzdělávacích obtíží, má-li se na jeho základě rozhodovat o financování škol, je spojeno několik problémů. Především se v případě odkladů školní docházky a opakování ročníků jedná pouze o nepřímé měřítko vzdělávacích obtíží. Přímější měřítko, jako jsou třeba výsledky externích evaluací (např. CEB na konci primárního vzdělávání ve Valonsko-bruselské federaci nebo CEID na konci nižšího sekundárního vzdělávání), by bylo daleko přesnější. V současné době ovšem výzkumníkům není umožněno propojit jednotlivé žáky s jejich skóry z externí evaluace (tato data jsou agregována za školy a neobsahují žádný kód umožňující identifikaci jednotlivých žáků ani se jeho zavedení nepředpokládá).

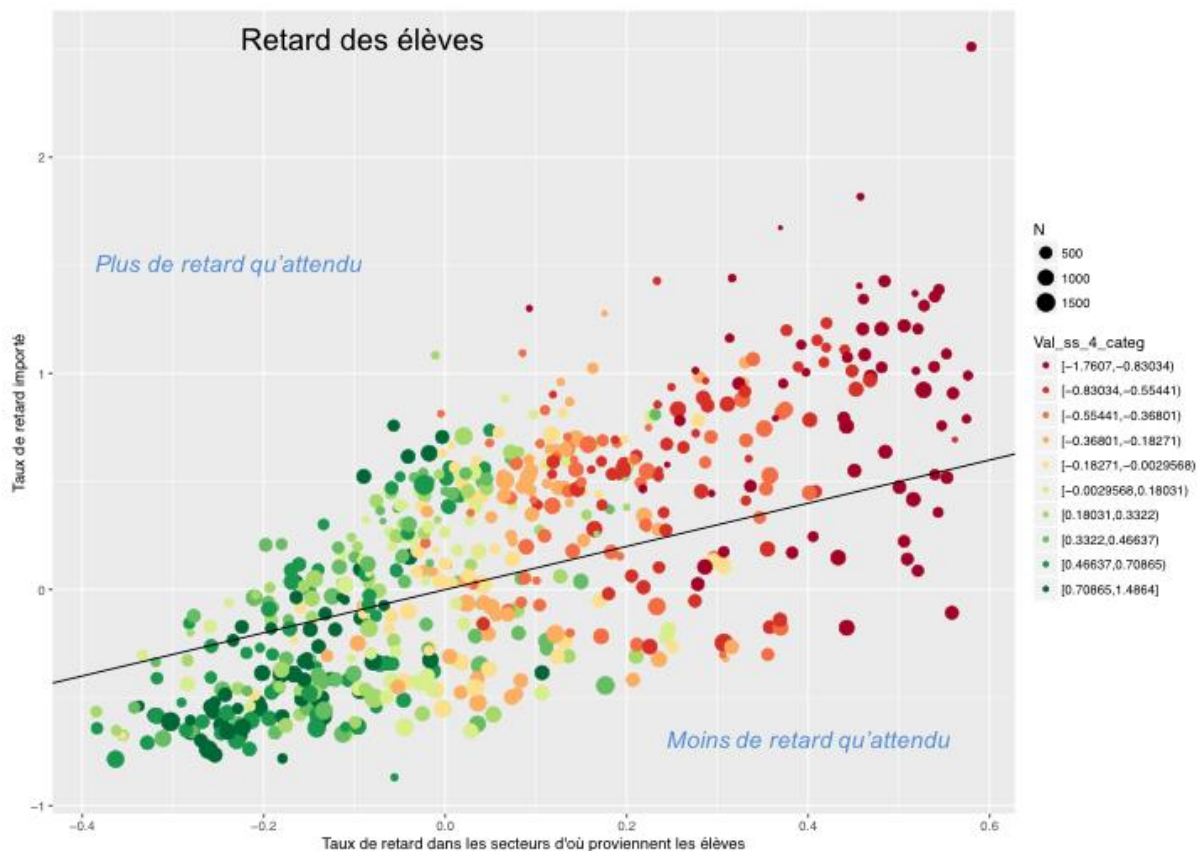
Kromě toho jsou zde i některé technické problémy. Zaprvé je nezbytné standardizovat odklady školní docházky a opakování ročníku podle věku. Tato věková standardizace je nutná, protože mezi školami jsou velké rozdíly ve věkové struktuře. Zadruhé mohou někteří žáci vypadnout z databáze, aniž by dokončili ročník. Mohlo by nás to svádět k závěru, že se jedná o žáky, kteří předčasně opouštějí školy nebo přecházejí do speciálního vzdělávání. To ovšem nemusí být vždy tento případ. Mohou prostě jen přejít do jiného vzdělávacího systému, zejména v Bruselu, kde přechody mezi vlámsky a francouzsky mluvícími školami nejsou nijak výjimečné. Třetím problémem je zohlednění intenzity vzdělávacích obtíží. Mají vzdělávací obtíže odpovídající jednomu roku odkladu školní docházky nebo jednomu opakování ročníku kvalitativně stejný význam jako vzdělávací obtíže indikované větším počtem let? Nejspíše ne. Zohlednění vzdělávacích obtíží by tedy mělo vést k rozhodnutí, zda se bude měřit podíl žáků, kteří měli odklad školní docházky nebo opakovali ročník, anebo počet let, což je hledisko, které bere do úvahy intenzitu vzdělávacích obtíží. Čtvrtou otázkou je, jaká hodnota by měla být připsána žákům, kteří přešli do speciálního vzdělávání. Přechod do speciálního vzdělávání může v některých případech indikovat, že žák měl obtíže v běžném vzdělávání, a proto by se těmto žákům měla v databázi připsat určitá hodnota, která by reprezentovala tento typ vzdělávacích obtíží.

Byla ovšem provedena ještě jiná analýza, která využívala odklady školní docházky a opakování ročníku jako indikátor vzdělávacích obtíží. Výzkumníci (Demeuse et al., 2016) připsali každému žákovi míru odkladů školní docházky a opakování ročníku v jeho distriktu během roku  $x$ . Tato informace pak byla agregována za školy pro rok  $x+1$ . Tuto míru odkladů školní docházky a opakování ročníku by každá škola vykazovala, pokud by měla přesně průměrnou míru každého distriktu, odkud přijímá žáky. Tato „očekávaná“ míra odkladů školní docházky



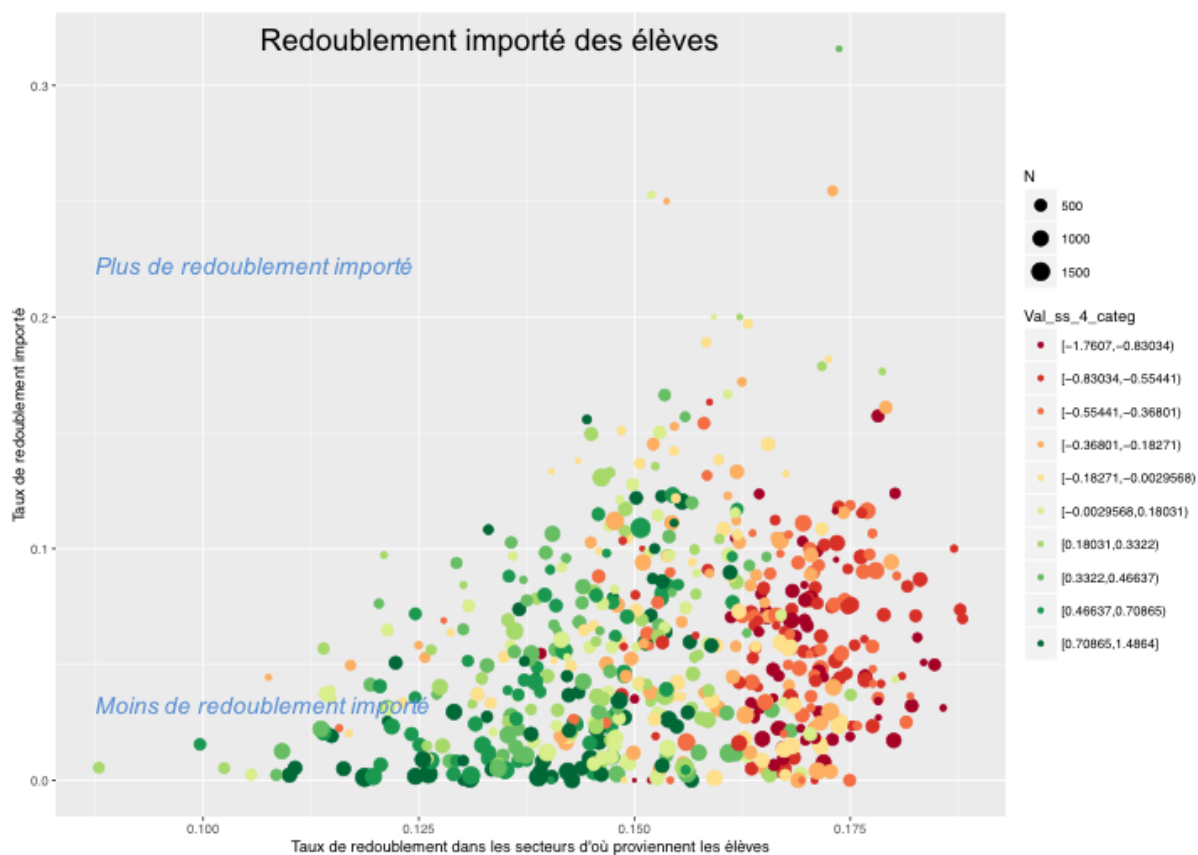
a opakování ročníku pak byla porovnána se skutečně pozorovanou hodnotou (obrázek č. 13). Stejná analýza byla provedena pouze pro opakování ročníku. Každému žákovi byla připsána míra opakování ročníku v jeho distriktu během roku x. Tato informace pak byla agregována za školy pro rok x+1. Tuto míru opakování ročníku by škola vykazovala, pokud by měla přesně průměrnou míru každého distriktu, odkud přijímá žáky. Tato „očekávaná“ míra opakování ročníku pak byla porovnána se skutečně pozorovanou hodnotou (obrázek č. 14).

**Obrázek č. 13** Vztah mezi očekávanou (vodorovná osa) a pozorovanou (svislá osa) mírou odkladů školní docházky a opakování ročníku v sekundárních školách (barvy reprezentují hodnotu územně založeného socioekonomického indexu, přičemž zelená označuje privilegované a červená neprivilegované školy)



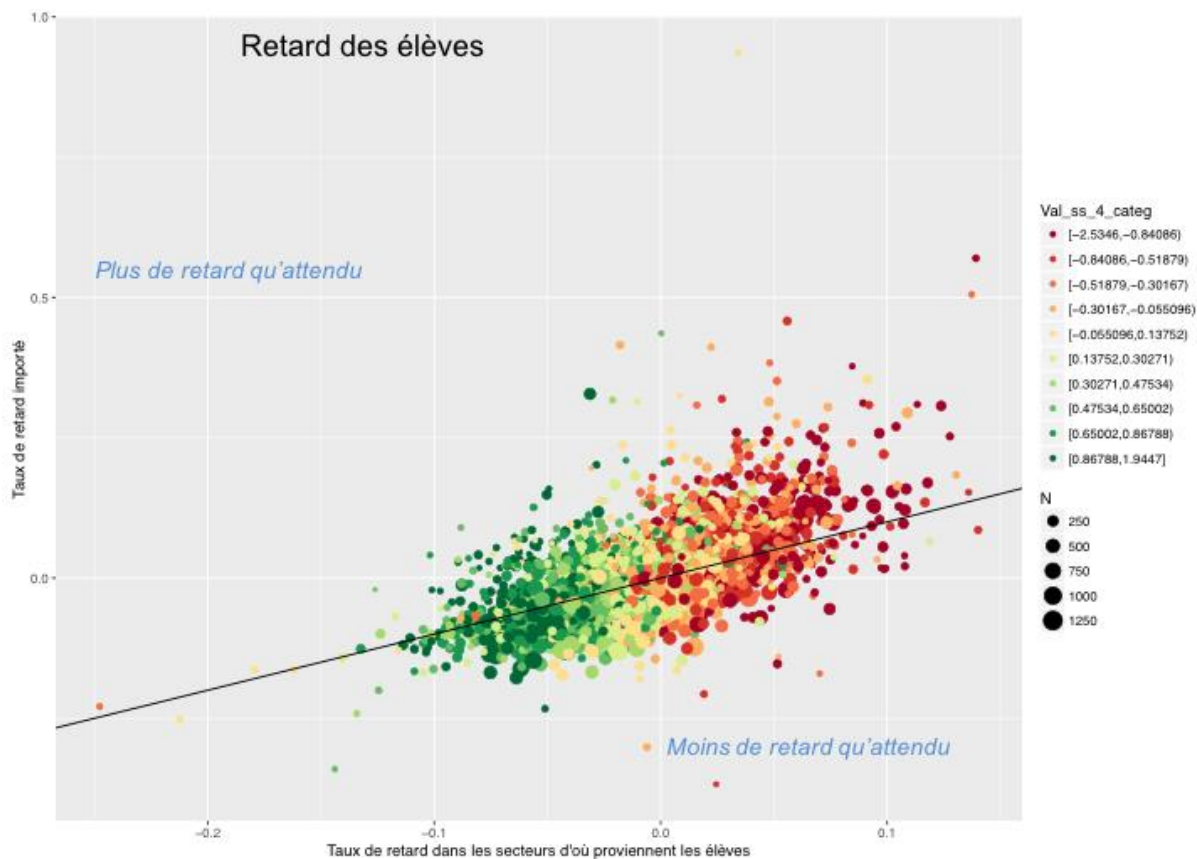
Obrázek č. 14

Vztah mezi očekávanou (vodorovná osa) a pozorovanou (svislá osa) mírou opakování ročníku v sekundárních školách (barvy reprezentují hodnotu územně založeného socioekonomického indexu, přičemž zelená označuje privilegované a červená nepriviligované školy)



Obrázek č. 15

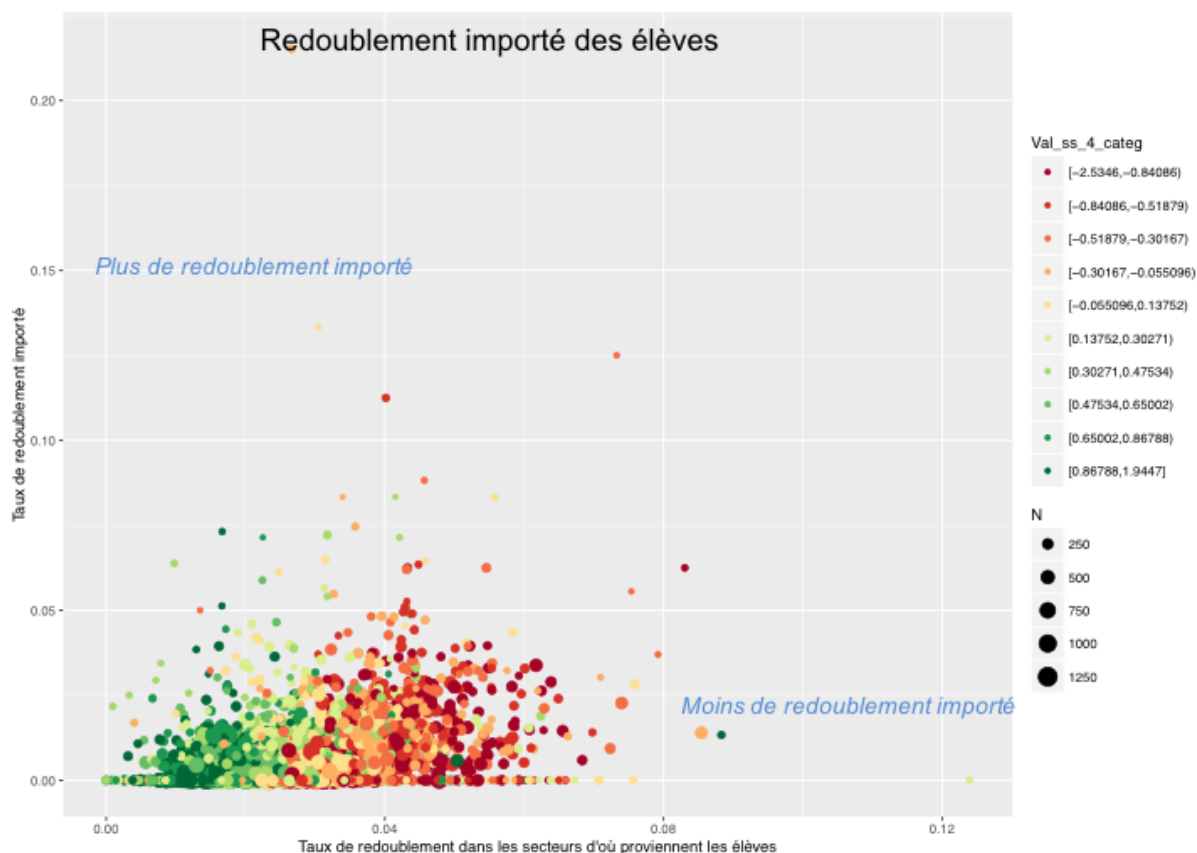
Vztah mezi očekávanou (vodorovná osa) a pozorovanou (svislá osa) mírou odkladů školní docházky a opakování ročníku v primárních školách (barvy reprezentují hodnotu územně založeného socioekonomického indexu, přičemž zelená označuje privilegované a červená neprivilegované školy)





Obrázek č. 16

Vztah mezi očekávanou (vodorovná osa) a pozorovanou (svislá osa) mírou opakování ročníku v primárních školách (barvy reprezentují hodnotu územně založeného socioekonomického indexu, přičemž zelená označuje privilegované a červená nepriviligované školy)



Obrázky č. 13 až č. 16 poukazují na existenci selektivního přijímání žáků podle jejich vzdělávacích obtíží indikovaných buď odkladem školní docházky a opakováním ročníku, nebo jen opakováním ročníku. V rámci sekundárního vzdělávání existuje zřetelná souvislost mezi socioekonomickým indexem školy a očekávanou mírou vzdělávacích obtíží. Toto pravidlo má ovšem určité výjimky: je zde řada privilegovaných škol (měřeno pomocí územně založeného socioekonomického indexu), které zaznamenávají větší než očekávanou míru vzdělávacích obtíží, a naopak řada nepriviligovaných škol (opět měřeno pomocí územně založeného socioekonomického indexu), které zaznamenávají menší než očekávanou míru vzdělávacích obtíží. Obrázek č. 13 ovšem dokazuje přítomnost selektivního přijímání v sekundárním vzdělávání, které má silnou souvislost s průměrným územně založeným socioekonomickým indexem škol. V levé dolní části obrázku č. 13 se nacházejí školy s vysokým socioekonomickým indexem, které přijímají žáky z distriktů s malou mírou odkladů školní docházky a opakování ročníku, a navíc ještě přijímají žáky s menší mírou těchto vzdělávacích obtíží, než odpovídá průměru jejich distriktu. V pravé horní části obrázku č. 13 se nacházejí školy s nízkým socioekonomickým indexem, které přijímají žáky z distriktů, kde je míra odkladů školní docházky a opakování ročníku vysoká, a navíc ještě přijímají žáky s vyšší mírou těchto vzdělávacích obtíží, než odpovídá průměru jejich distriktu. Na úrovni primárního vzdělávání je diferenciací škol méně zřetelná, avšak i zde můžeme vidět celou řadu škol s nízkým socioekonomickým indexem, které přijímají žáky z distriktů s vysokou mírou odkladů školní docházky a opakování ročníku, přičemž jejich žáci mají ještě vyšší míru těchto vzdělávacích obtíží, než by odpovídalo průměru jejich distriktu.

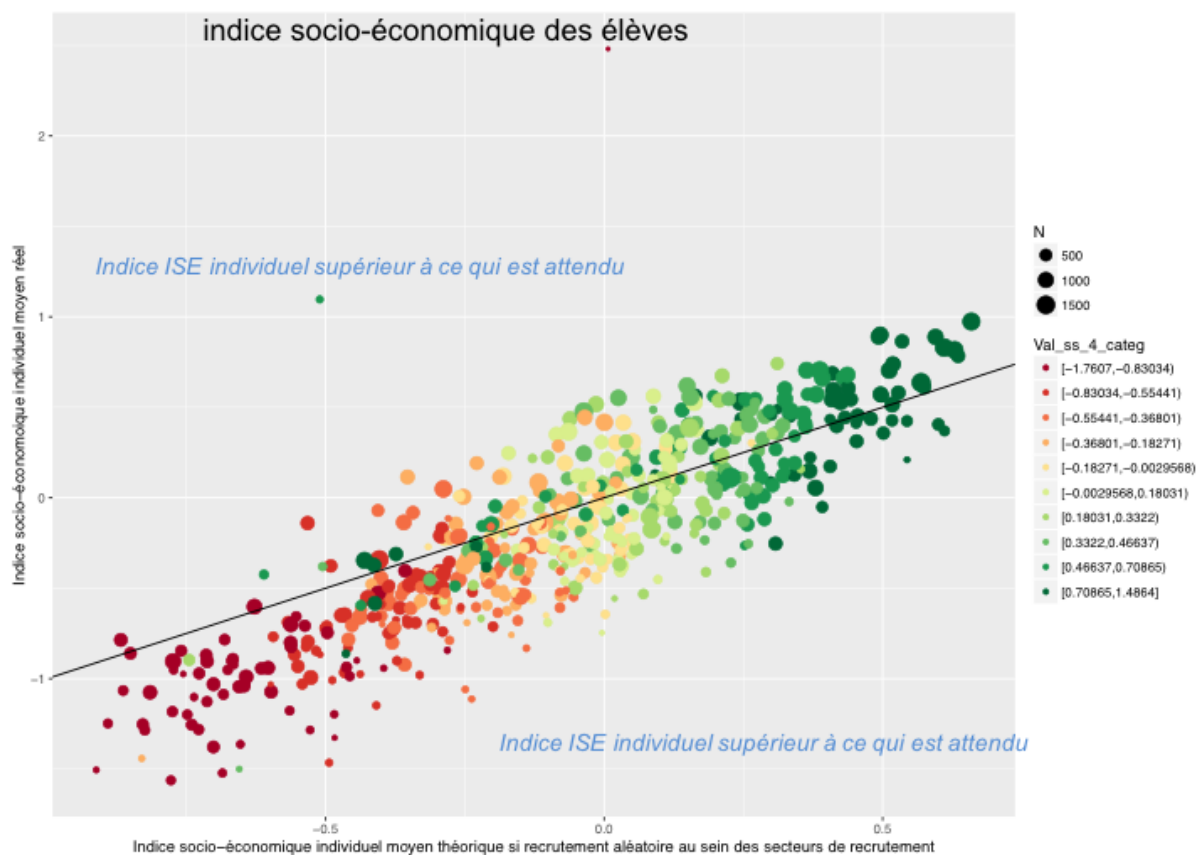
### 4.5.3 Použití socioekonomických proměnných na úrovni žáků

Stejný typ analýzy byl proveden s použitím socioekonomických proměnných na úrovni žáků. Výzkumníci použili provizorní verzi socioekonomického indexu, která bude popsána v následující části textu, a to jednak na individuální úrovni, kdy přidělili každému žákovi socioekonomický index jeho vlastní domácnosti, jednak na úrovni distriktu, kdy přidělili každému žákovi průměrný socioekonomický index domácností v jeho distriktu. Školní průměr prvního indexu představuje pozorovaný socioekonomický index pro danou školu. Školní průměr druhého indexu představuje očekávaný socioekonomický index pro danou školu v případě neexistence selektivního přijímání, tj. v případě, že by každá škola přijímala náhodně vybrané žáky z jejich distriktů. Obrázky č. 17 a č. 18 ukazují výsledky porovnání očekávaného a pozorovaného přijímání žáků.

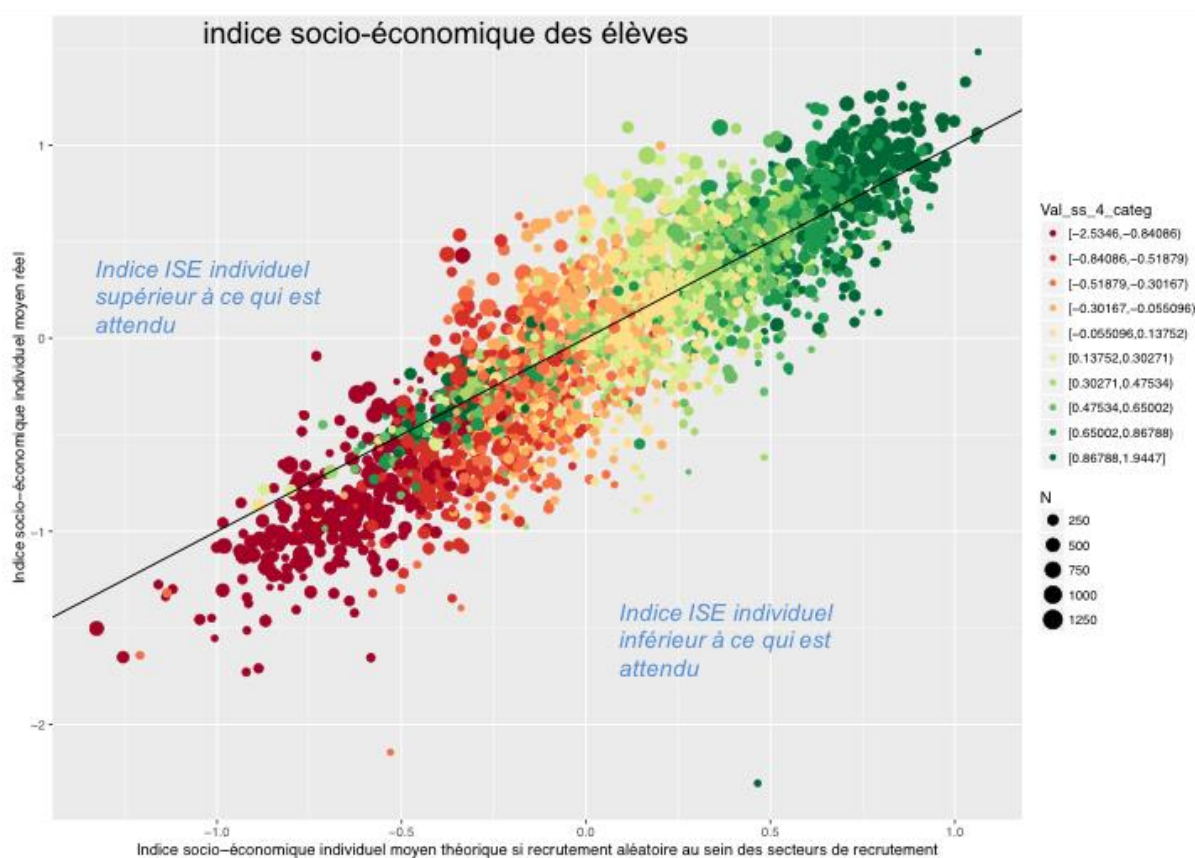
Na obrázku č. 17, který představuje situaci na úrovni sekundárního vzdělávání, můžeme pozorovat několik věcí. Když se podíváme na barvy reprezentující územně založený socioekonomický index, můžeme si všimnout silné korelace. Zároveň však vidíme, že dvě různé metody měření socioekonomického statusu dávají některým školám dosti odlišné socioekonomické indexy. Některé zelené body zobrazující vysoký územně založený socioekonomický index jsou ve spodní části rozdělení podle socioekonomického indexu domácností. To nás upozorňuje na důležitý rozdíl v měření socioekonomického statusu mezi oběma metodami: některé školy klasifikované podle územně založeného socioekonomického indexu jako relativně privilegované jsou ve skutečnosti spíše neprivilegované, vezmeme-li v úvahu skutečný socioekonomický index domácností jejich žáků. Body jsou poměrně blízko k přímce reprezentující absenci selektivního přijímání, avšak trend je celkem jasný: školy v levé dolní části obrázku č. 17 (jejichž očekávaný i pozorovaný průměrný socioekonomický index domácností je nízký) téměř systematicky selektivně přijímají žáky, kteří jsou méně privilegovaní, než je průměr jejich distriktu. Symetrický efekt v pravé horní části obrázku je daleko méně patrný: školy s vysokým očekávaným i pozorovaným socioekonomickým indexem domácností mají sklon, i když v méně masivním měřítku, selektivně přijímat žáky s vyšším socioekonomickým indexem, než je průměr jejich distriktu. Nejvyšší míra selektivního přijímání privilegovaných žáků je vidět ve středu distribuce: to jsou školy, které si z heterogenních distriktů vybírají ty nejvíce privilegované žáky. Stejná pozorování mohou být učiněna na úrovni primárního vzdělávání (obrázek č. 18).

Tyto výsledky prokazující selektivní přijímání žáků do škol vedly tým výzkumníků k navržení alternativních metod pro výpočet socioekonomického indexu škol. Nové metody jsou založeny na datech z domácností, která jsou agregována přímo pro každou školu, aniž by bylo potřeba započítávat hodnoty distriktů. Tento socioekonomický index založený na datech o domácnostech žáků je popsán v následující části textu.

Obrázek č. 17 Vztah mezi očekávaným (vodorovná osa) a pozorovaným (svislá osa) průměrným socioekonomickým indexem založeným na domácnostech na úrovni sekundárního vzdělávání (barvy reprezentují hodnotu územně založeného socioekonomického indexu, přičemž zelená označuje privilegované a červená neprivilegované školy)



Obrázek č. 18 Vztah mezi očekávaným (vodorovná osa) a pozorovaným (svislá osa) průměrným socioekonomickým indexem založeným na domácnostech na úrovni primárního vzdělávání (barvy reprezentují hodnotu územně založeného socioekonomického indexu, přičemž zelená označuje privilegované a červená neprivilegované školy)



#### 4.6 Socioekonomický index založený na domácnostech

V poslední studii směřující k aktualizaci socioekonomického indexu v roce 2016 navrhl výzkumný tým dva nové způsoby výpočtu socioekonomického indexu (Demeuse et al., 2016). Oba nové způsoby byly založeny na informacích charakterizujících domácnosti, nikoli distrikty. Předání těchto individuálních dat výzkumnému týmu vyžadovalo spoluúčast „důvěryhodné třetí strany“, která zajistila spárování dat a zároveň zachovala anonymitu jednotlivých žáků.

