



Evropská  
komise

# *Shrnutí* Eurydice

Rovnost ve školním vzdělávání v Evropě:  
struktury, politiky a výsledky žáků



Výkonná agentura  
pro vzdělávání,  
kulturu  
a audiovizuální  
oblast





## Shrnutí Eurydice

# Rovnost ve školním vzdělávání v Evropě: struktury, politiky a výsledky žáků

Toto stručné shrnutí Eurydice poukazuje na některá hlavní zjištění zprávy Eurydice s názvem [Rovnost ve školním vzdělávání v Evropě: struktury, politiky a výsledky žáků](#). Popisuje řadu vzdělávacích struktur, pravidel a politik, které ovlivňují rovnost ve školách, a dává je do souvislosti s výsledky žáků v mezinárodních hodnotících šetřeních.

Hlavní zjištění poukazují na několik politik, které jsou spojeny s vyšší mírou rovnosti. Mezi ně patří navyšování veřejných výdajů, zejména v primárním vzdělávání, pozdější dělení žáků do různých vzdělávacích programů či cest, omezování diferenciací v pravidlech pro volbu školy a přijímání, a stejně tak i snižování míry opakování ročníků.

Shrnutí ukazuje na velké rozdíly mezi jednotlivými zeměmi, pokud jde o způsob implementace těchto a dalších pravidel a politik i jejich účinnost při snižování nerovnosti ve vzdělávání.

### Autoři EACEA

Teodora Parveva (koordinátorka),  
Anna Horváth, Anita Krémó a Emmanuel Sigalas

### Grafická úprava

Patrice Brel

### Redakce českého textu

Jana Halamová

### Kontakt

Aikaterini Xethali  
Komunikace a publikace  
[EACEA-EURYDICE@ec.europa.eu](mailto:EACEA-EURYDICE@ec.europa.eu)

Výkonná agentura  
pro vzdělávání,  
kulturu  
a audiovizuální  
oblast

ISBN 978-92-9484-658-7

doi:10.2797/50307

© Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast, 2020.

© Dům zahraniční spolupráce, 2021.

# PROČ JE ROVNOST VE VZDĚLÁVÁNÍ DŮLEŽITÁ?

*Socioekonomické zázemí zůstává rozhodujícím faktorem ovlivňujícím výsledky žáků ve vzdělávání.*

Vzdělávání může hrát důležitou roli při vytváření spravedlivějších a inkluzivnějších evropských společností. Aby toho bylo možné dosáhnout, musí vzdělávací systémy zajistit, aby mladí lidé mohli rozvíjet svůj talent a využít plně svůj potenciál bez ohledu na to, z jakého prostředí pocházejí. Socioekonomické zázemí však zůstává rozhodujícím faktorem ovlivňujícím výsledky žáků ve vzdělávání: nedostatečný prospěch, předčasné ukončení vzdělávání či odborné přípravy a sociální vyloučení jsou pro některé žáky stále reálnou hrozbou. Probíhající krize spojená s pandemií COVID-19 zvyšuje potřebu posílit rovnost ve vzdělávání, protože přechod na distanční formu výuky a zameškaný čas představují pro znevýhodněné žáky stále větší problém a pravděpodobně prohloubí stávající nerovnosti.

Definice rovnosti	
<b>Inkluze</b>  <b>mají-li všichni žáci možnost získat alespoň minimum kvalitního vzdělání</b>	<b>Spravedlnost</b>  <b>nejsou-li výsledky žáků závislé na socioekonomickém zázemí</b>

Na podporu tvorby politiky založené na důkazech vydala Eurydice zprávu [Rovnost ve školním vzdělávání v Evropě: struktury, politiky a výsledky žáků](#). Tato zpráva zkoumá řadu klíčových vzdělávacích politik a struktur a hodnotí, jak ovlivňují míru rovnosti ve vzdělávacích systémech. Zkoumá rovnost ve dvou dimenzích, jimiž jsou inkluze a spravedlnost (Field, Kuczera a Pont, 2007; Ballarino a kol., 2014). Zpráva vychází ze tří typů údajů, a to ze základních informací o politikách a strategiích poskytnutých národními odděleními Eurydice, z údajů z mezinárodních šetření týkajících se výsledků a charakteristik žáků (PISA, PIRLS a TIMSS <sup>(1)</sup>) a ze statistických údajů Eurostatu. Pomocí metod dvourozměrné a vícerozměrné statistické analýzy zpráva hodnotí vliv těchto systémových prvků na rovnost ve vzdělávání – jednotlivě, nebo ve sloučené formě. Zkoumá 42 vzdělávacích systémů v 37 evropských zemích.

Toto stručné shrnutí Eurydice předkládá přehled hlavních zjištění, která z této zprávy vyplývají. Shrnutí se nejprve zabývá úrovněmi spravedlnosti v primárním a sekundárním vzdělávání na základě údajů z mezinárodních šetření žáků. Dále popisuje řadu prvků na úrovni systému, které mohou potenciálně ovlivňovat spravedlnost ve vzdělávání. Nakonec se zabývá třemi vícerozměrnými modely, které identifikují politiky a struktury spojené s vyšší mírou rovnosti.

<sup>(1)</sup> PISA je šetření OECD zaměřené na mezinárodní hodnocení žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti (PIRLS) a Mezinárodní šetření v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMSS) jsou v kompetenci Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (IEA). Podrobnější informace naleznete na webových stránkách <https://www.oecd.org/pisa/> a <https://www.iea.nl/>.

# JSOU NĚKTERÉ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY SPRAVEDLIVĚJŠÍ NEŽ JINÉ?

Nejvyšší orgány téměř všech evropských vzdělávacích systémů ve svých oficiálních dokumentech definují řadu pojmů týkajících se rovnosti ve vzdělávání nebo na ně odkazují. Kromě pojmu rovnost používají také pojmy spravedlnost, rovné příležitosti, rovnost/nerovnost, znevýhodnění, nediskriminace, zranitelné skupiny, ohrožené skupiny a předčasné ukončování školní docházky.

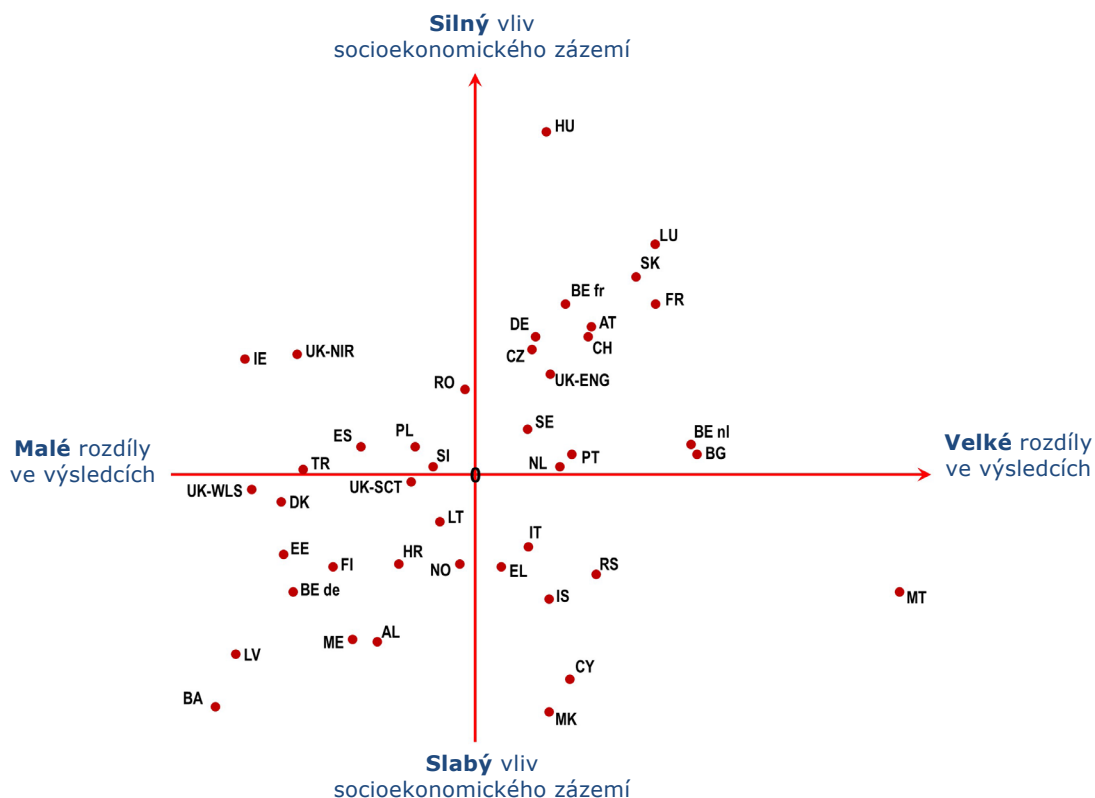
Bez ohledu na to, jaké termíny se používají v centrálních strategických dokumentech, většina evropských systémů má nejméně jednu významnou strategickou iniciativu na podporu rovnosti ve vzdělávání nebo na podporu znevýhodněných žáků. Míra rovnosti se však v Evropě značně liší, zejména v sekundárním vzdělávání. Měří se zde pomocí tří ukazatelů, a to rozdílů ve výsledcích žáků s dobrým a se slabým prospěchem – zvláště v primárním a zvláště v sekundárním vzdělávání (dimenze inkluze), a dále vlivu socioekonomického zázemí na výsledky žáků v primárním i v sekundárním vzdělávání společně (dimenze spravedlnosti).

