



Meziškolní mobilita žáků středních škol v České republice¹

DOMINIK DVOŘÁK, JAN VYHNÁLEK

Abstrakt: Představujeme pilotní údaje o přestupech českých žáků mezi středními školami. Vycházíme při tom z administrativních mikrodat – z jarního sběru údajů školní matriky v roce 2017. Analyzovali jsme 4533 případů přestupů. Agregovaná data ilustrujeme třemi případy řetězených přestupů. Výsledky ukazují, že 11,5 % přestupů směřovalo z maturitního na nematuritní obor, v opačném směru jen 3,2 %. Ostatní přestupy nevedly ke změně typu studia. Počet změn školy bez změny obce trvalého pobytu výrazně regionálně kolísá. Meziškolní mobilita by mohla být důležitým indikátorem upozorňujícím na rizikové žáky i školy. Metodologie analýzy administrativních dat má značný potenciál, ale současný systém sběru a správy dat v českém školství zaostává za vyspělými zeměmi.

KLíčová slova: meziškolní mobilita, sekundární škola, administrativní data.

Vnější diference vyššího sekundárního vzdělávání, podíly žáků v jednotlivých typech středních škol nebo počet oborů a míra jejich specializace v rámci odborného a učnovského školství jsou stálým předmětem diskusí mezi odborníky i širší veřejností. I v zemích, kde střední odborné školy mají dlouhou tradici a silné zastoupení, se klade důraz na prostupnost (permeabilitu) systému, kterou můžeme chápat jako vertikální prostupnost – např. ze středního (odborného) do postsekundárního vzdělávání, ale také jako horizontální prostupnost – tedy možnost přestupu mezi různými obory, mezi typy studia vedoucími k vyučení a k maturitě, popř. mezi všeobecným a odborným vzděláváním (CEDEFOP,

2012). Vysoký počet přestupů mezi školami (mobilita) však nemusí být jen pozitivním jevem, ale může také ukazovat na závažné problémy jedinců, škol nebo komunit. V každém případě bychom mobilitu měli zjišťovat a lépe jí rozumět. Cílem tohoto článku je představit pilotní údaje o mobilitě ve středním školství a upozornit na potenciál (i limity) využití českých administrativních mikrodat pro studium nejen průměrných hodnot mobility, ale také pro analýzu na úrovni škol a žáků.

1. VÝCHODISKA

Meziškolní mobilita žáků je definována jako procesy související se situací, kdy dítě

¹ Tento výzkum byl podpořen z grantu GA ČR 18-19056S – Faktory ovlivňující kognitivní a nekognitivní výsledky žáků ve středním odborném vzdělávání. Úloha pocitu akademické marnosti a kultury školy.



„vstupuje do školy nebo ji opouští ve chvíli, která je odlišná od věku [a času], kdy normálně děti v daném typu školy začínají nebo končí studium, bez ohledu na to, zda je tento jev spojen se změnou bydliště“ (Demie, Lewis & Taplin, 2005; Dobson, 2008). Rumberger (2003) vymezuje meziškolní mobilitu jako změnu školy z jiného důvodu než postup na další úroveň vzdělávání. Používají se také další označení, např. transfery žáků, horizontální mobilita aj. (Vyhňálek, 2016). Meziškolní mobilita může být chápána jako víceméně neutrální jev (zejména pokud je vedlejším důsledkem mobility obyvatel) nebo dokonce jako pozitivní projev toho, že systém umožňuje rodičům a žákům uplatňovat právo na volbu školy (Dvořák & Straková, 2016) a korigovat dřívější rozhodnutí ve věci volby studijního programu nebo konkrétní školní organizace. Současně však mohou být některé případy mobility indikátorem rizikových jevů na úrovni jednotlivce nebo projevem selhávání systému. Zvýšená meziškolní mobilita je totiž také významným korelátem, resp. prediktorem školní neúspěšnosti žáka (Rumberger, 2003). Dopad mobility na výsledky mobilních žáků zdůrazňuje i Hattie (2009, s. 81–82). Přestupy žáků mají ovšem vliv i na ostatní spolužáky ve třídě, na učitele a na chod školy (Gibbons & Telhaj, 2011; Rumberger, 2003; Mehana & Reynolds, 2004).

Specifický obraz mobility pozorujeme v systémech, které uplatňují vnější diferenciaci žáků. Například Vlámové mluví o efektu vodopádu, kdy v diferencované

sekundární škole s větší pravděpodobností žáci ze všeobecných tříd přecházejí („přepadávají“) do technických tříd a odtud pak dále do profesních (řemeslných) tříd. Pokud k přechodu dochází ve vyšších ročnících, tyto žáci nezískají ukončené všeobecné vzdělání, ale ani nejsou v profesní přípravě dost dlouho, aby si vytvořili manuální a technické dovednosti.

Změna školy má častý souběh s dalšími problémy dítěte nebo jeho rodiny. Specifickým fenoménem je řešení problémů ve škole opakovanými přechody ze školy na školu (Kerbow, 1996). Mobilitu lze chápat jako jeden z projevů postupného odcizování žáka škole v kontinuu, na jehož počátku jsou absence, potom mobilita, nakonec předčasný odchod ze vzdělávání čili drop-out (Gasper, DeLuca & Estacion, 2012; Rumberger & Larson, 1998). Rostoucí trend nedokončování vzdělání zejména u žáků učilišť je také u nás jedním z problémů středního odborného školství (Trhlíková, 2012), byť současná míra je v evropském srovnání stále relativně příznivá (Hlaďo & Šlapalová, 2018).