První skupina testovaných modelů (z nichž jeden byl posléze vybrán pro konstrukci nového socioekonomického indexu) spočívala v agregování jednotlivých individuálních dat přes školy (modely 1 a 2). Druhá skupina testovaných modelů spočívala v tom, že se pro každého žáka z jeho individuálních socioekonomických charakteristik nejprve vypočítal syntetický socioekonomický index, který byl následně agregován přes školy (model 3). Následující části této kapitoly nejprve popíší obě skupiny modelů a poté rozeberou jejich přednosti a nedostatky.

#### 4.6.1 Modely založené na agregování individuálních dat přes školy

Modely založené na agregování individuálních dat přes školy spočívají v tom, že se z každé proměnné charakterizující žáky spočítá průměr pro každou školu. Každá škola je tedy charakterizována sadou proměnných a jejich průměrů. Byly testovány modely se sedmi proměnnými (model 1) a devíti proměnnými (model 2). Model 1 se sedmi proměnnými používá tyto charakteristiky domácností žáků:

- příjem;
- podíl osob starších 18 let majících zaměstnání;
- podíl osob vykonávajících povolání řazené do kategorie tzv. modrých límečků;
- podíl osob vykonávajících povolání v dolním segmentu terciárního sektoru;
- pobírání sociálních dávek (nebo nikoliv);
- podíl osob s nejvyšší úrovní dosaženého vzdělání (úroveň 1 a 2);
- podíl osob s nejnižší úrovní dosaženého vzdělání (úroveň 5 a 6).

Model 2 s devíti proměnnými přidává k dosavadním sedmi proměnným ještě další dvě charakteristiky domácnosti žáka:

- rodiče narození v chudé zemi (nebo nikoliv);
- žáci narození v chudé zemi (nebo nikoliv).

Průměrné školní hodnoty těchto 7 nebo 9 proměnných (podle použitého modelu) byly zpracovány analýzou hlavních komponent, podobně jako při výpočtu územně založeného socioekonomického indexu. První faktor vysvětlující 88,4 % (model 1), respektive 76,7 % (model 2) celkové informace obsažené v 7, resp. 9 použitých proměnných dává hodnotu socioekonomického indexu školy.

Podíl informace vysvětlené prvním faktorem ukazuje, že toto řešení je velmi uspokojivé, zejména v případě modelu 1 se 7 proměnnými. Výzkumný tým vzal v úvahu fakt, že některé školy mají poměrně málo žáků, a proto při této analýze použil kumulovaná data za tři po sobě následující roky (2011/2012, 2012/2013 a 2013/2014) (tabulka č. 7).

**Tabulka č. 7 Sycení prvního faktoru analýzy hlavních komponent a koeficienty pro vážení v lineární kombinaci různých proměnných z modelů 1 a 2**

	Sycení	Koeficienty pro vážení (model 1)	Sycení	Koeficienty pro vážení (model 2)
Příjem	-0,959	-0,155	-0,946	-0,137
Podíl osob starších 18 let majících zaměstnání	-0,917	-0,148	-0,923	-0,134
Podíl osob vykonávajících povolání řazené do kategorie tzv. modrých límečků	0,961	0,155	0,927	0,134
Podíl osob vykonávajících povolání v dolním segmentu terciárního sektoru	0,955	0,154	0,929	0,135
Pobírání sociálních dávek na sociální integraci (nebo nikoliv)	0,898	0,145	0,916	0,133
Podíl osob s nejvyšší úrovní dosaženého vzdělání (úroveň 1 a 2)	0,95	0,153	0,965	0,14
Podíl osob s nejnižší úrovní dosaženého vzdělání (úroveň 5 a 6)	-0,941	-0,152	-0,907	-0,131
Rodiče narození v chudé zemi (nebo nikoliv)			0,688	0,1
Žáci narození v chudé zemi (nebo nikoliv)			0,606	0,088

Toto řešení umožňuje přiřadit každé škole hodnotu socioekonomického indexu, aniž by bylo nutné využívat data z distriktů. Stejná metoda by se ovšem dala použít pro agregování individuálních informací za distrikty místo škol. To by mohlo být užitečné pro jiná opatření vzdělávací politiky, například pro regulaci přijímání žáků do škol, kdy by se hodnota socioekonomického indexu distriktu bydliště žáka využila jako kritérium pro upřednostnění žáků žijících v neprivilegovaných distriktech.

#### 4.6.2 Modely založené na výpočtu individuálního socioekonomického indexu pro každého žáka

Tato metoda spočívá v tom, že se pro každého žáka vytvoří z individuálních proměnných souhrnný socioekonomický index, z něhož se následně vypočítají školní průměry. Výzkumníci testovali tuto metodu pouze ve školním roce 2011/2012 (model 3). Z proměnných, které poskytla Rozcestníková banka sociálního zabezpečení (*Crossroad Bank for Social Security*), bylo odvozeno osm individuálních proměnných. Tyto proměnné musí být ordinální, aby na nich mohla být provedena IRT analýza (viz níže).

- Ordinální proměnná „dosažené vzdělání“, mající čtyři úrovně:
  - úroveň 1: domácnosti, kde žádný člen nedokončil vyšší sekundární vzdělání;
  - úroveň 2: domácnosti, kde alespoň jeden člen dokončil vyšší sekundární vzdělání;
  - úroveň 3: domácnosti, kde alespoň jeden člen dokončil vysokoškolské vzdělání;
  - úroveň 4: domácnosti, kde alespoň jeden člen dokončil postgraduální vzdělání typu PhD.
- Ordinální proměnná „příjem“, mající šest úrovní:
  - úroveň 1, s ekvivalentem příjmu, který je menší nebo roven 100;
  - úroveň 2, s ekvivalentem příjmu, který se pohybuje od 100 do 150;
  - úroveň 3, s ekvivalentem příjmu, který se pohybuje od 150 do 200;
  - úroveň 4, s ekvivalentem příjmu, který se pohybuje od 200 do 300;
  - úroveň 5, s ekvivalentem příjmu, který se pohybuje od 300 do 400;
  - úroveň 6, s ekvivalentem příjmu, který je vyšší než 400.
- Ordinální proměnná „ekonomická aktivita“, reprezentující podíl pracujících osob v domácnosti z celkového počtu členů domácnosti, kteří jsou součástí ekonomicky aktivní populace. Jsou zde tři úrovně:
  - úroveň 1: domácnosti, kde pracuje méně než 40 % členů, kteří jsou součástí ekonomicky aktivní populace;
  - úroveň 2: domácnosti, kde pracuje 40 až 60 % členů, kteří jsou součástí ekonomicky aktivní populace;
  - úroveň 3: domácnosti, kde pracuje více než 60 % členů, kteří jsou součástí ekonomicky aktivní populace.
- Ordinální proměnná „neaktivní“, dávající informaci o tom, že jeden nebo více dospělých členů domácnosti nejsou součástí ekonomicky aktivní populace:
  - úroveň 1: domácnosti s více než jedním dospělým, který není součástí ekonomicky aktivní populace;



- úroveň 2: domácnosti s právě jedním dospělým, který není součástí ekonomicky aktivní populace;
- úroveň 3: domácnosti, kde jsou všichni dospělí součástí ekonomicky aktivní populace.
- Ordinální proměnná „horní segment“, reprezentující podíl osob vykonávajících povolání v horním segmentu terciárního sektoru z celkového počtu dospělých členů domácnosti, kteří jsou součástí ekonomicky aktivní populace. Jsou zde tři úrovně:
  - úroveň 1: domácnosti, kde méně než 40 % dospělých členů, kteří jsou součástí ekonomicky aktivní populace, vykonává povolání v horním segmentu terciárního sektoru;
  - úroveň 2: domácnosti, kde 40 až 60 % dospělých členů, kteří jsou součástí ekonomicky aktivní populace, vykonává povolání v horním segmentu terciárního sektoru;
  - úroveň 3: domácnosti, kde více než 60 % dospělých členů, kteří jsou součástí ekonomicky aktivní populace, vykonává povolání v horním segmentu terciárního sektoru.
- Ordinální proměnná „bohatá země“ reprezentuje podíl osob v rodině, které se narodily v bohaté zemi včetně Belgie. Jsou zde tři úrovně:
  - úroveň 1: domácnosti, kde se méně než 40 % členů narodilo v bohaté zemi;
  - úroveň 2: domácnosti, kde se 40 až 60 % členů narodilo v bohaté zemi;
  - úroveň 3: domácnosti, kde se více než 60 % členů narodilo v bohaté zemi.
- Nominální proměnná „rodina“ rozlišuje rodiny s jedním rodičem a ty ostatní. Hodnota 1 je připsána rodinám s jedním rodičem a hodnota 2 ostatním.
- Nominální proměnná „CPAS“ (*Centre public d'aide sociale*) rozlišuje rodiny, kde je alespoň jeden člen příjemcem dávek na sociální integraci (hodnota 1), a ty ostatní (hodnota 2).

Jednorozměrnost škály byla testována pomocí Cronbachova alfa. Z celkové populace (847 406 žáků) bylo 708 071 žáků, u nichž nechyběla žádná data (16 % žáků mělo tedy ve svých datech nejméně jednu chybějící informaci). V souboru žáků bez chybějících dat bylo Cronbachovo alfa 0,63.

Protože se v tomto modelu socioekonomický index počítá pro každého jednotlivého žáka, je nezbytné vypořádat se s problémem chybějících dat. Pro přiřazení platných hodnot žákům s chybějícími daty existuje několik metod. Nejjednodušší způsob spočívá v tom, že se jim připíše průměr dané proměnné, přičemž se předpokládá, že osoba s chybějícím údajem může být připodobněna k průměrnému jedinci. Tato technika ovšem vede ke značnému zkreslení v odhadu parametrů populace. Další techniky založené na modelech mnohonásobné imputace dávají lepší statistické záruky, avšak předpokládají vícerozměrné normální rozdělení spojitých proměnných, zatímco některé z našich proměnných jsou diskrétní (buď kategorické, jako je úroveň dosaženého vzdělání, anebo nominální, jako třeba proměnná rodina).

Aby se vypořádal s chybějícími hodnotami, rozhodl se výzkumný tým použít modely teorie odpovědi na položku (IRT). Tyto modely dávají chybějícím datům psychometrický analytický rámec, který nepředpokládá žádný konkrétní typ nebo rozdělení dat. Umožňují odhadnout individuální hodnoty (v našem případě individuální socioekonomický index) ze sady proměnných, které se kvůli chybějícím datům mohou u jednotlivých žáků lišit. Výsledný socioekonomický index jednotlivých žáků se však dá navzájem porovnávat, a to i tam, kde jsou chybějící hodnoty v některých vstupních proměnných. Tabulka č. 8 uvádí pro 847 899 žáků



v databázi za školní rok 2011/2012 přehled o počtu chybějících dat u osmi proměnných použitých v modelu socioekonomického indexu.

**Tabulka č. 8 Rozložení chybějících dat v databázi**

Počet chybějících dat	Počet žáků
0	708 071
1	28 011
2	79 439
3	19 321
4	6 554
5	10
8	6 493

Samozřejmě je nemožné získat odhad socioekonomického indexu pro žáky, u nichž nemáme vůbec žádné informace (6 493 žáků). IRT modely jsou ovšem schopné poskytnout odhad tam, kde je dostupná alespoň jedna informace (841 406 žáků). Při použití IRT modelu tedy ztrácíme pouze necelé 1 % žáků, v porovnání s 16 %, která bychom ztratili, kdybychom nepoužili žádný imputační model pro dosazení chybějících dat.

Na tato kompletní či částečně nekompletní data byl aplikován dvouparametrický IRT model. Vzhledem k velmi proměnlivým korelacím mezi položkou a celkem zvolili výzkumníci dvouparametrický model, který váží proměnnou pro výpočet socioekonomického indexu podle korelace mezi položkou a celkovým souborem všech položek. Proměnné „příjem“, „dosažené vzdělání“ a „ekonomická aktivita“ tak mají v modelu vyšší váhu než ostatní proměnné, jako jsou třeba „rodina“ a „CPAS“.

Tabulka č. 9 ukazuje na úrovni škol a žáků korelace mezi socioekonomickým indexem spočteným pomocí této metody a indikátorem vzdělávacích obtíží, kterým je zde míra odkladů školní docházky a opakování ročníku. Čím vyšší je socioekonomický index, tím nižší je míra odkladů školní docházky a opakování ročníku.

**Tabulka č. 9 Korelace mezi individuálním socioekonomickým indexem (model 3) a vzdělávacími obtížemi (odklady školní docházky a opakování ročníku)**

Úroveň	Primární vzdělávání	Sekundární vzdělávání
Žák	-0,28	-0,30
Škola	-0,65	-0,74

Aby otestovali, zda je tento individuální socioekonomický index vhodnější než územně založený socioekonomický index, agregovali ho výzkumníci přes distrikty a pak přiřadili každému žáku průměr jeho distriktu. Potom porovnali vlastnosti tohoto uměle vypočteného územně založeného indexu a individuálního socioekonomického indexu vypočteného výše popsáním způsobem.

Tabulka č. 10 ukazuje rozklad rozptylu obou dvou indexů. Je vidět, že výpočet socioekonomického indexu přes distrikt ztlačuje variabilitu uvnitř škol. Agregováním individuálního socioekonomického indexu přes distrikty se totiž smazává veškerá socioekonomická variabilita uvnitř distriktů. Například na úrovni primárního vzdělávání se rozptyl individuálního socioekonomického indexu snížil z hodnoty 1,18 (0,28 + 0,90) na 0,28 (0,15 + 0,13). To znamená, že se ztratí 75 % socioekonomické variability, když se každému žáku přiřadí průměrný socioekonomický index jeho distriktu, a to je opravdu citelná ztráta. Dochází k ní převážně na vnitřní úrovni (z hodnoty 0,90 na 0,13), ale objevuje se také na meziškolní úrovni (z hodnoty 0,28 na 0,13).



**Tabulka č. 10 Rozklad rozptylu individuálního socioekonomického indexu (model 3) a uměle vypočteného územně založeného indexu**

		Primární	Sekundární
Individuální socioekonomický index (model 3)	Mezi školami	0,28	0,24
	Uvnitř škol	0,90	0,86
Uměle vypočtený územně založený index	Mezi školami	0,15	0,11
	Uvnitř škol	0,13	0,18

Tabulka č. 11 ukazuje korelace mezi socioekonomickým indexem škol vypočteným přímo z individuálního socioekonomického indexu (vypočteného pomocí modelu 3) a územně založeným socioekonomickým indexem škol, přičemž je použit zaprvé původně používaný územně založený socioekonomický index škol, popsáný v části 4.4, a zadruhé uměle vypočtený územně založený socioekonomický index škol, popsáný o několik odstavců výše.

**Tabulka č. 11 Korelace mezi průměrným socioekonomickým indexem škol vypočteným z individuálních dat (model 3) a územně založeným socioekonomickým indexem škol**

Úroveň		Průměrný uměle vypočtený územně založený index škol	Průměrný původní územně založený index škol
Primární	Průměrný individuální socioekonomický index škol (model 3)	0,89	0,80
Sekundární	Průměrný individuální socioekonomický index škol (model 3)	0,86	0,81

Korelace těchto tří odlišných socioekonomických indexů s průměrnou mírou odkladů školní docházky a opakování ročníku na úrovni školy nám umožňuje určit, který z těchto indexů nejlépe predikuje vzdělávací obtíže na úrovni školy. Tabulka č. 12 ukazuje, že individuální socioekonomický index předpovídá vzdělávací obtíže lépe než ostatní dvě metody, i když na úrovni primárního vzdělávání je zlepšení jen malé. Přidaná hodnota této metody na úrovni sekundárního vzdělávání je ovšem docela podstatná (z korelace  $-0,55$  na korelaci  $-0,73$ ).

**Tabulka č. 12 Korelace mezi odlišnými socioekonomickými indexy a mírou odkladů školní docházky a opakování ročníku na úrovni školy**

Úroveň	Průměrný individuální socioekonomický index škol (model 3)	Průměrný uměle vypočtený územně založený index škol	Průměrný původní územně založený index škol
Primární	-0,65	-0,46	-0,54
Sekundární	-0,73	-0,49	-0,55

#### 4.6.3 Výhody a nevýhody obou metod a výsledný zvolený model

Obě metody založené na individuálních informacích o domácnostech žáků poskytují přesnější řešení než nepřímá metoda založená na distriktech. Každá z těchto dvou metod přináší určitou specifickou výhodu. Výzkumný tým navrhl použít první metodu, to znamená model 1, v němž jsou školy popsány průměry z individuálních dat za použití sedmi proměnných uvedených v části 4.6.1.

Výzkumný tým bohužel neměl přístup k některým klíčovým informacím ze vzdělávacího systému, které potřeboval k validaci modelů. Mohl sice použít několik proměnných spojených

s odklady školní docházky a opakováním ročníku, avšak ty jsou pouhou aproximací výkonu žáků. Tyto proměnné jsou totiž nepochybně determinovány lokálními rozhodnutími, což je problematické. Navíc vzhledem k existenci velmi odlišných vzdělávacích programů a možností sestupu od všeobecných k technickým a odborným vzdělávacím programům ztrácí informace o odkladu školní docházky a opakování ročníku na úrovni sekundárního vzdělávání vypovídací hodnotu. Individuální data z externích evaluací by mohla dát přesnější informace o výkonech žáků, jenže tato data nejsou na individuální úrovni přístupná, přestože existují. Na konci primárního vzdělávání se vydává „vysvědčení o absolvování základního vzdělávání“ (*Certificat d'Etudes de Base*, CEB) a k němu existují data pro každého jednotlivého žáka. Tyto informace by mohly být vynikajícím kritériem pro validaci individuálních socioekonomických indexů, jenže výzkumný tým je obdržel v agregované podobě školních průměrů, takže se nedala použít pro validaci individuálních dat, ale pouze dat agregovaných na úrovni školy. Individuální data by sice byla technicky dostupná, ale jejich předání výzkumnému týmu by vyvolalo otázky o nedostatečné ochraně osobních údajů. V budoucnu by mělo být možné, aby výzkumníci pro aktualizování socioekonomických indexů získali přístup k těmto datům na základě spolupráce s „důvěryhodnou třetí stranou“ a při dodržování jasných pravidel ochrany osobních údajů.

Každá z obou výše popsaných metod má specifické výhody a nevýhody. Bez individuálních dat o výkonu žáků navrhli výzkumníci přidržet se modelu 1 se sedmi proměnnými (jak byla popsána v části 4.6.1), protože je robustní a zároveň efektivní. Umožňuje totiž vypočítat přesný socioekonomický index na úrovni škol, a to i v případě chybějících dat. Toto robustní řešení má ovšem jednu hlavní nevýhodu: není možné vypočítat socioekonomický index na individuální úrovni (pro každého žáka), což znemožňuje identifikovat kontrastní profily uvnitř školy. K dispozici máme pouze popis průměru populace školy, i když by škola teoreticky mohla být složena z jedné nebo několika velmi odlišných skupin žáků.

Druhé řešení, používající IRT model (model 3 popsany v části 4.6.2), umožňuje vypočítat individuální socioekonomický index (to znamená socioekonomický index pro každého žáka). Umožňuje identifikovat podskupiny či kontrastní profily uvnitř každé školy. Jeho výpočet je ovšem docela složitý a nelze vyloučit, že transformace proměnných pro účely IRT modelu pozmění kvalitu informace.

Obě metody umožňují vypočítat socioekonomický index na úrovni distriktu, což dovoluje studovat intenzitu selektivního přijímání žáků do škol. Tyto dvě metody jsou navíc vhodnější než původní územně založený socioekonomický index.

Model 1 se sedmi proměnnými založený na agregaci jednotlivých individuálních dat na úrovni školy byl doporučen výzkumným týmem a přijat vládou. Tento model se jevil jako lepší než modely založené na výpočtu individuálního socioekonomického indexu pro každého žáka (např. model 3 popsany v části 4.6.2). Možná to bylo proto, že pro výpočet individuálního socioekonomického indexu byl použit pouze jeden referenční rok, nebo také proto, že transformace proměnných na diskretní vedla ke ztrátě informace. Je pravděpodobné, že validace modelu založeného na výpočtu individuálního socioekonomického indexu pro každého žáka za pomoci individuálních dat o výkonech žáků by vedla k přijetí tohoto řešení. Přijetí modelu používajícího sofistikované statistické metody musí ovšem jít ruku v ruce se snadným používáním a srozumitelností pro všechny zainteresované strany.

## 4.7 Závěr

Vzdělávací systém ve francouzsky mluvící části Belgie je charakterizován vysokou mírou nerovností ve výsledcích na základě socioekonomického zázemí žáků. Jednu z hlavních příčin těchto velkých nerovností je třeba hledat v rozdělování žáků do škol a vzdělávacích programů



podle schopností žáků a jejich socioekonomického zázemí. Jedná se o důsledek kvazi-tržního fungování, které ve vzdělávacím systému podporuje segregaci.

Aby se země vypořádala s těmito nerovnostmi, byla již v roce 1989 stanovena politika vzdělávacích priorit. Počínaje zónami prioritního vzdělávání, jejichž relevance byla v kontextu svobodné volby školy nízká, přes pozitivní diskriminaci až po současnou koncepci diferencovaného financování využívající územně založené proměnné, jež byly nedávno nahrazeny proměnnými, které charakterizují domácnosti žáků, se metody identifikace vyvíjely ke stále přesnějšímu podchycení škol, které mají nárok na získání doplňkových finančních prostředků, aby mohly „dát více těm, kteří mají málo“.

Vývoj identifikačních metod bychom mohli popsat jako směřování k individuálním proměnným, charakterizujícím skupinu jednotlivců místo územní oblasti, ať už je to oblast, kde sídlí škola, anebo oblast, odkud pocházejí její žáci. Tento vývoj směrem k používání individuálních informací lze zdůvodnit tím, že v kvazi-tržním prostředí mají rodiče svobodu zvolit si pro své dítě libovolnou školu (koncept spádových oblastí v Belgii neexistuje) a že školy mají tendenci přijímat své budoucí žáky selektivně, a to i když pocházejí z téhož distriktu. Tento vývoj po technické stránce umožnila lepší spolupráce mezi Valonsko-bruselskou federací a federálními institucemi, jako je Rozcestníková banka sociálního zabezpečení (*Crossroad Bank for Social Security*). Některé problémy ovšem stále přetrvávají, a to kvůli velkému počtu partnerů v procesu předávání dat a také kvůli velmi přísným pravidlům ochrany dat.

Individuální data se nicméně používají vždy k charakterizování škol, nikoli žáků. Data jsou agregována na úrovni školy a používají se k rozhodování o přidělení doplňkových prostředků jednotlivým školám, nikoli jednotlivým žákům. Cílem filozofie pozitivní diskriminace a diferencovaného financování ve francouzsky mluvící části Belgie nikdy nebylo a není cíleně podporovat jakéhokoli jednotlivého žáka, který by mohl být onálepkován jako „neprivilegovaný“ a v důsledku toho stigmatizován. Snahou je naopak podpořit týmy vyučující vysoké podíly žáků, kteří jsou a priori více v ohrožení.

Používání dat na úrovni distriktů ovšem stále zůstává v určitých případech relevantní. Tato data mohou poskytnout informace například o bydlení nebo dopravě. Navíc ve francouzsky mluvící části Belgie je stále nezbytné počítat socioekonomický index na úrovni distriktu, který se dosud používá v jiných oblastech politiky, než je politika vzdělávacích priorit, a to i zcela mimo oblast vzdělávání. Další použití územně založeného socioekonomického indexu ve francouzsky mluvící části Belgie je v rámci regulace zápisů do škol. Spolu se vzdáleností mezi místem bydliště a školou se používá k upřednostnění znevýhodněných žáků, kteří se hlásí na velmi žádané školy.

Konečně je třeba říci, že při výpočtu a validaci socioekonomického indexu se ukázaly být klíčové určité technické aspekty. Především bylo potřeba vyřešit problém chybějících dat a uvažovat o dostupnosti informací na příslušné úrovni pro validaci modelů. Tyto dva parametry vedly výzkumníky k volbě modelu, který agreguje data přímo na úrovni škol, aniž by přiřazoval socioekonomický index jednotlivým žákům. Tato agregace umožňuje překonat problém chybějících socioekonomických dat na individuální úrovni. Nedostupnost dat o individuálních studijních výsledcích žáků, například z vysvědčení CEB, je ovšem politickým rozhodnutím o způsobu, jakým vzdělávací systém sbírá a používá data. Po technické stránce je snadné použít unikátní anonymizované identifikační číslo umožňující spárovat charakteristiky každého žáka s jeho výsledky v CEB. Tato informace by velmi napomohla validaci socioekonomického indexu, jehož prostřednictvím bychom mohli přesně identifikovat školy navštěvované žáky, kteří potřebují pomoci.



## Literatura

Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A., & Van Houtte, M. (2012). *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A., & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Cahiers des Sciences de l'Education*, (29–30), 1–248.

Belgique (1959). Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement. (Moniteur: 19 juin 1959).

Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Edition Labor.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1971). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.

Chenu, F., & Blondin, C. (n.d.). *Décrochage scolaire et abandon scolaire précoce: Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles. Retrieved:

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwi3hqCQI\\_zfAhVELVAKHUuEDoAQFjABegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.enseignement.be%2Fdownload.php%3Fdo\\_id%3D10182%26do\\_check%3D&usg=AOvVaw2IPIH1dxXAaslzDicFL3V4](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwi3hqCQI_zfAhVELVAKHUuEDoAQFjABegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.enseignement.be%2Fdownload.php%3Fdo_id%3D10182%26do_check%3D&usg=AOvVaw2IPIH1dxXAaslzDicFL3V4)

Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) (1998). *La promotion de la réussite des enfants issus de milieux défavorisés. Avis numéro 55*. Bruxelles: Communauté française de Belgique, Conseil de l'Education et de la Formation.

Crahay M. (1997). *Une école de qualité pour tous!* Bruxelles: Labor, Quartier Libre.

Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. In M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (p. 275–294). Bruxelles: De Boeck.

Delvaux, B., & Joseph, M. (2006). Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles: le cas d'un espace local belge. *Revue française de pédagogie*, (156), 19–27.

Demeuse, M. (1996). *Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances "objectives" des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental de la Communauté française, Rapport final. 3e phase*. Liège: Service de Pédagogie expérimentale de l' Université et Bruxelles: Ministère de la Communauté française, Organisation générale des Etudes.

Demeuse, M. (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique* (Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques). Université de Liège. Retrieved: [ftp://ftp.umh.ac.be/pub/ftp\\_inas/thesemd/TABMATIERE.htm](ftp://ftp.umh.ac.be/pub/ftp_inas/thesemd/TABMATIERE.htm)

Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2001). Efficiency and equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In Pursuit of Equity in Education – Using International Indicators to Compare Equity Policies*. (pp. 65–91) Dordrecht: Springer.



Demeuse, M., & Friant, N. (2010). School segregation in the French Community of Belgium. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 173–192). Apeldoorn: Garant.

Demeuse, M., Friant, N., Hindryckx, G., Kheder, L., Lafontaine, D., Lambert, J.-P., Malaise, S., Pasetti, Q., & Verdonck, M. (2013). *Etude interuniversitaire portant sur le financement complémentaire et différencié des institutions de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles* (Rapport de recherche non publié). Bruxelles: Université de Mons, Université Saint-Louis et Université de Liège.

Demeuse, M., Dandoy, A., Delvaux, B., Franquet, A., Friant, N., Marissal, P., Monseur, C., & Quittre, V. (2010). *Actualisation de l'indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française. Rapport de l'équipe interuniversitaire à Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet en charge de l'enseignement obligatoire* (Rapport de recherche non publié). Mons: Université de Mons.

Demeuse, M., Delvaux, B., Franquet, A., Friant, N., Marissal, P., & Monseur, C., & Pools, E. (2016). *Actualisation de l'indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française. Rapport de l'équipe interuniversitaire à Madame la Ministre en charge de l'enseignement obligatoire*. (Rapport de recherche non publié). Mons: Université de Mons.

Desmed, R. (1986). Le projet de loi Schollaert et le bon scolaire (1911). In Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente (Ed.), *La ligue de l'Enseignement et la Défense de l'Ecole Publique avant 1914* (pp. 89–117). Bruxelles: Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente.

Dewey J. (1959). Problems of Men, in R.B. Winn (Ed.), *John Dewey: Dictionary of Education*. New-York: Philosophical Library.

Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative education*, 42(02), 243–260.

Fédération Wallonie-Bruxelles, & ETNIC. (2012). *Les indicateurs de l'enseignement 2012*. Retrieved: <http://www.enseignement.be/index.php?page=26723>

Friant, N, Demeuse, M., Aubert-Lotarski, A., & Nicaise, I. (2012). Priority Education Policies in Belgium: Two Modes of Regulation of the Effects of a Market Logic. In M., D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Eds.), *Educational Policies and Inequalities in Europe* (pp. 55–89). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Friant, N., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2008). Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage: un exemple en Communauté française de Belgique. In L. Mottier Lopez, Y-E. Dizerens, G. Marcoux, & A. Perréard Vité (Éds.). *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*. Genève: Université de Genève. Retrieved: <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a4/v-a4-2>

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1998). *Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociales, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives* (Moniteur: 22 août 1998).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2009). *Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la*



*Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité* (Moniteur: 9 juillet 2009). Retrieved: [http://www.ejustice.just.fgov.be/doc/rech\\_f.htm](http://www.ejustice.just.fgov.be/doc/rech_f.htm)

Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 9, 3–14.