*Třebaže se většina vzdělávacích systémů touto otázkou zabývá, míra rovnosti se značně liší.*

Ukazatele rovnosti	
Inkluze v primárním vzdělávání	Rozdíl ve výsledcích žáků se slabým (P10) a velmi dobrým (P90) prospěchem ve 4. ročníku primárního vzdělávání
Inkluze v sekundárním vzdělávání	Rozdíl ve výsledcích 15letých žáků se slabým (P10) a velmi dobrým (P90) prospěchem
Spravedlnost	Korelace mezi počtem knih doma a výsledky žáků, sloučené primární a sekundární vzdělávání

Obrázek 1 znázorňuje relativní úroveň inkluze a spravedlnosti. Bod nula (0,0), kde se protínají obě osy, představuje průměrnou úroveň spravedlnosti/inkluze ve všech zkoumaných vzdělávacích systémech. Čím více se vzdělávací systém od tohoto průměru v jakémkoli směru vzdaluje, tím více se od něj liší, a má tedy relativně velké nebo malé rozdíly ve výsledcích (nízká nebo vysoká míra inkluze) nebo relativně silnou nebo slabou vazbu mezi socioekonomickým zázemím a výsledky (nízká nebo vysoká úroveň spravedlnosti). Jak ukazuje obrázek 1, přestože se relativní postavení jednotlivých zemí může lišit v závislosti na zvoleném ukazateli spravedlnosti, ve většině vzdělávacích systémů bývá nižší (nebo vyšší) úroveň inkluze spojena s nižší (nebo vyšší) úrovní spravedlnosti. To znamená, že větší rozdíly ve výsledcích jsou velmi často, i když ne vždy, spojeny se silnější vazbou mezi socioekonomickým zázemím a výsledky.

Obrázek 1: Míra rovnosti: inkluze a spravedlnost



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Souřadnice znázorňují indexy rovnosti vycházející ze standardizovaných skóre konfirmační faktorové analýzy (CFA) s průměrem 0 a směrodatnou odchylkou 1, vypočtených na základě posledních dvou cyklů šetření PIRLS, TIMSS a PISA. Ukazatel inkluze zahrnuje pouze sekundární vzdělávání, zatímco ukazatel spravedlnosti slučuje primární a sekundární vzdělávání. Další informace naleznete v plném znění zprávy (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020).

Ze všech zkoumaných vzdělávacích systémů lze za relativně spravedlivé v obou dimenzích považovat pouze přibližně jednu třetinu. Jedná se o vzdělávací systémy, které se na obrázku 1 nacházejí v levém dolním kvadrantu. V obou dimenzích rovnosti dosahují podprůměrného skóre (mají tedy menší než průměrné rozdíly ve výsledcích a nižší než průměrnou souvislost mezi socioekonomickým zázemím a výsledky). Jedná se o následující vzdělávací systémy: Německojazyčné společenství Belgie, Dánsko, Estonsko, Chorvatsko, Lotyšsko, Litva, Finsko, Spojené království (Wales a Skotsko), Albánie, Bosna a Hercegovina, Černá Hora a Norsko. Tyto vzdělávací systémy však lze považovat za spravedlivé pouze ve vztahu k ostatním zemím, nikoli podle konkrétní referenční úrovně či jakéhokoli absolutního měřítka rovnosti.

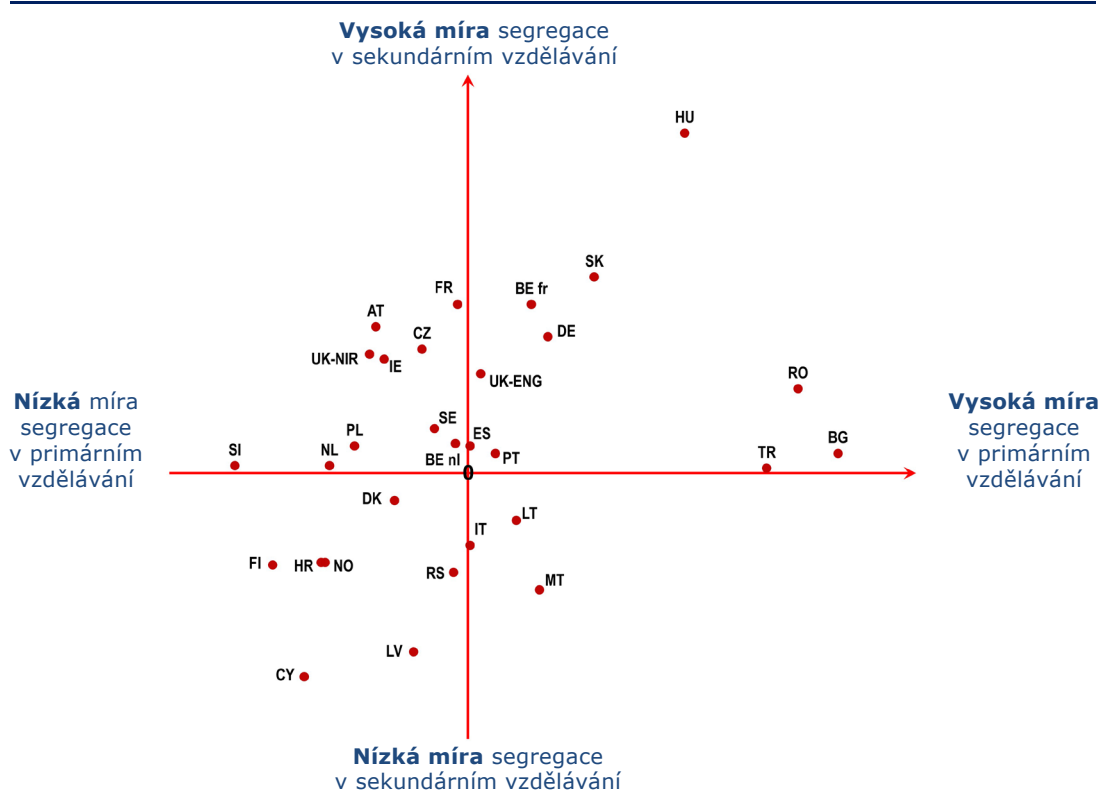
Některé z těchto relativně dobře fungujících systémů mají zároveň další nedostatky. Celkový podíl žáků se slabým prospěchem podle mezinárodních standardů patří k nejvyšším v Albánii, v Bosně a Hercegovině a v Černé Hoře (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020, s. 39).

Při zkoumání míry rovnosti je také důležité zjišťovat, jak jsou rozdíly ve výsledcích žáků rozloženy mezi školami v rámci vzdělávacího systému – zda se projevují především v rámci jednotlivých škol, nebo mezi školami. Druhá možnost znamená, že se různé školy více či méně výrazně liší, pokud jde o průměrné výsledky žáků. Takovéto rozdíly mezi

školy se zde označují jako míra segregace ve vzdělávacím systému. Pokud rozdíly mezi školami vykazují vyšší procentuální rozdíly ve výsledcích žáků, je systém více segregovaný. Úroveň segregace ovlivňuje vzdělávací příležitosti, které jsou školy schopny nabídnout, a následně také míru rovnosti ve vzdělávacím systému (OECD, 2019a).

Obrázek 2 znázorňuje relativní úroveň segregace v primárním a sekundárním vzdělávání. Podobně jako na obrázku 1 představuje bod nula (0,0), kde se obě osy protínají, průměrnou úroveň segregace v primárním/sekundárním vzdělávání ve všech zkoumaných vzdělávacích systémech. Průměrně je míra segregace vyšší v sekundárním vzdělávání, což znamená, že vzdělávací systém se stejnou mírou segregace v primárním i v sekundárním vzdělávání může být nad průměrem v primárním vzdělávání, ale pod průměrem v sekundárním vzdělávání.

Obrázek 2: Míra segregace v primárním a sekundárním vzdělávání



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Souřadnice znázorňují indexy segregace ve vzdělávání vycházející ze standardizovaných skóre konfirmační faktorové analýzy (CFA) s průměrem 0 a směrodatnou odchylkou 1, vypočtených na základě posledních dvou cyklů šetření PIRLS, TIMSS a PISA. Index segregace ve vzdělávání byl vypočten jako  $100 \cdot \rho$ , kde  $\rho$  je vnitrotřídní korelace výsledků. Vnitrotřídní korelace je pak rozdíl ve výsledcích žáků mezi školami vydělený součtem rozdílů ve výsledcích žáků mezi školami a rozdílů ve výsledcích žáků v rámci škol (viz OECD, 2019a, s. 346). Další informace naleznete v plném znění zprávy (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020).



*Segregace ve vzdělávání je spojena s nižší mírou inkluze a spravedlnosti.*

V levém dolním kvadrantu se nacházejí ty vzdělávací systémy, kde je míra segregace v primárním i sekundárním vzdělávání podprůměrná, zatímco ve vzdělávacích systémech umístěných v pravém horním kvadrantu je segregace na obou stupních vzdělávání relativně vysoká. Nicméně i v této druhé skupině zemí jsou patrné zajímavé rozdíly. Například mezi zeměmi s nejvyšší mírou segregace v primárním vzdělávání má Maďarsko jednu z nejvyšších úrovní segregace i ve vzdělávání sekundárním, zatímco Bulharsko, Rumunsko a Turecko se na této vyšší úrovni vzdělávání blíží průměrné míře segregace.

Jak je také patrné z obrázků 1 a 2, vyšší míra segregace bývá spojena s nižší mírou inkluze a spravedlnosti.