Existuje řada teoretických rámců, které se uplatňují při studiu a interpretaci příčin, průběhu a dopadů mobility – např. ekologicko-vývojové jako teorie školního vyvazování² (*disengagement*; Finn, 1993), teorie životní dráhy (*life course*; Elder jr., 1996; Millová, 2009); teorie racionální volby (*rational choice theory*; Friedman & Friedman, 1990), teorie sociálního kapitálu (Coleman, Bourdieu) aj. Náš výzkum má však pouze deskriptivní a explorativní

² Jako český ekvivalent se uvádí také ústup, odcizení, odpoutání.



cíle, proto se teoretickým rámcům nebudeme blíže věnovat. Rozhodnutí o volbě školy nebo o její změně jsou ovlivňována souhrou pedagogických, sociálních a prostorových (geografických) faktorů (Bere-ményi & Carrasco, 2018; Poupeau, François & Elodie, 2007).

1.1 Rozsah mobility a sociální a geografické rozdíly

Je překvapivé, že o frekvenci přestupů žáků mezi školami v České republice chybějí být i jen deskriptivní údaje. Ani pokud jde o zahraniční systémy, nenašli jsme příliš podrobné informace, často chybí specifikace stupně vzdělávání. Podle Hattieho (2009, s. 82) se v USA každoročně stěhuje 20 % žáků. Cordes et al. (2016) uvádějí, že v panelu newyorských žáků plných 98 % změnilo v průběhu školní docházky (od předškolního do 12. ročníku) alespoň jednu školu, přičemž žáci z chudších čtvrtí New Yorku vykazují významně vyšší rezidenční mobilitu než jejich vrstevníci z bohatších čtvrtí.³ Také dle Welshe (2017) je meziškolní mobilita nejčastější u žáků z etnických menšin, nízkopříjmových skupin a městských škol.

Jak naznačil předchozí odstavce, většina publikovaných výzkumů se vztahuje k anglofonním zemím, jejichž sekundární školství má z hlediska stratifikace odlišnou podobu než náš vzdělávací systém. V evropských kontinentálních zemích s diferencovaným školstvím se mobili-

tě věnuje pozornost např. v Lucembursku (Backes & Hadjar, 2017). Jacobová & Tiebenová (2007, 2009) zjistily pro Německo a Nizozemsko, že děti z vyšších sociálních vrstev využívají mobilitu pro zlepšení statusu – přestup „nahoru“, kdežto u dětí s horším zázemím je vyšší pravděpodobnost „sestupu“ do oboru/školy s nižší prestiží.

1.2 Výzkumné otázky

Náš výzkum se, pokud jde o české střední školství, snaží alespoň částečně zaplnit existující mezeru: cílem je uvést základní četnosti přestupů ve středním školství a popsat jejich regionální variabilitu. V souvislosti s volbou střední školy je podle P. Hlaďa (Hlaďo, 2010a, 2010b; Hlaďo & Drahoňovská, 2012) vhodnější mluvit spíše o volbě další vzdělávací dráhy než o volbě povolání, zajímají nás tedy přestupy mezi různými *typy* studijních oborů jako zásadní revize této dráhy. Proto hledáme odpovědi na následující výzkumné otázky: Kolik žáků přestupuje z maturitních oborů do oborů s výučním listem a naopak? Jak se mobilita liší v rámci České republiky regionálně? Jaká data jsou k dispozici pro zodpovězení těchto a podobných otázek?

2. METODOLOGIE:

ADMINISTRATIVNÍ DATA

Náš výzkumný plán se podobá censu neboli totálnímu/úplnému výběru (Hendl & Remr, 2017), tedy observační studii, při

³ Článek neuvádí přesnou operacionalizaci meziškolní mobility.

níž jsou sbírána data od každého člena cílové populace. Zpracováváme data o všech žácích středních škol v ČR, kteří ve vymezeném období přestoupili z jedné školy do jiné. Specifikem našeho přístupu však je, že nepořizujeme vlastní data, ale využíváme tzv. administrativní mikrodata. Jedná se o data rutinně vytvářená a reportovaná veřejnou nebo státní správou⁴ z důvodů řízení a evidence v organizaci nebo v rezortu. Nejsou tedy primárně určena pro výzkumné ani statistické účely. Pokud existuje povinnost vedení příslušné evidence uložená zákonem, mohou být tato data prakticky úplná, což je situace, které se např. u výběrového šetření nedá dosáhnout (Srholec, 2016).

Statistiky školství založené na administrativních datech, včetně poměrně podrobných informací o odborném školství, jsou v České republice vytvářeny dlouhodobě a jejich výstupy byly rovněž výzkumníky tradičně využívány. U administrativních mikrodat se však nepracuje s agregovanými informacemi (průměry), ale pro výzkumné účely se využívají původní, popř. propojená data o každé jednotce – tedy žákovi (učiteli, škole...), která jsou anonymizovaná – odpovídají legislativě na ochranu dat (v níž jsou ustanovení o použití dat pro účely výzkumu a evaluace). To umožňuje – na rozdíl od běžně uvolňovaných dat – jednak podrobnější třídění podle potřeb výzkumníka (první část následující kapitoly), ale také propojování dat na úrovni jedince (druhá část výsledků).