Jacobs, D., Rea, A., & Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande* (Rapport de recherche). Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.

Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L., & Lothaire, S. (2009a). *L'ascenseur social reste en panne: Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin. Retrieved: [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05%29 Pictures, documents and external sites/09%29 Publications/PUB2009\\_1910\\_LascenseurSocialResteEnPanne%281%29.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05%29 Pictures, documents and external sites/09%29 Publications/PUB2009_1910_LascenseurSocialResteEnPanne%281%29.pdf)

Jacobs, D., Swyngedouw, M., Hanquinet, L., Vandezande, V., Andersson, R., Horta, A., Berger, M., et al. (2009b). The challenge of measuring immigrant origin and immigration-related ethnicity in Europe. *Journal of International Migration and Integration*, 10(1), 67–88.

Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 55–66.

OECD. (2012). *Regards sur l'éducation 2012: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: Editions de l'OCDE. Retrieved: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr>

Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. (2012). *Tien jaar GOK-decreet. Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (Onderzoeksrapport No. SSL/2012.03/5.1) (p. 59). Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. Retrieved: [http://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties\\_docs/ssl-2012.03-5.1-tien-jaar-gok-decreet.-balans-van-het-evaluatieonderzoek-van-het-gelijke-onderwijskansenbeleid-in-vlaanderen](http://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties_docs/ssl-2012.03-5.1-tien-jaar-gok-decreet.-balans-van-het-evaluatieonderzoek-van-het-gelijke-onderwijskansenbeleid-in-vlaanderen)

Ross, K. N. (1983). *Social Area Indicators of Educational Need*. Melbourne: ACER.

Sierens, S., Mahieu, P., & Nouwen, W. (2010). The desegregation policy in Flemish primary education: is distributing migrant students among schools a good solution? In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 151–172). Apeldoorn: Garant.

Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483–504. doi: 10.1016/S0883-0355(03)00016-8

Vandecandelaere, M., Vanlaar, G., De Fraine, B., Van Damme, J., & Verhaeghe, J.-P. (2011). *Invloed van de etnische en sociale samenstelling en diversiteit van de schoolpopulatie op de prestaties en leerwinst voor wiskunde in het eerste leerjaar* (Research Report No. SSL/OD1/2010.31). Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. Retrieved: [http://www.informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/publi\\_upload/OD1\\_2010\\_31Effectetniciteit&SESopwiskL1.pdf](http://www.informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/publi_upload/OD1_2010_31Effectetniciteit&SESopwiskL1.pdf)

Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S., & Van Damme, J. (2012). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen tot 2010: Een analyse van de invloed van de financieel-economische crisis van 2008* (Onderzoeksrapport No. SSL/2012.01/1.2.0). Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. Retrieved:



[http://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties\\_docs/ssl-2012.01-1-2-0-vroege-schoolverlaters-in-vlaanderen-tot-2010](http://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties_docs/ssl-2012.01-1-2-0-vroege-schoolverlaters-in-vlaanderen-tot-2010)

Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S., & Van Damme, J. (2013). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen in 2010: Indeling volgens locatie, opleidingsniveau van de moeder en moedertaal* (Onderzoeksrapport No. SSL/2013.05/1.2.0). Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. Retrieved:

[http://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties\\_docs/ssl-2013.05-1-2-0-vroege-schoolverlaters-in-vlaanderen-in-2010](http://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties_docs/ssl-2013.05-1-2-0-vroege-schoolverlaters-in-vlaanderen-in-2010)

Vlaamse Overheid, & Universiteit Gent. (2010). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen: De eerste resultaten van PISA 2009*. Brussel: Vlaamse Overheid. Retrieved:

<http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/67/1305011202315-PISA%202009%20Vlaams%20Initieel%20Rapport%20Webversie.pdf>

## Přílohy ke kapitole 4 – Dostupná data

Data o domácnostech s dětmi nebo o osobách z těchto domácností

	Název údaje	Popis údaje	Instituce	Databáze	Možné hodnoty	Sběr dat
1	Počet dětí v domácnosti typu „Nízká intenzita práce II“ (WI_def_2)	Podíl osob ve věku 0–18 let žijících v domácnosti WI<0,2		DWH	Podíl (%)	2010
2	Počet dětí podle typu domácnosti (Type_huishouden)	Počet osob ve věku 10–18 let žijících v domácnosti typu 1, 3 nebo 5	Národní registr	DWH_RN_BC SS_BisTer	Počet osob	31/12/2010
3	Počet dětí v domácnosti bez příjmu z pracovní činnosti	Počet osob ve věku 0–18 let žijících v domácnosti bez ekonomicky aktivního dospělého (5 proměnných)	ONSS, ONSSAPL a INASTI	DWH_BCSS_N omenclatureVar Der	Počet osob	31/12/2010
4	Počet dětí v domácnosti s jedním rodičem (Type_huishouden=5) bez příjmu z pracovní činnosti	Počet osob ve věku 0–18 let žijících v domácnosti s jedním rodičem, a to bez ekonomicky aktivního dospělého	ONSS, ONSSAPL a INASTI	DWH_RN_BC SS_BisTer a DWH_BCSS_N omenclatureVar Der	Počet osob	31/12/2010
5	Socioekonomická pozice (Nomenc)	Počet osob podle socioekonomické pozice na základě klasifikace BCSS (11 pozic – viz níže)		DWH_BCSS_N omenclatureVar Der	Počet osob	31/12/2010



	Název údaje	Popis údaje	Instiuce	Databáze	Možné hodnoty	Sběr dat
6	Socioekonomická pozice žen ve věku 30-60 let (Nomenc)	Počet žen ve věku 30–60 let podle socioekonomické pozice na základě klasifikace BCSS (11 pozic – viz níže)	Národní registr	DWH_BCSS_NomenclatureVarDer	Počet osob	31/12/2010
7	Počet dětí podle místa narození (Geboorteplaats)	Počet osob ve věku 0–18 let podle typu země, kde se narodily (4 skupiny – viz níže)	Národní registr	DWH_RN_Origine	Počet osob	31/12/2010
8	Počet dětí podle místa narození jejich rodičů (Geboorteplaats_ouder1 et Geboorteplaats_ouder2)	Počet osob ve věku 0–18 let podle typu země narození jejich rodičů (5 skupin – viz níže)	Národní registr	DWH_RN_Origine	Počet osob	31/12/2010
9	Medián ekvivalentního příjmu	Medián ekvivalentního příjmu (viz výpočet ekvivalentního příjmu)	ONSS, ONSSAPL, INASTI, ONEM, ONP, CIN, FAT, FMP, SPF SS, SPPIS a ONAFTS	DWH_BCSS_Revenu	Částka	2010
10	Počet dětí v domácnosti s nízkým příjmem	Počet osob ve věku 0–18 let žijících v domácnosti, jejichž celkový ekvivalentní příjem je nižší než 60 % mediánu ekvivalentního příjmu v Belgii	ONSS, ONSSAPL, INASTI, ONEM, ONP, CIN, FAT, FMP, SPF SS, SPPIS a ONAFTS	DWH_BCSS_Revenu	Podíl (%)	2010
11	Dělník (clatra et ClatraOnss)	Počet osob s dělnickým povoláním	ONSS et ONSSAPL	DWH	Počet osob	31/12/2010
12	Osoby pobírající dávku na sociální integraci	Počet osob pobírajících dávku na sociální integraci od CPAS	SPP IS	DWH_SPPIS_Paiements	Počet osob	2010
13	Osoby pobírající sociální dávky	Počet osob pobírajících sociální dávky od CPAS	SPP IS	DWH_SPPIS_Paiements	Počet osob	2010





	Název údaje	Popis údaje	Instituce	Databáze	Možné hodnoty	Sběr dat
14	Kategorie sektoru ekonomické aktivity	Počet osob v ekonomicky aktivní populaci s povoláním ve skupinách A, B, C nebo Z podle klasifikace NACE (zaměstnanci) nebo profese (samostatně výdělečně činní)	ONSS, ONSSAPL a INASTI		Počet osob	2010

Data o celkovém počtu domácností či osob

	Název údaje	Popis údaje	Instituce	Databáze	Možné hodnoty	Sběr dat
15	Kategorie sektoru ekonomické aktivity	Počet osob v ekonomicky aktivní populaci s povoláním ve skupinách A, B, C nebo Z podle klasifikace NACE (zaměstnanci) nebo profese (samostatně výdělečně činní)	ONSS, ONSSAPL a INASTI		Počet osob	2010
16	Socioekonomická pozice žen ve věku 30-60 let (Nomenc)	Počet žen ve věku 30–60 let podle socioekonomické pozice na základě klasifikace BCSS (11 pozic – viz níže)	Národní registr	DWH_BCSS_NomenclatureVarDer	Počet osob	31/12/2010

Hodnoty některých výše popsaných proměnných

*Socioekonomická pozice*

Kód	Pozice v klasifikaci	Popis
1	1	Má zaměstnání
2	2	Nemá zaměstnání
3	3.1	Úplné přerušení kariéry / úplné neplacené volno
4	3.2	Vyňatý uchazeč o zaměstnání
5	3.3	Příjem dávek na sociální integraci / sociálních dávek
6	3.4 a 3.5	V důchodu / předčasném důchodu
7	3.6	Dítě pobírající rodinné přídatky
8	3.7	Pracovní neschopnost
9	3.8	Osoba pobírající finanční podporu pro handicapované
10	4	Suspendovaná nezaměstnaná osoba
11	4	Jiné



## Klasifikace zemí narození žáků

### Skupina 1

Stát	kód INS
Německo	103
Rakousko	105
Kypr	107
Dánsko	108
Finsko	110
Francie	111
Velká Británie	112
Lucembursko	113
Irsko	116
Island	117
Malta	119
Monako	121
Švédsko	126
Švýcarsko	127

Nizozemsko	129
Estonsko	136
Česká republika	140
Slovensko	141
Slovinsko	147
Singapur	205
Jižní Korea	206
Japonsko	209
Sultanát Brunej	224
Hongkong (Čína)	234
Saúdská Arábie	252
Izrael	256
Spojené arabské emiráty	260
Kuvajt	264

Jižní Jemen	266
Omán	267
Hongkong (Velká Británie)	280
Macao	281
Rovníková Guinea	337
Kanada	401
Spojené státy	402
Trinidad a Tobago	422
Bahamy	425
Austrálie	611
Nový Zéland	613

### Skupina 2

Stát	kód INS
Španělsko	109
Řecko	114
Itálie	128
Portugalsko	123

Skupina 3 = Belgie

Skupina 4 = Ostatní

*Klasifikace zemí narození rodičů (skupiny se liší písmenem a, b – podle toho, zda je informace o zemi narození dostupná pro jednoho, nebo oba rodiče)*

Skupina 1a: oba rodiče se narodili v jedné ze zemí z následujícího seznamu.

Skupina 1b: jeden rodič je neznámý nebo je neznámá země jeho narození. Druhý rodič se narodil v jedné ze zemí z následujícího seznamu.

Stát	kód INS
Německo	103
Rakousko	105
Kypr	107
Dánsko	108
Finsko	110
Francie	111
Velká Británie	112
Lucembursko	113
Irsko	116
Island	117
Malta	119
Monako	121
Švédsko	126
Švýcarsko	127
Nizozemsko	129
Estonsko	136
Česká republika	140

Slovensko	141
Slovinsko	147
Singapur	205
Jižní Korea	206
Japonsko	209
Sultanát Brunej	224
Hongkong (Čína)	234
Saúdská Arábie	252
Izrael	256
Spojené arabské emiráty	260
Kuvajt	264
Jižní Jemen	266
Omán	267
Hongkong (Velká Británie)	280
Macao	281
Rovníková Guinea	337

Kanada	401
Spojené státy	402
Trinidad a Tobago	422
Bahamy	425
Austrálie	611
Nový Zéland	613



Skupina 2a: oba rodiče se narodili v zemi, která není zahrnuta ve skupině 1.

Skupina 2b: jeden rodič je neznámý nebo je neznámá země jeho narození. Druhý rodič se narodil v zemi, která není zahrnuta ve skupině 1.

Skupina 3: smíšená – jeden rodič se narodil v zemi, která je zahrnuta ve skupině 1, druhý rodič se narodil v zemi, která je zahrnuta ve skupině 2.

Výpočet ekvivalentního příjmu

Poznámka: Z výpočtu jsou vyřazeny domácnosti, pro něž nejsou známy žádné informace. Vyřazeny jsou rovněž domácnosti, kde alespoň jeden dospělý patří z hlediska socioekonomického statusu do kategorie „jiné“ (kód 4), a pak domácnosti, jejichž ekvivalentní příjem je menší než 8 000 eur za rok. Počet vyřazených osob je ovšem evidován, aby bylo zřejmé, jakou část populace každého distriktu tito lidé reprezentují.

Medián ekvivalentního příjmu se vypočítá ve třech krocích:

- první krok: spočítá se celkový příjem pro každou domácnost;
- druhý krok: celkový příjem domácnosti se vydělí ekvivalentní velikostí domácnosti, to jest součtem jednotlivců vážených pomocí modifikované škály ekvivalence OECD (první dospělý = 1, další osoba ve věku 14 let nebo více = 0,5, osoba pod 14 let = 0,3).
- třetí krok: vezme se medián těchto ekvivalentních příjmů domácnosti pro každý distrikt.



## 5 Sociální index škol a jeho použití při porovnání škol a testování žáků v německy mluvících zemích

### 5.1 Úvod

Cílem této kapitoly je popsat, jakým způsobem je zjišťován sociální index školních lokalit v některých německy mluvících zemích. V našem příspěvku se zaměřujeme na vybrané spolkové země Německa (Severní Porýní-Vestfálsko a Hamburk) a dále na Rakousko a Švýcarsko. V úvodní části popisujeme vícedimenzionální typologii sociálního prostoru, jakým způsobem byla prezentována v 70. a 80. letech 20. století. V posledním desetiletí však dochází v Německu k rostoucímu úsilí o vytvoření sociálního indexu, jehož hlavním úkolem je rozpoznat sociálně znevýhodněné oblasti a poskytnout jim potřebnou péči. V dalších částech se podrobně zaměřujeme na konkrétní proměnné, jež se využívají ke zjišťování sociálního indexu školních lokalit v německé spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko a ve svobodném hanzovním městě Hamburk. V navazující části popisujeme postupy, které se praktikují v rámci porovnání škol v Rakousku a ve Švýcarsku. Dalším cílem překládané studie je poukázat na problémy, které se vyskytují při užívání současných sociálních indexů škol v německy mluvících zemích, a zamyslet se nad jejich zlepšením.

Obecně můžeme říci, že ve většině spolkových zemí Německa jsou školy přiřazeny do typu lokality (*Standorttypen*), které se od sebe odlišují počtem žáků s migračním původem a podmínkami, které jsou specifické pro konkrétní oblast bydliště. Podmínky bydliště jsou zjišťovány následovně:

- příjmy obyvatel ve srovnání s průměrnou platovou hodnotou Německa;
- podíl obyvatel, který přijímá sociální dávky od státu;
- podíl domácností s větším počtem rodinných příslušníků;
- podíl obyvatel s migračním původem.

Většina spolkových zemí Německa se však od sebe liší způsoby, kterými zjišťují sociální index školních lokalit. V publikaci *Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung* (Groot-Wilken & Schräpler, 2016) se autoři převážně soustředí na popis sociálního indexu školních lokalit v německé spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko a ve městě Hamburk. V následujících kapitolách se tedy podrobně zaměříme na tyto dvě země. Předtím se však pokusíme popsat, jakým způsobem se vyvíjel koncept sociálního indexu v Německu a jaké postupy byly pro jeho zjišťování používány.

### 5.2 Tvorba sociálního indexu v Německu

Ústředním tématem vzdělávacího výzkumu a politiky v Německu je snížit rozdíly ve vzdělávacích příležitostech dětí. V 60. letech 20. století se pozornost především soustředila na děti z nižších společenských vrstev (z dělnické třídy) a na diskriminaci dívek. Prostřednictvím celostátní expanze vzdělávací nabídky byly vzdělávací příležitosti těchto dětí vyrovnány. Díky strukturální změně v těžbě a těžebním průmyslu rovněž došlo ke změně tradičního prostředí dělnické třídy (např. v oblasti Porúří a Sárska). Po roce 2000 se na základě vzdělávacích výsledků žáků opět otevírá diskuse o koncentraci sociálního znevýhodnění v prostředí velkých měst. V tomto kontextu byla také koncepce sociálního indexu předmětem diskusí ve vzdělávací politice a významným tématem pro řízení rozvoje škol (Weishaupt, 2016).



Pro socioprostorovou klasifikaci a hodnocení prostorového znevýhodnění se od roku 1920 v oblasti sociologie vyvíjí tzv. regionální typologie a typologie sociálního prostoru (*Sozialraumtypologien*). Analýza sociálního prostoru je doménou městské ekologie a je jí věnována pozornost nejen v diskusi o prostorových a sociálních nerovnostech, ale také v komplexnějším smyslu v souvislosti s prostorovou organizací sociální diferenciacce a sociální stratifikace (Weishaupt, 2016).

Pro zjišťování typů sociálního prostoru jsou v některých spolkových zemích Německa využívány faktory, které jsou převzaty ze studií Shevkyho a Bella (1974). Jedná se o následující údaje:

- *sociální postavení* (např. povolání, vzdělání, nájemné);
- *urbanizace* (změny ve funkci a struktuře rodiny, které jsou přičítány proměnám ve společnosti, jež mění svůj způsob života z venkovského na městský);
- *segregace* (izolace jednotlivých sociálních skupin).

Tyto informace jsou diagnostikovány v rámci analýz dat z oficiálních statistik (např. sčítání lidu). V 70. a 80. letech 20. století se pro regionální typologii v Německu používala koncepce *sociotopů* za účelem identifikace rozdílných sociálních podmínek v mateřských školách a předškolních vzdělávacích programech. Od 70. let se však objevuje změna v prostorových a sociálních životních podmínkách. V Německu se dnes téměř nenacházejí tradiční průmyslové dělnické čtvrti, ale oblasti, ve kterých se soustředí cizinci a obyvatelé s migračním původem a také sociálně znevýhodnění (Weishaupt, 2016).

Na základě regionálního výzkumu v Severním Porýní-Vestfálsku je zjišťována typologie sociálního prostoru, jež určuje regionální rozdíly v životních situacích, formách a podmínkách na úrovni komunity (Weishaupt, 2016). Je založena na třech dimenzích Shevkyho a Bella (1974) a rozlišuje mezi segregací sociální (rozdělení lidí podle jejich sociálního postavení ve společnosti), demografickou (např. evidence migrací) a etnickou (rozdělení obyvatelstva podle etnického původu jedinců).

Tento typizační přístup rozlišuje dvě dimenze: faktor A, který reprezentuje různé sociální problémy, demografické a etnické podmínky, a dále faktor blahobytu (*Wohlfandfaktor*). Existují čtyři typy definované různými kombinacemi hodnot faktoru A a faktoru blahobytu (vysoká/nízká sociální zátěž v kombinaci s vysokým/nízkým blahobytem), které lze snadno interpretovat a které poskytují názornou představu o regionální variabilitě životních situací v Severním Porýní-Vestfálsku. Tyto úvahy však nejsou realizovány po celém Německu, neboť jejich využití by vyžadovalo aktualizaci konceptu sociotopů (Weishaupt, 2016).

**Obrázek č. 19** Sociálně-prostorové strukturální dimenze okresů a měst v Severním Porýní-Vestfálsku (zdroj: Weishaupt, 2016)

Jednotlivé položky		Faktory
Kvocient starých lidí	}	
Kvocient sociální pomoci		
Míra nezaměstnanosti		
Podíl cizinců		Faktor A
Změna populace		
Hustota obyvatelstva		
Disponibilní příjem na obyvatele		

Zatímco vícedimenzionální typologii sociálního prostoru se v posledním desetiletí věnovalo málo pozornosti, v kontextu nových koncepcí správního řízení a vzdělávací politiky založené na důkazech dochází k rostoucímu úsilí o vytvoření *sociálního indexu* – zejména pro školy. Sociální index zajišťuje údaje o sociálních zátěžích obcí, městských čtvrtí, spádových oblastí a vzdělávacích zařízeních. Hlavním úmyslem je rozpoznat sociálně znevýhodněné oblasti a poskytnout jim potřebnou péči. V důsledku celostátních průzkumů realizovaných ministerstvem školství v Německu (Weishaupt, 2016) byl vzbuzen zájem o pochopení rozdílů v sociálním složení žáků v jednotlivých školách prostřednictvím sociálního indexu.

Pro výpočet sociálního indexu mohou být využívány následující údaje:

1. **Informace o žácích škol nebo o jejich rodičích:** tyto informace jsou ideální, protože mohou poskytnout nejpodrobnější informace o žácích školy. Nevýhodou jejich využití je, že jsou finančně náročné (vyžadují realizaci průzkumů mezi rodiči a žáky). V praxi dále nastávaly problémy s ochotou rodičů spolupracovat (různá míra návratnosti v různých školách a v různých skupinách rodičů). Platnost údajů také ovlivňoval fakt, že rodiče mohli v dotaznících uvádět nepřesné údaje.
2. **Údaje o spádové oblasti školy:** statistické údaje o obyvatelstvu, trhu práce a zaměstnanosti, které byly zjišťovány na základě životních situací rodičů žáků.
3. **Lokalita školy:** jedná se o variantu údajů o spádové oblasti školy, nicméně se pouze používá charakteristika školní čtvrti.
4. **Školní data:** data sbíraná pro účely školských statistik. Tato data pocházejí z výkazů vyplňovaných vedením školy a jsou k dispozici pro každou školu. Nevýhodou je, že se v Německu shromažďuje málo údajů o sociálním složení žáků, nejčastějším údajem je pohlaví a národnost. Charakteristiky přistěhovaleckého původu žáků jsou zjišťovány pouze v některých spolkových zemích Německa. Tento údaj má navíc omezenou informační hodnotu, neboť neposkytuje informace o důvodu migrace rodiny, ze které žák pochází. Také charakteristika jazyka používaného doma při komunikaci je problematická, protože ji nelze ověřit. Další údaje o škole mohou poskytnout informace o výsledcích v předmětových soutěžích a vzdělávacích výsledcích, ale tyto údaje nejsou v Německu obecně zveřejňovány (Weishaupt, 2016).

V následujících částech kapitoly popíšeme, jaké konkrétní proměnné se používají ke zjištění sociálního indexu škol v některých spolkových zemích Německa (Severní Porýní-Vestfálsko, Hamburk, Hesensko a Berlín), v Rakousku a ve Švýcarsku.

### 5.3 Sociální index škol v německy mluvících zemích

Nejpraktičtější metoda pro určení sociální situace jednotlivých škol byla vyvinuta v Hamburku. Sociální index škol je zjišťován na základě průzkumů o žácích a jejich rodičích. Průzkumy obsahují proměnné o původu rodičů a žáků, stejně tak ekonomický, kulturní a školní sociální kapitál v jejich rodném místě. Proměnné související s žáky jsou doplněny dalšími strukturálními daty pro okresy, které charakterizují sociálně-prostorovou situaci škol. Školy jsou zařazeny do jedné ze šesti skupin sociálního indexu. Průzkum, který byl realizován v Hamburku a na základě kterého byly stanoveny proměnné pro zjišťování sociálního indexu školních lokalit, je podrobně popsán v části 5.3.2.

V Severním Porýní-Vestfálsku se od školního roku 2006/2007 zjišťuje sociální index na základě údajů o struktuře okresů a měst. Používají se sociální, demografické a etnické charakteristiky jako míra nezaměstnanosti, podíl sociální pomoci, podíl obyvatel bydlících v rodinných domech a podíl cizinců mezi žáky, který je dostupný jako údaj školské statistiky.



Z těchto proměnných je pomocí faktorové analýzy vytvořen souhrnný index. Způsoby, kterými se zjišťuje sociální index školních lokalit ve spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko, jsou podrobně popsány v části 5.3.1. Zde je zajímavé upozornit, že některé spolkové země se inspirují postupy, kterými je zjišťován sociální index školních lokalit v jiných spolkových zemích Německa. Např. Hesensko s malými úpravami převzalo model sociálního indexu školních lokalit pro Severní Porýní-Vestfálsko (Weiler, 2013).

Kantony ve Švýcarsku mají také velice dobře zdokumentované metody výpočtu sociálních indexů školních lokalit. Např. kanton Bern využívá pro výpočet školního sociálního indexu následující čtyři proměnné: podíl žáků, kteří nepocházejí ze Švýcarska, podíl nezaměstnaných (>15 let), podíl budov s nízkým obytným využitím a podíl usedlíků (obyvatelé, kteří mají v dané oblasti trvalé bydliště více než 5 let). Město Bern (stejně jako město Curych) dále používá pro výpočet sociálního indexu podíl žáků s jiným mateřským jazykem než německým, podíl příjemců sociální pomoci na dítě ve věku 5–11 (16) let a podíl obyvatel s nízkými příjmy (Weishaupt, 2016).

Výše uvedené příklady však také ilustrují metodologické nedostatky a potíže s dostatečnou teoretickou fundovaností sady indikátorů. Není vždy přesně kontrolováno, zda jsou vybrané indikátory vhodné. Např. indikovat podíl rodinných domů v regionálním porovnání mezi městy a vesnicemi je nemístné, neboť v městech je podíl rodinných domů spíše ukazatelem blahobytu. Kromě úsilí o vybudování indexu, který zohledňuje různé aspekty sociálního znevýhodnění, existují také snahy o zjištění sociálního zatížení regionů nebo vzdělávacích institucí. Jako vhodnou metodou se prokázala kvóta SGB-II, jejíž podstatnou složkou je prostorová hustota komunity (podíl dívek ve škole, podíl žáků s přistěhovaleckým původem). Např. v Berlíně existují studie (Laschke, 2011), které považují tento přístup za efektivní při určování sociálních zátěží v bytových čtvrtích (Weishaupt, 2016).

Zjišťování sociálního indexu školních lokalit je v současné době velice žádané, a to převážně z toho důvodu, že národní a mezinárodní studie ukázaly, že sociální složení žákovských skupin má statisticky významný dopad na vzdělávací výsledky žáků (Dumont, Neumann, Maaz, & Trautwein, 2013).

Navíc německá vláda při testování vzdělávacích výsledků žáků nepenalizuje školy za nízké výsledky a ani je nepublikuje veřejně, jako je např. běžná praxe v USA. Naopak v Německu je na základě výsledků testování poskytována školám podpora. Na základě informací o sociálním indexu dochází k odhalení školních lokalit, které potřebují zvláštní péči a finanční pomoc. Například v Hamburku<sup>21</sup> lze z příslušných dokumentů vyčíst, že dlouhodobé přidělování finančních prostředků závisí na sociálních indexech. V Hamburku jsou školy diferencovány na základě sociálního indexu nejen pro své základní potřeby, ale také pro získání dalších forem podpory.

Dochází tak:

- ke snížení počtu žáků ve třídě (*Klassenfrequenz*) v základních školách (*Grundschulen*) s nízkým sociálním indexem (1 a 2);
- k celkové jazykové podpoře v předškolních zařízeních (*Vorschulen*), ve školách prvního stupně (*Grundschulen*) a v okresních školách nižšího sekundárního stupně (*Stadtteilschulen – Sekundarstufe I*);
- k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: od školního roku 2012/2013 je podle stupně sociálního indexu přidělována podpora pro speciální vzdělávací potřeby;

<sup>21</sup> Podobně také v Bernu a Curychu.

- k navýšení počtu administrativních pracovníků školy (*Sekretariatskapazitäten*) (Weishaupt, 2016).

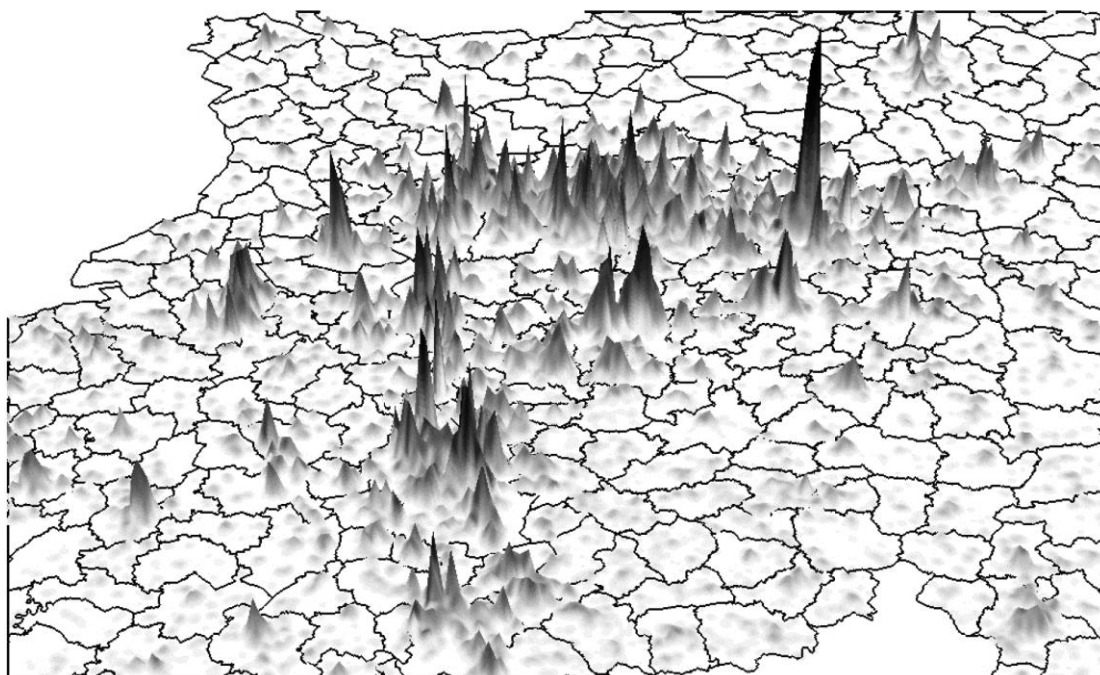
### 5.3.1 Sociální index pro Severní Porýní-Vestfálsko

Od roku 2009 jsou v Severním Porýní-Vestfálsku používány speciální statistické postupy, na základě kterých dochází k zachycení prostorových a sociálních rozdílů ve městech a okresech měst. Charakteristiky školních lokalit jsou zjišťovány na základě hustoty obyvatelstva (statistickými metodami KDE – *Kernel Density Estimation* – a SGB-II). Informace pro zjištění podílu žáků z přistěhovaleckých rodin jsou převzaty ze školních výkazů (Schräpler & Jeworutzki, 2016).