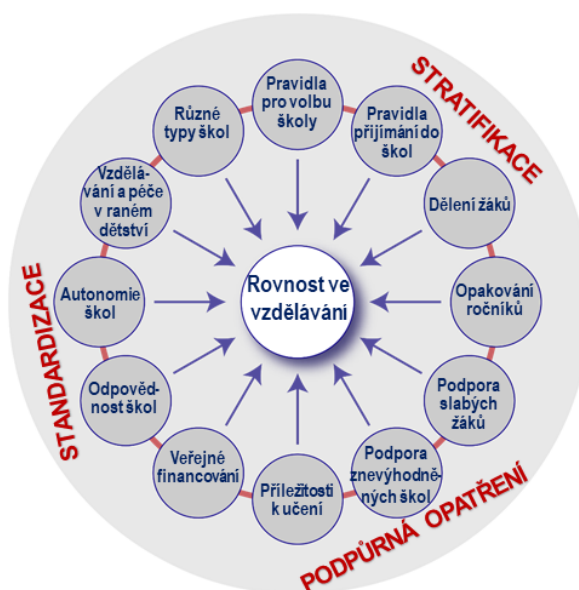
## KTERÉ SYSTÉMOVÉ PRVKY MOHOU OVLIVNIT ROVNOST VE ŠKOLÁCH?

*Analytický rámec zahrnuje stratifikaci, standardizaci a podpůrná opatření.*

Předchozí výzkum ukázal, že prvky na úrovni systému mohou ovlivnit rovnost ve školním vzdělávání různým způsobem a v různém rozsahu. Tyto politiky a struktury jsou úzce provázány a často se vzájemně ovlivňují. Lze je analyzovat jako součásti širšího rámce, který zahrnuje stratifikaci, standardizaci a podpůrná opatření, jak je znázorněno na obrázku 3 (viz také Allmendinger, 1989).

Podle této kategorizace jsou v následujících odstavcích představeny jednotlivé systémové prvky uvedené na obrázku 3. Nejprve se zkoumá účast ve vzdělávání a péči v raném dětství a úroveň veřejného financování.

Obrázek 3: Vzdělávací politiky a struktury, které mohou ovlivnit rovnost ve vzdělávání



Zdroj: Eurydice.

Účast na vzdělávání začíná u většiny dětí ještě před vstupem na základní školu. Výzkumy ukazují, že děti zapojené do vzdělávání a péče v raném dětství mají jednoznačné výhody, pokud jde o jejich celkový rozvoj a studijní prospěch. Toto zjištění platí zejména v případě znevýhodněných žáků (OECD, 2017; Vandembroeck, Beblavý a Lenaerts, 2018). Údaje z šetření nicméně ukazují, že ve většině evropských zemí – s výjimkou Belgie, Malty, Maďarska, Nizozemska, Spojeného království (Severní Irsko a Skotsko), Albánie a Švýcarska – se děti ze znevýhodněných rodin účastní vzdělávání a péče v raném dětství v průměru méně často.

*Překážky bránící účasti na kvalitním vzdělávání a péči v raném dětství přetrvávají.*

Politiky na zlepšení rovnosti v oblasti vzdělávání a péče v raném dětství zahrnují rozšíření přístupu (všeobecného i cíleného) a zlepšení kvality poskytování služeb, například zaměstnáváním kvalifikovaného personálu. Další důležitá opatření řeší problémy, kterým čelí znevýhodněné rodiny, jako jsou náklady, kulturní a jazykové bariéry či nedostatek informací (viz také Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2019).

Evropské školní vzdělávání je financováno převážně z veřejných prostředků. Od veřejného financování se často očekává, že „vyrovná podmínky“ (Merry, 2020, s. 22), a tím sníží vliv socioekonomického zázemí i rozdíly ve výsledcích žáků.

*V úrovni veřejných prostředků na žáka převládají významné rozdíly.*

V Evropě současně existují velké rozdíly ve výši veřejných prostředků na jednoho žáka, která se pohybuje od 1 359 (Rumunsko) do 12 322 PPS (Lucembursko) <sup>(2)</sup>. Konkrétně dvanáct vzdělávacích systémů <sup>(3)</sup> vynakládá na jednoho žáka v primárním vzdělávání méně než 5 000 PPS, šestnáct mezi 5 000 a 10 000 PPS <sup>(4)</sup>, zatímco pouze dva systémy (Švýcarsko a Lucembursko) vynakládají více než 10 000 PPS (viz také příloha, tabulka A21, Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020).

## Stratifikace

Stratifikace je výsledkem diferenciací ve vzdělávání a souvisí s tím, v jakém rozsahu jsou žáci zařazováni do různých tříd, škol nebo školních programů na základě svých schopností, zájmů nebo jiných charakteristik. O stratifikaci se nejčastěji hovoří v souvislosti s dělením žáků do diferencovaných cest či drah, ale může být také důsledkem opakování ročníků, velkého počtu různých typů škol, nastavených pravidel pro volbu školy nebo selektivního školního vzdělávání.

Jedním z důležitých důsledků stratifikace je, že se žáci s obdobnou úrovní schopností soustřeďují ve stejných školách nebo ve stejných třídách, čímž se zvyšuje segregace ve vzdělávání (Parker a kol., 2016, s. 12). Zároveň platí, že ve vysoce stratifikovaných systémech má socioekonomické zázemí zpravidla větší vliv na výsledky, a jsou zde tedy větší rozdíly mezi žáky se silným a slabým socioekonomickým zázemím (Strietholt a kol., 2019).

Většina evropských vzdělávacích systémů nabízí různé typy škol, a tedy i určitou míru diferenciací. Přestože větší rozmanitost typů škol může uspokojovat různé potřeby žáků, může také zvyšovat nerovnost ve vzdělávání (Ammermüller, 2005; Strietholt a kol.,

<sup>(2)</sup> PPS je zkratka pro standard kupní síly. Získá se jako podíl původní hodnoty v jednotkách národní měny a příslušné parity kupní síly (PPP). PPP je směnný kurz, který převádí ekonomické ukazatele vyjádřené v národní měně na uměle vytvořenou společnou měnu, která vyrovnává kupní sílu různých národních měn. PPS tedy nakupuje stejný objem zboží a služeb ve všech zemích.

<sup>(3)</sup> Ve vzestupném pořadí: Rumunsko, Turecko, Bulharsko, Česká republika, Maďarsko, Řecko, Litva, Estonsko, Lotyšsko, Polsko, Slovensko a Španělsko.

<sup>(4)</sup> Ve vzestupném pořadí: Malta, Portugalsko, Francie, Itálie, Slovinsko, Irsko, Nizozemsko, Německo, Finsko, Spojené království, Belgie, Kypr, Švédsko, Island, Rakousko a Norsko.

2019). Je proto důležité najít správnou rovnováhu mezi uspokojováním různých potřeb a zajištěním rovnosti ve vzdělávání.

*Různé typy  
diferenciace škol  
jsou vzájemně  
provázané.*

Diferenciace jednotlivých typů škol může být způsobena rozdíly ve správě a financování (veřejný nebo soukromý sektor). Může také vznikat v důsledku rozdílů v kurikulu (např. školy nabízející různé specializace nebo vzdělávací programy) nebo vlivem strukturálních prvků (různé typy škol, které jsou určeny zároveň různým věkovým skupinám či stupňům vzdělávání). Ačkoli se tyto prvky na úrovni systému mohou na první pohled zdát oddělené, ve skutečnosti jsou často vzájemně provázané. Soukromé školy mají například často větší autonomii než státní, a to může vést k větší diferenciaci v jiných oblastech, například ve vzdělávacích programech. Obecně platí, že pokud diferenciaci začíná na primární úrovni vzdělávání, pokračuje následně i na všech dalších stupních škol.

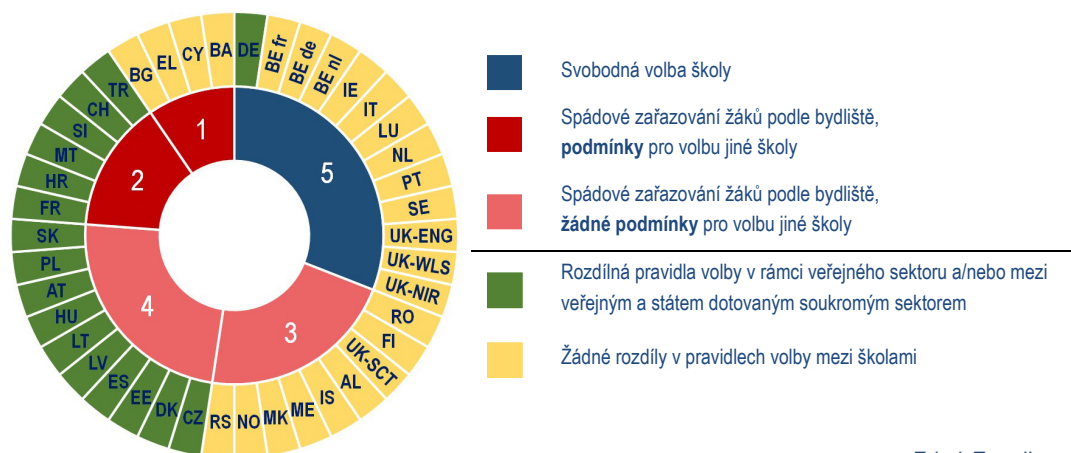
Ke stratifikaci vzdělávacích systémů mohou přispívat i nastavená pravidla pro volbu školy a přijímání žáků. Svobodná volba školy ovlivňuje složení škol, a tím může vést k socioekonomické stratifikaci i stratifikaci ve školách podle schopností (Musset, 2012; Söderström a Uusitalo, 2010; Wilson a Bridge, 2019), což se promítá do rovnosti a efektivity vzdělávání (Gibbons, Machin a Silva, 2006; OECD, 2019b).