Census bývá v metodologických textech charakterizován jako „složitý, časově

a finančně náročný“ postup, jenž se proto obvykle nahrazuje výběrovým šetřením (Hendl, 2012, s. 56). Administrativní data naopak poskytují – a to i ve srovnání s výběrovým šetřením – relativně levný, v principu rychlý, byť ne vždy snadný způsob získání dat o celé sledované populaci. Při využití administrativních dat nejsou zatěžováni respondenti (ředitelé, školy) novými dotazníky nebo jinými technikami sběru dat. Výzkum se však liší od censu nebo statistického šetření v tom, že neumožňuje výzkumníkovi kontrolu nad tím, jaké informace jsou sbírány. Pořádá se tedy sekundární analýze dat.

Scharleová (2018) připomíná, že v praxi se na cestě k administrativním datům můžeme setkat s řadou dalších překážek: chybějí jasné postupy uvolňování dat a jejich vlastníci se obávají negativní publicity, protože se může ukázat nízká kvalita dat státních orgánů nebo věcné problémy. Vlastníci nechtějí ztratit monopolní přístup k datům (a potenciální moc či zisk z něj plynoucí). Politici navíc nemusí mít zájem na *evidence based* přístupu – cítí se ohroženi, protože nevěří anonymizačním algoritmům, domnívají se, že výzkumníci mohou sledovat skrytou agendu, aj. I když náklady na přípravu datových souborů jsou obvykle velmi malé ve srovnání s novým sběrem dat, přesto anonymizace vyžaduje čas úředníků a stojí peníze. Proces získání administrativních dat může u komplikovaných souborů trvat až roky, data mezitím zastarávají.

⁴ Např. ředitelé školy lze považovat za orgán státní správy.

**Tab. 1.** Příklady administrativních dat dle OECD (zdroj: OECD, 2016)

Kategorie dat	Příklady
A státní transakce	daně, sociální pojištění, sociální dávky, cla a související hlášení o mezinárodním pohybu zboží
B státní rejstříky a evidence	matriky obyvatelstva, katastr nemovitostí, rejstřík trestů, volební seznamy, zdravotnická dokumentace, evidence vedená školami
C záznamy komerčních subjektů	zákaznické karty; účty zákazníků bank, komunikačních společností apod.; kupní smlouvy
D data o užívání internetu	termíny vyhledávané prostřednictvím služby Google; počty návštěvníků stránek; stahování různých médií; aktivita na sociálních sítích; blogy
E tracking	data o poloze mobilních telefonů; GPS; záznamy z monitorování prostřednictvím videokamer; záznamy o pohybu vozidel (mýtné brány)
F satelitní a letecké snímkování	satelitní snímky, Google Earth

Problematika administrativních dat souvisí s hnutím za otevřená data jako součástí úsilí o *open government*. Otevřená data jsou data, která jsou dostupná každému, zdarma, dálkově a v strojově čitelném formátu, bez omezení použití. Panuje naděje, že široká dostupnost takovýchto dat (v našem případě o školství) posílí transparentnost a efektivitu vzdělávací politiky a praxe, zlepší nabídku vzdělávání i spokojenost aktérů a kvalitu jejich života (Kubáň, 2016).

2.1 Význam registrů ve školství

V zahraničních vzdělávacích systémech je kladen velký důraz na shromažďování a zpřístupňování podrobných administrativních dat pro účely monitorování, řízení a výzkumu školství. Například ve Velké Británii byla v průběhu devadesátých let minulého století vytvořena kompletní databáze žáků (*pupil register*) ve věku

5–16 let. Vybudování systému včetně unikátního identifikátoru žáků a dalších technických a administrativních opatření nebylo rychlé ani snadné. Nakonec však podle Oatese (2017, s. 33) lze celý projekt považovat za významný úspěch státní správy, díky němuž jsou k dispozici velmi obsáhlá data o žácích a školách, která jsou nyní využívána mj. pro inspekci a hodnocení škol, správné nastavení kritérií hodnocení externích zkoušek a v neposlední řadě také pro výzkumné účely.

Česko a další středoevropské země mají dlouhou tradici pečlivého sběru administrativních dat sahající do dob rakouské monarchie a komunistické vlády se svou orientací na centrální plánování a příslušné výkaznictví ji dále posilovaly. Přesto se v české pedagogice administrativní mikrodata zatím používají pro výzkum, evaluaci a na dokladech založenou vzdělávací politiku málo. K příčinám může patřit to, že klíčové při práci s tímto typem mikrodat

je propojování dat z různých administrativních databází, které často obsahují citlivé informace. Přístup k datům a zejména propojování jsou tak omezeny legislativními bariérami (GDPR), ale podle našich dosavadních zkušeností také nekompatibilitou informačních systémů různých rezortů a úřadů nebo nedůvěrou mezi nimi navzájem.⁵

Významnějšího pokroku bylo dosaženo v Maďarsku, kde byl přijat nový zákon, který má usnadnit přístup k administrativním datům (Scharle, 2018). Od roku 2011 se např. pravidelně sleduje kariéra absolventů různých univerzit a oborů na základě propojení dat ze čtyř rezortů (školství, daňová správa, zdravotní registr a nezaměstnanost). Administrativně propojená data rovněž byla využita k výzkumu vzdělanostních rozdílů mezi Romy a neromskou populací (Kertesi & Kézdi, 2011).

