

Míra meziškolní mobility žáků základních škol v Česku

Dominik Dvořák¹, Petr Meyer²,
Silvie R. Kučerová²

¹ Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

² Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Přírodovědecká fakulta

Abstrakt: Meziškolní mobilita (přestupy žáků mezi školami) představuje významné téma, neboť bývá spojena s dalšími nepříznivými podmínkami pro práci škol, ale může být i projevem rodičovské volby školy. U jednotlivců opakované přestupy mohou predikovat zvýšenou pravděpodobnost školního selhávání. Přesto údaje o míře meziškolní mobility v českém školství dosud nebyly k dispozici. V této studii jsme použili úplná administrativní data o odchodech přestupem na jinou školu v českých základních školách ve třech následujících letech (necelých 150 tisíc událostí). Abychom vyloučili strukturně vynucené přechody, zaměřili jsme se na plně organizované školy (s oběma stupni základního vzdělávání). Počet přestupů z těchto škol ročně představuje průměrně 3,81 % počtu jejich žáků. V míře mobility žáků však existují významné regionální odlišnosti. Ještě větší rozdíly nacházíme na úrovni škol, a to i v rámci okresů a obcí. Tato zjištění doplňují současnou diskusi o nerovnostech v českém vzdělávání a zaslouží si další detailnější studium.

Klíčová slova: meziškolní mobilita, základní škola, administrativní data, Česko

Between-School Mobility Rate of Students in Compulsory Schools in Czechia

Abstract: Student transfers between schools or inter-school mobility is an important topic, as it is often associated with other unfavourable conditions for schooling. Repeated transfers may predict an increased likelihood of school failure. On the other hand, school mobility can also serve the school choice. Despite that, data on mobility rate in Czech education have not been available yet. In this study, we use complete set of administrative data on transfers to another school in all Czech basic (comprehensive primary and lower secondary) schools in the consecutive three years (about 150 thousand events). To eliminate structurally enforced transitions, we focused on fully organized schools (grade span of 1-9). The number of departures per year represents on average 3.81% of the number of students. However, there are significant regional differences in the rate of mobility, and we find even greater difference at the level of individual schools. These findings complement the current discussion on inequalities in Czech education and deserve further detailed study.

Keywords: inter-school mobility, compulsory school, administrative data, Czechia

Mobilita je typickým a přirozeným projevem lidského života a zároveň jedním z určujících rysů současného světa. Různé sociální vědy jí proto věnují značnou pozornost; pro některé - jako sociální geografii či etnologii a kulturní/sociální antropologii - se jedná dokonce o klíčové téma dané disciplíny (Brouček, 2018). V pedagogice je

<https://doi.org/10.14712/23363177.2022.5>

www.orbisscholae.cz

© 2022 The Author. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

72 předmětem zájmu zejména pohyb učitelů nebo žáků mezi různými školami¹; my se v tomto článku budeme zabývat pouze druhou z obou skupin aktérů. Typický je mezioborový přístup k danému fenoménu, protože u přechodů a přestupů žáků se často kombinují faktory vývojověpsychologické, pedagogické či speciálněpedagogické, sociální, demografické i geografické (Bereményi & Carrasco, 2018; Poupeau et al., 2007); také náš tým zahrnuje pedagoga a geografu.

V Česku v poslední době vycházejí publikace, které se věnují zejména normativním přechodům (tranzicím) týkajícím se celé kohorty žáků, ať již jde o první kroky ve vzdělávací instituci (Hejzlarová et al., 2021), vstup do povinného vzdělávání (Greger et al., 2015), nebo naopak období po ukončení povinného vzdělávání až po přechod ze školy na pracovní trh (Neuenschwander & Hlad'o, 2019). Tato studie se věnuje komplementárním tématu: přestupům (transferům) mezi základními školami stejného typu, které se dějí mimo typicky normativně, tedy strukturně a obvykle i vývojově dané body, čili jindy než na konci určitého stupně vzdělávání. Zaměřujeme se při tom na žáky s českou státní příslušností.² V zahraničí se u této tzv. horizontální mobility žáků neoliberálně orientovaní autoři soustřeďují na aspekty považované za pozitivní (trh ve vzdělávání vedoucí k tlaku na neefektivní školy, možnost korekce špatného rozhodnutí při zápisu), zatímco kriticky zaměření výzkumníci studují spíše negativní stránky mobility spojené s její vyšší mírou ve znevýhodněných skupinách nebo lokalitách a s dopady na ohrožené žáky (Dauter & Fuller, 2016).³