#### Popis metody odhadu hustoty jádra (KDE)

Vedle klasických metod k popisu sociálního prostoru a sociální segregace (jako je porovnání průměrů nebo středních hodnot) lze také využít tzv. *Point-Pattern* analýzy (PPA). Zde se přímo analyzuje prostorové rozdělení událostí, které je prezentováno pomocí bodů na zemském povrchu. Prostorové uspořádání bodů je obvykle dvourozměrné. Popis prvního řádu se týká intenzity nebo hustoty prostoru bodového vzorce a může být zjednodušeně popsán jako počet událostí na ploše. Popis druhého řádu zdůrazňuje vztahy mezi událostmi. *Kernel Density Estimation* (v němčině *Kerndichte-Verfahren*) se zaměřuje na popis prvního řádu a pro analýzu jsou používány georeferencované adresy SGB-II – příjemců<sup>22</sup> ve věku od 18 let a mladších.

**Obrázek č. 20** Hustota příjemců SGB-II v Severním Porýní-Vestfálsku (zdroj: Schräpler & Jeworutzki, 2016)



Z proměnné KDE a podílu žáků s přistěhovaleckým původem se na základě faktorové analýzy vytvoří společný index, který kvantifikuje sociální znevýhodnění jak ve školách, tak v bezprostřední lokalitě školy. Sociální index škol v německé spolkové zemi Severní

<sup>22</sup> SGB-II (*Zweites Buch Sozialgesetzbuch*) upravuje nárok na dávky osob ve věku od 15 let až do dosažení standardního důchodového věku a jejich rodičů žijících v domácnosti, svobodných dětí a partnerů, pokud nemohou žít ze svých vlastních zdrojů. Základní zabezpečení uchazečů o zaměstnání zahrnuje služby poradenství, ukončení nebo snížení potřeby pomoci, zejména integraci do odborné přípravy nebo práce a zajištění živobytí.



Porýní-Vestfálsko se zjišťuje na základě středních hodnot (MW – *Mittelwerte*) a směrodatných odchylek (SD – *Standardabweichungen*) žáků s migračním původem, cizinců a vystěhovalců a proměnné KDE, která vyznačuje hustotu SGB-II příjemců. Statistický soubor je pak rozdělen do pěti kvintilů, podle kterých se určuje typ lokality, ve které je škola umístěna (od typu 1 – nejméně znevýhodněný – až po typ 5 – nejvíce znevýhodněný). Kromě toho byl také zjištěn podíl žáků přijímajících sociální transfery a podíl žáků, kteří pocházejí z akademicky vzdělaných rodin.

Jak ukazuje tabulka č. 13, s vyšší hodnotou kvintilu roste střední hodnota pro podíl žáků s migračním původem a pro podíl cizinců a vystěhovalců. Proměnná KDE se konzistentně snižuje, protože je orientována opačným směrem, vysoká hodnota značí nízkou hustotu SGB-II (Schräpler & Jeworutzki, 2016).

**Tabulka č. 13 Průměrný podíl proměnných charakterizujících sociální znevýhodnění na základních školách 1. stupně (*Grundschulen*) v Severním Porýní-Vestfálsku (zdroj: Schräpler & Jeworutzki, 2016)**

Kvintil sociálního indexu	Průměrný podíl na základních školách 1. stupně ( <i>Grundschulen</i> ) v Severním Porýní-Vestfálsku					
	Žáci s migračním původem		Cizinci/vystěhovalci		Proměnná – KDE	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
1	6,05	4,73	3,81	3,42	6,26	0,47
2	13,72	8,07	8,05	6,03	5,31	0,65
3	23,73	11,08	13,74	9,62	4,51	0,89
4	35,52	13,82	19,99	12,68	3,39	1,12
5	58,35	17,19	36,03	18,61	1,9	0,97
Celkem	27,47	21,8	16,32	16	4,27	1,74

### 5.3.2 Výpočet a další vývoj sociálního indexu na základních školách v Hamburku

V publikaci *Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung* (Groot-Wilken et al., 2016) je podrobně představen průzkum, který se konal na 332 základních školách v Hamburku a jehož cílem bylo určit sociální postavení některých hamburských škol. V rámci výzkumu se vedly rozhovory s žáky 3.–9. tříd a byly rozdány žákovské dotazníky, které obsahovaly 45 otázek. Dále byly rozdány dotazníky rodičům žáků, které obsahovaly 20 otázek, a rodiče je mohli vyplnit doma.

Autoři dotazníků se při jejich tvorbě inspirovali teoretickým modelem, který zahrnuje různé aspekty sociální zátěže (Schulte, Harting, & Pietsch, 2016):

- sociální kapitál;
- ekonomický kapitál;
- kulturní kapitál;
- migrační původ.

První tři aspekty jsou založeny na Bourdieuově (Bourdieu, 1983) pojetí typů kapitálu, které se zaměřuje na diferenciaci ve společenských nerovnostech a jejich reprodukci v rodinách žáků.

Sociální kapitál, jenž je také popsán Colemanem (1988), je síť sociálních vztahů, užitečných kontaktů, styků a známostí, které podporují jednotlivce v sociální komunitě. Ekonomický kapitál tvoří hmotné statky, kterými mohou být např. finanční příjmy. Kulturním kapitálem se rozumí nabyté předpoklady jedince vedoucí k dosažení určitého sociálního statusu, např. získávání titulů v průběhu vzdělávání. V tabulce č. 14 jsou popsány proměnné, jež byly použity pro charakteristiku každého kapitálu.

Dále výzkumníci použili sociální údaje (např. míru nezaměstnanosti), které byly převzaty ze statistického úřadu *Statistikamt Nord*, kde jsou shromažďována data pro město Hamburk a německou spolkovou zemi Šlesvicko-Holštýnsko. Pro zmiňovaný průzkum se pracovalo s osmi proměnnými, které jsou prezentovány v tabulce č. 15.

**Tabulka č. 14 Použité proměnné sociální zátěže rozdělené podle teoretických dimenzí (zdroj: Schulte, Harting, & Pietsch, 2016)**

Proměnná	Zdroj dat	Faktorová zátěž	Korelace
<b>Dimenze kulturního kapitálu</b>			
Počet knih v domácnosti	rodičovský dotazník	-0,986	0,305
Jak často navštěvujete se svými dětmi muzea	rodičovský dotazník	-0,848	0,108
Dosažený akademický titul otce	rodičovský dotazník	-0,819	0,155
Dosažený akademický titul matky	rodičovský dotazník	-0,8	0,13
Ukončené středoškolské vzdělání otce	rodičovský dotazník	0,859	0,097
Ukončené středoškolské vzdělání matky	rodičovský dotazník	0,893	0,109
<b>Dimenze ekonomického kapitálu</b>			
Finanční příjmy	rodičovský dotazník	-0,959	0,325
EGP-třída 1 (otec)	rodičovský dotazník	-0,847	0,159
EGP-třída 1 (matka)	rodičovský dotazník	-0,71	0,066
EGP-třída 6 (otec)	rodičovský dotazník	0,822	0,109
EPG-třída 6 (matka)	rodičovský dotazník	0,75	0,092
Vlastní pokoj pro dítě	žakovský dotazník	-0,875	0,136
Míra nezaměstnanosti	sociální údaj	0,873	0,63
Podíl nezaměstnaných a neschopných práce	sociální údaj	0,88	0,634
<b>Dimenze sociálního kapitálu</b>			
Dítě tráví svůj volný čas se spolužáky	žakovský dotazník	-0,453	0,024
Dítě tráví svůj volný čas s rodiči	žakovský dotazník	-0,416	0,026
Rodiče chválí dítě za dobré známky	žakovský dotazník	-0,396	0,018
Rodiče jsou hrdí na své dítě	žakovský dotazník	-0,317	0,02
Účast ve volbách	sociální údaj	-0,766	0,764
<b>Dimenze migračního původu</b>			
Místo narození otce	rodičovský dotazník	-0,883	0,167
Místo narození matky	rodičovský dotazník	-0,834	0,149
Jak často mluví dítě se svojí matkou německy	žakovský dotazník	-0,874	0,124
Jak často mluví dítě se svým otcem německy	žakovský dotazník	-0,89	0,109
Jak často mluví dítě se svými sourozenci německy	žakovský dotazník	-0,73	0,04

**Tabulka č. 15 Data statistického úřadu Statistikamt Nord (zdroj: Schulte, Harting, & Pietsch, 2016)**

Data statistického úřadu Statistikamt Nord	
1	Míra nezaměstnanosti mezi obyvateli ve věku od 15 do 65 let
2	Podíl příjemců základního zabezpečení mezi obyvateli ve věku nad 65 let
3	Podíl obyvatel s migračním původem v celkové populaci
4	Příjemci SGB-II v celkové populaci
5	Zahraniční práceschopní příjemci SGB-II ve věku od 15 do 65 let
6	Práceschopní mladiství ve věku od 15 do 25 let, kteří potřebují pomoc
7	Děti (ve věku méně než 15 let), které nejsou schopny práce, ale potřebují pomoc
8	Účast ve volbách

Pro analýzy byly dále použity EGP třídy, jež byly seskupeny do šesti kategorií.<sup>23</sup> Jednotlivé kategorie jsou představeny v tabulce č. 16.

**Tabulka č. 16 Členění sociálních tříd podle pracovní pozice – EGP schéma (zdroj: Schulte, Harting, & Pietsch, 2016)**

EGP třídy
Horní třída služeb (I) Akademičtí pracovníci, vedoucí pracovníci, vyšší státní úředníci, samostatně výdělečně činní podnikatelé s více než 30 zaměstnanci
Dolní třída služeb (II) Pracovníci středního managementu, úředníci ve středních a vyšších službách, techničtí pracovníci s nemanuální činností
Rutinní nemanuální pracovníci (III) Kancelářské a administrativní zaměstnání s běžnými činnostmi, povolání s nízkokvalifikovanými, nemanuálními činnostmi, které často nevyžadují odbornou přípravu
Osoby samostatně výdělečně činné (IV) Osoby samostatně výdělečně činné, které vykonávají manuální práce s malým počtem zaměstnanců nebo bez zaměstnanců, nepotřebují být vysoce kvalifikovaní
Kvalifikovaní pracovníci a pracovníci s výkonnou funkcí (V) Nižší technické profese, jako jsou mistři, technici, kteří se podílejí na manuálních pracích
Nekvalifikovaní nebo vyškolení pracovníci (VI) Všechna nekvalifikovaná nebo částečně kvalifikovaná zaměstnání, manuální práce, servisní činnosti, pracovníci v zemědělství, lesnictví a rybářství

### 5.3.3 Sociální index pro porovnávání škol v Rakousku

Od roku 2011/2012 probíhá v Rakousku testování na základě vzdělávacích standardů pro předměty matematika, německý a anglický jazyk ve 4. a 8. ročnících (*Standardüberprüfung*). Rakouské testy jsou vyvinuty Institutem pro výzkum vzdělávání, inovace a rozvoj rakouského školství BIFIE (*Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation*

<sup>23</sup> EGP je kategoriální systém pro měření sociální pozice jednotlivců, pojmenovaný podle jeho tvůrců (Erikson – Goldthorpe – Portocarero). Tento koncept popisuje třídní postavení jedinců na základě postavení na trhu práce. Schéma se skládá až z jedenácti kategorií, které mohou být pro potřeby konkrétních analýz slučovány.

& *Entwicklung des österreichischen Schulwesens*). Výsledky žáků jsou prezentovány ve zprávách, které školám poskytují zpětnou vazbu. Zpětná vazba je vyjádřena na čtyřstupňové škále: žáci nedosáhli vzdělávacích standardů (pod úrovní 1), žáci částečně dosáhli vzdělávacích standardů (úroveň 1), žáci dosáhli vzdělávacích standardů (úroveň 2), žáci překonali vzdělávací standardy (úroveň 3).

Dále existuje zpětná vazba pro každou oblast dosaženého cíle, např. spravedlivé porovnání tříd a škol na sociální úrovni. Pro tento účel se vypočítá očekávané rozmezí, do jehož výpočtu jsou zahrnuty strukturální podmínky třídy nebo školy. Pracuje se s proměnnými, jako je výkon žáků v matematice, HISEI (*Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status*)<sup>24</sup>, počet knih v domácnosti, migrační původ žáků. Na základě zpětné vazby z roku 2013 byla do zpráv doplněna prezentace indexu sociálního znevýhodnění (*Index der sozialen Benachteiligung*, ISB) (Itzlinger-Bruneforth, Bruneforth, Robitzsch, & Freunberger, 2016).

Výsledky školy lze porovnat s celkovou průměrnou hodnotou dané kompetence v Rakousku. Zpětná vazba seznamuje vedení škol s informací, zda se výsledky žáků v jejich škole nacházejí v očekávaném rozmezí, nebo jsou podprůměrné či nadprůměrné.

V rámci testování BIST-Ü (*Bildungsstandardüberprüfungen*) jsou ředitelům a žákům škol (ve 4. ročníku také rodičům žáků) rozdány dotazníky, jejichž prostřednictvím jsou získávány informace, které společně s administrativními daty slouží ke spravedlivějšímu porovnání škol v Rakousku.

- a. Administrativní data: tato skupina obsahuje proměnné, jako je velikost obce (*Gemeindegrößenklasse*) a stupeň urbanizace (*Urbanisierungsgrad*). Tyto informace lze získat ze statistického úřadu *Statistik Austria*. Výhodou těchto dat je, že jsou kompletní a stabilní. Další proměnné, jako je typ školy (*Schulart*): Allgemeinbildende höhere Schule (AHS), Hauptschule (HS) a Neue Mittelschule (NMS) a provozovatel školy (*Schulträger*) (státní/soukromá), poskytují příslušná ministerstva, tato data lze tedy považovat za kompletní a spolehlivá.
- b. Údaje o umístění školy (*Schulstandort*), které jsou shromážděny vedením školy, např. velikost školy, vzdálenost k nejbližší škole typu AHS. Tato data zřídka prokazují chybějící hodnoty, nicméně jejich odhady podléhají určité míře chyb.
- c. Charakteristika žáků, jež je zjišťována prostřednictvím žakovských či rodičovských dotazníků. Tato data nejsou tak spolehlivá jako administrativní zdroje. Soulad těchto dat s předchozími studii nebo s údaji z administrativních zdrojů není tak vysoký. Chybějící hodnoty byly zaznamenány převážně v rodičovských dotaznících (Itzlinger-Bruneforth et al., 2016).

Pracuje se tedy s proměnnými, které byly pro výkon žáků považovány za důležité: stupeň urbanizace v okolí školy, zřizovatel/provozovatel školy, velikost školy, podíl žáků s migračním původem (Kemper, 2016) (zjištěno na základě dotazníků pro rodiče a pro žáky),<sup>25</sup> počet/podíl žáků, jejichž prvním jazykem není němčina (dotazníky pro rodiče a pro žáky), vzdělání rodičů (dotazník pro rodiče), profesní status rodičů (dotazníky pro rodiče a pro žáky), počet knih v domácnosti (dotazníky pro rodiče a pro žáky), pohlaví, podíl/počet žáků vyloučených z testování (George & Robitzsch, 2014).

<sup>24</sup> Tento index vychází z povolení rodičů, které se podle standardizovaných převodních tabulek překóduje na index socioekonomického statusu (ISEI). Do analýzy se následně započítá vyšší z hodnot ISEI otce a matky.

<sup>25</sup> Děti, příp. rodiče, kteří se narodili v Německu, jsou podle definice institutu BIFIE považováni za skupinu bez migračního původu (Freunberger, Robitzsch, & Pham, 2014).

Ve 4. ročníku základní školy se mohou použít jako zdroj informací nejen žákovské, ale také rodičovské dotazníky. Nicméně vybrané proměnné obsahují chybějící hodnoty, jejichž podíl se pohybuje od 0,01 % (pohlaví) až po 21,22 % (HISEI, rodičovský dotazník).

Bruneforth, Weber a Bacher (2012) ve svých studiích poukazují, že vysoký index sociálního znevýhodnění škol (ISB) negativně koreluje s průměrným výkonem žáků v matematice a německém jazyce. Můžeme říci, že čím vyšší je průměrná hodnota sociálního indexu znevýhodnění školy, tím nižší jsou průměrné výsledky žáků a tím vyšší je podíl žáků, kteří nespĺňují vzdělávací standardy. Pham, Freunberger, Robitzsch, Itzlinger-Bruneforth a Bruneforth (2016) potvrzují kompoziční efekt škol, tj. skutečnost, že složení žáků má nezávislý (negativní) efekt na průměrný výsledek žáků, který se projevuje i při zohlednění jejich individuálních charakteristik.

Bruneforth (2015) zkoumá na 1. stupni základní školy (*Volksschule*) žáky, kteří nedosahují očekávaných vzdělávacích standardů z matematiky, a porovnává je s žáky, kteří pocházejí ze stejného rodinného zázemí, ale jsou vzděláváni na školách s nižším ISB. Zjistil, že z žáků, jejichž rodiče jsou Rakušani, ve středním kvintilu indexu HISEI, s vysokoškolským vzděláním, ale navštěvují školy s velmi vysokým ISB, nedosáhlo 18 % očekávaných vzdělávacích standardů z matematiky. Kdežto ve školách s nízkým indexem ISB nedosáhlo vzdělávacích standardů z matematiky pouze 5 % žáků, kteří pocházejí ze stejného rodinného zázemí jako žáci z první skupiny.

## 5.4 Závěr

V současné době se ve většině spolkových zemí Německa zjišťují rozdíly v sociálním složení škol v rámci mezinárodních testování PISA, PIRLS a TIMSS, ve kterých jsou používány indexy ISEI/HISEI, ESCS<sup>26</sup> a EGP. Některé spolkové země Německa a další německy mluvící země (např. Rakousko) však vytvářejí nové indexy a používají doplňující data ze statistických úřadů, aby podrobněji diagnostikovaly typy školních lokalit v konkrétních oblastech.

Např. v Hamburku je sociální index školních lokalit zjišťován z průzkumů, jejichž hlavními aktéry jsou žáci škol a jejich rodiče. Žákovské a rodičovské dotazníky jsou vytvořeny na základě teoretického modelu, v rámci kterého se určuje sociální, ekonomický a kulturní kapitál prostředí školy a rodin, ze kterých žáci pocházejí. Dále výzkumníci pracují s doplňujícími daty ze statistických úřadů, která charakterizují sociální, demografický a etnický aspekt prostředí (např. míra nezaměstnanosti, podíl obyvatel s migračním původem, podíl příjemců SGB-II atd.).

Ve spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko je charakteristika školní lokality zjišťována metodou odhadu hustoty jádra (KDE). Pro výpočet typu školní lokality jsou důležité proměnné jako hustota příjemců SGB-II, podíl žáků s migračním původem a podíl cizinců a vystěhovalců. Tento postup s malými úpravami převzala spolková země Hesensko.

V Rakousku pak výzkumníci pracují s indexem sociálního znevýhodnění, který se zjišťuje na základě administrativních dat (např. velikost obce, stupeň urbanizace, typ školy, provozovatel školy atd.), údajů o umístění školy (např. velikost školy, vzdálenost k nejbližší škole typu AHS) a charakteristik žáků a jejich rodičů, které jsou zjišťovány z dotazníků (např. podíl žáků s migračním původem, podíl žáků, jejichž prvním jazykem je němčina, profesní status rodičů, vzdělání rodičů atd.).

Některá města ve Švýcarsku (Bern a Curych) dále používají pro výpočet sociálního indexu školních lokalit údaje, jako je podíl žáků, kteří nepocházejí ze Švýcarska, míra nezaměstnanosti,

<sup>26</sup> Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu používaný v šetření PISA.

podíl budov s nízkým obytným využitím, podíl usedlíků, podíl žáků s jiným mateřským jazykem než německým, míra sociální pomoci na dítě a dospívajícího a podíl obyvatel s nízkými příjmy.

## Literatura

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz.
- Bruneforth, M., Weber, C., & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum. In B. Herzog-Punzenberger (Ed.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (pp. 189–227). Graz: Leykam.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure), 95–120.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, (60), 163–183.
- Ernst, T. (2011). *Entscheidungsprozesse beim Übergang in die weiterführende Schule*. Bochum: Universitätsbibliothek.
- Freunberger, R., Robitzsch, A., & Pham, G. (2014). *Hintergrundvariablen und spezielle Analysen. Technische Dokumentation – BIST-Ü Mathematik, 4. Schulstufe, 2013*. Salzburg: BIFIE. Retrieved: [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD\\_Hintergrundvariablen\\_M4.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD_Hintergrundvariablen_M4.pdf)
- George, A. C., & Robitzsch, A. (2014). „Fairer Vergleich“. *Technische Dokumentation – BIST-Ü Mathematik, 4. Schulstufe, 2013*. Salzburg: BIFIE. Retrieved: [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD\\_Fairer\\_Vergleich\\_M4.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD_Fairer_Vergleich_M4.pdf)
- Groot-Wilken, B., K., I., & Schräpler, J. P. (2016). *Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung*. Münster: Waxmann 2016.
- Itzlinger-Bruneforth, U., Bruneforth, M., Robitzsch, A., & Freunberger, R. (2016). Fairer Vergleich und Sozialindex in österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen. In B. Groot-Wilken, I. K., & J. P. Schräpler (Eds.), *Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung* (pp. 97–117). Münster: Waxmann 2016.
- Kemper, T. (2016). Potentiale und Limitationen der schulstatistischen Indikatoren ‚Ausländische Schüler‘ sowie ‚Schüler mit Migrationshintergrund‘. In B. Groot-Wilken, I. K., & J. P. Schräpler (Eds.), *Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung* (pp. 185–214). Münster: Waxmann 2016.
- Laschke, C. (2011). Ein Index zur Erfassung von Problemlagen für Berliner Schulen. Die Anwendung von Kerndichteschätzungen für die Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift Für Amtliche Statistik*, 3(2011), 33–39.
- Pham, G., Freunberger, R., Robitzsch, A., Itzlinger-Bruneforth, U., & Bruneforth, M. (2016). Reliabilität und Stabilität des Index der sozialen Benachteiligung und Kompositionseffekt der Schulen. *Manuskript Eingereicht Zur Veröffentlichung*.
- Rose, D., & Harrison, E. (2010). *Social Class in Europe: An Introduction to the European Socio-economic Classification*. London and New York: Routledge.



- Schräpler, J. P., & Jeworutzki, S. (2016). Der Sozialindex für NRW – Die Bildung von Schulstandorttypen über SGB-II-Dichten und Migrationshintergrund. In B. Groot-Wilken, I. K., & J. P. Schräpler (Eds.), *Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung* (pp. 27–56). Münster: Waxmann 2016.
- Schulte, K., Harting, J., & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Eds.), *Grundlagen für eine daten und theoriegestützte Schulentwicklung* (pp. 67–80). Münster: Waxmann.
- Schulte, K., Harting, J., & Pietsch, M. (2016). Berechnung und Weiterentwicklung des Sozialindex für Hamburger Schulen. In B. Groot-Wilken, K. Isaac, & J. P. Schräpler (Eds.), *Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung*. Münster: Waxmann 2016.
- Shevky, E., & Bell, W. (1974). Sozialraumanalyse. In P. Atteslander & B. Hamm (Eds.), *Materialien zur Siedlungssoziologie* (pp. 125–139). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weiler, J. (2013). Zur sozial indizierten Lehrerzuweisung in Hessen. *Hessische Lehrerzeitung*, 66(7–8), 22–23.
- Weishaupt, H. (2016). Sozialindex – Ein Instrument zur Gestaltung fairer Vergleiche. In B. Groot-Wilken, K. Isaac, & J. P. Schräpler (Eds.), *Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung* (pp. 13–25). Münster: Waxmann 2016.



## 6 Zohledňování kontextu při zveřejňování výsledků škol

Od devadesátých let 20. století se v řadě zemí rozšířilo hodnocení žáků prostřednictvím standardizovaných testů (Eurydice, 2009). Testy mohou být využívány k různým účelům, například k rozhodování o další vzdělávací dráze žáků v přijímacím řízení, k monitorování výsledků vzdělávání a jejich porovnávání se stanovenými standardy, k včasnému diagnostikování vzdělávacích obtíží apod. S rostoucí decentralizací vzdělávacích systémů, kdy postupně ztrácela na významu kontrola procesů výuky a vzdělávání, se však v mnoha zemích prosadilo testování především jako prostředek kontroly vzdělávacích výstupů, který má zaručit kvalitní vzdělávání pro všechny.

Decentralizaci vzdělávacích systémů a procesy, které ji provázely, je možné vnímat jako součást obecnějších změn v řízení veřejného sektoru, pro které se vžil označení *New Public Management* (nové řízení veřejné správy). Pro tento nový typ řízení je charakteristické přejímání principů řízení ze soukromého sektoru, včetně důrazu na efektivitu, výkon a hodnocení organizací na základě dosažených výstupů, pojmání příjemců veřejných služeb jako zákazníků a přizpůsobování služeb jejich preferencím, zavedení prvku soutěže do veřejných služeb, zřizování částečně autonomních organizací a vytváření veřejných žebříčků kvality (Veselý, 2012).

V kontextu nového řízení veřejné správy je standardizované testování mnohými tvůrci vzdělávací politiky považováno za efektivní nástroj, jehož prostřednictvím je možné kvantifikovat vzdělávací výsledky a kontrolovat jejich úroveň. Především ve Spojených státech, ale i v dalších zemích bylo zavedeno povinné testování žáků a zveřejňování výsledků škol. Předpokládalo se, že tlak vyvolaný zveřejňováním výsledků povede k celkovému zlepšení kvality vzdělávání (National Research Council, 2001; Amrein-Beardsley, 2014), ať už proto, že neúspěšné školy budou muset činit nápravná opatření, nebo proto, že školy samy budou v konkurenčním boji s ostatními školami usilovat o co nejlepší výsledky.

Je třeba poznamenat, že samotný koncept nového řízení veřejné správy se už od přelomu tisíciletí setkává s velmi silnou kritikou, někteří autoři dokonce hovoří o „smrti NPM“ (Dunleavy et al., 2006). Také kapitola 3 této zprávy popisuje, jak se švédská vláda na základě empirických důkazů po roce 2007 rozhodla pro opětovnou centralizaci a větší kontrolu státu v oblasti vzdělávání. Tato kapitola se zaměřuje na metody, jimiž se vlády snaží zpřesňovat informace o dosažených výsledcích vzdělávání tak, aby zohledňovaly rozdíly v sociálním složení škol. Po stručném přehledu negativních dopadů spojených s hodnocením škol na základě hrubých výsledků žáků v testech (část 6.1) uvádí dva hlavní typy modelů, které lze použít k objektivnějšímu posouzení vzdělávacího přínosu škol (část 6.2). Jádrem kapitoly tvoří část 6.3, která podrobně popisuje příklady použití těchto modelů ve vybraných zahraničních vzdělávacích systémech. Popsané zahraniční zkušenosti jsou shrnuty v části 6.4.

### 6.1 Negativní dopady spojené s hodnocením škol

Testování může být poměrně efektivním nástrojem, který pomůže ověřit úroveň žákovských znalostí a dovedností a jejich soulad se stanovenými vzdělávacími standardy. Problematické je však využívání testování k dalším účelům, které jdou nad rámec monitoringu úrovně znalostí, zvláště k hodnocení škol. Proti testování již bylo předloženo mnoho argumentů, které upozornily na jeho nezamýšlené dopady. K nejčastěji uváděným negativním důsledkům testování patří zúžení výuky na to, co je obsahem testů, školou tolerované podvádění ve snaze dosáhnout lepších výsledků v testech, aniž by byly podloženy skutečným zlepšením žákovských znalostí, nebo podryvání motivace a profesionality učitelů (Jones, 2007; Masters, 2012). I kdyby se těmto negativním jevům podařilo zabránit, do testových výsledků se promítá mnoho dalších vlivů, které je prakticky nemožné všechny kontrolovat.





Jak ukázaly i případové studie představené v předchozích kapitolách, vzdělávací výsledky žáků obecně závisejí jak na kvalitě vzdělávacích procesů, tak na řadě dalších faktorů, které škola nemůže ovlivnit. Už od vydání tzv. Colemanovy zprávy (Coleman et al., 1966) je známo, že tyto vůči škole vnější či kontextové faktory, především rodinné zázemí žáků, podmiňují vzdělávací výsledky podstatně více než jakékoli měřitelné charakteristiky školy. Odborníci zabývající se výzkumem efektivit vzdělávání se jednoznačně shodují na tom, že posuzovat kvalitu či efektivitu výuky čistě na základě naměřených výsledků vzdělávání je principiálně nespravedlivé, protože zvýhodňuje školy navštěvované nadanými nebo sociálně privilegovanými žáky (OECD, 2008; Everson, 2017). Zvláště školy s excelentními výsledky vděčí za své úspěchy z velké části nikoli vynikající výuce, ale sociálnímu kapitálu, který si žáci přinášejí z rodinného prostředí (Elmore, 2008). Při hodnocení kvality škol by proto zřizovatelé nebo státní instituce měli usilovat o to, aby byly školy oceňovány pouze za ty činnosti a procesy, které mohou vlastním přičiněním ovlivňovat a měnit.