*Svobodná volba  
školy v kombinaci  
s diferenciací  
snižuje rovnost.*

Centrální orgány evropských zemí poskytují rodinám různou míru svobody při volbě školy, zejména na úrovni primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Obrázek 4 ukazuje, že ve 13 vzdělávacích systémech mají všichni rodiče možnost pro své dítě svobodně zvolit školu. Ve zbývajících 29 systémech jsou žáci do veřejných škol alespoň předběžně zařazováni podle bydliště. V 19 z těchto 29 systémů však rodiny mohou bez jakýchkoli omezení zvolit jinou veřejnou školu, což dává aktivním a informovaným rodičům možnost svobodné volby. Ve většině vzdělávacích systémů tedy rodiče mohou buď svobodně zvolit školu, nebo se mohou rozhodnout nevyužít principu spádovosti. V systémech, kde mají rodiče při volbě školy větší svobodu, bývá vliv socioekonomického zázemí na výsledky žáků o něco větší než v systémech, kde jsou žáci zařazováni do spádové školy podle bydliště (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020, s. 228).

Politiky pro hlavní proud vzdělávání (tj. platné pro většinu škol) však nemusí vždy poskytovat ucelenou představu o pravidlech volby školy v daném vzdělávacím systému. V 16 z 29 vzdělávacích systémů, kde jsou žáci zařazováni do spádové veřejné školy podle bydliště, a v Německu je rozmanitost typů škol spojena s uplatňováním různých pravidel výběru u různých typů škol. Zde jsou státem dotované soukromé školy a/nebo určité typy veřejných škol (na základě vzdělávacích programů nebo strukturální diferenciaci) při zápisu žáků vyňaty z hlavního vzdělávacího proudu a rodiče mohou tyto typy škol zvolit bez ohledu na místo svého bydliště. Větší svoboda rodin při výběru školy v kombinaci s regulační diferenciací v tomto ohledu může mít rovněž významný negativní dopad na spravedlnost (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020, s. 229).

Obrázek 4: Pravidla pro volbu školy – přehled, ISCED 1–2, 2018/19



Zdroj: Eurydice.

Vysvětlivky a poznámky pro jednotlivé země: viz plné znění zprávy (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020).

V Evropě bylo identifikováno pět typů systémů volby školy (viz obrázek 4):

- 1) Systémy, v nichž jsou žáci zařazováni do spádové školy podle bydliště, přičemž volba jiné školy je umožněna pouze za určitých podmínek (Bulharsko, Řecko, Kypr a Bosna a Hercegovina).
- 2) Systémy, v nichž jsou žáci zařazováni do spádové školy podle bydliště, přičemž volba jiné školy je umožněna pouze za určitých podmínek, ale tyto podmínky se nevztahují na státem dotované soukromé školy a/nebo určité typy veřejných škol (Francie, Chorvatsko, Malta, Slovinsko, Švýcarsko a Turecko).
- 3) Systémy, v nichž jsou žáci zařazováni do spádové školy podle bydliště, ale volba jiné školy nepodléhá žádným omezením. Pro všechny veřejné i státem dotované soukromé školy platí stejná pravidla (Rumunsko, Finsko, Spojené království – Skotsko, Albánie, Island, Černá Hora, Severní Makedonie, Norsko a Srbsko).
- 4) Systémy, v nichž jsou žáci zařazováni do spádové školy podle bydliště, ale volba jiné školy nepodléhá žádným omezením. Soukromé školy dotované státem a/nebo některé typy veřejných škol nemusí uplatňovat zařazování podle bydliště nebo mají jiná pravidla týkající se bydliště (Česká republika, Dánsko, Estonsko, Španělsko, Lotyšsko, Litva, Maďarsko, Polsko, Rakousko a Slovensko).
- 5) Systémy se svobodnou volbou školy (Belgie – Francouzskojazyčné, Vlámské a Německojazyčné společenství, Německo, Irsko, Itálie, Lucembursko, Nizozemsko, Portugalsko, Švédsko, Spojené království – Anglie, Wales a Severní Irsko).

Čím větší svobodu mají rodiče a žáci při výběru školy (ať už díky nabídce nebo počtu škol, nebo díky politikám a pravidlům pro výběr školy), tím výraznější roli hrají kritéria a postupy přijímacího řízení při zařazování žáků do škol.

*Prospěchová  
přijímací kritéria  
v nižším  
sekundárním  
vzdělávání mají  
negativní dopad na  
rovnost.*

Ve většině vzdělávacích systémů centrální orgány stanovují hlavní zásady přijímání žáků do škol, tj. zda si školy mohou žáky vybírat, a pokud ano, za jakých podmínek. Obvykle také určují, která konkrétní přijímací/výběrová kritéria jsou přípustná. Ve více než třetině systémů však centrální orgány ponechávají školám značnou volnost doplnit již nastavená výběrová kritéria o svá vlastní. V mnoha systémech je větší autonomie obvykle poskytována státem dotovaným soukromým školám a/nebo určitým typům veřejných škol. V polovině všech systémů navíc centrální orgány stanovují odlišná přijímací kritéria pro určité typy veřejných škol. Rozsah této regulační diferenciace pravidel přijímání do škol se v jednotlivých vzdělávacích systémech liší podle typu školy a dané úrovně vzdělávání. Může začínat v primárním vzdělávání a vztahovat se na různé typy škol, včetně soukromých škol dotovaných státem a některých typů veřejných škol. Pouze třetina systémů <sup>(5)</sup> nemá tuto diferenciaci obsaženu v přijímacích pravidlech.

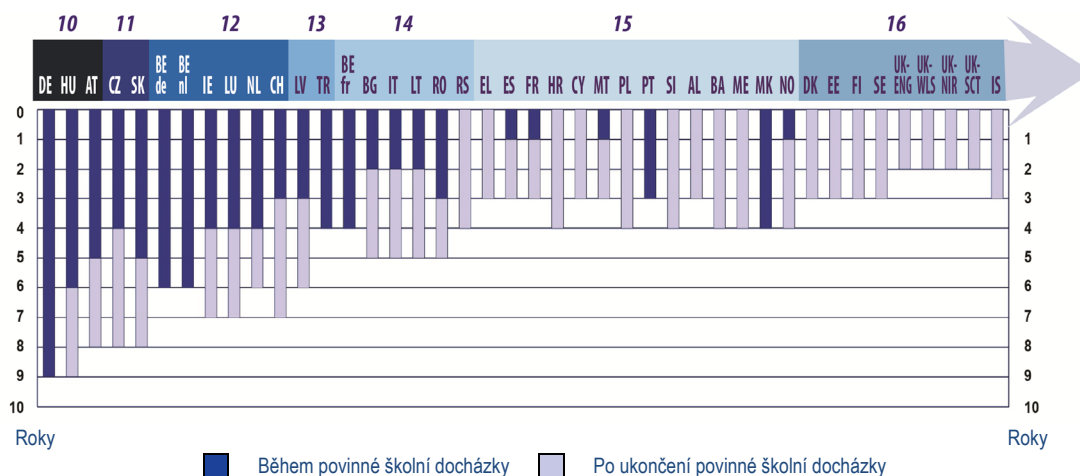
Přijímání/výběr na základě prospěchu může zvýšit stratifikaci podle schopností i sociální stratifikaci, zejména pokud se výběr uskutečňuje v raném věku (Field, Kuczera a Pont, 2007; Merry a Arum, 2018). Na úrovni primárního vzdělávání obvykle platí, že přijímací kritéria stanovená centrálními orgány nesouvisejí s prospěchem. Prospěchová přijímací kritéria jsou běžnější v sekundárním vzdělávání, kdy jsou žáci děleni do různých vzdělávacích programů či cest. Třetina vzdělávacích systémů <sup>(6)</sup> zahajuje proces výběru podle prospěchu již v nižším sekundárním vzdělávání. Používání prospěchových přijímacích kritérií na této úrovni silně koreluje jak se segregací ve vzdělávání, tak se silným vlivem socioekonomického zázemí na výsledky (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020, s. 230–31). Jen velmi málo systémů využívá při přijímání do škol na úrovni sekundárního vzdělávání jiná než prospěchová (především socioekonomická) kritéria.

Dělení žáků do různých vzdělávacích cest či programů je totiž jedním z hlavních faktorů, které utvářejí stratifikaci vzdělávacích systémů. Bylo zjištěno, že do značné míry ovlivňuje rovnost ve vzdělávání (Hanushek a Wößmann, 2006; OECD, 2012). Důsledky dělení žáků do různých vzdělávacích cest se však mohou lišit podle toho, jak je rozřazování organizováno, zejména pokud jde o věk, kdy jsou žáci poprvé děleni do vzdělávacích cest či drah (viz obrázek 5). Důležitý je také počet vzdělávacích cest, míra diferenciace a relativní podíl žáků, kteří ve vyšším sekundárním vzdělávání absolvují odborně zaměřené programy.

<sup>(5)</sup> Belgie (Francouzské společenství), Estonsko, Španělsko, Itálie, Litva, Lucembursko, Portugalsko, Rumunsko, Finsko, Švédsko, Spojené království (Skotsko), Island, Norsko a Srbsko.

<sup>(6)</sup> Belgie (Vlámské a Německojazyčné společenství), Česká republika, Řecko, Francie, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Nizozemsko, Rakousko, Slovensko, Spojené království (Anglie a Severní Irsko) a Švýcarsko.