Mobilitou bychom se tedy měli zabývat z následujících důvodů. 1) U konkrétního žáka opakované přestupy mezi školami signalizují riziko problémů ve vztahu dítěte/rodiny a školy. V současnosti se klade důraz na pohodu/wellbeing žáků (i ostatních aktérů školního života) a z tohoto pohledu se obvykle předpokládá, že kontinuita vzdělávání v určité škole přináší nejen lepší kognitivní výsledky, ale má význam i pro pozitivní emoční a sociální vývoj a pohodu žáků, i když dopad četnějších přestupů je pro různé jedince odlišný (López et al., 2021).⁴ 2) Vysoká odchozí mobilita na úrovni jednotlivé školy může být důležitým signálem o tom, že dochází k rizikovému vnitřnímu vývoji této organizace (rodiče „hlasují nohama“). V souvislosti s inkluzí to může také indikovat, že se jisté školy systematicky zbavují problémových žáků, vypuzují je (off-rolling, pushout) - např. pětina českých rodičů znevýhodněných žáků se setkala s požadavkem, aby jejich dítě přestoupilo na jinou školu (PAQ Research, 2022). 3) Velké rozdíly míry mobility v určitém území mohou naznačovat, že se ve vybraných školách koncentrují žáci z nějaké častěji migrující populace, a poukazo-

¹ Studovány jsou i další projevy mobility, jako např. dojíždění žáků nebo jejich pohyb v budově školy.

² Studie byla dokončena před útokem Ruska na Ukrajinu a dramatickým nárůstem mezinárodní mobility - imigrace žáků v roce 2022. Pro české prostředí byla dlouho charakteristická především emigrace, nejprve motivovaná ekonomicky či sociálně, později z politických důvodů či kvůli etnickému útlaku (exil). Imigrace či reemigrace byla zkoumána zejména v nedávné době (např. Hasman et al., 2016; Kostelecká et al., 2013).

³ Protože se většinou jedná o korelační studie, je poměrně obtížné studovat v nich kauzální vztahy mezi mobilitou a horšími výsledky žáků.

⁴ Stranou pozornosti zůstává stabilita/kontinuita či změna třídních skupin uvnitř školy, která se v různých vzdělávacích systémech významně liší v důsledku ne/uplatňování *loopingu*.

vat na rozvoj segregovaného vzdělávání. To vše považujeme za důvody se mobilitou žákovské populace zabývat a snažit se ji měřit.

O přestupech je českému čtenáři dostupná přehledová studie Vyhnálka (2016), která se však nezabývala frekvencí jevu. V poslední době vznikly i původní studie o mobilitě žáků českých středních škol z hlediska kvantitativního (Dvořák & Vyhnálek, 2019; Dvořák et al., 2020) i kvalitativního (Hlad'o & Šlapalová, 2019). Byly provedeny poměrně detailní kvalitativní analýzy jednotlivých případů přestupů (Dvořák et al., 2016; Štiková, 2016; Vyhnálek & Dvořák, 2019), které poskytly vhled do prožívání aktérů a ukázaly určitou jedinečnost každého procesu přestupu, avšak kvantitativní informace o rozsahu tohoto jevu zatím chyběly. Naše práce se proto zaměřuje především na metodologii a výsledky zjišťování četnosti meziškolní mobility v základním školství.

Pro rozhodnutí dále se zabývat tímto jevem byla důležitá rovněž zkušenost nám blízkých lidí i účastníků našich dalších výzkumných projektů s přestupy mezi školami. Výzkumník ostatně nikdy není při volbě tématu zcela neutrální - a všichni tři autoři mají osobní i profesní vazby na Ústecký kraj jako území s nejvyšší mírou mobility v Česku.

1 Východiska

Meziškolní mobilita žáků je definována jako proces příchodu žáka do školy nebo odchodu z ní jindy, než kdy běžně (normativně) začíná nebo končí docházka do dané školy (Demie et al., 2005; Dobson, 2008). Někdy se za meziškolní mobilitu považují prostě přestupy žáků v průběhu školního roku. Ač jde o často studovaný a intuitivně srozumitelný pojem, jeho operacionalizace není ustálená ani jednoduchá. Vyhledání relevantních informací rovněž komplikuje nejednotná terminologie, kdy pojem mobilita žáků bývá vztahován i k (mezigenerační) sociální mobilitě, mezinárodním výměnám žáků a studentů apod. Označení v mezinárodní literatuře kolísá mezi podobami *between-school/inter-school/horizontal mobility*, ale používají se také hovorovější výrazy *switching schools*, *churn*, *transience* a další (Vyhnálek, 2016). Přes riziko záměny s jinými typy mobility užíváme toto substantivum z důvodu korespondence s termínem nejčastěji užívaným v zahraničí.