2.2 Popis dat

Českou školní matriku lze považovat za kvalitní zdroj informací, neboť na tato data dosud je navázáno financování škol (per capita), a je tedy zájmem akterů, aby data byla přesná a aktuální. Zároveň však

z důvodů ochrany dat má k odpovídajícím databázím přímý přístup jen velmi omezený okruh osob. Malá dostupnost mikrodat ve srovnání s rozvinutými západními zeměmi a absence některých důležitých údajů (např. o sociálním původu žáků) v datech nepochybně znevýhodňují český pedagogický výzkum, ale především snižují efektivitu řízení školského systému.⁶

MŠMT ČR na základě zákonného zmocnění provádí ročně dva sběry matrikových dat. V tomto článku vycházíme z „jarních dat“ pokrývajících období od 1. 9. 2016 do 31. 3. 2017, která nám laskavě po anonymizaci poskytl odbor školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT ČR. Vzhledem k výše popsaným problémům si vstřícnosti pracovníků MŠMT ČR velice vážíme. Z celkového souboru dat o všech žácích českých středních škol (přibližně 424 tisíc) jsme obdrželi záznamy, které se vztahovaly ke změně školy přestupem.

Klíčový je způsob anonymizace dat. Každému žákovi je přidělen bezvýznamový identifikátor,⁷ který je pro všechny informace o žákovi v daném sběru totožný.⁸ Tím můžeme zachytit i opakované přestupy téhož jedince ve sledovaném období. V dalších sběrech je však

⁵ Využívání dat z administrativních zdrojů podporují evropské orgány (např. Nařízení Evropského parlamentu a Rady 2015/759 ze dne 29. dubna 2015), přístup k administrativním datům je však usnadněn pro ČSÚ a další pracoviště státní statistické služby, nikoli pro výzkumníky.

⁶ Excesy, jako například v listopadu 2018 zjištěná chyba zabezpečení dat České školní inspekce, by podle našeho názoru neměly být důvodem k opuštění myšlenky plošného sběru dat, ale spíše výzvou k budování kapacit tak, aby k podobným situacím docházelo co nejméně.

⁷ Přesněji řečeno, propojit lze pouze data, která nejsou považována za citlivá. Například informace o zdravotním znevýhodnění propojit s konkrétním žákem ani v originálním souboru ministerstva nelze.

⁸ Pro zajímavost, např. 24ae2fd6d7b4116f9f17b2808cb121f8 je identifikátor, kterým byl v anonymizovaném souboru označen „Matěj“ popisovaný v kapitole 3.2.



žákovi již přidělena odlišná hodnota identifikátoru, takže není možné propojit data o jedinci z více sběrů (tedy např. za více školních roků) nebo data z jiných registrů.

Soubor, který jsme obdrželi, obsahoval 9192 datových vět typu „zahájení studia ve škole“ a 7536 vět o „ukončení studia“. V této studii reportujeme dosud zpracované výsledky o nejjednodušších případech, kdy žákovi v souboru odpovídaly právě dvě datové věty a žák skutečně přestoupil na jinou školu. Neanalyzovali jsme zatím případy, kdy změna proběhla jen v rámci jedné školy nebo měla jen administrativní charakter (např. změna jména) – šlo jednak o osamocené záznamy (2441 případů) a dále 510 párů záznamů v souborech dohromady (255 žáků). Dále jsme nezpracovali případy, kdy o žákovi byly více než dvě datové věty – jednalo se celkem o 1288 jedinečných žáků; tyto případy budou vyžadovat většinou poměrně náročnou ruční analýzu a interpretaci (viz tab. 2 a tři případy uvedené v druhé části této kapitoly). Výsledky ve zbytku podkapitoly tedy vycházejí z analýzy dat o $n = 4533$ žácích, kteří ve sledovaném období jednou změnili školu.

Získaná data jsme analyzovali jednak s využitím informace o geografické poloze místa trvalého pobytu (obec a kraj), jednak jsou srovnávána data v různých typech škol a studijních oborů. Doplňují je o vysvětlující údaje z běžně dostupného rejstříku škol, nespojovali jsme je však s žádnými dalšími rejstříky na úrovni žáka (viz diskuse).

Tab. 2. Případy, kdy o jednom žákovi bylo více datových vět

Počet vět o žákovi	Počet žáků
3	819
4	207
5	189
6	49
7	11
8	9
9	3
10	1
Celkem	1288

3. VÝSLEDKY

Uvedeme nejdříve kvantitativní výsledky zpracování souboru dat o jednodušších případech přestupů a pak pro ilustraci představíme tři složitější případy řetězových přestupů.

3.1 Agregované výsledky

U meziškolní mobility jsme očekávali tři možné mechanismy: rezidenční mobilitu (stěhování rodiny), řešení problémů žáka (studijních, kázeňských, sociálních) přestupem nebo snahu najít lepší školu (strategická mobilita). V našich datech umíme rozlišit jen to, kdy je změna školy souběžná se změnou obce, kterou žák uvádí jako místo trvalého pobytu, a kdy nikoli. Tabulka 3 uvádí podíl případů, kdy souběžně se změnou školy došlo ke změně obce trvalého pobytu žáka. Současně uvádíme poměr přestupů mezi maturitními (ISCED 3A nebo ISCED 3B) a nematuritními obory (ISCED 3C). Data

Tab. 3. Mobilita podle přítomnosti změny obce trvalého pobytu a přestupu mezi maturitními a nematuritními obory

Změna obce pobytu	Výchozí a cílová kategorie ISCED 3 (údaje v %)				Celkem
	AB → AB	AB → C	C → AB	C → C	
ne	58,1	12,1	3,3	26,5	76
ano	56,7	9,6	3,2	30,4	24
Celkem	57,8	11,5	3,2	27,4	100,0

Poznámka: AB znamená maturitní obory (ISCED 3A, ISCED 3B), C znamená obory nematuritní, zakončené převážně výučním listem (ISCED 3C).