Obrázek 5: Skutečný počáteční věk dělení žáků do různých vzdělávacích cest a celkový počet let školní docházky absolvovaný v diferencovaném prostředí, 2018/19



Zdroj: Eurydice.

Poznámky k jednotlivým zemím: viz plné znění zprávy (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020, s. 127).

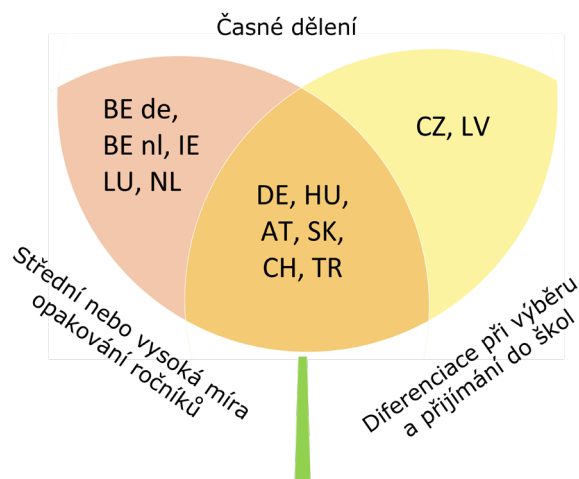
V Evropě bylo identifikováno pět typů systémů dělení žáků do různých vzdělávacích cest:

- 1) Systémy, v nichž dělení začíná brzy (ve věku 10 až 13 let), často s hierarchicky uspořádanými všeobecnými vzdělávacími cestami (Německojazyčné a Vlámské společenství Belgie, Česká republika, Německo, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Nizozemsko, Rakousko, Slovensko, Švýcarsko a Turecko).
- 2) Systémy, v nichž dělení začíná přibližně ve věku 14/15 let, s vysokou mírou diferenciací převážně mezi odbornými směry (Bulharsko, Chorvatsko, Itálie, Polsko, Portugalsko, Rumunsko, Slovinsko, Bosna a Hercegovina, Černá Hora, Severní Makedonie a Srbsko).
- 3) Systémy, v nichž dělení začíná ve věku 14 až 16 let, s vysokou mírou diferenciací převážně mezi všeobecnými směry (Francouzskojazyčné společenství Belgie, Dánsko, Francie, Litva a Norsko).
- 4) Systémy, v nichž dělení začíná později (ve věku 15/16 let), s malým počtem vzdělávacích cest, omezeným studijním výběrem a relativně vysokou prostupností (Estonsko, Řecko, Španělsko, Kypr, Finsko, Švédsko, Albánie a Island).
- 5) Systémy, v nichž dělení probíhá převážně na základě jednotlivých kurzů (Irsko, Malta a Spojené království).



Časné dělení je vždy kombinováno s dalšími faktory posilujícími stratifikaci.

Obrázek 6: Kombinace časného dělení žáků a dalších politik stratifikace



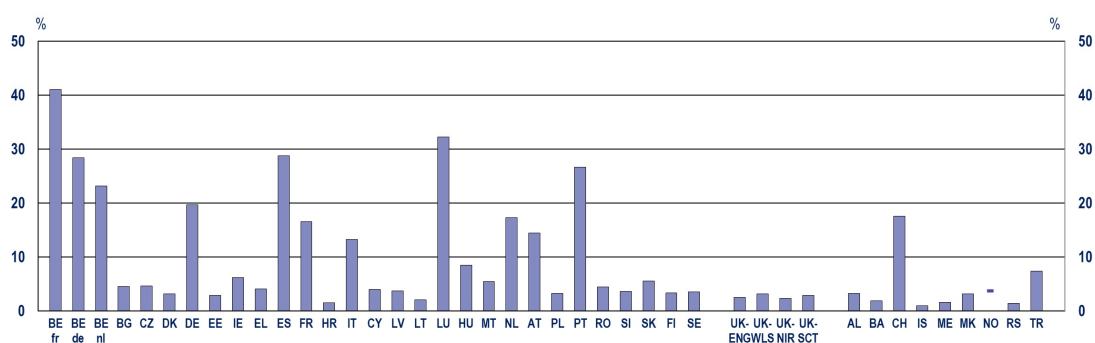
Zdroj: Eurydice.

Časné dělení žáků do různých vzdělávacích cest může mít v kombinaci s dalšími prvky větší dopad na rovnost. Časné dělení bývá spojeno s dalšími pravidly či zásadami, které posilují stratifikaci vzdělávacích systémů, jako je diferenciaci při volbě školy a pravidla přijímání do škol, případně vyšší míra opakování ročníků<sup>(7)</sup> (obrázek 6). Tyto prvky vzdělávacího systému mohou společně přispívat k nižší míře rovnosti.

Opakování ročníků je stále rozšířené.

Opakování ročníků vede k vytvoření dvou kategorií žáků: těch, kteří mohou postoupit do dalšího ročníku, a těch, kteří do dalšího ročníku postoupit nemohou. Přestože cílem tohoto opatření je překlenout mezery ve vzdělání, jeho účinek může být opačný. Opakování ročníků navíc může snižovat sebevědomí žáků a jejich pocit sounáležitosti (OECD, 2018). Nejnovější údaje z šetření PISA ukazují, že opakování ročníků je v Evropě stále rozšířenou praxí. V průměru 4 % evropských žáků opakuje školní rok nejméně jednou, ale v jednotlivých vzdělávacích systémech může míra opakování přesáhnout 30 % (obrázek 7).

Obrázek 7: Podíl patnáctiletých žáků, kteří nejméně jednou opakovali ročník, ISCED 1–3, 2018



Zdroj: OECD, databáze PISA 2018.

Ve srovnání s rokem 2009/10 umožňuje nyní opakování ročníků méně evropských vzdělávacích systémů. Počet vzdělávacích systémů, kde je postup do dalšího ročníku automatický, se zvýšil ze čtyř na šest v primárním vzdělávání (Bulharsko, Malta, Spojené království – Skotsko, Island, Severní Makedonie a Norsko) a ze dvou na čtyři v nižším sekundárním vzdělávání (Malta, Spojené království – Skotsko, Island a Norsko). Většina vzdělávacích systémů má zavedeny mechanismy, které žákům dávají druhou šanci

<sup>(7)</sup> Střední míra opakování ročníků znamená míru opakování ročníků mezi 5 % a 20 % a vysoká míra opakování ročníků znamená míru opakování ročníků nad 20 %.

a pomáhají jim vyhnout se opakování ročníku. Často jde o zkoušku před začátkem nového školního roku. Přibližně ve čtvrtině vzdělávacích systémů (Německojazyčné společenství Belgie, Německo, Španělsko, Chorvatsko, Lotyšsko, Lucembursko, Rakousko, Portugalsko, Finsko a Švýcarsko) mohou navíc žáci za určitých podmínek postoupit do dalšího ročníku v následujícím školním roce <sup>(8)</sup>.

## Standardizace

Standardizace udává, do jaké míry splňuje vzdělávání v rámci vzdělávacího systému stejné standardy kvality. Standardizace má dva rozměry: „vstup“ a „výstup“. Standardizace vstupů se nejčastěji popisuje jako míra autonomie školy (při sestavování vzdělávacích programů nebo přidělování zdrojů), zatímco standardizace výstupů (neboli vzdělávacích výsledků) se vztahuje na používání nástrojů týkajících se odpovědnosti, jako jsou standardizované testy nebo hodnocení škol (Allmendinger, 1989; Horn 2009).

Autonomie škol (neboli míra svobody jednotlivých škol při rozhodování) je ve spojení s odpovědností často považována za způsob, jak zlepšit výsledky žáků (OECD, 2016b; Schleicher, 2014). Zároveň existují poznatky, které naznačují, že velmi vysoká míra autonomie škol může vést k rozdílům v kvalitě poskytovaného vzdělávání a potenciálně vytvářet mezi školami určitou hierarchii, což může mít negativní dopad na rovnost (Altrichter a kol., 2014).

V Evropě je nejběžnějším modelem omezená autonomie škol, kdy školy sdílejí rozhodování s centrálními a/nebo místními orgány. Existují však oblasti, kde mají školy autonomii v průměru větší. Úplná autonomie školy je nejčastější při rozhodování o metodách výuky, výběru učebnic a kritériích vnitřního hodnocení a dále při řízení lidských zdrojů. V jiných oblastech, jako je obsah povinného kurikula či přidělování zdrojů, zůstává odpovědnost často na centrálních orgánech. Státem dotované soukromé školy však často mívají větší autonomii než školy veřejné, zejména pokud jde o pravidla zaměstnávání a odměňování nebo mechanismy financování.

*Nejběžnějším modelem je omezená autonomie škol.*

Zohledníme-li všech 13 analyzovaných oblastí autonomie škol, největší svobodu rozhodovat nezávisle na centrálních a místních orgánech mají školy v následujících vzdělávacích systémech (v sestupném pořadí): Island, Nizozemsko, Bulharsko, Estonsko a Spojené království. Naopak nejmenší autonomii přiznávají školám tyto systémy: Turecko, Kypr, Severní Makedonie, Řecko, Francie, Německo, Malta a Rakousko.