Individuální událost meziškolní mobility označujeme jako přestup (transfer). Termín můžeme chápat v užším smyslu jako vlastní časově relativně omezenou fázi procesu, která by pro nás mohla začínat okamžikem, kdy jedinec přestane být žákem určité školy, a končí datem, kdy je zaregistrován ve škole jiné. Transferu však předchází různé dlouhé období působení faktorů tlaku a tahu (*push/pull*), jež vznikají na základě charakteristik žáka, rodiny, komunity v poli tvořeném původní a dalšími dostupnými školami na „trhu“. V tomto období se rodina a žák rozhodují a současně konstruují subjektivní zdůvodnění tohoto rozhodnutí (Brouček, 2018; Dvořák et al., 2016; aj.). Po transferu následuje období adaptace (žáka a rodiny na novou školu, ale i opačně), které může vyústit v integraci do nové školy a třídy, ale někdy také

74 ve zvažování dalšího přestupu a jeho případnou realizaci, včetně možného návratu do školy původní.

Jak vyplývá z naší komunikace s českým ministerstvem školství, jeho pracovníci používají i termín migrace žáků. Takové označení se v zahraniční literatuře užívá zejména pro transfery spojené s prostorovou mobilitou rodiny (Dobson & Stillwell, 2000), ale má potenciál žákovskou mobilitu zařadit do obecnějších teoretických rámců sociálních věd zabývajících se migrací jako přesunem člověka „z jednoho žitého prostoru do druhého“ (Brouček, 2018, s. 1). Náš výzkum má však pouze deskriptivní a metodologické cíle, proto se zde teoriím migrace, přestupů či (opakované) volby školy nebudeme blíže věnovat. Do proměnné *student turnover* se kromě přestupů započítávají předčasné odchody ze vzdělávání (Rumberger & Thomas, 2000).⁵ Je proto vhodná zejména u žáků, kteří již splnili povinnou školní docházku, typicky na úrovni sekundární školy. V jiných studiích však může být turnover definován odlišně, např. Gibbons et al. (2017) ho počítají jako součet příchozí a odchozí mobility.

Jako strukturní budeme v našem článku označovat přestupy ze škol, které nemají všechny postupné ročníky, do škol plně organizovaných (zpravidla současně s přechodem na 2. stupeň). Rezidenční mobilita je spojena se změnou bydliště rodiny. Přestupy se označují jako reaktivní, jsou-li vyvolané především problémy v původní škole (tlak); u strategických přestupů převládá vnímaná atraktivita cílové školy (tah).

1.1 Co víme o míře mobility v různých vzdělávacích systémech?

V pedagogické literatuře najdeme informace zejména o situaci v anglofonních zemích. Spojené státy americké zřejmě patří v důsledku kombinace několika důvodů k zemím s nejvyšší mobilitou, i když tamní data bývají vztažena k celé školní docházce, tedy často již od předškolního (K) ročníku do posledního (12.) ročníku střední školy, tj. k intervalu 13 let, a do průměrných hodnot se tak započítává i poměrně specifické období vyšší sekundární školy. Změna školy je nejčastěji iniciována důvody na straně rodiny a souvisí s vysokou rezidenční mobilitou americké populace⁶, ale mobilita je generována také vzdělávacím systémem: kromě vyloučení individuálního žáka je relativně častým důvodem vynuceného transferu uzavírání škol, zejména ve znevýhodněných oblastech (Russakoffová, 2016; Spillane & Kenney, 2012). Rumberger (2015) podává přehled údajů o mobilitě v USA, z nějž vyplývá, že roční míra mobility může být lokálně až dvojciferná. V nedávném výzkumu s nadreprezentovanými žáky s hispánským a afroamerickým původem (Calibuso & Winsler, 2021) mezi 6. a 8. ročníkem nižší sekundární školy celkem 19 % jedinců změnilo školu alespoň jednou. Cordesová et al. (2016) uvádějí, že v panelu newyorských žáků plných 98 % změnilo v průběhu školní docházky (od předškolního do 12. ročníku) alespoň jednou

⁵ Do ukazatelů proměnlivosti žákovských skupin se může zahrnovat také opakování ročníků (Treviño et al., 2016), které se však uplatňuje jen v některých systémech.

⁶ Sedmina až pětina amerických žáků ročně mění bydliště; často jde ovšem o stěhování na krátkou vzdálenost, které nevede ke změně školy. Různí autoři uvádějí rozmezí od poloviny do dvou třetin přestupů, které jsou spojeny se stěhováním (Ashby, 2010; Rumberger, 2015; Welsh, 2017).

školu, přičemž žáci z chudších čtvrtí New Yorku vykazují významně vyšší rezidenční mobilitu než jejich vrstevníci z bohatších čtvrtí; článek však neuvádí přesnou operacionalizaci meziškolní mobility, což je problém i některých dalších často citovaných studií. Existují i regionální rozdíly, kdy je mobilita v jižních a západních oblastech vyšší než na severovýchodě a ve středozápadních státech (Fiel et al., 2013).