V zahraniční literatuře (např. Masters, 2012) se uvádějí dva základní přístupy, které umožňují činit objektivnější úsudky o kvalitě škol:

1. nehodnotit primárně výsledky žáků, ale zaměřit se na sledování procesů, u nichž je prokázáno, že s dosahovanými výsledky pozitivně korelují,
2. vycházet primárně z výsledků žáků, ale naměřené výsledky korigovat pomocí statistických metod, které oddělí přínos školy od působení mimoškolních vlivů.

Tato kapitola se zaměřuje na přístupy druhého typu. Čtenáři by však měli mít na paměti, že samotná informace o výsledcích školy, byť korigovaných s ohledem na složení žáků, nenapoví školám, co dělají dobře nebo špatně. Mnoho učitelů ve skutečnosti neví, jak by měli změnit výuku, aby se toho žáci více naučili (Elmore, 2008; Fullan, 2011), a pouhá informace o dosahovaných výsledcích proto nemůže vést ke zlepšení jejich vyučovací praxe (Hout & Elliot, 2011). Proto je vhodné oba přístupy navzájem kombinovat a na základě pozorování procesů dávat školám cílená doporučení a podporu. Informace o výsledcích může být zase užitečná pro identifikaci škol, které by měly dostat podporu přednostně.

## 6.2 Statistické modely používané k odhadování přínosu školy

Vývoj statistických metod a počítačových programů na zpracování dat přispěl k rozvoji výzkumu efektivit vzdělávání, který poskytl nejen řadu faktických poznatků o působení různých faktorů na výsledky žáků, ale také nové postupy zkoumání efektivit škol (Reynolds et al., 2014). Tyto postupy byly nejprve aplikovány v pedagogickém výzkumu, ale s rostoucí dostupností administrativních dat o žácích a školách se v řadě zemí rozšířily i do oblasti vzdělávací politiky a řízení školství, často v reakci na kritiku, která poukazovala na problémy spojené s hodnocením kvality škol čistě na základě známek či výsledků v testech. Jak už bylo naznačeno výše, cílem těchto metod je pomocí vhodných statistických modelů oddělit či „izolovat“ skutečný přínos školy od působení vlivů, které škola nemůže mít pod kontrolou.

V současné době se k odhadování skutečného přínosu škol používají dva základní typy statistických modelů (OECD, 2008; Reynolds et al., 2014; Everson, 2017):

1. *Kontextově vázané (podmíněné) modely výkonu (contextualized/conditional attainment models)* zohledňují složení žáků školy (zpravidla jejich socioekonomické zázemí, etnický původ, speciální vzdělávací potřeby, popř. další charakteristiky) a porovnávají výsledek školy nikoli s celostátním průměrem, ale s hodnotou, jíž dosahují jiné školy s podobným složením žáků. Tyto modely umožňují statisticky „očistit“ výsledek školy od působení mimoškolních vlivů zahrnutých do výpočtu, ale nezohledňují působení faktorů, které

nejsou sledovány. Přesnost výpočtu závisí na dostupnosti a kvalitě dat o charakteristikách žáků, jejichž sběr může být s ohledem na jejich citlivost problematický.

2. *Modely růstu či přidané hodnoty (growth/value-added models)* vycházejí z předpokladu, že rozdíly ve složení žáků mezi školami se projeví už v úrovni počátečních znalostí a dovedností, s nimiž žáci do školy vstupují. Pokud známe počáteční úroveň znalostí, není třeba zjišťovat další charakteristiky žáků, neboť působení mimoškolních vlivů je možné „odfiltrvat“ tak, že porovnáme velikost přírůstku ve znalostech bez ohledu na jejich absolutní úroveň. Tyto modely nepotřebují citlivé osobní informace o žácích, ale vyžadují měření výsledků stejných žáků alespoň ve dvou časových bodech (např. ve dvou různých ročních školní docházky) a jejich spojení do jedné databáze.

Statisticky jsou oba typy modelů založeny většinou na metodě lineární regrese, která umožňuje predikovat, jakého výsledku by měl žák dosáhnout, když známe jeho charakteristiky (kontextově vázané modely výkonu) nebo jeho výsledek v předchozím časovém bodě (modely přidané hodnoty). Očekávaný výsledek se pak porovná se skutečně dosaženým výsledkem a získané rozdíly se zprůměrují za školu, popř. třídu či jinou skupinu žáků, nebo se pomocí víceúrovňového regresního modelu odhadne přímo očekávaný výsledek školy.<sup>27</sup> Pokud žáci v určité škole dosahují v průměru lepších výsledků, než by odpovídalo očekávání, předpokládá se, že škola přispívá k jejich vzdělání více než jiné školy s podobným složením žáků, ačkoli absolutně mohou být jejich výsledky relativně slabé. Praktické příklady aplikace takovýchto modelů uvádíme v části 6.3.

Je třeba zdůraznit, že vypočtený očekávaný výsledek je vždy pouze odhadem, jehož přesnost závisí na mnoha okolnostech, především na datech, která vstupují do modelu, a na použité metodě výpočtu. Výzkumy (pro přehled např. Everson, 2017) například ukazují, že víceúrovňové regresní modely poskytují přesnější odhady než jednoúrovňové modely.<sup>28</sup> Srovnávací studie dále prokázaly, že modely přidané hodnoty predikují očekávaný výsledek žáka lépe než kontextově vázané modely výkonu (OECD, 2008; Lenkeit, 2013). Přesnost modelů přidané hodnoty lze dále zvýšit přidáním kontextových proměnných, především údajů o socioekonomickém zázemí žáků (Tekwe et al., 2004; Leckie & Goldstein, 2017). Znevýhodnění žáci totiž mají obvykle nejen horší počáteční výsledky, ale dosahují i menšího pokroku v průběhu svého dalšího vzdělávání. To lze vysvětlit nižší mírou průběžně poskytované rodinné podpory, která je v mnoha vzdělávacích systémech důležitým předpokladem školní úspěšnosti.

Modely, které zohledňují jak předchozí výsledek, tak další charakteristiky žáků, se nazývají modely kontextově vázané přidané hodnoty (*contextual value-added, CVA*) a jsou známy především z Anglie. Modely kontextově vázané přidané hodnoty jsou považovány za nejpresnější (Leckie & Goldstein, 2017), ale zároveň za nejnáročnější, neboť vyžadují jak spárovaná data o výsledcích žáků v několika časových bodech, tak citlivé informace o jejich socioekonomickém zázemí, etnickém původu, speciálních vzdělávacích potřebách a dalších charakteristikách. Model kontextově vázané přidané hodnoty používaný v Anglii v letech

---

<sup>27</sup> Existují i další typy modelů, například mediánová metoda, nelineární modely růstových křivek nebo modely růstu založené na prostém odečtení výsledku v předchozím časovém bodě od výsledku v aktuálním časovém bodě, jsou-li výsledky žáků v různých letech školní docházky vyjádřeny na stejné škále.

<sup>28</sup> Víceúrovňové modely zohledňují sdružování jednotlivých pozorování do skupin, které mohou být dále sdruženy do skupin vyššího řádu. Na rozdíl od toho jednoúrovňové modely předpokládají vzájemnou nezávislost jednotlivých pozorování. Pro analýzy v oblasti vzdělávání jsou víceúrovňové modely vhodnější, neboť lépe odpovídají charakteru dat (žáci sdruženi do tříd a škol mají určité společné charakteristiky, a proto není zcela korektní považovat je za nezávislá pozorování).

2006–2010 byl počítán metodou víceúrovňové lineární regrese a vedle předchozího výsledku zohledňoval tyto kontextové charakteristiky:

- pohlaví,
- speciální vzdělávací potřeby,
- etnický původ,
- nárok na bezplatné školní obědy (zástupná proměnná pro socioekonomický status),
- mateřský jazyk,
- meziškolní mobilitu,
- věk,
- svěření žáka do péče státu,
- index příjmové deprivace místa bydliště (IDACI).

Model byl po pěti letech opuštěn zřejmě proto, že se vláda obávala explicitně tematizovat souvislosti mezi výsledky žáků a jejich sociálním a etnickým původem (Reynolds et al., 2014), ačkoli oficiálně uváděnými důvody byla nízká srozumitelnost výpočtu a implicitní snižování nároků na znevýhodněné žáky (Leckie & Goldstein, 2017). V současné době je model kontextově vázané přidané hodnoty používán například ve Francii.

### 6.3 Zohledňování kontextu při zveřejňování výsledků škol ve vybraných zemích

V této části uvádíme konkrétní příklady statistických modelů používaných pro korekci výsledků žáků v rámci oficiálního hodnocení škol ve vybraných zemích. Ze zemí, které byly představeny v předcházejících kapitolách, jsou do tohoto přehledu zařazeny Anglie a Švédsko. Belgie nemohla být zařazena, protože vláda Valonsko-bruselské federace se výslovně staví proti jakýmkoli žebříčkům škol a výsledky testování nezveřejňuje. Místo Belgie podáváme informace o kulturně blízké Francii, která je současně ukázkou země využívající model kontextově vázané přidané hodnoty. Skupinu zemí dále doplňuje Austrálie jako příklad země s přehlednou a uživatelsky přívětivou prezentací výstupů a Norsko, které začalo korigovat výsledky škol brzy po zavedení testování, ale stále se potýká s tím, že ředitelé škol ani učitelé neumí poskytované informace využívat jako zpětnou vazbu ke své práci.

V této části bychom chtěli ukázat, jaká data o žácích země v reálných podmínkách sbírají, jak je zařazují do výpočetních modelů a s jakými výsledky žáků pracují. Ve většině sledovaných zemí jsou výsledky žáků měřeny prostřednictvím plošných standardizovaných testů z mateřského jazyka a matematiky nebo jednotných závěrečných zkoušek, není to však podmínkou. Například ve Švédsku jsou výsledky žáků reprezentovány součtem známek ze všech školních předmětů. Ve Francii se úspěšnost středních škol měří nejen úspěšností žáků u maturitní zkoušky, ale i podílem žáků, kteří k maturitě vůbec došli.

Přehled zemí zdaleka není vyčerpávající a slouží především k ilustraci možných přístupů k objektivnějšímu hodnocení škol. Do přehledu nejsou zařazeny Spojené státy, v nichž jsou modely přidané hodnoty využívány primárně k hodnocení efektivity učitelů, nikoli škol. Využívání modelů přidané hodnoty k posuzování efektivity učitelů je odborníky považováno za nejkontroverznější oblast aplikace této metody (Braun, Chudowski, & Koenig, 2010; Koedel, Mihaly, & Rockoff, 2015).



### 6.3.1 Austrálie – federální úroveň

Hodnocení výkonu škol v Austrálii vychází z výsledků národního testování žáků 3., 5., 7. a 9. ročníku z angličtiny a matematiky NAPLAN (*National Assessment Program – Literacy and Numeracy*). Testy jsou koncipovány v souladu se standardy národního kurikula a umožňují porovnat výkon každého žáka s očekávanou úrovní výkonu v daném ročníku. Výsledky testů určených pro různé ročníky jsou uváděny na společné škále, takže je zároveň možné zhodnotit, jak velký pokrok žáci mezi jednotlivými roky testování učiní. Výsledky jsou využívány k monitorování výstupů vzdělávání, k informování rodičů o tom, co umí jejich děti ve srovnání se spolužáky a s celonárodním průměrem, a k informování ředitelů o silných a slabých stránkách jejich školy. Testy nemají dopad na další vzdělávací dráhu žáků. Rodiče každého testovaného žáka dostávají souhrnnou zprávu o výsledcích jejich dítěte ve srovnání s národním průměrem a v některých státech také s průměrem školy.

Průměrné výsledky škol jsou dostupné online na portálu *My school* ([www.myschool.edu.au](http://www.myschool.edu.au)). Pro účely spravedlivého srovnávání škol byl vytvořen index lokálního sociovzdělanostního zvýhodnění ICSEA (*Index of Community Socio-educational Advantage*). Index má medián 1000 a směrodatnou odchylku 100 a v praxi nabývá hodnot od 500 (extrémně znevýhodněné školy) do 1300 (mimořádně zvýhodněné školy). Index umožňuje školám porovnat jejich výsledky v testech NAPLAN se školami s podobnou hodnotou ICSEA. Školy mají rovněž možnost porovnat se se všemi australskými školami, ale v systému *My school* je primárně nastaveno porovnávání s podobnými školami.

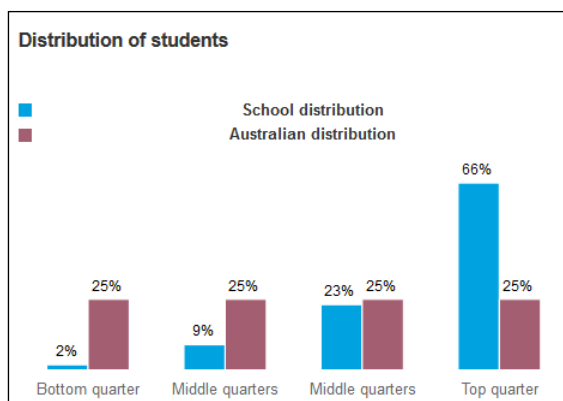
Do výpočtu indexu ICSEA vstupují charakteristiky žáků a charakteristiky prostředí, v němž škola působí, konkrétně:

- vzdělání rodičů,
- povolání rodičů,
- geografická poloha školy,
- procentuální podíl žáků z domorodých skupin obyvatelstva.

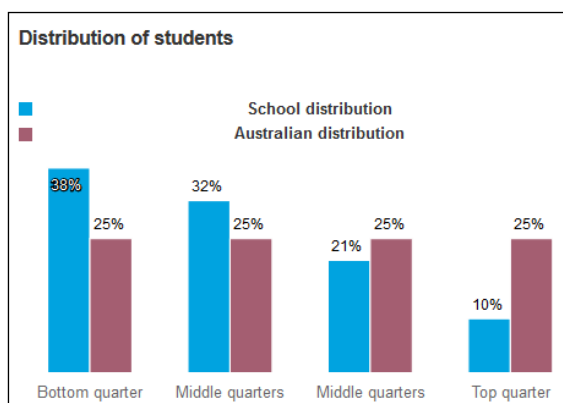
Údaje o vzdělání a povolání rodičů společně tvoří dílčí index SEA (*socio-educational advantage*), který nabývá specifických hodnot pro každého žáka. Zbývající údaje charakterizují školu jako celek a jsou pro všechny žáky v rámci školy stejné. Na portálu *My school* je pro každou školu uvedena jak hodnota indexu ICSEA, tak podíly žáků v každé ze čtyř kvartilových skupin indexu SEA. Ředitel či jiný zájemce tak může zjistit (v záložce *School profile*), zda má škola ve srovnání s celonárodním průměrem socioekonomicky spíše zvýhodněnou nebo spíše znevýhodněnou žakovskou populaci. Například škola A znázorněná na obrázku č. 21 má velmi vysoký podíl (66 %) žáků socioekonomicky zvýhodněných žáků z horní čtvrtiny. Hodnota indexu ICSEA školy A je 1 150. Naopak škola B má více než dvě třetiny (70 %) žáků z dvou dolních čtvrtin. Hodnota indexu ICSEA školy B je 978. V obou případech se jedná o státní primární školy poskytující vzdělávání od předškolního do šestého ročníku.

Obrázek č. 21 Příklad profilu školy se zvýhodněnou (škola A) a znevýhodněnou (škola B) žakovskou populací (zdroj: <http://www.myschool.edu.au>)

### Škola A



### Škola B



Povolání rodičů je pro výpočet indexu ICSEA klasifikováno do pěti kategorií:

- vyšší řídicí pracovníci ve velkých soukromých společnostech, vyšší úředníci ve státní správě a ozbrojených silách, vyšší odborníci,
- ostatní řídicí pracovníci, umělci, sportovci, nižší odborníci,
- samostatní řemeslníci, úředníci, pracovníci v obchodu a ve službách,
- obsluha strojů, pracovníci v pohostinství, prodavači, dělníci a podobné profese,
- v posledních 12 měsících bez práce.

Vzdělání rodičů je rozděleno do dvou proměnných – školní vzdělání se čtyřmi kategoriemi (dokončil 9 nebo méně let, 10 let, 11 let, 12 let školní docházky) a další vzdělání se čtyřmi kategoriemi od žádného dalšího vzdělání po univerzitní vzdělání bakalářského nebo vyššího stupně.

Údaje o vzdělání a povolání rodičů jsou ve státních a katolických školách zjišťovány při zápisu žáků a jsou dostupné pro všechny žáky školy. V soukromých školách jsou tyto údaje získávány v rámci testování NAPLAN. Předpokládá se, že ačkoli data získaná při zápisu žáků mohou v průběhu dalších let zastarávat, jsou stále dostatečně přesným ukazatelem socioekonomického zázemí. Úroveň formálního vzdělání se změní jen u velmi malého počtu rodičů. Povolání mohou sice rodiče měnit, ale s největší pravděpodobností zůstanou ve stejné socioekonomické skupině (*Guide...*, 2013).

Index ICSEA byl poprvé použit v roce 2010, tehdy však byl jeho výpočet založen pouze na charakteristikách školy a její lokality. Do druhé verze indexu byly zařazeny žákovské proměnné, jejichž hodnoty byly získány přímo od rodičů – index tedy zahrnoval charakteristiku polohy školy (odlehlost lokality), podíl domorodých žáků a informace o vzdělání a povolání rodičů žáků. Do výpočtu vstupovalo šest samostatných rodičovských proměnných. Uvažovalo se také o využití nepřímých dat ze statistických databází, ale po pilotním ověřování došlo ministerstvo školství k závěru, že index zahrnující přímé informace o vzdělání rodičů žáků představuje přesnější měřítko sociovzdělanostního zvýhodnění (*Guide...*, 2013). Při další revizi indexu v roce 2013 byly rodičovské proměnné sloučeny do souhrnného indexu SEA, což umožnilo zařadit do výpočtu i žáky, u nichž některé rodičovské údaje chyběly. Další předností je, že do výpočtu indexu ICSEA nyní vstupuje stejný index SEA, jaký se používá pro charakterizování profilu školy.

Změna nastala také v metodě výpočtu, nově byl použit víceúrovňový regresní model. V současné době se pro výpočet indexu ICSEA používá následující rovnice:

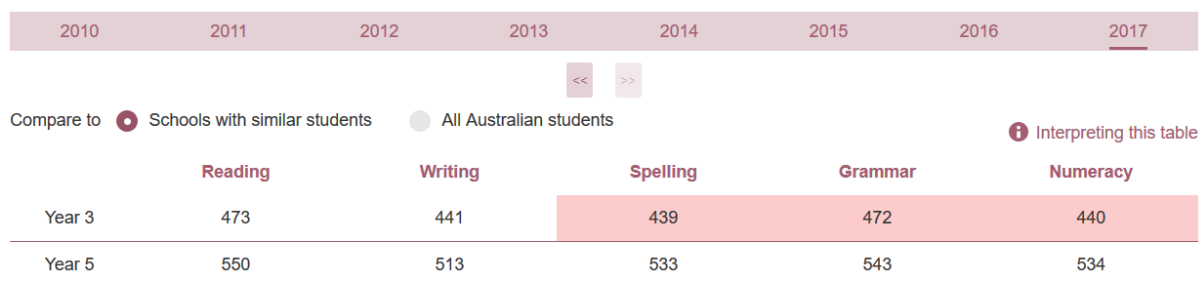
$$\text{ICSEA (žák)} = \text{SEA (žák)} + \text{domorodý status (žák)} + \text{SEA (škola)} + \text{podíl domorodých žáků (škola)} + \text{odlehlost sídla školy (škola)}$$

Každému žákovi je přiřazena jeho individuální hodnota indexu ICSEA a školní hodnota se vypočítá jako průměr individuálních hodnot všech žáků školy. Před použitím indexu ke srovnávání škol ověřují jeho hodnoty ministerstva školství jednotlivých států, katolické vzdělávací komise a zřizovatelé soukromých škol, aby byla zaručena kvalita dat.

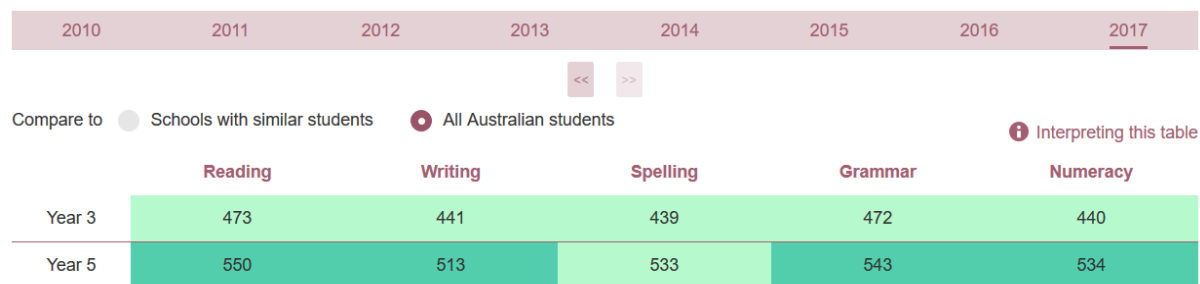
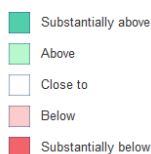
Při porovnávání výsledků školy s podobnými školami v aplikaci *My school* vybere systém skupinu až 60 škol s podobnou hodnotou indexu ICSEA, s nimiž je pak daná škola porovnávána. Tyto školy se mohou nacházet na různých místech po celé Austrálii, ale na základě hodnoty ICSEA jsou považovány za přibližně srovnatelné a očekává se, že by měly v testech dosahovat podobných výsledků (*Guide...*, 2013). Škola má možnost porovnat své výsledky ve formě různých tabulek i grafů, a to i zpětně až do roku 2010.

Na obrázku č. 22 je uvedena ukázka tabulky, která porovnává bodové skóry školy A z obrázku č. 21 nejprve s podobnými školami (primární nastavení) a poté se všemi australskými školami (po zaškrtnutí příslušné kolonky). Ze spodní části obrázku je patrné, že tato škola dosahuje ve všech testovaných oblastech velmi dobrých výsledků, které jsou v celonárodním srovnání nadprůměrné (světle zelené podbarvení) až vysoce nadprůměrné (tmavě zelené podbarvení). Při porovnání s podobnými školami se však výsledky školy A jeví mnohem slabší – v 5. ročníku jsou průměrné, ve 3. ročníku v oblastech pravopisu, gramatiky a matematiky dokonce podprůměrné (světle červené podbarvení). Naopak znevýhodněná škola B dosáhla ve srovnání se všemi školami s výjimkou čtení a matematiky ve 3. ročníku podprůměrných až vysoce podprůměrných výsledků (není znázorněno), ale v porovnání s podobnými školami jsou její výsledky uspokojivější, přestože v pěti z deseti sledovaných oblastí zůstávají stále podprůměrné. Aplikace *My school* obsahuje rovněž údaje o průměrných hodnotách za všechny školy i za skupinu podobných škol, a to včetně 90% konfidenčních intervalů. Tyto údaje se zobrazí, když uživatel najede myší na testovanou oblast, která ho zajímá (obrázek č. 23).

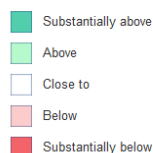
**Obrázek č. 22** Porovnání výsledků zvýhodněné školy A s podobnými školami v horní části obrázku a se všemi australskými školami v dolní části obrázku (zdroj: <http://www.myschool.edu.au>)



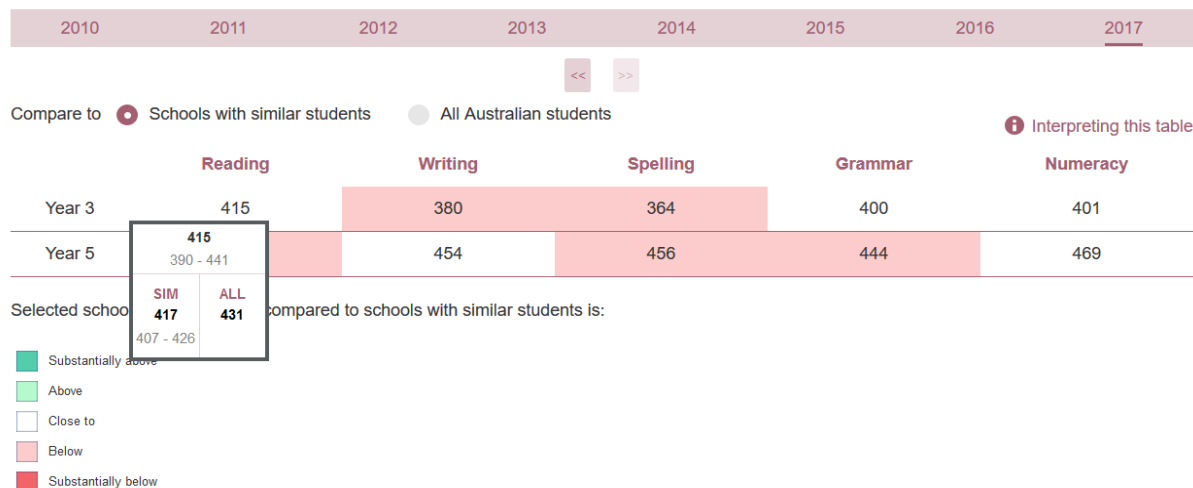
Selected school's average when compared to schools with similar students is:



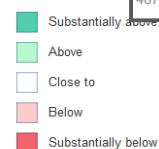
Selected school's average when compared to all Australian students is:



- **Obrázek č. 23** Porovnání výsledků znevýhodněné školy B s podobnými školami včetně 90% konfidenčních intervalů (zdroj: <http://www.myschool.edu.au>)



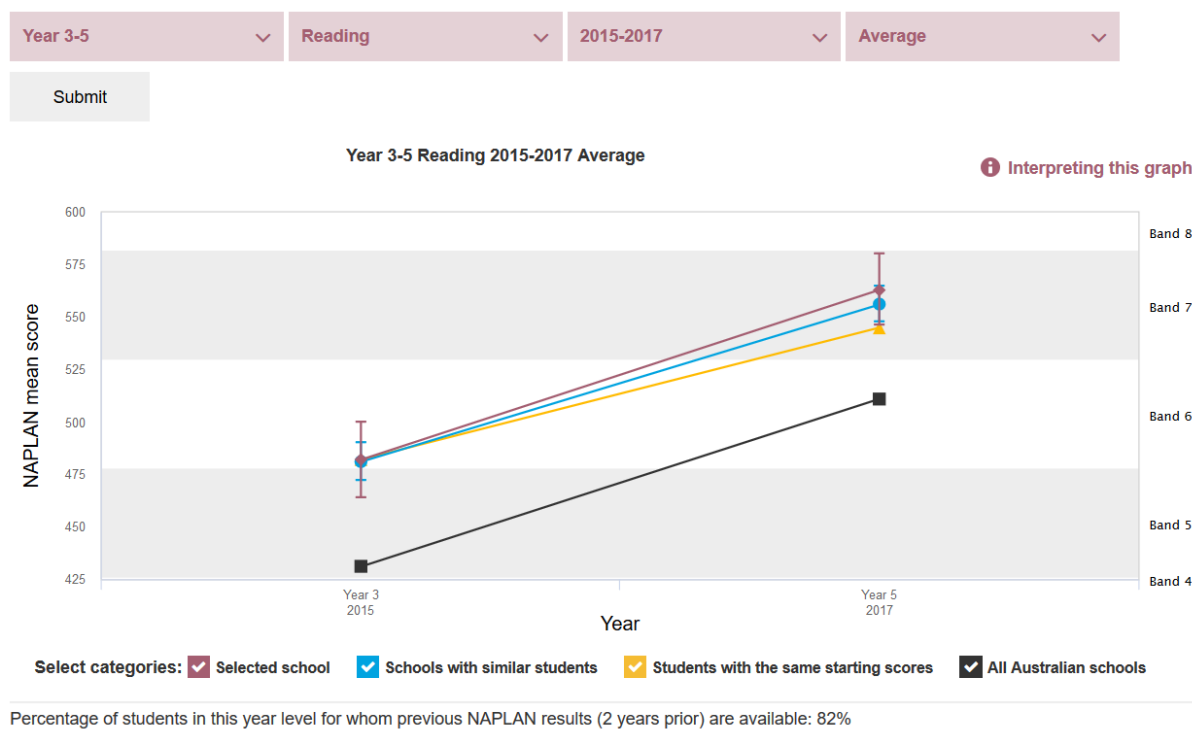
Selected school's average when compared to schools with similar students is:



Další funkcionalita aplikace *My school* využívá toho, že testové výsledky pro různé ročníky jsou prezentovány na stejné škále, a umožňuje prostřednictvím jednoduchých grafů porovnat pokrok, jaký učinili žáci ve sledované škole, s pokrokem žáků jiných škol. Hodnoty měřené s chybou jsou uváděny opět s 90% konfidenčními intervaly, aby si uživatel mohl udělat představu o statistické významnosti rozdílu. Vedle porovnání se všemi australskými školami nabízí systém porovnání se školami s podobnou úrovní zvýhodnění či znevýhodnění a rovněž s žáky, kteří měli na počátku stejný bodový skór jako žáci sledované školy – bez ohledu na to, v jaké škole se nacházejí (podobný přístup se uplatňuje v Anglii a bude podrobněji popsán níže). Primární školy mohou porovnávat pokrok mezi 3. a 5. ročníkem, sekundární školy mezi 7. a 9. ročníkem, kombinované školy mohou zvolit porovnání mezi 3. a 5., mezi 5. a 7., nebo mezi 7. a 9. ročníkem.