Odpovědnost ve vzdělávání je složitá oblast a často je obtížné vyvozovat jednoznačné závěry o jejím vlivu na výsledky žáků a rovnost (Skrla a Scheurich, 2004; Loeb a Figlio, 2011; Brill a kol., 2018). Evropské vzdělávací systémy se liší v tom, do jaké míry využívají dvě hlavní měřítka odpovědnosti škol: údaje o výsledcích žáků (výsledky národních zkoušek pro certifikované kvalifikace nebo jiných národních standardizovaných testů) a údaje o výsledcích škol (výsledky externího hodnocení škol). Dále se liší praxe, pokud jde o přístup k zveřejňování těchto závěrů.

---

<sup>(8)</sup> V Německu, Lotyšsku, Portugalsku, Finsku a Švýcarsku se to týká jak primárního, tak nižšího sekundárního vzdělávání. V ostatních vzdělávacích systémech se toto vztahuje buď na primární, ale nikoliv na nižší sekundární vzdělávání (Chorvatsko a Lucembursko), nebo naopak (Německojazyčné společenství Belgie, Španělsko a Rakousko).



*Pouze polovina  
vzdělávacích  
systémů zveřejňuje  
výsledky testů za  
jednotlivé školy.*

V Evropě byly identifikovány tři různé typy systémů odpovědnosti škol:

- 1) Šestnáct vzdělávacích systémů<sup>(9)</sup> má zaveden poměrně propracovaný systém odpovědnosti škol. Ve většině případů se jedná o provádění čtyř až šesti národních zkoušek a dalších národních testů na úrovních ISCED 1 až 3. Výsledky jednotlivých škol u (alespoň některých) těchto zkoušek a/nebo testů jsou zveřejňovány a využívají se v procesu externího hodnocení škol. Následně jsou rovněž zveřejňovány výsledné zprávy z procesu hodnocení škol.
- 2) Osmnáct vzdělávacích systémů<sup>(10)</sup> přijalo odlehčenou verzi prvního typu systému odpovědnosti. Kromě provádění nejvýše čtyř národních zkoušek a/nebo jiných národních testů (s výjimkou Francouzskojazyčného společenství Belgie, které jich má pět) uplatňují také jednu či dvě z dalších politik odpovědnosti uvedených výše. Většina systémů v této skupině však výsledky testů jednotlivých škol nezveřejňuje (výjimkou jsou Polsko, Slovensko a Norsko, a dále Itálie a Slovinsko, kde jsou tyto výsledky zveřejňovány podle uvážení dané školy).
- 3) Osm vzdělávacích systémů<sup>(11)</sup> má méně propracovaný systém odpovědnosti. Provádí se zde méně národních zkoušek a/nebo jiných národních testů, přičemž ve dvou zemích (Německojazyčné společenství Belgie a Švýcarsko) se neprovádějí vůbec žádné. Tyto vzdělávací systémy mají zřídka zavedeny centrální zásady zveřejňování výsledků národních zkoušek či testů. Čtyři z nich – Řecko, Chorvatsko, Finsko a Bosna a Hercegovina – neprovádějí žádné externí hodnocení škol. Pokud se externí hodnocení školy uskuteční, výsledky zkoušek/testů se nezohledňují a hodnoticí zprávy se nezveřejňují.

## Podpůrná opatření

Cílem podpůrných opatření pro školy i žáky je podpora rovnosti a zmírnění znevýhodnění. V mnoha vzdělávacích systémech existují školy, které evidují vysoký podíl žáků se slabým socioekonomickým zázemím, a tyto se často potýkají s problémy v oblasti studijních výsledků a školního klimatu (OECD, 2016a). K řešení problémů, kterým čelí znevýhodněné školy, mohou centrální orgány využít řadu politických opatření: snižování nerovnováhy v socioekonomickém složení škol, poskytování cílené podpory znevýhodněným školám a motivování kvalitních učitelů k práci v těchto školách.

<sup>(9)</sup> Bulharsko, Dánsko, Estonsko, Francie, Lotyšsko, Litva, Maďarsko, Nizozemsko, Portugalsko, Rumunsko, Švédsko, Spojené království a Island.

<sup>(10)</sup> Belgie (Francouzské a Vlámské společenství), Česká republika, Německo, Irsko, Itálie, Španělsko, Lucembursko, Malta, Rakousko, Polsko, Slovinsko, Slovensko, Albánie, Černá Hora, Severní Makedonie, Norsko a Srbsko.

<sup>(11)</sup> Belgie (Německojazyčné společenství), Řecko, Chorvatsko, Kypr, Finsko, Bosna a Hercegovina, Švýcarsko a Turecko.

Zatímco více než polovina všech systémů přiděluje znevýhodněným školám dodatečnou finanční nebo nefinanční podporu, opatření ke zlepšení socioekonomického složení škol a pobídky k přilákání učitelů do znevýhodněných škol jsou již méně časté.

Z hlediska prováděných strategických opatření byly identifikovány tři skupiny vzdělávacích systémů:

- 1) Jedenáct systémů <sup>(12)</sup> uplatňuje všechny tři typy opatření.
- 2) Dvacet šest systémů <sup>(13)</sup> uplatňuje alespoň jedno strategické opatření (obvykle jde o poskytování dodatečné podpory znevýhodněným školám).
- 3) Pět systémů <sup>(14)</sup> nemá zavedeno žádné z těchto opatření.

Opatření na přímou podporu žáků se slabým prospěchem jsou rozšířenější. Převážná většina evropských vzdělávacích systémů má zavedena určitá opatření na podporu žáků. Nejčastějším typem podpory je podpora ze strany psychologů a jiných odborníků, která je k dispozici na všech úrovních vzdělávání.

Učitelé, kteří se specializují na práci s žáky se slabým prospěchem, jsou k dispozici jen výjimečně, avšak právě oni mohou pomoci snížit rozdíly ve výsledcích, zejména v sekundárním vzdělávání. Naše kvantitativní analýza odhalila středně silnou vazbu mezi dostupností učitelů specializujících se na žáky se slabým prospěchem a segregací ve vzdělávání. Je proto zapotřebí další výzkum, který by potvrdil směr a sílu této vazby. V primárním vzdělávání jsou učitelé specializující se na práci s žáky se slabým prospěchem k dispozici na všech školách pouze ve dvanácti školských systémech <sup>(15)</sup>. Jejich počet klesá na deset <sup>(16)</sup> v nižším sekundárním vzdělávání a na sedm <sup>(17)</sup> ve vyšším sekundárním vzdělávání.

Mají-li žáci naplnit svůj potenciál, je nezbytné, aby kromě cílené podpory měli také příležitosti k učení. Předchozí výzkumy naznačují, že množství poskytované kvalitní výuky je klíčové a že dobře koreluje s výsledky žáků (Gettinger, 1985; Lavy, 2015; Schmidt, Burroughs a Richard, 2015). V Evropě však existují značné rozdíly v délce povinné školní docházky (od osmi po dvanáct let) a v časové dotaci výuky věnované povinnému kurikulu (od 4 541 do 11 340 hodin). Stejně tak existují mezi vzdělávacími systémy velké rozdíly jak v celkové, tak v průměrné roční časové dotaci výuky v primárním vzdělávání, přičemž ve veřejných a státem dotovaných soukromých školách se obvykle všem žákům dostává stejného obsahu vzdělávání i časové dotace výuky.

*Pobídky k přilákání učitelů do znevýhodněných škol nejsou běžné.*

*Pomoci mohou učitelé, kteří se specializují na práci s žáky se slabým prospěchem.*

---

<sup>(12)</sup> Belgie (Francouzské a Vlámské společenství), Španělsko, Francie, Maďarsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Slovinsko, Švédsko a Spojené království (Anglie).

<sup>(13)</sup> Belgie (Německojazyčné společenství), Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Německo, Estonsko, Irsko, Řecko, Itálie, Kypr, Lotyšsko, Litva, Lucembursko, Nizozemsko, Rakousko, Rumunsko, Finsko, Spojené království (Wales, Severní Irsko a Skotsko), Švýcarsko, Island, Černá Hora, Severní Makedonie, Norsko a Srbsko.

<sup>(14)</sup> Chorvatsko, Malta, Albánie, Bosna a Hercegovina a Turecko.

<sup>(15)</sup> Dánsko, Německo, Španělsko, Lucembursko, Malta, Polsko, Portugalsko, Finsko, Spojené království (Skotsko), Švýcarsko, Island a Černá Hora.

<sup>(16)</sup> Dánsko, Německo, Španělsko, Malta, Portugalsko, Finsko, Spojené království (Skotsko), Švýcarsko, Island a Černá Hora.

<sup>(17)</sup> Německo, Španělsko, Malta, Portugalsko, Finsko, Spojené království (Skotsko), Černá Hora.

*Doplňkové aktivity se doporučují v polovině vzdělávacích systémů.*

Jen asi v polovině vzdělávacích systémů doporučují centrální orgány školám, aby organizovaly bezplatné nebo dotované doplňkové mimoškolní aktivity. Ještě méně vzdělávacích systémů vyzývá k organizování vzdělávacích aktivit ve školách během letních prázdnin. Pokud se tak děje, jedná se obvykle o doučování pro žáky ohrožené opakováním ročníku.