V anglickém vzdělávacím systému se pozornost na mobilitu upírá od přelomu tisíciletí, kdy ji začala ve všech školách sledovat inspekce. Ministerstvo školství vydávalo metodická opatření, např. doporučovalo školám vytvoření funkce pracovníka pověřeného koordinací začlenění nově příchozích žáků (Machin et al., 2006). V současnosti se studie mobility mohou opírat o kompletní databázi (pupil register) žáků ve věku 5-16 let. Tyto důvody (spolu s lepším přístupem anglicky mluvících autorů do mezinárodních časopisů) zřejmě vedou k tomu, že o mobilitě anglických žáků je dostupných více údajů. Jørgensenová a Perry (2021) analyzovali úplná (cenzová) data o kohortě více než půl milionu dětí nastupujících do školy ve školním roce 2006/2007. Uvádějí průměrnou hodnotu 1,5-2 % žáků měnících školu z jiných než strukturních důvodů za trimestr, ročně tedy asi 5 % žáků. Britští žáci častěji mění školu v primární než v sekundární škole: zde může hrát roli fakt, že mladé rodiny častěji mění bydliště,⁷ naopak starší žáci zvládají lépe cestování a mohou častěji i po přestěhování dojíždět do původní školy. Uvedená analýza zároveň neposkytuje celý obraz o dynamice žákovské populace, protože nezachycuje žáky, kteří do anglického školství nastoupili po normativním počátku povinného vzdělávání. Jak upozorňují Strand a Demie (2006), třetina žáků nastupujících do anglických primárních škol mimo normativně dané body nepřechází z jiné anglické školy, často tedy jde o ekonomické migranty ze zahraničí, uprchlíky apod. Tito žáci tak nejsou ve studii Jørgensenové a Perryho (2021) zahrnuti. Na začátku tisíciletí Strand a Demie (2006) studovali primární školy vnitřního Londýna, kde při poněkud odlišné metodologii našli mobilitu asi 8,5 % ročně (kterou popisují jako dvojnásobnou proti jiným oblastem). U žáků nižších sekundárních škol ve stejné oblasti byla mobilita asi poloviční, ovšem byla spjata se závažnějšími důsledky pro vzdělávací výsledky mobilních žáků. Gibbons et al. (2017) pro žáky sekundárních škol stanovili průměrnou celkovou roční mobilitu na 14,5 %, jde ovšem o součet příchozí (8,1 %) a odchozí mobility (6,4 %). Také oni odhadují, že v primárním vzdělávání je mobilita skoro o polovinu vyšší. Pozoruhodné je, že také vysoká mobilita vrstevníků v lokalitě bydliště predikuje zhoršení výsledků stabilních žáků nižší sekundární školy i po vyloučení efektů zprostředkovaných mobilitou spolužáků přímo ve škole a dalších faktorů (jedná se tedy o neighbourhood effect). Nejnověji Priorová a Leckie (2022) rovněž využili anglická cenzová data pro podrobnou analýzu různých typů mobility žáků sekundární školy. Po odečtení strukturních transferů uvádějí podíl žáků, kteří v průběhu nižšího sekundárního vzdělávání změní školu, v rozmezí 3-15 % podle školského okrsku.

Pro kontinentální Evropu Vyhnanek (2016) konstatuje obtíže s vyhledáním relevantních informací, které (pokud vůbec existují) mohou být publikovány jen v ná-

⁷ Povinné vzdělávání na britských ostrovech navíc začíná v nižším věku.

76 rodních jazycích. Z důvodu našeho jazykového omezení jsme kromě anglických pramenů hledali jen v německy a rusky psané literatuře. Němečtí autoři se zaměřují spíše na přestupy mezi běžnými a speciálními školami. Obdobně v stratifikovaném sekundárním školství pak německé, nizozemské nebo lucemburské výzkumníky zajímají především přestupy mezi školami různého typu (Schulartwechsel), tj. přestupy mezi obory/typy škol s vyšší a nižší náročností/prestiží, a jejich sociální či etnická podmíněnost (Backes & Hadjar, 2017; Blossfeld, 2018a, 2018b; Cortina, 2003; Jacob & Tieben, 2009). Stammová (2009) v longitudinálně sledovaném vzorku žáků primární školy z německojazyčných kantonů Švýcarska (čtyři sta žáků, tedy řádově méně než ve výše uvedených studiích) nalezla poměrně vysoké hodnoty odchozí mobility.⁸

V Rusku Ivaniushina a Williamsová (2019) využily administrativní databázi všech žáků škol v Petrohradě (Sankt-Petěrburg) a uvádějí, že do ukončení základního vzdělávání v 9. ročníku je průměrná míra přestupů (школьная/межшкольная мобильность) mezi školami 8,7 %, z čehož 2,4 % souvisí se stěhováním žáka mimo město (do jiné oblasti či do zahraničí) a 6,3 % přestupů probíhá mezi školami ve městě. Dvě třetiny žáků absolvují všech devět ročníků v jedné škole, 85 % žáků zůstává ve stejné škole od 5. do 9. ročníku. Je třeba pamatovat, že jde opět o velkoměstskou populaci, ne reprezentativní národní vzorek.