Na obrázku č. 24 vidíme, že žáci školy A se mezi 3. a 5. ročníkem (testování v letech 2015 a 2017) ve čtení zlepšili přibližně stejně jako žáci podobných škol (konfidenční intervaly se překrývají) a o něco více než žáci, kteří měli ve 3. ročníku stejný výsledek jako žáci školy A. Ačkoli měli žáci školy A ve 3. ročníku znatelně vyšší čtenářské dovednosti než průměrný australský žák, míra jejich zlepšení přibližně odpovídá průměru (červená a černá úsečka jsou rovnoběžné). Na pravé straně obrázku jsou uvedeny úrovně dovedností, definované rozmezím bodových skórů. Test pro 3. ročník pokrývá úroveň 1 až 6, přičemž za minimální očekávaný standard je považována úroveň 2. Test pro 5. ročník pokrývá úroveň 3 až 8, za minimální standard je považována úroveň 4.

**Obrázek č. 24** Porovnání pokroku žáků školy A, škol s podobným složením žáků, žáků se stejným počátečním výsledkem a všech australských škol (zdroj: <http://www.myschool.edu.au>)



### 6.3.2 Austrálie – příklad státu Victoria

Na příkladu státu Victoria nyní ukážeme jiný způsob reportování výsledků škol v testech NAPLAN. Na federální úrovni jsou výsledky škol zpřístupněny v systému *My school*, kde jsou k dispozici školám i široké veřejnosti. Jednotlivé státy nadto mohou z výsledků testů vytvářet další výstupy, které využívají k řízení vzdělávacího systému. Ve státě Victoria dostávají státní školy každý rok od ministerstva školství souhrnnou zprávu o výsledcích, kterou jsou povinny



zařadit do výroční zprávy. Cílem je zaručit, aby se školy svými výsledky zabývaly a plánovaly opatření k jejich zlepšování. Výroční zpráva má předem stanovenou strukturu a kromě souhrnné zprávy o výsledcích školy a zprávy o hospodaření obsahuje i textovou část, kde vedení školy popisuje prostředí, v němž škola působí, komentuje dosažené výsledky a představuje iniciativy, které škola uplatňuje k jejich zlepšování.

Souhrnná zpráva o výsledcích se zaměřuje nejen na výsledky v testech NAPLAN, ale také na docházku žáků a jejich postoje ke škole měřené dotazníkem. Na první stránce je škola zařazena do jedné ze čtyř kategorií socioekonomického profilu, který se určí z informací o vzdělání a povolání rodičů. Dále je uveden podíl domorodých žáků a žáků s angličtinou jako druhým jazykem. Na dalších stránkách následují informace o výsledcích žáků školy v tomto pořadí:

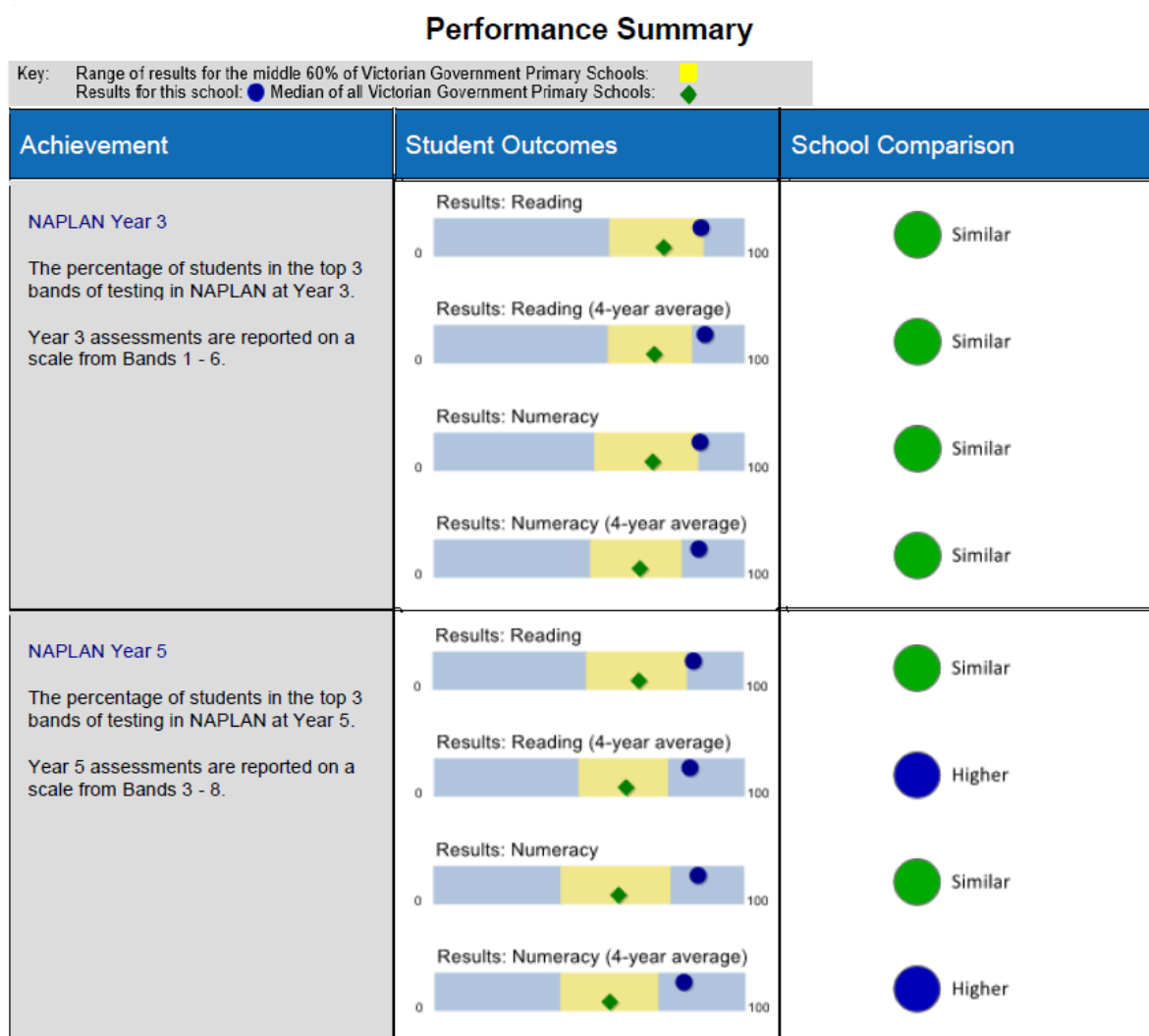
- podíl žáků školy, kteří podle posouzení učitelů dosahují alespoň očekávaných standardů v angličtině a v matematice,
- podíl žáků, kteří v testech ze čtení a z matematiky dosáhli tří nejvyšších úrovní v posledním roce testování a v průměru za poslední čtyři roky,
- podíl žáků, kteří od posledního testování před dvěma roky učinili malý, střední a velký pokrok v učení v každé z testovaných oblastí (čtení, matematika, psaní, pravopis, gramatika),
- průměrný počet zameškaných dní na žáka za poslední rok a za poslední čtyři roky,
- pocit sounáležitosti žáků se školou a jejich postoje ke zvládání šikany v posledním roce.

Každý z výše uvedených údajů je v jednom sloupci porovnán s mediánem všech státních škol ve státě Victoria a s výsledky prostředních 60 % státních škol. V druhém sloupci je barevným kroužkem vyznačeno, zda je výsledek školy lepší, horší nebo v podstatě odpovídá tomu, co se očekává od škol s podobným složením žáků. Při určování očekávaného výsledku školy se zohledňuje úroveň znalostí žáků, jejich socioekonomické zázemí, podíl domorodých žáků, podíl žáků s angličtinou jako druhým jazykem a uprchlíků, podíl žáků s postižením, velikost školy a geografická poloha školy. Jedná se tedy o jiný soubor proměnných, než jaké se používají při porovnávání škol na federální úrovni v aplikaci *My school*.

Ukázku části souhrnné zprávy o výsledcích jedné primární školy představuje obrázek č. 25. V prvním sloupci je modrým kroužkem vyznačen výsledek školy, zeleným kosočtvercem medián všech státních škol ve státě Victoria a žlutým pruhem rozmezí, v němž leží výsledky prostředních 60 % státních škol. Výsledky školy jsou ve všech sledovaných oblastech lepší než medián, ve většině případů spadají dokonce do horních 20 % (modré pásmo vpravo od žlutého pruhu). Škola dosahuje vynikajících výsledků, zároveň však má vysoký socioekonomický profil, méně než 10 % domorodých žáků a pouze 5 % žáků s angličtinou jako druhým jazykem (jak je uvedeno v jiné části zprávy, která není reprodukována na obrázku). K přesnějšímu posouzení vzdělávacího přínosu školy slouží druhý sloupec, v němž jsou dosažené výsledky školy porovnány s očekávanými výsledky vypočtenými pomocí statistického modelu. Je vidět, že škola překračuje očekávání pouze v 5. ročníku ve čtyřletém průměru. Vláda v pokynech k interpretování souhrnných zpráv (které jsou součástí souhrnné zprávy o výsledcích) uvádí, že většina škol v praxi dosahuje očekávaných výsledků, tj. výsledků podobných jiným školám se srovnatelným složením žáků, velikostí a geografickou polohou. Podobným způsobem jsou zpracovány i další sledované výsledky kromě pokroku žáků.

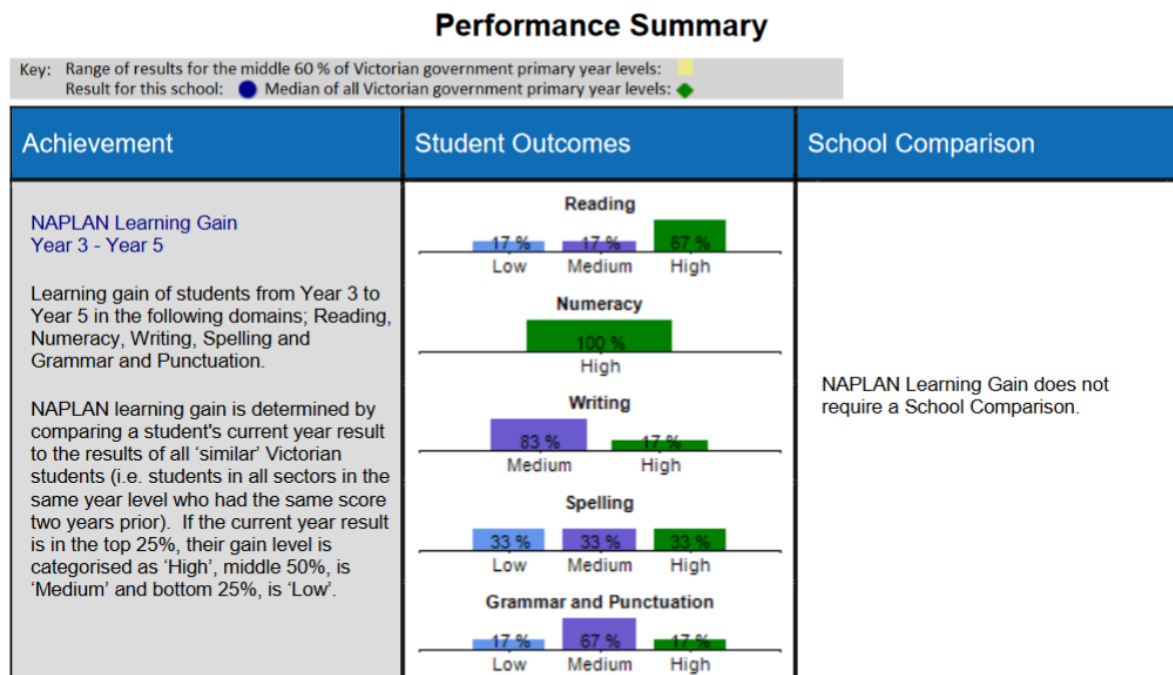


Obrázek č. 25 Ukázka části souhrnné zprávy o výsledcích primární školy ve státě Victoria



Při reportování pokroku se nezohledňuje sociální složení žáků ani žádné další charakteristiky školy, ale výsledek v předchozím testování. Bodový skóre každého žáka v 5. ročníku je porovnán se skóre všech žáků ze státu Victoria, kteří v předchozím testování ve 3. ročníku dosáhli stejného počtu bodů. Pokud aktuální výsledek žáka spadá do horní čtvrtiny rozdělení, je jeho pokrok hodnocen jako „velký“, prostředních 50 % žáků dosáhlo „středního“ pokroku a spodních 25 % „malého“ pokroku. V rámci školy se pak spočítá podíl žáků v každé z těchto tří kategorií. Ukázku z výroční zprávy jiné primární školy uvádí obrázek č. 26. Tato škola byla velmi úspěšná především v matematice (*numeracy*), kde všichni žáci dosáhli mezi 3. a 5. ročníkem velkého pokroku ve srovnání s jinými žáky s podobnou úrovní předchozích dovedností.

Obrázek č. 26 Ukázka části souhrnné zprávy o výsledcích jiné primární školy ve státě Victoria



### 6.3.3 Anglie

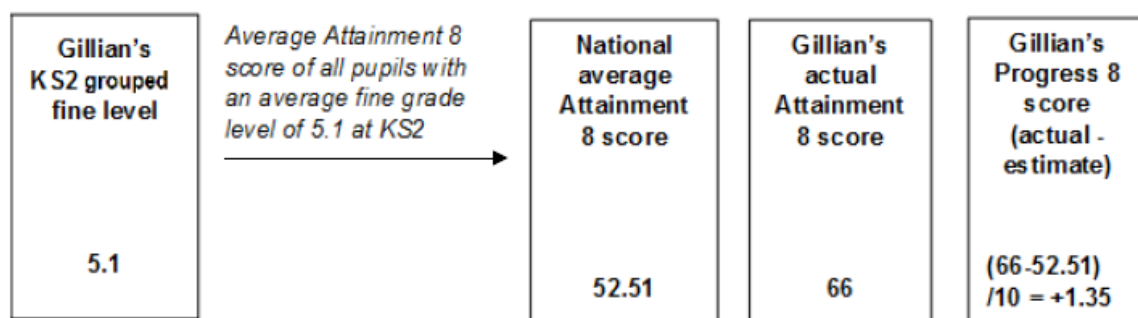
V Anglii byly od roku 1992 zveřejňovány žebříčky (*performance tables*) s výsledky sekundárních škol v národních zkouškách GCSE (*General Certificate of Secondary Education*, zkoušky skládané v 10. nebo 11. roce školní docházky). Měřítkem úspěšnosti byl podíl žáků, kteří ve zkouškách GCSE získali alespoň pět známek v rozmezí A\*–C včetně angličtiny a matematiky (požadavek na zařazení angličtiny a matematiky byl doplněn v roce 2006). Toto měřítko bylo široce využíváno a mnohými nesprávně chápáno jako ukazatel kvality školy (Leckie & Goldstein, 2017). Školy navštěvované žáky ze zvýhodněného prostředí měly přirozeně lepší výsledky bez ohledu na poskytovanou kvalitu výuky. V roce 1996 byly poprvé publikovány podobné žebříčky primárních škol, založené na výsledcích žáků v národních testech z angličtiny a matematiky na konci druhého klíčového období (*key stage 2*, konec 6. ročníku).

Po kritice odborníků, kteří upozorňovali na nespravedlivost v hodnocení škol a deformování výuky, která se na mnohých školách jednostranně zaměřovala na slabší žáky, kteří měli ještě šanci získat známku C, aniž by rozvíjela znalosti lepších či naopak velmi slabých žáků, bylo měřítko úspěšnosti v roce 2002 doplněno o měřítko pokroku. Toto měřítko mělo umožnit objektivnější hodnocení vzdělávacího přínosu škol. Měřítka pokroku se průběžně vyvíjela, ale s výjimkou let 2011–2016 bylo vždy založeno na porovnání skutečného výsledku školy s výsledkem, který by se dal očekávat při dané úrovni vstupních znalostí žáků na počátku sekundární školy. Na rozdíl od Austrálie, kde jsou primárně zohledňovány kontextové charakteristiky, se tedy jedná o měřítko přidané hodnoty, které zohledňuje předchozí výsledky. V současné době je měřítko přidané hodnoty hlavním indikátorem výkonu škol. Není zveřejňováno pouze tehdy, když jsou vstupní znalosti žáků, tedy jejich výsledky na konci druhého klíčového období (KS2), dostupné pro méně než 50 % žáků.

V prvních letech se pro výpočet přidané hodnoty školy používala tzv. mediánová metoda (Ray, 2006; Leckie & Goldstein, 2017). Od roku 2016 slouží k měření pokroku žáků indikátor *Progress 8* (Department for Education, 2018), pro jehož výpočet se používá podobný postup. Základem je bodový skóre žáka v indikátoru *Attainment 8*, který vyjadřuje jeho průměrný

výsledek v osmi předem definovaných kvalifikačních zkouškách GCSE včetně angličtiny a matematiky. *Progress 8* je pak rozdíl mezi jeho individuálním skórem *Attainment 8* a průměrným skórem *Attainment 8* žáků, kteří na konci KS2 dosáhli stejné průměrné známky v testech ze čtení a matematiky, dělený 10 (obrázek č. 27). Pokrok školy reprezentuje průměr hodnot indikátoru *Progress 8* všech žáků na konci čtvrtého klíčového období (KS4). Záporná hodnota pokroku neznamená, že by se žáci v průběhu sekundární školy zhoršili. Záporné znaménko pouze vyjadřuje, že žáci v dané škole učiní menší pokrok než jiní žáci, kteří z primární školy vycházeli se stejnou úrovní znalostí. Výkon školy je považován za nedostatečný, pokud je hodnota jejího pokroku menší než  $-0,5$  a horní hranice 95% konfidenčního intervalu menší než 0.

Obrázek č. 27 Příklad výpočtu hodnoty indikátoru Progress 8 pro žákyni Gillian



Výsledky škol jsou dostupné prostřednictvím online aplikace *Get information about schools* (<https://get-information-schools.service.gov.uk/>), která umožňuje vyhledávání informací o školách a jejich porovnávání s jinými školami. Po výběru školy a kliknutí na odkaz „Compare school and College Performance Page“ se zobrazí výsledky školy v hlavních indikátorech (obrázek č. 28). Indikátor pokroku je uveden na prvním místě. Škola znázorněná na obrázku č. 28 dosáhla ve srovnání s ostatními anglickými školami nadprůměrného pokroku i nadprůměrného výsledku v kvalifikačních zkouškách.

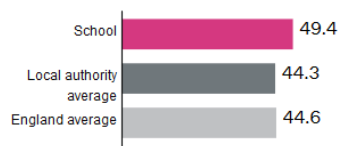
Obrázek č. 28 Ukázka zobrazení výsledků sekundární školy v aplikaci Get information about schools (zdroj: <https://get-information-schools.service.gov.uk>)

#### Progress 8 score ?

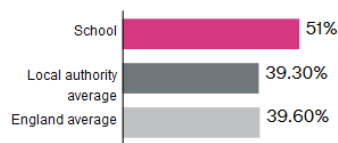
Above average 0.45

[More score details ?](#)

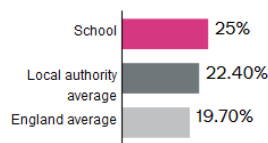
#### Attainment 8 score ?



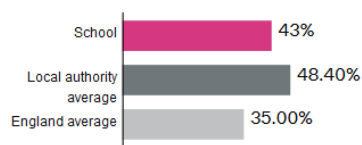
#### Grade 5 or above in English & maths GCSEs ?



#### Achieving EBacc at grade 5/C or above ?



#### Entering EBacc ?



#### Staying in education or entering employment ?



V dolní části stránky s výsledky školy je možné kliknutím rozbalit podrobnější informace o hodnotách sledovaných indikátorů pro různé skupiny žáků. Jsou zde výsledky pro tři skupiny žáků podle úrovně předchozích znalostí, chlapce a dívky, znevýhodněné žáky, žáky s angličtinou jako dalším jazykem apod. Obrázek č. 29 ukazuje pro školu z obrázku č. 28 část výstupu s výsledky znevýhodněných žáků. Za znevýhodněné jsou považováni žáci, kteří měli kdykoli během posledních šesti let nárok na bezplatné školní obědy, a žáci svěřeni do péče státu nebo adoptovaní z péče státu. Poznámka „SUPP“ v posledním řádku tabulky naznačuje, že pro daný indikátor byla k dispozici data pro pět nebo méně znevýhodněných žáků. Výsledky založené na takto malých počtech žáků nejsou zveřejňovány.

Obrázek č. 29 Ukázka části výstupu s výsledky znevýhodněných žáků (zdroj: <https://get-information-schools.service.gov.uk>)

#### Disadvantaged pupils

Disadvantaged pupils are those who were eligible for free school meals at any time during the last 6 years and children looked after (in the care of the local authority for a day or more or who have been adopted from care).

	School disadvantaged pupils	Local authority other (non-disadvantaged) pupils	England state-funded schools other (non-disadvantaged) pupils
Number of pupils	107	871	384200
Progress 8 score and confidence interval	0.54 (0.29 to 0.79)	0.06 (-0.02 to 0.15)	0.11
Attainment 8 score	49.6	49.3	49.8
English & maths at grade 5 or above	50%	47.00%	49.40%
English & maths at grade 4 or above	77%	67.60%	71.20%
Achieving EBacc at grade 5/C or above	23%	29.00%	25.60%
Achieving EBacc at grade 4/C or above	25%	32.70%	28.20%
Entering EBacc	44%	54.50%	43.00%
Staying in education or employment for at least 2 terms after key stage 4 (2015 school leavers)	<a href="#">SUPP</a>	96%	96%

Podobným způsobem jsou zveřejňovány také výsledky primárních škol a škol poskytujících vzdělávání pro žáky starší 16 let. Pro primární školy je uváděn pokrok žáků zvláště pro čtení, psaní a matematiku, který vychází z jejich výsledků v testech zadávaných na konci druhého klíčového období (KS2) při zohlednění předchozích znalostí na konci prvního klíčového období (KS1, konec 2. ročníku). V tomto období žáci nepiší testy, ale jsou hodnoceni učitelem, který je zařadí na jednu z definovaných úrovní dovedností. Každé úrovni dovedností je přidělen určitý počet bodů a předchozí výsledek je tvořen průměrným počtem bodů ze čtení, psaní a matematiky. Ve školách poskytujících vzdělání pro žáky starší 16 let se započítávají výsledky ve vyšších kvalifikačních zkouškách při zohlednění předchozích výsledků ve zkouškách GCSE. Pokrok se počítá pouze pro žáky akademických a aplikovaných všeobecných vzdělávacích programů (pro každý z těchto dvou programů zvláště). Pro žáky technických a odborných programů se indikátor pokroku nepoužívá z důvodu špatné srovnatelnosti závěrečných zkoušek.

#### 6.3.4 Francie

Hodnocení škol na základě dosažených výsledků provádí francouzské ministerstvo školství u středních škol (*lycée*). Tradičním indikátorem úspěšnosti školy je podíl žáků, kteří složili maturitní zkoušku (*baccalauréat*). Doplňkovým indikátorem je podíl žáků, kteří ve škole úspěšně došli k maturitě – bez ohledu na to, kolik let k tomu potřebovali. Tento indikátor, který vyjadřuje schopnost školy udržet si žáky a dovést je až k maturitě, může být z určitého hlediska vhodnějším ukazatelem kvality školy než její úspěšnost u maturity, která nebere v úvahu

předčasné odchody žáků (Ministère..., 2016). Za účelem podrobnějšího monitorování průchodu žáků středoškolským studiem se sleduje zvláště úspěšný přechod k maturitě od prvního ročníku (*seconde*), od druhého ročníku (*première*) a od posledního ročníku (*terminale*) školy, kde žák nakonec složí maturitu. Hlavním měřítkem úspěšnosti školy je přechod k maturitě od prvního ročníku. Třetím sledovaným indikátorem je podíl žáků, kteří složili maturitu s vyznamenáním (*avec mention*). Pro všechny tři indikátory jsou zveřejňovány jednak skutečné podíly žáků, jednak tzv. přidaná hodnota školy (*valeur ajoutée*). Zveřejňování údajů o přidané hodnotě škol slouží dvojímu účelu: (1) poskytnout veřejnosti přesnější informace o výkonu lyceí nad rámec populárních žebříčků, (2) poskytnout lyceím nástroje k hodnocení jejich efektivity, které mohou pomoci k jejich zlepšení (Duclos & Murat, 2014).

Přidaná hodnota škol se ve Francii publikuje již od roku 1994 a její základní princip – odhadnout vzdělávací přínos školy na základě rozdílu mezi skutečným a očekávaným výsledkem – zůstává stále stejný. S rostoucí dostupností dat se však zpřesňuje metoda výpočtu očekávaného výsledku. Nejprve byl do výpočtu zařazen pouze sociální původ žáků (čtyři socioprofesionální kategorie podle povolání rodičů) a jejich věk v posledním ročníku střední školy. Věk žáků je ve Francii, podobně jako ve Francouzském společenství Belgie, tradičním indikátorem školní úspěšnosti, resp. neúspěšnosti. Žáci, kteří jsou starší, než by odpovídalo jejich ročníku školní docházky (měli v minulosti odklad školní docházky nebo opakovali ročník), jsou považováni za žáky se vzdělávacími obtížemi. Věk žáků v modelu zastupoval předchozí školní výsledky, nejednalo se však o čistý model přidané hodnoty, protože věk byl sledován na výstupu ze střední školy, aniž by se rozlišovalo, zda žáci opakovali ročník před vstupem na střední školu nebo až v jejím průběhu. Spíše se tedy jednalo o kontextově vázaný model výkonu, který se snažil zohlednit rozdíly ve složení žáků. V praxi však nebyl zcela uspokojivý, protože systematicky generoval nižší přidané hodnoty u škol s nízkými očekávanými výsledky (Duclos & Murat, 2014). Jinými slovy, školy s vyšším podílem znevýhodněných žáků měly nejen nižší absolutní výsledky, ale i nižší přidanou hodnotu, což neodpovídalo původním předpokladům.

Zpřesnění modelu umožnila národní standardizace zkoušek, které skládají žáci na konci nižší sekundární školy (*collège*), aby získali osvědčení *diplôme national du brevet* (DNB), které je dokladem o ukončení základního vzdělání. Do roku 2003 byly tyto zkoušky plně v kompetenci akademií (nižších správních celků) a jejich výsledky nebyly v celostátním měřítku srovnatelné. Nyní žáci píší čtyři jednotné písemné zkoušky (francouzština, matematika, společenskovědní předměty a přírodovědné předměty), do celkové známky na diplomu se dále započítává výsledek ústní zkoušky spojené s prezentací projektu a učitelovo hodnocení žákovských znalostí v osmi oblastech společného základu. Nová metodika výpočtu přidané hodnoty, platná od roku 2008, do modelu doplnila známku na diplomu DNB a pohlaví žáka a statisticky byla koncipována jako víceúrovňová regrese obsahující vedle individuálních žákovských proměnných i agregované školní proměnné charakterizující složení žáků školy. Kvůli problémům s párováním individuálních dat byly výsledky žáků ve zkoušce DNB do modelu nejdříve zahrnuty pouze jako agregovaná školní proměnná (průměrná známka žáků vstupujících na sledovanou střední školu). Teprve v roce 2015 byla kvalita dat v centrální databázi FAERE (*Fichiers anonymisés d'élèves pour la recherche et les études*) natolik spolehlivá, že bylo možné u většiny žáků spárovat jejich výsledky v maturitní zkoušce s předchozí známkou na diplomu DNB. Individuální známka žáka ve zkoušce DNB je proměnnou, která nejsilněji predikuje úspěch žáka u maturity i to, zda k maturitě dojde (Evain & Evrard, 2017).

V současné verzi, platné od roku 2015, jsou modely přidané hodnoty pro všechny tři sledované indikátory (úspěch u maturity, přechod k maturitě a maturita s vyznamenáním) specifikovány



jako víceúrovňová logistická regrese, která obsahuje následující kontrolní proměnné (Ministère..., 2016):

1. proměnné na úrovni žáka:

- pohlaví,
- věk žáka, měřený při nástupu do střední školy a nabývající dvou hodnot (věk odpovídající ročníku, vyšší věk),
- sociální zázemí (index sociálního statusu založený na povolání otce a matky),
- průměr známek z písemných zkoušek DNB,

2. proměnné na úrovni školy:

- podíl dívek,
- podíl žáků, jejichž věk při nástupu do střední školy byl vyšší, než by odpovídalo danému ročníku,
- školní průměr indexu sociálního statusu,
- školní průměr známek z písemných zkoušek DNB.

Při poslední aktualizaci v roce 2015 se významně zpřesnila nejen celková metoda výpočtu přidané hodnoty, ale i proměnná charakterizující sociální zázemí žáků. Ve francouzských školských databázích jsou zaznamenávány údaje o povolání rodičů v třídění do 32 socioprofesionálních skupin (*professions et catégories socioprofessionnelles*, PCS). Ty jsou pro většinu školských statistik slučovány do čtyř kategorií lišících se svým „vztahem ke vzdělání“ (vyšší odborníci a řídicí pracovníci; střední profese; pracovníci ve službách, obchodu, řemeslníci a zemědělci; nekvalifikovaní dělníci a ekonomicky neaktivní). Tyto čtyři kategorie byly až do roku 2015 používány rovněž v modelech přidané hodnoty, přičemž se bralo v úvahu pouze pracovní zařazení „hlavy rodiny“ (Évain & Evrard, 2017). V současném modelu přidané hodnoty se sociální zázemí žáků měří souhrnným indexem sociálního statusu, který odráží vliv povolání rodičů na školní výsledky žáků přesněji než hrubé třídění do čtyř kategorií. Každé z 32 socioprofesionálních skupin je přiřazena hodnota indexu sociálního statusu, která byla vypočtena v rámci studie ministerstva školství provedené na výběrovém souboru žáků, o nichž byly známy informace, které se běžně nezjišťují. Autor studie pomocí vícerozměrné korespondenční analýzy zkonstruoval index, který vychází z profese, ale zohledňuje zprostředkující vliv vzdělání, majetkových poměrů, kulturních statků, volnočasových aktivit a dalších faktorů, které souvisejí s vykonávaným povoláním, na školní výsledky žáků (Rocher, 2016). K přesnějšímu charakterizování sociálního zázemí žáků v modelu přidané hodnoty dále přispívá to, že do něj nyní vstupuje průměr sociálního statusu obou rodičů, pokud žák žije v úplné rodině.