## MODELOVÁNÍ VZTAHU MEZI PRVKY VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ A ROVNOSTÍ

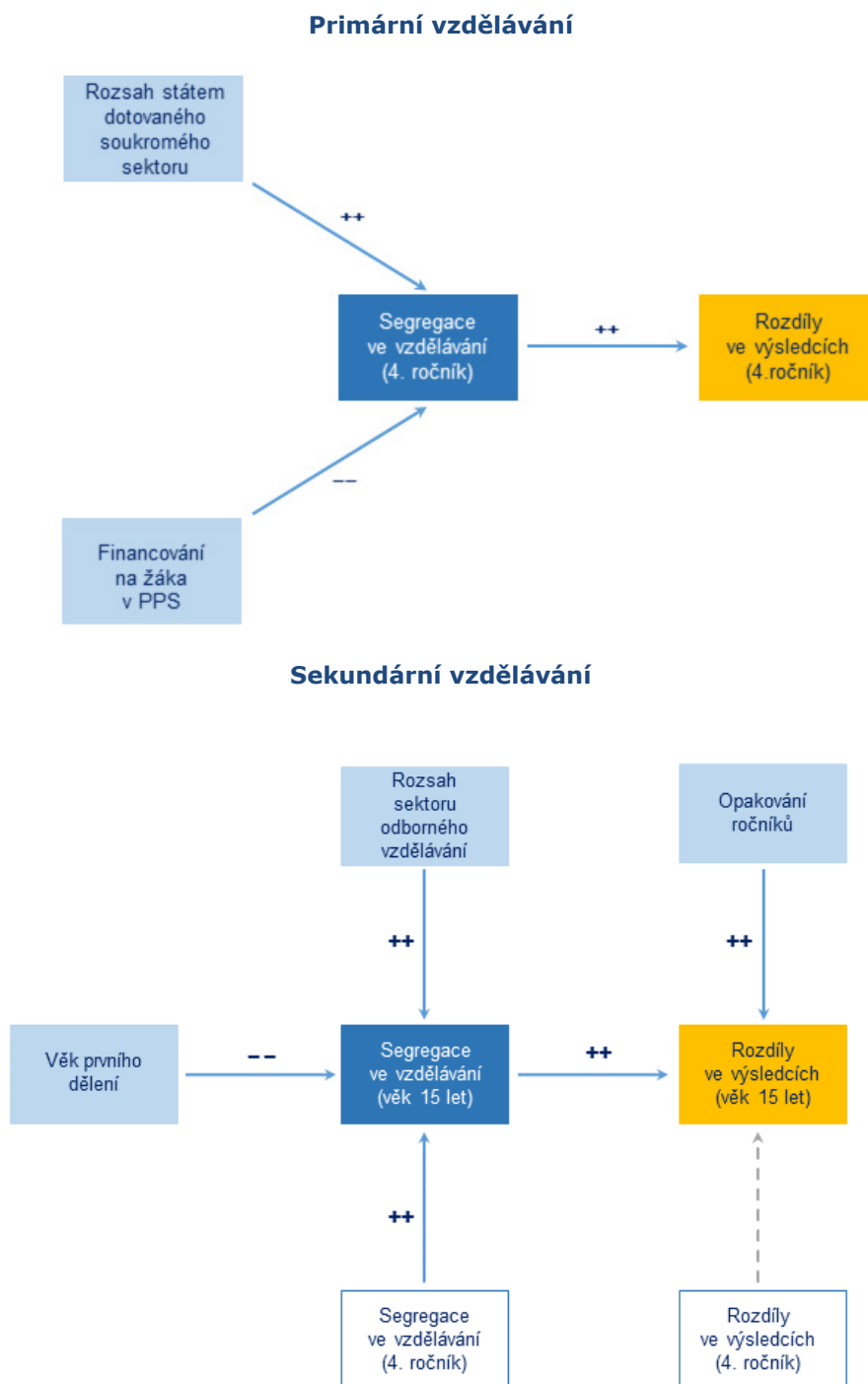
Jak vlastně tyto prvky vzdělávacího systému a jejich složité vzájemné působení ovlivňují rovnost ve vzdělávání? Jedním ze způsobů, jak se pokusit odpovědět na tuto otázku, je použít tři vícerozměrné modely, a to jeden pro každý ukazatel rovnosti: dva ukazatele inkluze (jeden pro primární a jeden pro sekundární vzdělávání) a jeden ukazatel spravedlnosti.

Předpokládá se, že segregace ve vzdělávání působí jako zprostředkující faktor mezi systémovými charakteristikami a ukazateli rovnosti v primárním i v sekundárním vzdělávání. Na primární úrovni vzdělávání tomu tak skutečně je. Na této úrovni je segregace jediným faktorem, který má významný přímý vliv na rozdíly mezi výsledky žáků s dobrým a slabým prospěchem (viz obrázek 8). Míra segregace pak závisí především na výši veřejných výdajů na žáka v primárním vzdělávání a v menší míře také na velikosti státem dotovaného soukromého sektoru.

*Veřejné financování hraje v primárním vzdělávání zásadní roli.*

Podle prvního modelu znázorněného na obrázku 8 mohou vyšší veřejné výdaje na žáka v primárním vzdělávání snížit rozdíly ve výsledcích mezi školami, což následně snižuje rozdíly ve výsledcích mezi žáky se slabým a velmi dobrým prospěchem. Pokud je navíc brána v úvahu úroveň veřejných výdajů na žáka, segregace v primárním vzdělávání je nižší v těch vzdělávacích systémech, kde se v soukromém sektoru dotovaném státem vzdělává méně než 5 % žáků. Diferenciace mezi veřejným a soukromým sektorem a existence rozsáhlého státem dotovaného soukromého sektoru jsou proto klíčovými faktory ovlivňujícími rovnost – ať už prostřednictvím regulační diferenciace, nebo jednoduše prostřednictvím větší konkurence.

Obrázek 8: Systémové faktory ovlivňující inkluzi



Zdroj: Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020.

#### Vysvětlivky

Znaménka plus a minus vyjadřují kladný nebo záporný směr modelovaných vztahů.

Jednoduchá znaménka (+ nebo -) označují odhady parametrů, které jsou statisticky významné na 10% hladině, zatímco dvojitá znaménka (++) nebo (--) označují odhady statisticky významné na 5% hladině.

*Segregace ve vzdělávání a opakování ročníků narušují inkluzi.*

Segregace ve vzdělávání zůstává důležitým prediktorem rozdílů ve výsledcích na sekundární úrovni (viz druhý model na obrázku 8). Na této úrovni vzdělávání však není segregace jediným faktorem, který má přímý dopad na inkluzi jako jednu z dimenzí rovnosti: existuje rovněž významný vztah mezi mírou opakování ročníků a rozdíly ve výsledcích mezi žáky s dobrým a slabým prospěchem. Čím vyšší je míra opakování ročníků, tím větší je tento rozdíl ve výsledcích.

Třemi hlavními faktory, které ovlivňují míru segregace v sekundárním vzdělávání, jsou 1) věk prvního dělení žáků do různých vzdělávacích cest, 2) rozsah sektoru odborného vzdělávání a 3) míra segregace na primární úrovni. Čím dříve začíná dělení žáků a čím více žáků je zařazováno do odborných programů, tím vyšší je míra segregace v sekundárním vzdělávání, a to i v případě, že je zohledňována předchozí míra segregace. Věk prvního dělení žáků v sekundárním vzdělávání má na segregaci skutečně větší vliv než segregace na primární úrovni vzdělávání.

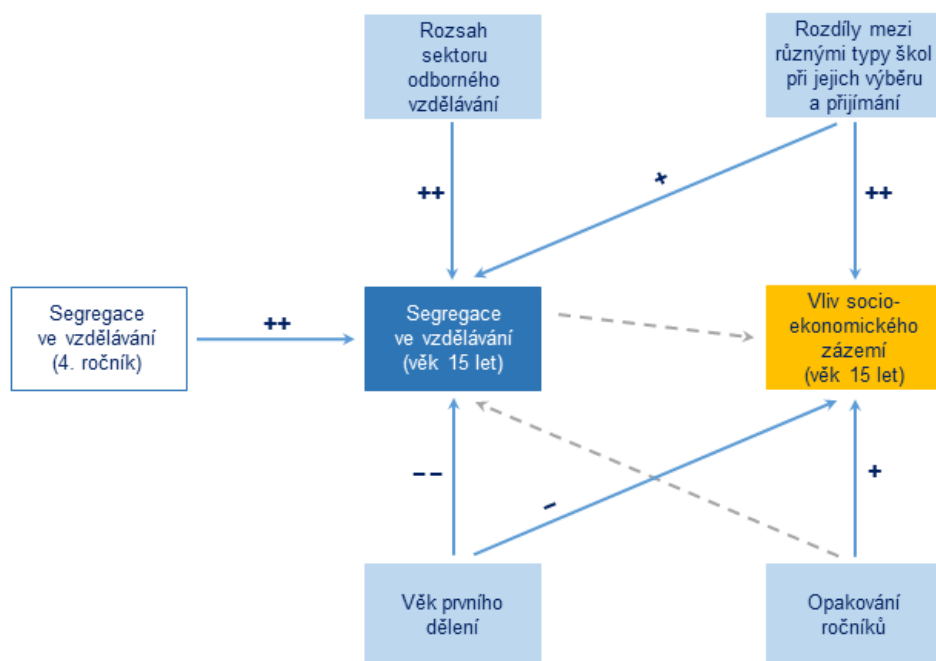
Zároveň platí, že vztah mezi rozdíly ve výsledcích na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání není v tomto modelu statisticky významný. To znamená, že v této dimenzi rovnosti v primárním a sekundárním vzdělávání hrají roli odlišné faktory, přičemž rozdíly ve výsledcích pozorované na úrovni primárního vzdělávání nemusí nutně predikovat rozdíly ve výsledcích na sekundární úrovni.