1.2 Mobilní a stabilní žákovská populace se liší

Změna školy často souvisí s prostorovou migrací rodiny. Obecně se migrující obyvatelé liší od svého okolí jak v místě původu, tak v cílové destinaci (Morris, 2017). Možný je souběh s dalšími problémy rodiny. Meziškolní mobilita je častější u žáků z etnických menšin, nízkopříjmových skupin a škol v sociálně problémových městských částech (Calibuso & Winsler, 2021; Welsh, 2017). Existují však i jiné typy rodin se zvýšenou mobilitou, např. v souvislosti s profesně podmíněnou vysokou migrací bývají studovány děti vojáků z povolání, ale také „světští“⁹, na britských ostrovech životním stylem vymezení kočovníci (travellers, Gypsies). Také v Česku výzkum společnosti Median (2016)¹⁰ ukázal na vyšší rezidenční mobilitu rodin ohrožených sociálními problémy (předpokládáme, že se alespoň částečně bude promítat i do meziškolní mobility). Zatímco se 77 % rodin z běžné populace během své existence stěhovalo nejvýše jednou, 64 % ohrožených rodin se stěhovalo dva- či vícekrát, přičemž 20 % těchto rodin se stěhovalo dokonce čtyřikrát.¹¹

⁸ Konkrétně pro 1.-5. ročník 8,9; 12,8; 10,6; 5,5 a 5,0 %. Hodnoty se vztahují k odchodům žáků původního vzorku, autorka však mobilní žáky, pokud zůstali ve Švýcarsku, dále sledovala a stanovila i podíl opakovaných přestupů (65 % mobilních žáků změnilo školu jednou, 19 % dva- a 16 % vícekrát).

⁹ Viz např. obraz migrujících žáků z prostředí cirkusu v československém muzikálu pro děti *Přijela k nám pouť* z roku 1973.

¹⁰ Výzkum srovnával reprezentativní populaci rodin s alespoň jedním dítětem do věku 12 let se vzorkem rodin v péči neziskových organizací z pěti hlavních důvodů: závislost na alkoholu, rozvod, kriminalita, pobyt ve výchovných zařízeních, velké problémy ve škole.

¹¹ Souvisí to zřejmě i s odlišným způsobem bydlení: „Mezi rodinami s dětmi z běžné populace převládá vlastnické bydlení - 62 % domácností bydlí ve vlastním rodinném domě či bytě. Významně

I ve škole se mobilní žáci odlišují od stabilních žáků. Mají horší vzdělávací výsledky a více disciplinárních deliktů (Hattie, 2009, s. 81-82). I když podrobnější analýzy ukazují na obtížné odlišení příčin a důsledků mobility (Calibuso & Winsler, 2021; Strand & Demie, 2006), panuje shoda, že mobilita může být indikátorem rizikových jevů na úrovni jednotlivce a sloužit včasné intervenci (Sparks, 2016). Přestupy totiž lze chápat jako jeden z projevů postupného odcizování žáka škole v kontinuu, na jehož počátku jsou absence, potom transfer, nakonec předčasný odchod ze vzdělávání (drop-out; Gasper et al., 2012). Specifickým fenoménem je řešení problémů ve škole opakovanými přechody ze školy na školu (Kerbow, 1996), jinak řečeno, pozornost by měla být věnována i řetězení přestupů či vysoce mobilním žákům.¹²

1.3 Školy s vysokou mobilitou žáků

Ve Spojených státech amerických ve školách působících v lokalitách se zvláště obtížnými podmínkami dosahuje roční mobilita žáků běžně 25 % a v některých případech až 40 % (Hansen, 2012). Tím vzniká začarovaný kruh: i když v konkrétní škole mohou odvádět dobrou práci vedoucí pracovníci i učitelé, jejich žáci stále odcházejí a místo nich přicházejí noví, z možná ne tak efektivních škol, kteří nemají odpovídající znalosti a dovednosti. Tito přicházející žáci kladou zvýšené nároky na práci učitelů, zhoršují celkové výsledky školy a její pozici v lokální hierarchii školských zařízení, a to vede opět k odchodu žáků z ambicióznějších rodin. Může tak i v českém prostředí docházet i k (etnické) segregaci škol (Kašparová & Souralová, 2014).