Tab. 4. Přestupy mezi maturitními a nematuritními obory podle ročníku

Ročník	Výchozí a cílová kategorie ISCED (%)			
	AB → AB	AB → C	C → AB	C → C
1	61,33	53,76	76,87	66,96
2	21,94	26,78	21,09	25,48
3	12,90	13,49	2,04	7,56
4	3,83	5,97		
Celkem	100,00	100,00	100,00	100,00

Poznámka: AB znamená maturitní obory (ISCED 3A, ISCED 3B), C znamená obory nematuritní, zakončené převážně výučním listem (ISCED 3C).

naznačují, že i v českém školství nastává efekt vodopádu. Žáci výrazně častěji přestupují z maturitních oborů do kratších oborů zakončených výučním listem než naopak. Přesto zdaleka nejvíce přestupů, které jsme zaznamenali, probíhá v rámci stejného typu středoškolského studia (tj. buď maturitního, nebo nematuritního).

Tabulka 4 uvádí, jaký je poměr přestupů mezi školami z hlediska ročníku, z něž žák odchází, ve vztahu k tomu, zda dochází ke změně typu studia. Přestupy z učňovských do maturitních oborů se odehrávají

většinou v prvním ročníku (tři čtvrtiny těchto přestupů), později budou logicky obtížnější. Ale i ostatní typy přestupů v našich datech nastaly hlavně v prvním ročníku.⁹ Obrázek 1 dokumentuje regionální rozdíly ve frekvenci přestupů mezi školami podle krajů České republiky (vztaheno na celkový počet žáků středních škol v daném kraji). Z důvodů uvedených výše netestujeme významnost rozdílů, ale zaznamenáváme, že zejména non-rezidenční změny školy jsou nápadně zvýšené v severozápadních Čechách.

⁹ Data by již nyní umožnila analýzu v podrobnějším časovém členění – např. po měsících.

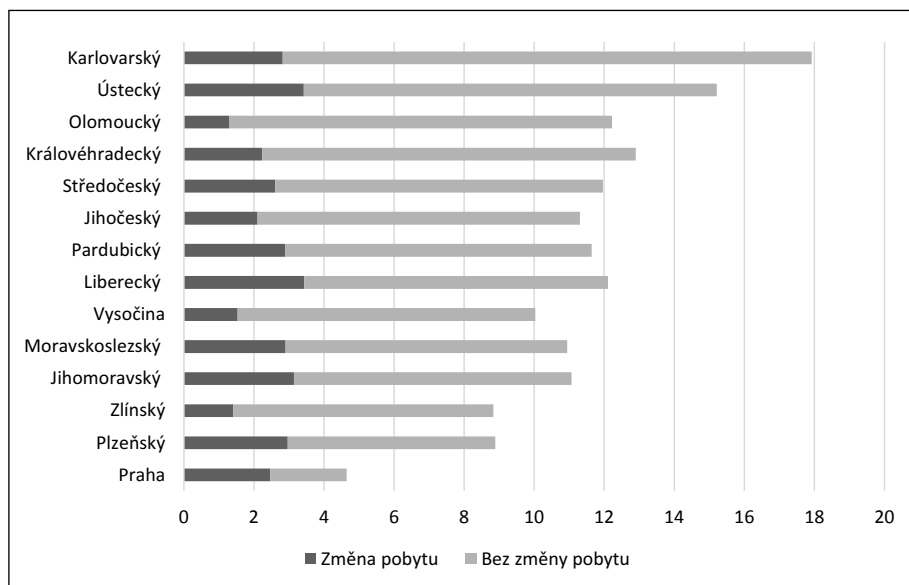


3.2 Analýza na úrovni jednotlivých žáků

Pro ilustraci možností práce s mikrodaty jsme zpracovali tři případy žáků (dva chlapce a jednu dívku), ke kterým se v primárním souboru vztahovalo vždy devět datových vět. Představují tak opačný typ MM než relativně jednoduché případy přestupů, které byly zpracovány v předchozí části článku. Žáky jsme označili jako Matěje, který pochází ze střední Moravy; Čendu ze středních Čech a Věrku z Českomoravské vrchoviny. Primární data obsahují také obec jejich trvalého pobytu, tu jsme se však rozhodli neuvádět, protože by teoreticky mohla vést k identifikaci žáků,

stejně jako jednoznačná identifikace škol, kterými prošli.

Ukázalo se, že všichni žáci ve sledovaném období postupně navštěvovali čtyři střední školy, avšak žádný z nich nezměnil trvalý pobyt. V tom smyslu odpovídají našemu zjištění o převažujícím typu změn (nevíme ovšem nic o jejich skutečném místě pobytu a jeho případných změnách). Studovali v běžných, nikoli speciálních třídách. Všichni byli ve sledovaném období v prvním ročníku střední školy v denní formě studia, všichni byli občané České republiky. Jako první cizí jazyk studovali angličtinu. Matějovi bylo 1. září 2016 patnáct let, Čendovi a Věrce o rok víc. Oba chlapci



Obr. 1. Regionální rozdíly v mobilitě (počet přestupů na tisíc žáků středních škol v daném kraji) v rozlišení na mobilitu spojenou se změnou obce trvalého pobytu a bez ní



na střední školu nastoupili po ukončení 9. ročníku základní školy, Věrka z 8. ročníku (pravděpodobně jednou opakovala ročník, neboť rovněž již splnila devítiletou povinnou docházku). Průběh jejich vzdělávací dráhy ukazuje tabulka 5.