*Socioekonomické zázemí má větší význam, pokud existuje časné dělení žáků do vzdělávacích cest, opakování ročníků a diferenciací mezi školami.*

Třetí model znázorňující vztah mezi prvky systému a spravedlností potvrzuje význam věku prvního dělení žáků, rozsahu sektoru odborného vzdělávání a míry segregace v primárním vzdělávání při určování míry segregace na úrovni sekundárního vzdělávání (viz obrázek 9). Kromě toho má v tomto modelu na segregaci významný, i když méně zřejmý vliv další systémový faktor – diferenciací mezi typy škol, pokud jde o pravidla pro volbu a přijímání do škol. Jedná se o složené skóre, které kombinuje všechny formy diferenciací související s volbou školy a přijímáním do různých typů škol, včetně diferenciací v rámci veřejného sektoru a mezi veřejným a státem dotovaným soukromým sektorem. V tomto třetím modelu je větší segregace spojena s rozsáhlejší diferenciací. To také naznačuje, že by se měla analyzovat pravidla pro volbu a přijímání do škol, která se vztahují na většinu škol, a dále regulační diferenciací v této oblasti politiky.

Pokud jsou však zohledňovány významné institucionální prvky, vliv socioekonomického zázemí na výsledky žáků je do značné míry nezávislý na míře školní segregace. Jak je znázorněno na obrázku 9, těmito systémovými prvky jsou věk prvního dělení žáků do cest či drah, míra opakování ročníků a míra diferenciací mezi typy škol ve vztahu k pravidlům volby školy a přijímání do škol. Vliv socioekonomického zázemí na výsledky žáků je tedy větší v těch systémech, kde dochází k časnému dělení žáků, kde je vysoká míra opakování ročníků a kde existuje rozsáhlá diferenciací mezi různými typy škol z hlediska pravidel pro volbu školy a přijímání do škol.

Obrázek 9: Systémové faktory ovlivňující spravedlnost



Zdroj: Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020.

### Vysvětlivky

Znaménka plus a minus vyjadřují kladný nebo záporný směr modelovaných vztahů.

Jednoduchá znaménka (+ nebo -) označují odhady parametrů, které jsou statisticky významné na 10% hladině, zatímco dvojitá znaménka (++ nebo --) označují odhady statisticky významné na 5% hladině.

# ZÁVĚR

Je dobře známo, že rovnost ve školách mohou ovlivnit různé prvky na úrovni vzdělávacího systému. Toto stručné shrnutí, které vychází z nedávno zveřejněné zprávy Eurydice s názvem *Rovnost ve školním vzdělávání v Evropě* (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020), poskytuje v této souvislosti přehled současné situace v evropských zemích. Na základě nejnovějších údajů z mezinárodních hodnocení žáků se ukazuje, že rovnost ve školách se v Evropě značně liší, a to jak z hlediska inkluze, tak z hlediska spravedlnosti. Stejně tak se výrazně liší i segregace ve vzdělávání, která působí jako zprostředkující proměnná mezi systémovými prvky a rovností. Vzhledem k tomu, že analýza vychází z různých struktur a politik 42 vzdělávacích systémů v 37 zemích, zjištěná rozmanitost patrně není tak překvapivá.

Toto stručné shrnutí se snažilo zachytit některé z rozmanitých prvků evropských vzdělávacích systémů a propojit je s mírou segregace ve vzdělávání i rovnosti. Nejprve byly shrnuty údaje systémové úrovně týkající se stratifikace (rozmanitost typů škol, pravidla volby školy a přijímání do škol, dělení žáků do vzdělávacích cest a opakování ročníků), standardizace (autonomie a odpovědnost škol) a podpůrných opatření (pro znevýhodněné školy a žáky se slabým prospěchem a dále příležitosti k učení), jakož i veřejné financování a vzdělávání a péče v raném dětství, a poté byl zkoumán jejich vztah k segregaci a rovnosti.

Obecným závěrem vícerozměrné analýzy cest je, že vysoce stratifikované systémy zpravidla vykazují nižší míru rovnosti, zejména v sekundárním vzdělávání. Zároveň se ukázalo, že žádné z pravidel a politik, které mají vyvažovat systémovou stratifikaci, nemají statisticky významný dopad na rovnost. To znamená, že politiky standardizace a podpory nemohou samy o sobě kompenzovat dopad politiky stratifikace. Vzhledem k významné roli, již hraje segregace při objasňování míry rovnosti v primárním i v sekundárním vzdělávání, včasné veřejné investice do omezení takovéto segregace mohou mít trvalé účinky.

V neposlední řadě analýza identifikuje několik oblastí, v nichž mohou vzdělávací orgány zasáhnout, aby zlepšily úroveň rovnosti ve školách, a to:

- zvýšit veřejné výdaje na primární vzdělávání,
- oddálit co nejvíce dělení do vzdělávacích cest,
- minimalizovat rozdíly v politikách pro volbu školy a přijímání do škol,
- snížit míru opakování ročníků.

V době, kdy se v důsledku pandemie COVID-19 pravděpodobně zhoršily problémy týkající se rovnosti ve školním vzdělávání, je důležité přijmout vhodná opatření. Toto stručné shrnutí, a zejména [plné znění zprávy](#) mohou, jak doufáme, poskytnout určité vodítko.

# BIBLIOGRAFIE

Allmendinger, J., 1989. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), pp. 231-250.

Altrichter, H., Heinrich M. and Soukup-Altrichter, K., 2014. School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), pp. 675-699, DOI: [10.1080/02680939.2013.873954](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954)

Ammermüller, A., 2005. *Educational Opportunities and the Role of Institutions*. ZEW Discussion Paper No. 05-44. [pdf] Dostupné na: [ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf](http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf) [cit. 3. srpna 2018].

Ballarino, G., Bratti, M., Filippin, A., Fiorio, C., Leonardi, M. and Scervini, F., 2014. Increasing Educational Inequalities? In: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.Gy. and van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, pp. 121-145.

Brill, F., Grayson, H., Kuhn, L. and O'Donnell, S., 2018. *What Impact Does Accountability Have On Curriculum, Standards and Engagement In Education? A Literature Review*. Slough: NFER.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Field, S., Kuczera, M. and Pont, B., 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.

Figlio, D., and Loeb, S., 2011. School accountability. In: Hanushek, E. A., Machin, S. and Wößmann, L., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. San Diego, CA: North Holland, pp. 383-423.

Gettinger, M., 1985. Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 3-11.

Gibbons, S, Machin, S and Silva, O., 2006. The educational impact of parental choice and school competition. *CentrePiece*, Winter 2006/07. [pdf] Dostupné na: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/CP216.pdf> [cit. 12. listopadu 2019].

Hanushek, E. A. and Wößmann, L., 2006. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(March), pp. C63-C76.

Horn, D., 2009. Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15(4), pp. 343-366.



- Lavy, V., 2015. Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), pp. 397-424. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12233>
- Merry, M., 2020. *Educational Justice*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Merry, S. and Arum, R., 2018. Can schools fairly select their students? *Theory and Research in Education*, 16(3), pp. 330-350. <https://doi.org/10.1177/1477878518801752>
- Musset, P., 2012. *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. EDU/WKP(2012)3. [pdf] Dostupné na: <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en> [cit. 12. listopadu 2019].
- OECD, 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD, 2016a. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD, 2016b. *PISA 2015 Results (Volume II.): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD, 2017. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD, 2018. *Equity in Education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD, 2019a. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD, 2019b. *Balancing School Choice and Equity. An International Perspective Based on PISA*. PISA, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- Parker, P.D., Jerrim, J., Schoon, I. and Marsh, H.W., 2016. A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education: The Role of Between-School Tracking and Ability Stratification. *American Educational Research Journal*, 53(1), pp. 6-32.
- Schleicher, A., 2014. *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214033-en>
- Schmidt W. H., Burroughs P. Z. and Richard T. H., 2015. The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), pp. 371-386. <https://doi.org/10.3102/0013189X15603982>
- Skrla, L. and Scheurich, J.J. eds., 2004. *Educational Equity and Accountability: Paradigms, Policies and Politics*. New York: Routledge.
- Söderström, M. and UUstalo, R., 2010. School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform. *The Scandinavian Journal of Economics*. 112(1), pp. 55-76. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2009.01594.x>

Strietholt, R., Gustafsson, J-E., Högrefe, N., Rolfe, V., Rosén, M., Steinmann, I. and Yang Hansen, K., 2019. The Impact of Education Policies on Socioeconomic Inequality in Student Achievement: A Review of Comparative Studies. In: Volante, L., Schnepf, S.V., Jerrim, J. and Klinger, D.A., eds. *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices*. Singapore: Springer, pp. 17-38.

Vandenbroeck, M., Beblavý, M., and Lenaerts, K., 2018. *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*, EENEE report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/007676

Wilson, D. and Bridge, G., 2019. *School choice and equality of opportunity: an international systematic overview*. Report for Nuffield Foundation. [pdf] Dostupné na: <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Wilson%20and%20Bridge%20report%20April%202019.pdf> [cit. 17. října 2019].



Úkolem sítě Eurydice je poznávat a objasňovat organizaci a fungování různých evropských vzdělávacích systémů. Tato síť popisuje národní vzdělávací systémy a zpracovává tematické srovnávací studie i další ukazatele a statistiky. Všechny publikace Eurydice jsou zdarma dostupné na internetových stránkách nebo na vyžádání v tištěné podobě. Cílem Eurydice je prostřednictvím své práce zlepšovat porozumění, spolupráci, důvěru a mobilitu na evropské i mezinárodní úrovni. Síť Eurydice se skládá z národních oddělení sídlících v jednotlivých evropských zemích. Její aktivity koordinuje Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. Více informací lze nalézt na adrese <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>.