Na druhou stranu, příčiny zvýšené mobility mohou být dány také nespokojeností rodičů s prací konkrétní školy, nebo naopak její atraktivitou (Hanushek et al., 2004), tedy „tržním“ chováním rodičů. Meyers et al. (2021) uvádějí, že by bylo vhodné věnovat pozornost varovným signálům či prediktorům možného selhávání školy, mezi něž vzrůst mobility žáků patří,¹³ zatímco nyní se řeší většinou až situace, kdy školy již čelí vážným problémům. Výjimečnou skupinu z hlediska mobility představují samozřejmě školy při různých ústavních zařízeních, které jsme do naší analýzy nezařadili (na rozdíl od běžných základních škol s dětským domovem ve spádovém obvodu, které ve studovaném souboru jsou).

Uvedené dělení na vlivy na straně žáka (rodiny) a školy je pro náš prvotní popis přehledné, ale ukazuje se, že školní mobilitu je vhodné chápat jako výsledek interakce všech těchto vlivů tvořících komplexní pole, kdy rodina při rozhodování o změně školy v potaz nebere jen vlastnosti žákovy současné školy, ale porovná-

častěji bydlí ‚ve vlastním‘ úplně rodiny s oběma biologickými rodiči (zhruba 70 %). [...] Mezi ohroženými rodinami v péči neziskových organizací je vlastnické bydlení výrazně méně časté (jen 37 %). Většinou bydlí v různých typech nájmu či podnájmu od soukromých osob či obce (53 %). Celkem 14 % také uvádí, že žijí v ubytovnách či v sociálním bydlení“ (Median, 2016, s. 21).

¹² Přestupy žáků mají ovšem vliv i na ostatní spolužáky ve třídě, na učitele a na chod školy (Gibbons & Telhaj, 2011; Mehana & Reynolds, 2004).

¹³ Mluvíme o situaci v zahraničních vzdělávacích systémech (srov. Russakoffová, 2016; Spillane & Kenney, 2012), u nás veřejná diskuse o existenci individuálních neefektivních škol příliš neprobíhá, a to ani v odborném prostředí.

78 vá je i s okolními školami, zvažuje relativní postavení žáka mezi spolužáky uvnitř školy (Dauter & Fuller, 2016). Také mezi různými charakteristikami jednotlivého žáka existují interakce ovlivňující pravděpodobnost mobility (Jørgensen & Perry, 2021).

1.4 Míra mobility souvisí s kulturními faktory a s legislativním prostředím

Frekvence přestupů na jedné straně souvisí s rozdílnou rezidenční mobilitou v různých zemích (popř. v různých subpopulacích určité země), ale také s opatřeními vzdělávací politiky, která umožňují, či dokonce podporují rodičovskou volbu školy, anebo jí naopak brání. V prvním ohledu může být v USA mobilita žáků chápána jako pozitivní průvodní jev spojený s vysokou flexibilitou a prostorovou/rezidenční mobilitou pracovní síly, v evropských školských systémech je oceňována naopak stabilita (Bereményi & Carrasco, 2018). Příkladem vlivu vzdělávací politiky je Chile, donedávna po několik desetiletí uplatňující neoliberální tržně orientované modely nejen v ekonomice, ale podporující je i ve školství s důsledkem vysoké mobility žáků mezi školami (López et al., 2021). Dohledali jsme však jen údaje pro vyšší sekundární vzdělávání, kde podle Treviña et al. (2016) v roce 2012 bylo 20 % žáků posledního ročníku v jiné škole, než do které nastoupili v roce 2008. Naopak v Německu je možnost rodičů vybírat a také měnit (primární) školu systémově omezena. Naprostá většina spolkových zemí nepodporuje na primárním stupni svobodnou volbu školy, což meziškolní mobilitu (außerplanmäßiger Schulwechsel) omezuje na případy stěhování a závažných problémů žáka (po schválení školským úřadem).

1.5 Metriky meziškolní mobility nejsou dosud jednotně operacionalizované

Jak vyplývá z oddílu 1.1, meziškolní mobilita je vymezována zatím rozličně a shoda nepanuje ani v rámci jednotlivých vzdělávacích systémů. Většinu autorů zajímá porovnání stabilních a mobilních žáků v rámci jejich výzkumného souboru, proto si definují mobilitu *ad hoc*. Pokud je jejich cílem přímo kvantifikace, definici přizpůsobují typu dat, s nimiž pracují - zda sledují longitudinální kohortu v národních datech, nebo naopak žáky určité skupiny škol; podle toho mohou měřit především podíl mobilních žáků (bez ohledu na počet transferů, např. LeBoeuf & Fantuzzo; 2018; Strand & Demie, 2006); nebo naopak skutečnou frekvenci transferů (Dixon, 2018), někdy bez ohledu na počet unikátních mobilních jedinců. Údaje jsou vztahovány k různým obdobím - někdy k celé docházce do povinného vzdělávání nebo do určitého stupně školy, jindy jen k jednomu školnímu roku, anebo dokonce jeho části (pololetí, trimestr). Hodnoty se uvádějí někdy pro specifickou populaci (žáci velkoměstských škol), pro určitý stupeň vzdělávání, nebo naopak pro široký věkový interval. V šetřeních pracujících s výběry může být mobilita zjišťována dotazováním žáků (např. López et al., 2021), podobný přístup uplatňují mezinárodní šetření vzdě-

lávacích výsledků. Kohortové studie často sledují jen odchozí mobilitu, jindy se příchody i odchody sčítají a kombinují s dalšími procesy (opakování ročníku, drop-out).