Obrázek č. 30 ukazuje výstup s výsledky lycea prezentovaný na webových stránkách ministerstva školství (<http://www.education.gouv.fr>). Výstup je rozdělen na tři části podle hlavních výkonových indikátorů (složení maturity, přechod k maturitě, maturita s vyznamenáním) a je poměrně jednoduchý. V každé části je uveden skutečný podíl žáků (*taux constaté*), očekávaný podíl žáků (*taux attendu*) a přidaná hodnota (*valeur ajoutée*) vypočítaná jako rozdíl mezi skutečnou a očekávanou hodnotou bez konfidenčních intervalů. V posledním sloupci jsou uvedeny počty žáků vstupujících do výpočtu. Pod tabulkou následuje vždy rámeček se stručnou slovní interpretací číselných údajů (rámeček následuje i za poslední tabulkou, ale z prostorových důvodů se nevešel na snímek obrazovky).





Obrázek č. 30 Ukázka výstupu s výsledky lycea poskytujícího omezenou nabídku všeobecných a technických specializací (zdroj: <http://www.education.gouv.fr/indicateurs-resultats-lycees>)

### Taux de réussite au baccalauréat 2017

C'est la part de bacheliers parmi les élèves ayant passé le baccalauréat. Il rapporte le nombre d'élèves du lycée reçus au baccalauréat au nombre de ceux qui se sont présentés à l'examen.

Série	Taux constaté (%)	Taux attendu (%)	Valeur ajoutée	Nombre d'élèves présents au bac
Toutes séries	83	78	+5	98
L	71	75	-4	21
ES	91	80	+11	22
S	74	70	+4	35
STI2D	100	90	+10	20

Année scolaire 2016-2017

Dans l'établissement, **83%** des 98 élèves présents au baccalauréat ont obtenu leur diplôme. Le taux de réussite attendu était de **78%** par rapport aux établissements comparables au plan national.

Le taux de réussite de l'établissement est **supérieur de 5 points** au taux attendu en référence nationale (valeur ajoutée).

### Taux d'accès de la seconde, de la première et de la terminale au baccalauréat 2017

C'est la probabilité qu'un élève de seconde, de première ou de terminale obtienne le baccalauréat à l'issue d'une scolarité entièrement effectuée dans l'établissement, quel que soit le nombre d'années nécessaires.

Niveau	Taux constaté (%)	Taux attendu (%)	Valeur ajoutée	Effectifs à la rentrée 2017
Seconde	52	58	-6	215
Première	87	83	+4	121
Terminale	90	87	+3	126

Année scolaire 2016-2017

Un élève qui est entré en seconde dans ce lycée a eu **52%** de chances d'obtenir le baccalauréat dans l'établissement. Le taux d'accès attendu est de **58%** par rapport aux établissements comparables au plan national. Le taux d'accès de la seconde au baccalauréat de l'établissement est **inférieur de 6 points** au taux attendu en référence nationale (valeur ajoutée).

### Taux de mentions au baccalauréat 2017

C'est la part de bacheliers avec mention parmi les élèves ayant passé le baccalauréat. Il rapporte le nombre d'élèves du lycée reçus au baccalauréat avec mention au nombre de ceux qui se sont présentés à l'examen.

Série	Taux constaté (%)	Taux attendu (%)	Valeur ajoutée	Nombre d'élèves présents au bac
Toutes séries	31	22	+9	98
L	19	14	+5	21
ES	27	24	+3	22
S	29	18	+11	35
STI2D	50	32	+18	20

V zobrazené škole složil maturitu větší podíl žáků (83 %) než ve školách se srovnatelnou populací maturantů z hlediska pohlaví, věku, sociálního původu a počáteční úrovně znalostí (78 %), škola má rovněž vyšší podíl žáků s vyznamenáním (31 %) než jiné srovnatelné školy (22 %). V těchto dvou indikátorech jsou uvedeny také podíly žáků a přidané hodnoty podle specializací, což umožňuje řediteli lépe zacílit případná nápravná opatření. Zobrazená škola poskytuje všeobecné a technické vzdělání se specializacemi L (literární), ES (ekonomicko-sociální), S (přírodovědná) a STI2D (technologie průmyslu a udržitelného rozvoje). Přidaná hodnota podle specializací se zveřejňuje, pokud jsou pro danou specializaci dostupná data alespoň pro 20 žáků ve všeobecných a technických vzdělávacích oborech a alespoň pro 10 žáků v odborných vzdělávacích oborech.

Vzdělávací obor je zohledňován také v indikátoru úspěšného přechodu k maturitě, zde je však situace složitější. Dlouhodobé statistiky ukazují, že školy, které nabízejí užší škálu specializací,

trpí předčasnými odchody žáků (především po prvním ročníku) více než tzv. polyvalentní lycea, která kombinují všeobecné, technické i odborné specializace. Pokud žák polyvalentního lycea změní specializaci, ale zůstane ve stejné škole, kde také složí maturitu, je započítán do podílu žáků, kteří úspěšně přešli od prvního ročníku k maturitě. Pokud by tento žák zahájil středoškolské studium na všeobecném a technickém lyceu s užší nabídkou specializací, musel by při stejné změně specializace po prvním ročníku přestoupit na jinou školu a nebyl by započítán do podílu žáků, kteří úspěšně přešli od prvního ročníku k maturitě. Školy s odbornými specializacemi se zase potýkají s předčasnými odchody žáků do učňovských oborů bez maturity nebo zcela mimo vzdělávání.

Pro zajištění větší srovnatelnosti v indikátoru úspěšného přechodu od prvního ročníku k maturitě jsou proto lycea rozdělena do sedmi skupin podle šíře a typu vzdělávací nabídky a je zkonstruováno celkem sedm statistických modelů přidané hodnoty, které obsahují stejné proměnné, ale s odlišnými koeficienty (Ministère..., 2016). Ve škole, jejíž výsledky jsou znázorněny na obrázku č. 30, došlo od prvního ročníku k maturitě pouze 52 % žáků, druhá polovina žáků školu po prvním ročníku opustila. To je na první pohled velmi špatný výsledek, ale ve sloupci s očekávanou hodnotou vidíme, že se o mnoho neodchyluje od výsledku škol podobného typu s podobným složením žáků. V dalších ročnících se sledované škole daří udržet žáky lépe než jiným podobným školám. O něco vyšší podíl žáků, kteří došli k maturitě z posledního ročníku, než těch, kteří maturitu úspěšně složili, naznačuje, že žáci, kteří u maturity neuspěli, dostali možnost opakovat ve škole ročník a pokusit se složit zkoušku příští rok.

### 6.3.5 Švédsko

Ve Švédsku jsou zadávány národní testy v 3., 6. a 9. ročníku povinné školní docházky a na úrovni středoškolského studia. Testy pokrývají učivo hlavních vzdělávacích předmětů (švédština, matematika, angličtina – s výjimkou 3. ročníku), k nimž se v 9. ročníku přidává jeden přírodovědný a jeden společenskovědní předmět. Testy vyvíjí Národní agentura pro vzdělávání (*Skolverket*) ve spolupráci s akademickými pracovišti, ale zadávají a vyhodnocují je učitelé testovaných žáků. Testy pro 3. a 6. ročník slouží k včasnému podchycení případných vzdělávacích obtíží a k formativnímu hodnocení žáků, testy pro 9. ročník jsou sumativní a učitelé musí jejich výsledky zohlednit při známkování žáků na konci základní školy. Znamky v 9. ročníku jsou důležitým kritériem při přijímání žáků na střední školy a zároveň jedním z indikátorů kvality škol (Nusche et al., 2011).

Pro účely objektivnějšího hodnocení škol vyvinula Národní agentura pro vzdělávání nástroj SALSA (*Skolverkets Arbetsverktyg för Lokala Sambands* – nástroj pro analýzu lokálních vztahů), který při hodnocení škol zohledňuje složení žáků. Jeho cílem je zviditelnit faktory, které mají prokazatelný dopad na výsledky žáků, ale škola je nemůže ovlivnit. Výsledky škol korigované pomocí modelu SALSA by neměly být používány k vytváření žebříčků úspěšnosti, ale měly by společně s dalšími evaluačními výstupy (např. s inspekčními zprávami) přispívat ke zlepšování práce škol.

V databázi SALSA jsou obsaženy známky žáků 9. ročníku a vybrané kontextové charakteristiky, které mají dopad na školní úspěšnost. Konkrétně se jedná o tyto charakteristiky:

- průměrná úroveň vzdělání rodičů,
- podíl nově přistěhovaných žáků-imigrantů,
- podíl chlapců.

Vzdělání rodičů je rozděleno na tři úrovně: nedokončená nebo dokončená základní škola (1 bod), dokončená střední škola (2 body), vyšší než střední škola (3 body). Pro každého žáka



se spočítá průměrná hodnota za oba rodiče, v neúplných rodinách se zohledňuje pouze jeden rodič. Imigrační původ žáků byl do roku 2012 vyjádřen dvěma proměnnými – podíl žáků narozených v jiné zemi a podíl žáků, jejichž rodiče se narodili v jiné zemi. V roce 2013 byl poprvé použit podíl nově přistěhovaných žáků, který lépe reprezentuje nejrizikovější skupinu žáků s imigračním původem. Za nově přistěhované žáky jsou považováni ti, kteří se ve Švédsku registrovali během posledních čtyř let. Žáci, u nichž informace o zemi původu chybí, byli původně zařazováni mezi švédské žáky, pokud byl jejich podíl v rámci školy malý; od roku 2015 jsou řazeni mezi nově přistěhované žáky.

SALSA pomocí regresního modelu spočítá odhadovaný výsledek školy vzhledem k jejímu složení žáků a porovná ho se skutečně dosaženým výsledkem. Pokud je skutečný výsledek školy vyšší, znamená to, že škola si vzhledem k podmínkám, v nichž pracuje, vede lépe, než by odpovídalo očekávání. Do výsledku školy jsou započítány známky z 16 předmětů, resp. od roku 2015 maximálně 17 předmětů (pro žáky, kteří si zvolili nepovinný cizí jazyk). Systém SALSA hodnotí jednak průměrnou úspěšnost žáků školy, jednak podíl žáků, kteří prospěli ve všech předmětech. Pro výpočet průměrné úspěšnosti jsou známky z jednotlivých předmětů převedeny na bodové hodnoty od 10 do 20 bodů. Úspěšnost každého žáka charakterizuje součet bodů ze všech 16, resp. 17 předmětů. Maximální dosažitelná hodnota je tedy 320, resp. 340 bodů. Podíl žáků, kteří prospěli ve všech předmětech, indikuje, nakolik se škole daří dosáhnout vzdělávacího cíle, že všichni žáci prokážou v 9. ročníku alespoň minimální očekávanou úroveň znalostí. Z výpočtu jsou vyloučeny školy, které mají méně než 15 žáků 9. ročníku.

Národní agentura pro vzdělávání zveřejňuje každý rok souhrnné statistiky použitých modelů, a to včetně počtu žáků zařazených do výpočtu, standardizovaných regresních koeficientů a podílu vysvětleného rozptylu. Nejsilnějším prediktorem školní úspěšnosti je vzdělání rodičů. Podíl vysvětleného rozptylu od roku 1998, kdy byl nástroj SALSA použit poprvé, průběžně roste. V roce 2017 dosáhl téměř 70 %. Nepodařilo se dohledat explicitní informaci, zda do výpočtu vstupují individuální žákovská nebo agregovaná školní data. Vzhledem k míře vysvětleného rozptylu je však model s největší pravděpodobností počítán z individuálních dat jednoúrovňovou lineární regresí s tím, že následně jsou zveřejněny pouze agregované údaje o školách. Model, v němž se sleduje podíl žáků, kteří prospěli, je pravděpodobně počítán jednoúrovňovou logistickou regresí.

Výsledky škol je možné vyhledat na webové stránce <https://siris.skolverket.se/siris/f?p=101:164:0::NO::>. Na webovém rozhraní může uživatel vybrat jednu či více škol a nechat si zobrazit výsledky pro vybrané roky. Výsledky se zobrazí ve formě tabulky, následně je možné zvolit různé způsoby grafického zobrazení. Výstup je poměrně jednoduchý, neobsahuje barevné odlišení lepšího či horšího výsledku ani konfidenční intervaly. Obrázek č. 31 uvádí ukázkou tabulky s výsledky náhodně vybrané základní školy ze Stockholmu v letech 2010–2017. Tabulka je rozdělena na čtyři části. V první části je identifikována škola, v druhé části jsou zaznamenány hodnoty sledovaných kontextových charakteristik (vzdělání rodičů, podíl žáků s imigračním původem, podíl chlapců), v třetí části podíl žáků, kteří prospěli ve všech předmětech (skutečný výsledek, očekávaný výsledek, rozdíl), a ve čtvrté části průměrná úspěšnost (skutečný výsledek, očekávaný výsledek, rozdíl). Z tabulky je patrná změna indikátoru imigračního původu provedená v roce 2013.



Obrázek č. 31 Ukázka tabulkového výstupu z databáze SALSA pro náhodně vybranou základní školu (zdroj: <https://siris.skolverket.se/siris/f?p=101:164:0::NO>)

URVAL **TABELL** RESIDUAL FAKTISKT & MODELLBERÄKNAT VÄRDE RESIDUAL JÄMFÖRELSE OM SALSA

SALSA - Skolenheters resultat av slutbetygen i årskurs 9 med hänsyn till elevsammansättningen

ANALYSSTÖD DEFINITIONER

Visa riksmedelvärde

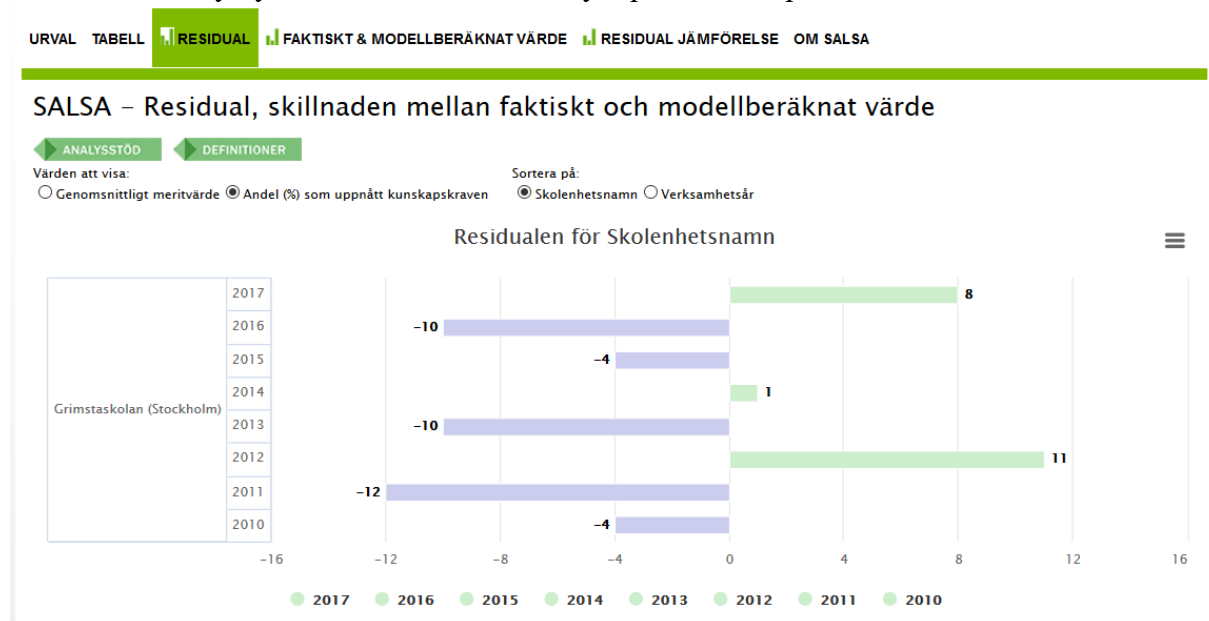
År	Kommun	Skolenhet	Huvudman	Bakgrundsinformation					Andel (%) som uppnått kunskapskraven			Genomsnittligt meritvärde		
				Föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå	Andel (%) nyinvandrade	Andel (%) födda utomlands	Andel (%) med utländsk bakgrund	Andel (%) pojkar	Faktiskt värde (F)	Modellberäknat värde (B)	Residual (R=F-B)	Faktiskt värde (F)	Modellberäknat värde (B)	Residual (R=F-B)
2017	Stockholm	Grimstaskolan	Kom.	2,01	17	-	-	53	69	61	8	214	197	18
2016	Stockholm	Grimstaskolan	Kom.	2,08	6	-	-	59	61	71	-10	215	213	2
2015	Stockholm	Grimstaskolan	Kom.	2,09	13	-	-	53	62	66	-4	226	206	20
2014	Stockholm	Grimstaskolan	Kom.	1,96	10	-	-	65	61	60	1	205	185	20
2013	Stockholm	Grimstaskolan	Kom.	2,02	10	-	-	49	53	63	-10	200	193	8
2012	Stockholm	Grimstaskolan	Kom.	1,8	-	40	21	70	58	47	11	181	164	17
2011	Stockholm	Grimstaskolan	Kom.	2,04	-	28	28	39	48	60	-12	199	195	4
2010	Stockholm	Grimstaskolan	Kom.	1,93	-	30	26	43	52	56	-4	176	181	-4

Hämta tabellen som .CSV-fil

1 - 8

Obrázek č. 32 Ukázka grafického výstupu z databáze SALSA pro náhodně vybranou základní školu (zdroj: <https://siris.skolverket.se/siris/f?p=101:164:0::NO>)

Obrázek č. 32 ukazuje grafický výstup pro stejnou školu. Graf zobrazuje rozdíly mezi skutečným a očekávaným podílem žáků, kteří prospěli ve všech předmětech. Výsledky školy ve sledovaných letech kolísají. Zaškrtnutím kolonky „Genomsnittligt meritvärde“ vlevo nad obrázkem by bylo možné zobrazit rozdíly v průměrném počtu bodů.



### 6.3.6 Norsko

V reakci na špatné výsledky žáků v mezinárodním šetření PISA 2000 byla v Norsku na počátku tisíciletí implementována reforma vzdělávacího systému, jejíž součástí bylo nové kurikulum, přesun řízení ze vstupů na výstupy, důraz na měřitelné výkony, zavedení známek a národních testů (Elstatd, 2009). Od počátku testování byly počítány tzv. indikátory přínosu školy (*skolebidragsindikatorer*), které zohledňovaly rozdíly v rodinném zázemí žáků. Média však zveřejňovala žebříčky škol na základě hrubých výsledků, což vyvolalo protesty škol a bojkot

testů. Nová vláda zvolená v roce 2005 pokračovala v započatých reformách, ale upustila od využívání testů k hodnocení škol. V současné době píší žáci povinné testy z norštiny, matematiky a angličtiny v 5., 8. a 9. ročníku, ale důraz je kladen na jejich využívání k formativnímu hodnocení a individualizování výuky (Tveit, 2014). Na konci povinné školní docházky v 10. ročníku skládají žáci písemnou národní zkoušku z jednoho předmětu a ze všech předmětů dostávají od učitelů závěrečné známky, které jsou kritériem pro přijetí na střední školu. V průběhu středoškolského studia skládají žáci 5 až 6 zkoušek, z nichž 3 až 4 jsou písemné a externě zadávané a 2 až 3 praktické nebo ústní (podle oboru vzdělávání). Pro všechny žáky je povinná písemná zkouška z norštiny. Většina žáků navštěvuje buď tříleté všeobecně vzdělávací obory, nebo dvouleté odborné obory, na které lze navázat dalšími dvěma roky odborné přípravy.

Výsledky základních a středních škol v národních testech a zkouškách jsou zveřejňovány na webovém portálu *Skoleporten* ([www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no)). Pro základní školy (*grunnskole*) jsou zveřejňovány pouze průměrné výsledky škol v národních testech a průměrné známky v 10. ročníku. Výsledky zvolené školy je možné porovnat s průměrnými výsledky Norska, kraje (*fylke*) či dalších škol, které lze zadat v políčku pro výběr. Dále je možné zobrazit výsledky žáků podle pohlaví nebo sledovat jejich vývoj v čase od školního roku 2014/2015.

Pro střední školy (*videregående skole*) jsou kromě průměrných známek z jednotlivých předmětů a výsledků povinných zkoušek dostupné také indikátory přínosu školy (*skolebidragsindikatorer*), které jsou však počítány jinak než v minulosti. Existují tři různé indikátory přínosu školy: první vychází z průměrného prospěchu, druhý z podílu žáků, kteří se účastnili zkoušek, a třetí z podílu žáků, kteří zkoušky úspěšně složili. Pomocí regresního modelu, který zohledňuje předchozí výsledky a další charakteristiky žáků, se vypočte očekávaný výsledek, který se odečte od skutečného výsledku. Pro výpočet prvního indikátoru se používá jednoúrovňová lineární regrese, pro výpočet dalších dvou indikátorů logistická regrese, vstupní proměnné jsou ve všech třech modelech stejné. Modely se počítají z individuálních žákovských dat uložených v centrální školské databázi VIGO, která neobsahuje informace o rodinném zázemí. Studie provedené norským statistickým úřadem (např. Hægeland et al., 2011) dospěly k závěru, že přidání dalších charakteristik žáků, které by se obtížně zjišťovaly, jako je např. vzdělání rodičů nebo imigrační původ žáků, by výrazně nezvýšilo explanační schopnost modelu, který již zohledňuje předchozí výsledky.

Při počítání indikátorů přínosu školy se zohledňují následující charakteristiky žáků (*Metodebeskrivelse...*, 2018):

- předchozí vzdělávací výsledky (známky na vysvědčení + známky ze zkoušek) a jejich druhá mocnina,
- obor vzdělávání,
- ročník,
- pohlaví.

Pro žáky prvních ročníků středních škol jsou jako předchozí vzdělávací výsledky započteny závěrečné známky a výsledky zkoušek v 10. ročníku, ve vyšších ročnících se pro zpřesnění modelu přidávají známky získané na střední škole. Všechny známky jsou pro účely výpočtu korigovány výsledkem v jednotných písemných zkouškách, aby se omezil vliv rozdílů ve známkování v různých školách. Způsob korekce známek je podrobně popsán v dokumentu *Metodebeskrivelse* (2018). Indikátory nejsou zveřejňovány pro školy, kde by do výpočtu vstoupilo méně než 20 žáků. Přidaná hodnota je počítána zvlášť pro žáky všeobecně vzdělávacích a odborných oborů, aby se mezi sebou srovnávaly školy se srovnatelnou

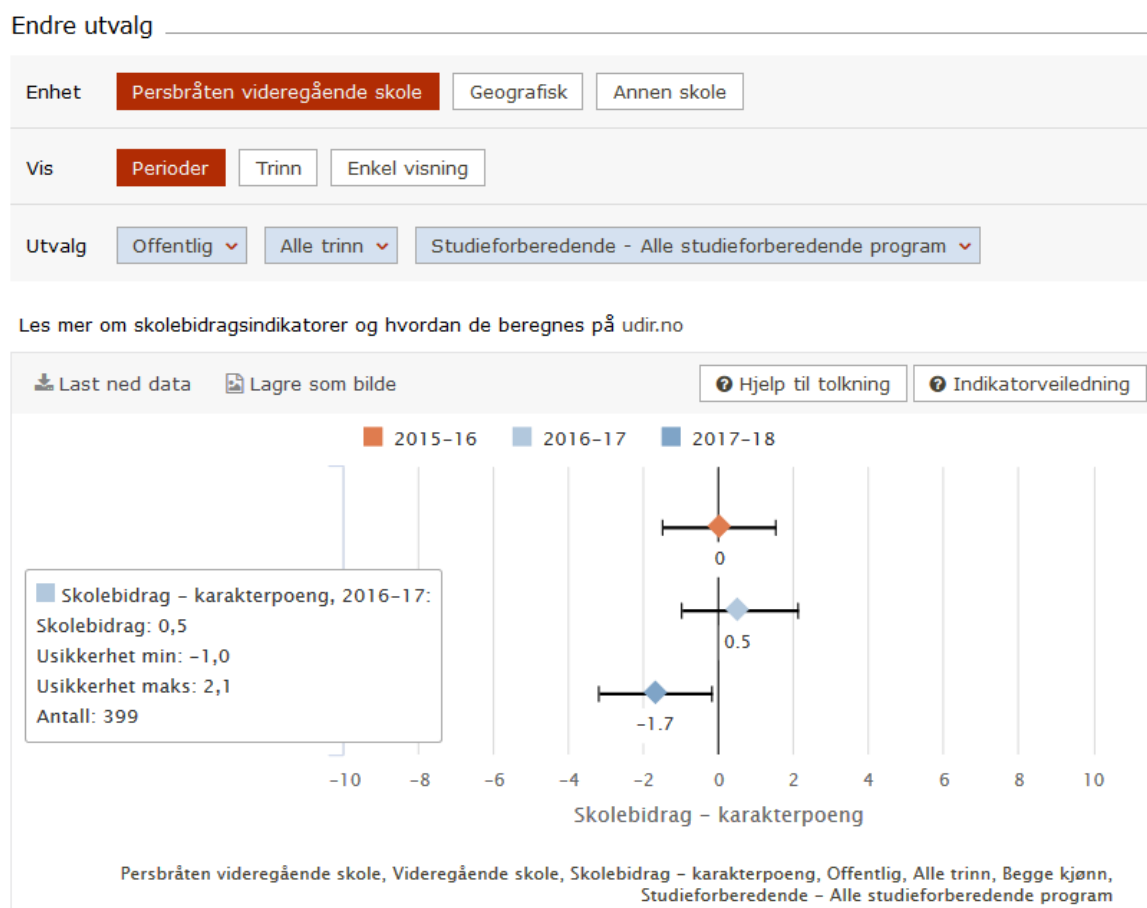


vzdělávací nabídkou. Pokud škola poskytuje oba typy vzdělávacích oborů, nejsou hodnoty indikátorů pro různé obory v rámci školy mezi sebou přímo srovnatelné.

Princip reportování přínosu školy je pro všechny tři indikátory analogický, proto ho zde popíšeme pouze na příkladu indikátoru, který vychází z průměrného prospěchu. Indikátor přínosu školy z hlediska prospěchu je na portálu *Skoleporten* zveřejněn v záložce *Læringsresultater*, zbývající dva indikátory v záložce *Gjennomføring*. Do průměrného prospěchu žáka se započítají všechny (korigované) známky na vysvědčení a výsledky zkoušek, obojí hodnocené na škále od 1 do 6. Pro účely výpočtu se průměrný prospěch vynásobí 10 a zaokrouhlí na jedno desetinné místo. Skutečný i očekávaný výsledek tedy může nabývat hodnot od 10 do 60.

Rozdíl mezi skutečným a očekávaným výsledkem je primárně zobrazen ve formě grafu včetně 95% konfidenčního intervalu, ale je možné přepnout i na tabulkové zobrazení. Pod grafem jsou uvedeny rovněž konkrétní hodnoty skutečného a očekávaného výsledku, aby si uživatel mohl učinit lepší představu o úrovni znalostí žáků. Primárně se v grafu zobrazují rozdíly od školního roku 2015/2016 souhrnně pro žáky všech ročníků, jak ukazuje obrázek č. 33, ale je možné zvolit i jiné možnosti zobrazení.

**Obrázek č. 33 Grafické zobrazení indikátoru přínosu školy včetně 95% konfidenčních intervalů (zdroj: <http://www.skoleporten.no>)**



Z grafu je patrné, že v letech 2015/2016 a 2016/2017 se výsledek zobrazené školy statisticky významně nelišil od očekávaného výsledku, ve školním roce 2017/2018 byl přínos školy statisticky významně horší, než by odpovídalo očekávání. Na obrázku je rovněž vidět rámeček s informacemi o dolní a horní hranici konfidenčního intervalu a počtu žáků, kteří byli zahrnuti do výpočtu. Tento rámeček se zobrazí, když uživatel přesune myš na zvolený bod v grafu.

Preklikáváním mezi tlačítka v horní části obrázku je možné porovnat výsledek školy s průměrem kraje (*geografisk*) nebo s výsledky jiných škol (*annen skole*). V druhém řádku je možné zvolit zobrazení podle ročníků (*trinn*) nebo souhrnné zobrazení výsledků pouze v posledním školním roce (*enkel visning*). Výběrem ve světle modrých rámečcích může uživatel přesněji specifikovat skupinu žáků, např. vybrat pouze žáky konkrétního ročníku nebo konkrétního vzdělávacího oboru.