Matěj v průběhu prvních zhruba šesti týdnů školního roku vystřídal čtyři školy, přičemž se zdá, že na poslední z nich zakotvil. Silniční vzdálenost první školy od obce jeho trvalého pobytu byla 120 km, u druhé a třetí školy to bylo pod 20 km a u poslední školy asi 10 km. Studované obory se značně liší – obchodní akademie, pak zemědělec-farmář, znovu obchodní akademie, pak obráběč kovů. Začínal tedy čtyřletý obor s maturitou, ale poslední známý obor studia je tříletý s výučním listem. Z výše uvedených dat plyne, že pravděpodobnost, že by se později ještě vrátil na maturitní obor, je spíše menší. V případě Čendy jde o případ návratu do školy, v níž už žák jednou studoval. Čenda také podstoupil méně obvyklý přestup z učebního na maturitní obor, ale nesetřval tam. Trvalý pobyt měl žák ve středočeském městě vzdáleném asi 50 km od Prahy, maturitní obor však studoval v obci, kam cesta z obce trvalého pobytu veřejnou dopravou trvá déle než tři hodiny.

Konečně Věrka zastupuje případ, který by nás z hlediska dalšího výzkumu zvláště zajímal, protože ve sledovaném období zcela zanechala vzdělávání. Ze školy, na kterou byla pravděpodobně přijata po základní škole (přesně ji neznáme, neboť škola má více pracovišť), ihned na začátku školního roku přestoupila na stejný obor kuchař-číšník na jiné škole (vzdálené

od původní školy 60 km). Většinu prvního pololetí však strávila ve škole při výchovném ústavu, kam jsou indikovány děti se závažnými poruchami chování. Na základě dostupných informací nelze vyloučit, že již v době přijetí ke studiu na předchozí, popř. i následující škole byla v ústavní péči. V průběhu druhého pololetí se vrátila na první školu (o které víme, že spolupracuje s výchovným ústavem), avšak po zhruba měsíci došlo k předčasnému odchodu ze vzdělávání. Věrka tak zastupuje případy, kdy vyšší počet přestupů koreluje s problémy na straně žáka a zároveň předchází zanechání vzdělávání.

4. DISKUSE

Vzhledem k našim dvěma cílům – věcnému a metodologickému – rozdělíme analogicky i diskusi.

4.1 Věcná zjištění

Kumulace zachycených změn do prvního ročníku naznačuje, že při studiu přestupů jsme především svědky korekce původní volby školy, jak uvádějí Hladá a Šlapalová (2018). Tomu odpovídá i skutečnost, že případy změny školy doložitelně spojené s rezidenční mobilitou tvoří jen 24 % z celkového počtu přestupů. Celé tři čtvrtiny námi zachycených přestupů tedy mohou být dány problémy žáka ve škole, logistickými důvody (dojíždění) apod. Nemůžeme však vyloučit, že rezidenční mobilita může být vyšší, avšak změna pobytu není škole ohlášena. Tyto výsledky mají několik důležitých omezení. Jak bylo



Tab. 5. Hlavní události ve vzdělávací dráze tří vybraných žáků ve sledovaném období

Škola	Nastoupil	Ukončil	Kód oboru	Obor	Typ oboru	Délka (měsíce)
Matěj	1. 9. 2016	18. 9. 2016	6341M02	obchodní akademie	s maturitou	40
	19. 9. 2016	25. 9. 2016	4151H01	zemědělec-farmář	s výučním listem	30
	26. 9. 2016	11. 10. 2016	6341M02	obchodní akademie	s maturitou	40
	12. 10. 2016	(1. 2. 2017 změna os. údajů)	2356H01	obraběč kovů	s výučním listem	30
Čenda	1. 9. 2016	10. 10. 2016	2651H02	elektrikář – silnoproud	s výučním listem	30
	11. 10. 2016	20. 11. 2016	6651H01	operátor skladování	s výučním listem	30
	21. 11. 2016	3. 1. 2017	6341M01	ekonomika a podnikání	s maturitou	40
	4. 1. 2017		6651H01	operátor skladování	s výučním listem	30
Verka	1. 9. 2016	1. 9. 2016	6551H01	kuchař-číšník	s výučním listem	30
	2. 9. 2016	18. 9. 2016	6551H01	kuchař-číšník	s výučním listem	30
	19. 9. 2016	5. 2. 2017	6954E01	provozní služby	s výučním listem	20
	7. 2. 2017	27. 3. 2017 (zanechala vzdělávání)	6551H01	kuchař-číšník	s výučním listem	30

uvedeno, kvantitativně jsme analyzovali jen nejjednodušší události, kdy žák přestoupil právě jednou na jinou školu. To znamená, že nejsou zahrnuty pravděpodobně hojně případy, kdy žák změnil typ studia, ale zůstal ve stejné škole, neboť řada velkých odborných škol nabízí současně různé typy studia (maturitní i nematuritní). Za upozornění na tuto skutečnost děkujeme recenzentovi, stejně jako za doporučení zaměřit se na problematiku přestupů do učňovských oborů motivovaných neúspěšností v jednotné části maturitní zkoušky nebo obavami z ní. S tím souvisí další limit dat, která pokrývají jen přestupy uvnitř školního roku, přibližně v období prvních tří čtvrtletí. Přestupy po uzavření celého ročníku (probíhající o hlavních prázdninách) mohou mít odlišnou strukturu. Naše rozhodnutí použít v daném okamžiku nejaktuálnější data (z jarního sběru) se zpětně jeví jako omezující, data z podzimního sběru zahrnují i letní prázdniny a jsou vhodnějším kandidátem na budoucí analýzy. Konečně analýza složitějších případů (řetězených přestupů podobných těm, které jsme uvedli v části 3.2) si vyžádá buď časově náročné ruční interpretování dat podobné postupu v části 3.2, anebo vývoj složitějších softwarových prostředků.