1.6 Výzkumné otázky

Klíčovými tématy výzkumu jsou variabilita mobility v různých skupinách žáků a regionech, charakteristiky mobilních žáků a dopady transferu na různé aktéry školního života (Vyhnálek, 2016). Ovšem údaje o absolutní míře mobility žáků se nám v literatuře podařilo dohledat pouze pro několik zemí. Náš výzkum se snaží alespoň částečně zaplnit tuto mezeru: cílem je popsat četnosti přestupů mezi českými základními školami zodpovězením následujících otázek: Jaká je míra odchozí mobility v českých základních školách a jak se mění v závislosti na ročníku a v průběhu školního roku? Jak se míra mobility liší regionálně? Jak se míra mobility liší na úrovni jednotlivých škol? Kolik žáků mění školu opakovaně?

2 Data a metody

Po vyzkoušení několika postupů¹⁴ jsme se rozhodli zaměřit studii na odchozí mobilitu, do níž se v plně organizovaných školách, kde se vzdělává většina českých žáků, nepromítají strukturně vynucené přechody. Mobilitou tedy budeme v této studii rozumět počet odchodů přestupem (transfer) do jiné základní školy za určité časové období. Míru mobility definujeme jako počet odchodů přestupem za rok dělený průměrným počtem žáků v dané jednotce (škola, okres, kraj). Tento přístup je relativně jednoduchý, a mohl by se proto hodit nejen pro výzkumné účely, ale i pro rutinní monitorování situace škol.

2.1 Výzkumný přístup

Základním výzkumným přístupem je cenzus založený na anonymizovaných administrativních mikrodtech MŠMT ČR (Dvořák & Vyhnálek, 2019).

Užití mikrodats (tj. primárních záznamů o jedincích) umožňuje - na rozdíl od běžně uvolňovaných agregovaných dat - podrobnější třídění podle potřeb výzkumníka. Metodologicky se práce s administrativními daty liší od standardního výzkumu například v tom, že výzkumný problém se přizpůsobuje dostupným datům; z hlediska vědecké integrity proto může být nejasná hranice mezi explorativní analýzou a „rybařením“ v datech. I když z právního hlediska (GDPR) pracujeme s anonymizovanými daty, přesto takový výzkum není prost ani dalších etických problémů, z nichž některé

¹⁴ Náš původní cíl stanovit bilanci mobility (tady rozdíl v počtu příchozích a odchozích žáků jako potenciální ukazatel atraktivity školy) se ukázal problematický vzhledem k tomu, že české školy jsou relativně malé a počty příchozích i odchozích žáků jsou zejména u venkovských škol zatíženy velkou fluktuací. Bilance (saldo) jako rozdíl dvou malých přirozených čísel meziročně příliš náhodně kolísá.

80 zmíníme v diskusi. V české pedagogice se administrativní mikrodata zatím používají pro výzkum poměrně málo. K příčinám může patřit absence důležitých individuálních údajů v databázích (např. o sociálním původu žáků nebo o standardizovaných zkouškách), jindy jsou údaje výzkumníkům nepřístupné. Také v našem případě to výrazně limituje možnost dalších analýz, zejména příčin a dopadů mobility.

2.2 Data

Individuální evidence žáků neboli školní matrika (dále jen matrika) je vedena všemi základními školami (s výjimkou škol při zdravotnických zařízeních) na základě školského zákona (zákon 561/2004 Sb.), který v § 28 stanovuje okruh evidovaných údajů, kam mj. patří data zahájení a ukončení vzdělávání ve škole. MŠMT ČR podle stejné právní normy sdružuje údaje z matrik. Školy předávají údaje podle prováděcí vyhlášky 364/2005 Sb. (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení) dvakrát ročně. Data, s nimiž pracujeme, jsou sdružená z „podzimního“ sběru¹⁵, který je hlavním termínem, a školy v něm předávají informace o všech osobách, které byly v období od 1. října¹⁶ předchozího kalendářního roku do 30. září aktuálního roku alespoň jeden den žáky školy (*Předávání údajů ze školních matrik*, b. d.). Na data školní matriky bylo navázáno financování škol (per capita), proto jejímu vedení školy i ministerstva věnovaly péči, v našem výzkumu se to projevilo v tom, že data nepotřebovala další čištění.