## 6.4 Závěr

Řada zemí sdílí přesvědčení, že hodnocení kvality škol pouze na základě dosažených výsledků je z principu nespravedlivé, protože výsledky škol jsou do značné míry ovlivněny faktory, které škola nemůže měnit, především složením žáků. Ve snaze o spravedlivější hodnocení škol se tyto země snaží oddělit vliv vnějších faktorů od vzdělávacího přínosu školy pomocí statistických modelů, které umožňují odhadnout, jakého výsledku by měla škola při daném složení žáků dosáhnout. Školy, které mají lepší než očekávané výsledky, lze považovat za efektivní, zatímco školy, které nenaplnují očekávání, by měly usilovat o zlepšení, i kdyby jejich absolutní výsledky byly dobré. V této kapitole jsme představili několik konkrétních modelů používaných k odhadování očekávaného výsledku. S rostoucí dostupností dat o výsledcích žáků v různých bodech vzdělávací dráhy se dává stále větší přednost modelům přidané hodnoty, které odhadují očekávaný výsledek žáků především z jejich předchozích školních výsledků. Tyto modely jsou rovněž doporučovány v odborné literatuře (OECD, 2008; Lenkeit, 2013). Existují však i úspěšné aplikace modelů (např. v Austrálii), které odhadují očekávaný výsledek ze socioekonomického zázemí, znalosti jazyka výuky a dalších charakteristik žáků, u nichž bylo prokázáno, že mají vliv na výsledky vzdělávání.

Ve sledovaných zemích byla patrná snaha o průběžné zlepšování modelů a zpřesňování výpočtu odhadovaného výsledku. Značný pokrok učinila například Francie, která od jednoduchého modelu založeného na kombinaci čtyř kategorií povolání otce a tří kategorií věku žáků dospěla k víceúrovňovému regresnímu modelu kontrolujícím řadu proměnných včetně předchozích výsledků a souhrnného indexu sociálního statusu. Je však třeba přiznat, že tento vývoj trval více než 20 let a metodika výpočtu přidané hodnoty může být pro veřejnost poměrně komplikovaná, zvláště vezme-li se v úvahu, že se počítají tři různé přidané hodnoty, které se dále liší podle typu školy. Naopak Anglie se po letech experimentování s různými variantami modelů vrátila k původní metodice výpočtu, která umožňuje srovnávat srovnatelné žáky, ale zároveň může být lépe srozumitelná než sofistikované statistické modely.

K větší srozumitelnosti metody výpočtu přidané hodnoty přispívají informační materiály, které vysvětlují podstatu metody, aniž by zabíhaly do technických podrobností. Takové materiály pravidelně publikují například Anglie nebo Francie, a to včetně ilustračních příkladů výpočtů. Jiné země, například Austrálie nebo Norsko, dávají přednost vysvětlujícím poznámkám přímo ve výstupech s reálnými výsledky škol. Zajímavé je také srovnání podoby výstupů v různých zemích. V dnešní době je hlavním zdrojem informací o školách internet. Austrálie, Anglie a Norsko vytvořily online platformy pro porovnávání škol, které mají uživatelsky příznivé rozhraní, v němž je možné vybrat školu, zobrazit její výsledky a porovnat s jinými školami. Prezentované výsledky jsou přehledné a obsahují konfidenční intervaly umožňující posoudit statistickou významnost naměřených rozdílů. Aplikace pro porovnávání škol ve Francii a Švédsku mají výrazně nižší grafickou úroveň a generují jen jednoduché výstupy bez konfidenčních intervalů. Všechny představené země umožňují sledovat vývoj výsledků škol v čase, pouze australský stát Victoria však počítá průměry za několikaleté období, které jsou odborníky považovány za spolehlivější měřítko kvality školy než měření z jednotlivých let (OECD, 2008).



V žádné ze sledovaných zemí nejsou údaje o výsledcích škol, byť korigované pomocí statistických modelů, jediným zdrojem informací o kvalitě výuky. Výsledky škol jsou vždy posuzovány ve světle dalších evaluačních výstupů, k nimž patří například inspekční zprávy, zprávy o vlastním hodnocení škol, výsledky průzkumů mezi rodiči, žáky, učitelskými sbory, informace o docházce žáků atd. To odpovídá doporučením odborníků, že pro hodnocení škol by se měla používat větší škála indikátorů, včetně tzv. měkkých měřítek, která hodnotí výkon škol v nekognitivních oblastech (Chester, 2005; Masters, 2012). Při hodnocení středních škol se země snaží zveřejňovat pestřejší paletu indikátorů hodnotících nejen výsledky žáků v kvalifikačních zkouškách, ale například i typ zkoušek, které si žáci zvolili, nebo setrvání žáků ve vzdělávání. U středních škol je rovněž věnována velká pozornost tomu, aby byly mezi sebou srovnávány pouze školy poskytující srovnatelné vzdělávací obory.

Navzdory značnému úsilí, které země vynakládají na budování systémů spravedlivého hodnocení škol, zatím není zřejmé, zda tyto formy hodnocení vedou ke zlepšování kvality výuky. Zprávy z USA, které mají dlouhodobou zkušenost se systémem akontability založené na výsledcích testů, konstatují, že samotné zveřejňování výsledků škol nevede ke zlepšení žáků (Hanushek & Raymond, 2005; Cobbold, 2010). Rovněž systémy pobídek, odměn a sankcí vycházejících z naměřených výsledků škol měly v USA relativně malý efekt na zlepšování výsledků žáků (Hout & Elliot, 2011). Podobně učitelé v Norsku pochybují, že by na základě informací o výkonech žáků v testech dokázali zlepšit svoji výuku (Tveit, 2014). Informace o výsledcích škol je proto třeba kombinovat s posuzováním výukových procesů a každodenní praxe ve školách (Masters, 2012). Pouze takový přístup může vést ke zlepšení žáků.

## Literatura

Amrein-Beardsley, A. (2014). Rethinking value-added models in education. Critical perspectives on tests and assessment-based accountability. New York and London: Routledge.

Braun, H., Chudowsky, N., & Koenig, J. (Eds.) (2010). Getting value out of value-added: Report of a workshop. Washington, D.C.: The National Academies Press.

Chester, M. D. (2005). Making valid and consistent inferences about school effectiveness from multiple measures. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(4), 40–52.

Cobbold, T. (2010). Reporting school results and student achievement. Save our schools research paper. Dostupné z <http://www.saveourschools.com.au>

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Department for Education (2018). Secondary accountability measures. Guide for maintained secondary schools, academies and free schools. Dostupné z [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/748497/Secondary\\_accountability\\_measures\\_guidance\\_-\\_October\\_2018.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/748497/Secondary_accountability_measures_guidance_-_October_2018.pdf)

Duclos, M., & Murat, F. (2014) Comment évaluer la performance des lycées? Un point sur la méthodologie des IVAL (Indicateurs de valeur ajoutée des lycées). *Éducation et formations*, No 85, 73–84.

Dunleavy, P., Margetts, H., Bastow, S., & Tinkler, J. (2006). 'New Public Management is Dead – Long Live Digital-Era Governance'. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(3), 467–494.





- Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. In B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins (Eds), *Improving school leadership, Vol 2: Case studies on system leadership* (s. 37–67). Paris: OECD Publishing.
- Elstad, E. (2009). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 173–189.
- Eurydice (2009). *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Evain, F., & Evrard, L. (2017). Une meilleure mesure de la performance des lycées. Refonte de la méthodologie des IVAL (session 2015). *Éducation et formations*, No 94, 91–116.
- Everson, K. C. (2017). Value-added modelling and educational accountability: Are we answering the real questions? *Review of Educational Research*, 87(1), 35–70.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole school reform*. Seminar Series 204. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Guide to understanding ICSEA (Index of Community Socio-educational Advantage) values (from 2013 onwards). My school fact sheet. Dostupné z [https://www.myschool.edu.au/media/1067/guide\\_to\\_understanding\\_icsea\\_values.pdf](https://www.myschool.edu.au/media/1067/guide_to_understanding_icsea_values.pdf)
- Hanushek, E., & Raymond, M. (2005). Does school accountability lead to improved school performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), 297–329.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L. J., Bratsberg, B., & Raaum, O. (2011). *Value added indikatorer. Et nyttig verktøy i kvalitetsvurdering av skoler?* Oslo: Statistisk entralbyrå.
- Hout, M., & Elliott, S.W. (Eds.). (2011). *Incentives and test-based accountability in education. Report of the Committee on Incentives and Test-Based Accountability in Public Education*. Washington: The National Academies Press.
- Jones, B. D. (2007). The unintended outcomes of high-stakes testing. *Journal of Applied School Psychology*, 23(2), 65–86.
- Koedel, C., Mihaly, K., & Rockoff, J. E. (2015). Value-added modelling: A review. *Economics of Education Review*, 47, 180–195.
- Leckie, G., & Goldstein, H. (2017). The evolution of school league tables in England 1992–2016: ‘Contextual value-added’, ‘expected progress’ and ‘progress 8’. *British Educational Research Journal*, 43(2), 193–212.
- Lenkeit, J. (2013). Effectiveness measures for cross-sectional studies: A comparison of value-added models and contextualized attainment models. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 39–63.
- Masters, G. N. (2012). *Measuring and rewarding school improvement. A discussion paper commissioned by the Commonwealth Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR)*. Australian Council for Educational Research. Dostupné z [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=policy\\_analysis\\_misc](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=policy_analysis_misc)
- Metodebeskrivelse for skolebidragsindikatorer. (2018). Dostupné z <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/metodebeskrivelse-for-skolebidragsindikatorer/>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016). *Les indicateurs des résultats des lycées publics et privés sous contrat. Baccalauréats général*,



technologique et professionnel 2016. Dostupné z <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/indicateurs-de-resultat-des-lycees-denseignement-general-et-technologique-1/>

National Research Council. (2001). Investigating the influence of standards: A framework for research in mathematics, science and technology education. Washington, D.C.: The National Academies Press.

Nusche, D., Halász, G., Looney, J., Santiago, P., & Shewbridge, C. (2011). OECD reviews of evaluation and assessment in education: Sweden. Paris: OECD Publishing.

OECD (2008). Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value-added of schools. Paris: OECD Publishing.

Ray, A. (2006). School value-added measures in England. A paper for the OECD project on the development of value-added models in education systems. London: Department for Education and Skills.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, Ch., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.

Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation et formations*, No 90, 5–27.

Tekwe, C. D., Carter, R. L., Ma, C.-X., Algina, J., Lucas, M. E., Roth, J., ... Resnick, M. B. (2004). An empirical comparison of statistical models for value-added assessment of school performance. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 11–36.

Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 221–237.

Veselý, A. (2012). Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity? Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 48(4), 757–784.



## 7 Závěr

Cílem této zprávy bylo popsat možné přístupy k zohledňování kontextu při reportování výsledků školám, a to na příkladech vybraných zemí a vzdělávacích systémů. Jak jsme uvedli v úvodu této zprávy, jedná se o nutnou podmínku ke spravedlivému hodnocení škol a ke kvalitnímu poskytování zpětné vazby školám jak z testování žáků, tak k celkovému hodnocení vzdělávacího systému. Poznatky shromážděné v jednotlivých případových studiích zpracovaných autory, kteří v daných zemích působí a buď s podobnými daty pracují, nebo je pomáhali vytvářet, ale také autory, kteří dané příklady zpracovali na základě studia literatury, poskytuje řadu cenného materiálu pro další aktivity České školní inspekce směřující k vývoji podobných indikátorů pro české prostředí. Zpráva tak umožňuje především postihnout některé základní přístupy k problému. Přímý přenos či kopírování ze zmíněných vzdělávacích systémů není možné, protože sociálně-kulturní odlišnosti společností a nerovnosti v nich, ale především pak dostupnost a kvalita dat související se způsobem zavádění a ověřování veřejných politik, jsou natolik rozdílné, že každá země musí hledat vlastní cestu a vlastní sady indikátorů, které umožní odlišit sociálně-ekonomické zázemí vzdělávaných žáků. Přesto lze ze zde popsanych případů zahraničních systémů vyzorovat některé zobecnitelné zkušenosti důležité pro další práci na tvorbě indikátorů, které se snažíme zde sumarizovat a pro přehlednost je oddělujeme tučnými nadpisy.

### **1. Pro spravedlivé reportování škol je potřeba zohledňovat sociálně-ekonomické a kulturní zázemí žáků, ideálně s využitím porovnání výsledků žáků v čase (longitudinálně).**

Jedná se především o zkušenosti detailně popsané v šesté kapitole této zprávy, ale také v jednotlivých případových studiích vzdělávacích systémů popsaných v této zprávě. Srovnávání škol mezi sebou bez zohlednění kontextu, ve kterém se škola nachází a v jakém vyrůstají její žáci, nemá potřebnou vypovídací hodnotu. Nezhlednění kontextu vysílá falešné signály o kvalitě práce školy, neboť školy se žáky z podnětného rodinného zázemí mají vždy lepší průměrný výsledek než školy, které pracují se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí či přímo ze sociálně vyloučených lokalit. Základem pro reportování výsledků školám se tak stává porovnání výsledků žáků v čase, kdy předchozí výsledky žáků při vstupu na školu jsou porovnány s výsledky při výstupu (případně v jiných dvou obdobích v průběhu vzdělávání). To vyžaduje propojení informací o výsledcích žáků při průchodu vzdělávací soustavou na individuální úrovni. V ideálním případě je toto porovnání v čase ještě korigováno a upřesňováno pomocí indikátorů zohledňujících sociálně-ekonomický a kulturní status žáků. Způsoby výpočtu posunu žáků v učení mohou být velmi sofistikované (modely měření přidané hodnoty školy), ale bývají také někdy jednoduché a tím i školám srozumitelnější (např. podíl žáků, kteří došli k maturitě, či ji úspěšně složili, ovšem pouze při srovnávání škol nabízejících podobné studijní programy a zohledňujících kontextové informace o žácích). V případě složitějších modelů výpočtu jsou zpravidla reportovány také intervaly spolehlivosti, které školám umožňují odlišit, kdy se jejich výsledky liší statisticky významně od škol vzdělávajících podobné žáky nebo od očekávaných výsledků jejich školy. V případě složitějších modelů měření posunu žáků jsou zpracovávány metodické materiály pro školy i veřejnost, které vedou k většímu porozumění reportovaným výsledkům školám. Na základě zkušeností z měření přidané hodnoty škol, kdy se mohou objevovat i značné meziroční výkyvy v takto měřené výkonnosti škol, se například australský stát Victoria rozhodl počítat průměry škol za několikaleté období, což doporučuje i OECD. Je třeba však podotknout, že se jedná zatím o ojedinělý přístup, byť hodný následování, nikoliv o již zaběhnutý standard.



## **2. Indikátory pro zohlednění sociálně-ekonomického a kulturního kontextu žáků jsou tvořeny jak na základě informací o žácích ve školách, tak na základě informací o oblastech, kde se škola nachází, případně ze které pocházejí žáci.**

K porozumění rozdílu mezi oběma přístupy je vhodné si pozorně pročíst případovou studii o vzdělávacím systému Francouzského společenství Belgie (kapitola 4). Jednak zde začali se shromažďováním indikátorů o sociálním znevýhodnění škol relativně pozdě (ve srovnání např. s Anglií a Švédskem popsanými v kapitolách 2 a 3), tedy v roce 1998, jednak je třeba vzít v úvahu kontext Francouzského společenství Belgie, kde je velmi obtížné se dostat k datům o jedincích na individuální úrovni. I proto byl zvolen v roce 1998 přístup, kdy byly indikátory tvořeny na základě průměrných údajů o oblastech, kde žáci bydlí. Vycházeli tedy ze skutečného bydliště žáků jednotlivých škol a pro bydliště každého žáka zvolili hodnotu průměrného indikátoru o sociálním znevýhodnění. Tak například i relativně nepříznivá hodnota (ve vztahu k jiným oblastem Belgie) o podílu nezaměstnaných v daném distriktu byla vztažena i na žáka, jehož oba rodiče byli zaměstnáni. I přes tyto dílčí nepřesnosti však analýzy ukázaly, že jde o přístup, který dobře predikuje vzdělávací obtíže a dobře odlišuje školy se zvýhodněnou a znevýhodněnou žakovskou populací. Nicméně autor kapitoly, který se sám na vývoji indikátorů podílel, připouští, že tento nepřímý způsob generování údajů o žácích ve škole na základě informací o bydlišti je méně přesný než propojení individuálních dat o žácích ve škole z administrativních systémů. Do roku 2017 však nebylo možné v Belgii tato data propojovat. Tedy zkušenost z Francouzského společenství Belgie ukazuje, že to trvalo téměř 20 let, než se autoři dostali k systému, který od počátku preferovali. Nicméně i méně přesný systém dokázal odlišit školy s potřebou dodatečné podpory (v případě Belgie zvýhodněného financování škol) a rozhodně byl výrazným pokrokem proti situaci před rokem 1998, kdy tamější školy žádaly o podporu individuálně a nebyly dostupné srovnatelné indikátory napříč vzdělávacím systémem. Nedostupnost srovnatelných indikátorů je stav, ve kterém se v zásadě nacházíme v ČR, protože údaje o sociálním zázemí žáků nejsou k dispozici. Autor čtvrté kapitoly dále dochází k závěru, že používání informací o distriktech je i v době po roce 2017, kdy se informace o sociálním znevýhodnění žáků školy vytváří na základě agregace údaje přímo o žácích školy (indikátory jako příjem rodiny, zaměstnanost rodičů a profesní kategorie, pobírání sociálních dávek, dosažené vzdělání, migrační původ – viz přesný popis v kapitole 4), stále užitečný, neboť postihuje určité charakteristiky oblastí, které nejsou dostupné za jednotlivé žáky, ale zároveň vhodně charakterizují lokalitu, kde se škola nachází, či ze které pocházejí její žáci (např. informace o kvalitě bydlení a dopravy).

Také další případové studie jsou dokladem toho, že často existují souběžně jak přesnější informace přímo o žácích školy, tak informace o sociálních charakteristikách škol na základě oblastí, kde se školy nacházejí (platí pro popsané příklady Anglie, Švédska i německy hovořících zemí v této zprávě). V kapitole 1 o Anglii autorka popisuje podobné indexy IMD (Index of Multiple Deprivation) a IDACI (Income Deprivation Affecting Children Index) a rovněž dodává další nevýhodu, kterou je často neaktuálnost dat, jež mnohdy pocházejí ze sčítání obyvatel, domů a bytů v dané zemi, která jsou zpravidla (a také v Anglii) prováděna jednou za deset let.

## **3. Základní indikátory sociálního znevýhodnění vycházejí z dostupnosti dat v jednotlivých zemích a zahrnují často informace o vzdělání, příjmu, povolání či nezaměstnanosti, pobírání sociálních dávek (včetně nároku na obědy zdarma), kvalitě bydlení a informace o mateřském jazyce či imigračním původu. Indikátory mohou být velmi komplexní v podobě spojených proměnných, ale často jsou to indikátory kategorizované, nebo dokonce binární povahy.**

Jednotlivé kapitoly této zprávy přinášejí přehled indikátorů používaných v jednotlivých vzdělávacích systémech a jejich operacionalizaci. Vždy závisí na dostupnosti dat v daném



školském či sociálním systému. Využívána jsou data ze základních registrů státní správy a ze statistických úřadů, přičemž data mají různé stáří i periodicitu aktualizace. I proto existuje v různých zemích několik odlišných indikátorů používaných za různým účelem. Typickým případem velkého množství indikátorů je případ Anglie (kapitola 1). Nejčastěji indikátory zahrnují údaje o vzdělání rodičů, v případě Francouzského společenství Belgie např. vzdělání všech členů domácnosti starších 18 let, což může zahrnovat i starší sourozence, a takové údaje jsou k dispozici.

Dále jsou to indikátory vztahující se k zaměstnanosti a prestiži profese. Kromě základního údaje o zaměstnanosti jde i o porovnání prestiže povolání. To známe v ČR především v souvislosti s mezinárodními studii výsledků vzdělávání, kde je povolání rodičů kódováno pomocí klasifikace ISCO, která zahrnuje 10 základních tříd povolání (např. v šetření PISA), nebo s využitím kategorií systému EGP (např. v šetření PIRLS). V šetření PISA jsou pro některé typy analýz údaje o povolání rodičů dále převáděny na mezinárodní index socioekonomického statusu (ISEI), případně na index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS), které představují spojité proměnné. V jednotlivých zemích ale pracují i s mnohem hrubšími měřítky třídění profesí, například na tři skupiny v NACE ve Francouzském společenství Belgie, čtyři profesní skupiny ve Francii či pět kategorií profesí v Austrálii. I tato hrubší měřítka přitom ukazují dobrou rozlišovací schopnost, a to i v systémech, kde mají již dlouhodobou zkušenost s prací s indikátory sociálního znevýhodnění.

Další kategorií indikátorů jsou údaje o příjmech, tam kde jsou dostupné. Jistou zprostředkující proměnnou k nízkým příjmům jsou naopak údaje o příjemcích různých sociálních dávek. Ty se samozřejmě země od země liší a vždy je rozhodující určit tu správnou úroveň dávek, která má dostatečný rozlišující charakter a vztah ke vzdělávacím výsledkům. Specifický a zajímavý případ je zde Anglie, kde velmi dobře funguje binární proměnná o žácích s nárokem na bezplatný školní oběd. V Anglii si ministerstvo školství zadalo výzkum na porovnání dostupných indikátorů znevýhodnění používaných v Anglii (viz závěr kapitoly 2). Ukázalo se, že nejlepšími indikátory jsou údaje o vzdělání a povolání rodičů doplněné o charakteristiky domácností. Nicméně tyto údaje je mnohdy nákladné získávat a pravidelně zpracovávat. Naopak příjmy domácností byly méně vhodným měřítkem, pokud šlo o odpovědi respondentů v dotaznících, a ne přímo o data z administrativních systémů, které je ovšem na individuální úrovni obtížné získat. Naopak jako velmi funkční se v Anglii ukázal zcela veřejně dostupný indikátor za každou školu, a tím je podíl žáků, kteří měli nárok na obědy zdarma aspoň jedenkrát za období uplynulých šesti let. Tento indikátor v Anglii navíc fungoval lépe než indikátory oblastí, kde se nachází škola, či ze které pocházejí žáci, jež jsou v Anglii rovněž dostupné. Tento příklad je inspirativní, neboť i v ČR realizujeme podporu obědů zdarma, ovšem natolik nesystémovou a nekoordinovanou (je realizovaná dle různých kritérií jednak z ministerstva školství, jednak z resortu práce a sociálních věcí, či dokonce administrovaná skrze nadaci), že nemáme k dispozici údaj, který by dobře vypovídal o sociální potřebnosti dětí ve škole. Příklad Anglie tak může být vhodnou inspirací pro nastavení sociální politiky obědů zdarma tak, aby byly přínosem i ve vzdělávací politice jako indikátor sociálního složení žáků dnešní školy.

Velmi častým je rovněž indikátor o odlišném mateřském jazyce či imigračním původu dětí či rodičů. Na příkladu Belgie (kapitola 4, přílohy) je dokonce uvedena klasifikace zemí původu a jejich bodové ohodnocení. Mezi další, méně rozšířené indikátory patří i informace o tom, zda je dítě svěřeno do náhradní péče. Objevují se i specifické indikátory jako přístup domácnosti žáka k internetu nebo ukazatel sociálního kapitálu okolí žáka. Různé typy indikátorů mohou být užitečné k analýze různých typů nerovností (nerovnosti socioekonomické, etnické, jazykové apod.). Cílem této části však bylo ukázat, že i velmi jednoduché indikátory mohou fungovat a jsou ověřeny v praxi.



**4. Data jsou veřejně přístupná a dostupná (výzkumníkům) při zachování ochrany jednotlivců. Data jsou zpravidla propojována na základě unikátního identifikátoru žáka, který je mu přidělen pro propojení dat při průchodu jedince celým vzdělávacím systémem. Data ze základních registrů státní správy jsou předávána pro účely státní správy (administrace podpory do škol, hodnocení škol aj.) i pro výzkumné účely při zachování ochrany osobních údajů jednotlivců (díky anonymizaci, příp. agregaci dat). V agregované podobě jsou často data veřejně dostupná a zprostředkována přes webové portály široké veřejnosti.**

Kapitoly o Anglii i Švédsku detailně popisují možnosti spojování a dostupnosti dat. Ve Švédsku mají výzkumníci z různých oborů možnost získat přístup k mikrodátům ze Švédského statistického úřadu prostřednictvím žádosti, která je následně posouzena podle přísných kritérií etiky a důvěrnosti. Jestliže jsou všechna potřebná kritéria splněna, dostanou výzkumníci požadovaná individuální data, která ovšem nelze ztotožnit s konkrétními osobami. Obdobný je způsob získávání dat pro výzkumníky i v Anglii. Naopak zkušenost z Belgie ukazuje, že dostupnost dat byla velkým problémem i pro výzkumníky pracující na základě pověření vlády Francouzského společenství Belgie, který se podařilo prolomit, a to jen do jisté míry, až po 20 letech. Základ otevřených dat a propojování dat při zachování ochrany osobních údajů je možný a běžný. V ČR jsme v této oblasti spíše na počátku, což ovlivňuje i naši práci na vývoji indikátorů spravedlivosti vzdělávání. Systémy předávání dat nefungují ani mezi orgány státní správy a propojování dat v čase je základním limitem tvorby indexů u nás. Přitom uvedené skutečnosti ukazují, že i v jiných zemích EU jsou všechny standardy ochrany dat zachovány (společná právní úprava osobních údajů GDPR), a přesto je s daty pracováno. V anonymizované podobě jsou navíc dostupná i výzkumníkům a samozřejmostí je jejich užívání orgány státní správy za účelem vyhodnocování a plánování veřejných politik, včetně politiky vzdělávací.

#### **5. Pro monitoring využívají systémy i longitudinální výzkumy a spolupráci s akademickou sférou.**

V případě všech zemí byl vývoj indikátorů vytvářen ve spolupráci s vysokými školami a nadále jsou zadávány studie na posouzení a vylepšení kvality indikátorů. V tradičních systémech, jako je zde příklad Anglie, Švédska, Německa a Austrálie, pak jsou realizovány v rámci akademických institucí longitudinální studie, kde jsou k nově sebraným datům připojována data ze základních registrů za účelem analýzy nerovností a spravedlivosti vzdělávacího systému. Podrobně je to popsáno v kapitole o Švédsku (projekt Evaluace pomocí sledování ETF a Göteborgská longitudinální databáze vzdělávání GOLD), případně v kapitole o Anglii, kde si ministerstvo školství zadalo porovnání indikátorů znevýhodnění u Univerzity Cambridge a RAND Europe.

Závěrem zbývá říci, že případy popsané v této zprávě přinesly řadu inspirací pro hledání indikátorů znevýhodnění při zohledňování kontextu škol a žáků, které školy vzdělávají. Cílem studie je nejen zmapovat tyto zkušenosti pro tým České školní inspekce, který se vývojem indikátorů zabývá, ale také představit, jak je tato činnost běžná v zahraničních systémech a jak je potřebná pro hodnocení vzdělávacích politik a pro poskytování užitečné a smysluplné zpětné vazby školám o výsledcích jejich práce. Toto je cesta, kterou se bude muset vydat i ČR, neboť pro tvorbu indexů je zapotřebí větší spolupráce orgánů státní správy, sdílení dat při zachování ochrany osobních údajů, digitalizace a automatizace správy dat a otevřený přístup k datům pro účely analýz i výzkumů.

Věříme, že tato zpráva přispěje k větší kvalitě dat a jejich využívání pro řízení školství. Závěrem stačí zmínit často uváděný bonmot: Ukažte mi vaše data a já vám řeknu, jak kvalitní jsou vaše politiky. Data o kontextu a sociálně-ekonomickém zázemí žáků ve školách v ČR



dosud zcela chybí. Naopak, což víme pouze díky mezinárodním výzkumům vzdělávání (PISA, TIMSS a PIRLS), které realizuje Česká školní inspekce, vzdělanostní nerovnosti a rozdíly mezi školami se stále zvyšují. A zkušenosti ze zahraničí ukazují, že i méně dokonalá měřítka jsou lepší než žádná.



## Seznam zkratk

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
ALSPAC	Avon Longitudinal Study of Parents and Children
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BIST-Ü	Bildungsstandardüberprüfungen
BTEC	British Technical Certificate
CE1D	Certificat d'Etudes du 1er Degré
CEB	Certificat d'Etudes de Base
COMPEAT	Center for Comparative Analyses of Educational Achievement
CPAS	Centre public d'aide sociale
CVA	Contextual Value Added
ČŠI	Česká školní inspekce
DNB	diplôme national du brevet
EAL	English as Additional Language
ETF	Evaluation through Follow-up
FAERE	Fichiers anonymisés d'élèves pour la recherche et les études
FoB	Folk- och bostadsräkningen
FSM	Free School Meal
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GDPR	General Data Protection Regulation
GNVQ	General National Vocational Qualification
GOLD	Gothenburg Educational Longitudinal Database
HISEI	Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status
HS	Hauptschule
IB	International Baccalaureate
ICSEA	Index of Community Socio-educational Advantage
IDACI	Income Deprivation Affecting Children Index
IMD	Index of Multiple Deprivation
IRT	Item Response Theory
ISB	Index der sozialen Benachteiligung
ISCO	International Standard Classification of Occupations
ISEI	International Socio-Economic Index of Occupational Status
KDE	Kernel Density Estimation
LEO	Longitudinal Education Outcomes Data





LSOA	Lower Layer Super Output Areas
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAPLAN	National Assessment Program – Literacy and Numeracy
NMS	Neue Mittelschule
NPD	National Pupil Database
OFSTED	Office for Standards in Education
PCS	professions et catégories socioprofessionnelles
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Program for International Student Assessment
PLASC	Pupil Level Annual School Census
PPA	Point-Pattern Analysis
SALSA	Skolverkets Arbetsverktyg för Lokala Sambands
SAMS	Small Area Market Statistics
SEA	Socio-educational advantage
SES	socioekonomický status
SEI	socioekonomický index
SGB	Socialgesetzbuch
SUN	Svensk utbildningsnomenklatur
TIMSS	Trends in Mathematics and Science Study
ZEP	Zones d'Education Prioritaire