Zatímco právě uvedená omezení jsou v principu překonatelná a představují možný další krok výzkumu, v tuto chvíli nepřekonatelným limitem zvoleného výzkumného přístupu (použitých dat) je nemožnost provést analýzy, které by šly za deskripci a analyzovaly vztah pozorovaného jevu k dalším kontextovým proměnným na úrovni žáka.

To se ukazuje zvláště naléhavé ve světle velkých regionálních rozdílů v míře non-rezidenčních přestupů (obr. 1). Naše nálezy zde odpovídají zahraničním zkušenostem, podle nichž jsou transfery výrazně častější u rizikových skupin žáků (Welsh, 2017; Cordes et al., 2016). Kumulace různých sociálních i edukačních problémů v Ústeckém a Karlovarském kraji je doložena řadou zjištění, v neposlední řadě víme z výběrových šetření, že zde mají žáci nejnižší průměrný socioekonomický status a také výsledky žáků se ukazují v různých mezinárodních i národních šetřeních nejnižší (např. Blažek & Příhodová, 2016; Suchomel, 2017). Vysoká míra meziškolní mobility je tak dalším kamínkem do mozaiky dokreslující situaci v těchto regionech.

4.2 Metodologické poznámky

Výhodou administrativních dat je nízká cena jejich pořízení. Nevýhodou je, že většinou nemůžeme ovlivnit údaje, které jsou sbírány. Abychom mohli provádět interpretace, je proto klíčové propojovat údaje z různých administrativních databází. Tady narážíme na řadu – v tuto chvíli pro nás ještě nepřekonatelných – překážek. Zásadní je legislativa. V principu existují mikrodata (například některé údaje o rodině dítěte sbírané při porodu), která by prostřednictvím vhodného identifikátoru šlo propojit s údaji o vzdělávací kariéře žáka. V praxi však nedovoluje legislativa tato data na úrovni jedince použít, a tím přicházíme o možnost provést sofistikovanější analýzu.

Způsob anonymizace matrikových dat nám neumožnil ani propojit údaje o jedin-



ci z více různých sběrů v rámci jedné databáze. Nemůžeme se tak podívat, jak se dále vyvíjela vzdělávací dráha Matěje a Čendy, nebo zda se Věrka později vrátila do školy (tím spíše zda a kde našla zaměstnání apod.). Doufáme, že se v budoucnu podaří – např. zavedením ireverzibilního bezvýznamového identifikátoru (hash code) trvale přiděleného žákovi – rozšířit možnosti takovýchto analýz. Se zřetelem k našemu okruhu výzkumných zájmů, do něž patří na předním místě vztah přestupů k předčasným odchodům, je potenciálně možné s existujícími daty provést retrospektivní analýzu vzdělávací dráhy všech žáků středních škol, kteří předčasně odešli ze vzdělávání. Vyžadovalo by to ale buď uvolnění celého anonymizovaného matrikového souboru (ten samozřejmě nemáme k dispozici), nebo jiné zadání pro export dat, anebo zpřístupnění dat formou bezpečného datového centra. Na druhou stranu je pravda, že již současným způsobem zpřístupněná data umožňují i další analýzy, které jsme dosud neprovedli – např. propojením s geografickými informačními systémy sledovat, zda při přestupech žáci směřují spíše blíže k obci trvalého pobytu (jako tomu bylo u Matěje), tedy zda při změně školy hrají roli logistické důvody.

Při práci s administrativními daty na sebe naráží potřeba monitorovat systém a potřeba chránit osobní data. Rostoucími požadavky na zpřístupňování dat může být ministerstvo školství zahlceno. Systémovým řešením by mohlo být např. vytvoření „bezpečného“ pracoviště (safe room), kde by za přísně definovaných podmínek mohli výzkumníci pracovat s mikrodaty z různých rezortů.

ZÁVĚR

Předložený výzkum má pouze pilotní charakter. Přesto data přinesla některá zajímavá zjištění, která však vyžadují další ověření a hlubší interpretaci. Jedním z našich hlavních cílů bylo ukázat možnosti a problémy při využití administrativních dat pro analýzu různých aspektů přestupů mezi středními školami. Potenciál těchto dat se potvrdil, avšak projevil se také limity, na které jsme poukázali v diskusi. Jako klíčové se nám zdá posílení kapacity příslušných úřadů tak, aby se usnadnila cesta výzkumníků k administrativním datům a jejich kvalita. Prospěch z toho bude mít jak školství, tak české společenské vědy.

Po věcné stránce se prokázalo, že přestupy mezi středními školami a typy studia se kumulují do prvního ročníku, a ukazují tak na snahu korigovat výběr školy. Naprostá většina změn nevede přes pomyslnou hranici mezi maturitními a nematuritními obory. Zejména přestupy z učňovských do maturitních oborů jsou jen velmi malou částí mobility. Data ukazují, že celková mobilita je nejvyšší v obou regionech severozápadních Čech a že pravděpodobně souvisí s jinými pedagogicky a sociálně rizikovými jevy.

PODĚKOVÁNÍ

Děkujeme pracovníkům odboru školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT ČR, kteří nám poskytli administrativní data. Děkujeme rovněž recenzentům za velmi užitečné připomínky k textu.



LITERATURA

- Backes, S., & Hadjar, A. (2017). Educational trajectories through secondary education in Luxembourg: How does permeability affect educational inequalities? *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 39(3), 437–460.
- Bereményi, B. Á., & Carrasco, S. (2018). Caught in the triangle of mobility: social, residential and pupil mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 32–46.
- Blažek, R., & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015: Národní zpráva – přírodovědná gramotnost*. Praha: ČŠI.
- CEDEFOP. (2012). *Permeable education and training systems: reducing barriers and increasing opportunity*. Briefing Note No. 9072. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Cordes, S. A., Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Zabel, J. (2016). Is neighbourhood destiny? Exploring the link between neighbourhood mobility and student outcomes. *Urban Studies*, 53(2), 400–417.
- Demie, F., Lewis, K., & Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for raising achievement. *Educational Studies*, 31(2), 131–147.
- Dobson, J. (2008). Pupil mobility, choice and the secondary school market: assumptions and realities. *Educational Review*, 60(3), 299–314.
- Dvořák, D., & Straková, J. (2016). Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. *Pedagogika*, 66(2), 206–229.
- Elder, G. H., Jr. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. In R. B. Cairns, G. H. Elder, Jr., & E. Jane Costello (Eds.), *Developmental science* (s. 31–62). New York: Cambridge University Press.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Friedman, M., & Friedman, R. (1990). *Free to choose: A personal statement*. San Diego: Houghton Mifflin Harcourt.
- Gasper, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2012). Switching schools: Revisiting the relationship between school mobility and high school dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487–519.
- Gibbons, S., & Telhaj, S. (2011). Pupil mobility and school disruption. *Journal of Public Economics*, 95(9–10), 1156–1167.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Hlado, P. (2010a). Dynamika rozhodování žáků základních škol o další vzdělávací dráze. *Studia paedagogica*, 15(2), 87–104.
- Hlado, P. (2010b). Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(3), 66–81.



- Hlado, P., & Drahoňovská, P. (2012). *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci v pohledu žáků i jejich rodičů*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Hlado, P., & Šlapalová, K. (2018). *Důvody žáků středních škol pro opakovaný přestup na jinou školu. Výzkumná zpráva pro Jihomoravský kraj*. Brno: FF MU.
- Jacob, M., & Tieben, N. (2009). Social selectivity of track mobility in secondary schools. *European Societies*, 11(5), 747–773.
- Kerbow, D. (1996). Patterns of urban student mobility and local school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(2), 147–169.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2011). The Roma/non-Roma test score gap in Hungary. *American Economic Review*, 101(3), 519–525.
- Kubáň, M. (2016). *Otevřená data v České republice a v zahraničí*. Předneseno na Seminárii ÚV ČR. Dostupné z <https://opendata.gov.cz>.
- Mehana, M., & Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: a meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93–119.
- Millová, K. (2009). Analýza některých současných teorií celoživotního vývoje. *E-psychologie*, 3(4), 45–54.
- Oates, T. (2017). *A Cambridge approach to improving education. Using international insights to manage complexity*. Cambridge: Cambridge Assessment.
- OECD. (2016). *Research ethics and new forms of data for social and economic research*. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, No. 34. Paris: OECD Publishing.
- Poupeau, F., François, J.-Ch., & Elodie, C. (2007). Making the right move: how families are using transfers to adapt to socio-spatial differentiation of schools in the greater Paris region. *Journal of Education Policy*, 22(1), 31–47.
- Rumberger, R. W. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education*, 72(1), 6–21.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), 1–35.
- Scharle, Á. (2018). *The legal and technical solutions for administrative data access in Hungary*. Vystoupení na seminárii Hidden treasure for policy research: Administrative micro data. CERGE-EI, Praha.
- Srholec, M. (2016). *Metodika hodnocení hospodárnosti účelové podpory pro aplikovaný výzkum a vývoj ve firmách*. (Online). Dostupné z <https://idea.cerge-ei.cz>.
- Suchomel, P. (2017). Hlavní závěry z výběrového zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníků ZŠ ve školním roce 2016/2017. *Informační bulletin ČŠI*. (Online). Dostupné z www.csicr.cz.
- Trhlíková, J. (2012). *Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách. Kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vyhnálek, J. (2016). Meziškolní mobilita: přehledová studie výzkumných témat. *Orbis Scholae*, 10(1), 63–96.



Welsh, R. O. (2017). School hopscotch: A comprehensive review of K–12 student mobility in the United States. *Review of Educational Research*, 87(3), 475–511.

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;

e-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

PsLic. Jan Vyhnálek

e-mail: vyhnalekj@gmail.com

DVOŘÁK, D., VYHNÁLEK, J. Inter-School Mobility of Pupils of Middle Schools in the Czech Republic

We present pilot data on moves by Czech pupils between middle schools. It is based on administrative microdata – the spring collection of information on the school register in 2017. We analysed 4,533 cases of moves. We illustrate the aggregated data using three cases of chain moves. The results show that 11.5% of moves were from a “maturita” programme to a “non-maturita” discipline, and only 3.2% were in the opposite direction. The other moves did not involve a change in type of studies. The number of changes of school without change in family place of permanent address varied strikingly between regions. Inter-school mobility could be an important indicator drawing attention to risk pupils and schools. The methodology of the analysis of administrative data has considerable potential but the current system of the collection and administration of data in the Czech school system lags behind the advanced countries.

Keywords: *inter-school mobility, secondary school, administrative data.*