2.2.1 Školy

Školou rozumíme organizaci, která má přidělen identifikátor školy (IZO). Taková škola (organizace) může mít více pracovišť, která se odlišují identifikátorem pracoviště (pIZO), v rejstříku škol a školských zařízení však mají stejné IZO a v tom případě všechna pracoviště považujeme za jednu školu (organizaci) a přestupy mezi pracovišti jako transfery nezapočítáváme. Na druhou stranu, pokud více škol tvoří právnickou osobu, tj. mají společný resortní identifikátor právnické osoby (RED_IZO), ale mají různé IZO, považujeme je za různé školy. Běžnou školou budeme ve shodě s údaji ve statistické ročence MŠMT ČR rozumět školu, která není speciální nebo nemá pouze třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ani není zřízena při ústavním zařízení.¹⁷

Mobilitu v tomto článku stanovujeme pro ZŠ zřizované obcemi, které vzdělávají 97 % žáků běžných ZŠ (tabulka 1). Mezi žáky běžných základních škol je 51 % chlapců a 49 % dívek; chlapci jsou nadreprezentováni ve třídách se speciálními vzdělávacími

¹⁵ V jarním sběru (aktualizačním) se předávají informace o osobách, které byly žáky alespoň jeden den v době od 1. září do 31. března aktuálního školního roku, viz diskuse.

¹⁶ Výjimkou jsou žáci s dodatečně uděleným odkladem povinné školní docházky, za které se předávají údaje platné od 1. září.

¹⁷ Za běžné se nepovažují třídy ve školách při zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ani třídy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením podle § 16 odst. 8 školského zákona (zákon 561/2004 Sb.).

potřebami (a ve speciálních školách). Cizinci představovali v uvedeném školním roce 2,8 % žáků.

Tabulka 1 Počet českých základních škol a jejich žáků

	Základní školy		Z toho běžné	
	organizace	žáci	organizace	žáci
Celkem	4163	945 983	3871	929 882
z toho zřizované obcí	3617	906 539	3583	904 821

Zdroj: *Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele školního roku 2019/2020* (b. d.)

Poslední soubor dat o přestupech, se kterým pracujeme, odpovídá stavu na začátku školního roku 2019/2020. Do výsledného zpracování byla zařazena data ze škol, které existovaly ve školním roce 2019/2020 a byly pro ně k dispozici údaje o mobilitě a počtu žáků za všechny tři předcházející školní roky. Tyto podmínky nakonec splnily údaje o 3565 školách, v nichž ve sledovaných třech letech bylo zapsáno průměrně 883 tisíc žáků (počet žáků základních škol v těchto letech rostl). Ze škol zřizovaných obcí jich 2304 je plně organizovaných (mají třídy 1. a 2. stupně), ostatní mají pouze třídy 1. stupně. Počet škol bez 1. stupně je zanedbatelný. Mezi úplné školy zřizované obcemi patří také 40 speciálních škol, ty v dalším neuvažujeme.

Komplikací pro interpretaci je skutečnost, že významná část odchodů žáků je generována strukturálně - jde o přechody z neúplně organizovaných škol do škol s 2. stupněm, které sice většinou probíhají na konci 5. ročníku, ale není to pravidlem, protože jednak část menších škol má méně než pět postupných ročníků, avšak takový vynucený přechod není v databázi v principu odlišen. Proto jsme druhou část analýz vztáhli pouze k úplným základním školám. V této studii jsme vůbec nesledovali přechody do víceletých gymnázií ani přeřazení žáků mezi běžnými školami a školami speciálními (nebo školami pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).

2.2.2 Mobilní žáci

Záznamy o příchozech a odchodech žáků tvoří v matrice odlišné události. Současně data o mobilitě v základním školství mají odlišnou strukturu než data o středním vzdělávání: v záznamu o příchodu žáka do základní školy není obsažena informace o předchozí škole, v níž se žák vzdělával. Je to asi důsledek obavy z možného zneužití propojených informací v databázi. Vzhledem k tomu jsme tuto studii založili na práci pouze s jednou částí matrikových dat - na záznamech o odchodech žáků.

Z celkového souboru dat o všech žácích českých běžných základních škol (ve sledovaném období tři let průměrně 922 tisíc žáků, z toho asi 64 tisíc v neúplně organizovaných školách) jsme obdrželi necelých 150 tisíc záznamů, které se vztahovaly k odchodu ze školy přestupem (tabulka 2).

82 Tabulka 2 Počet záznamů o přestupu žáka ze školy za předchozí školní rok

Rok sběru dat	Počet záznamů
2017	49 015
2018	50 611
2019	50 300
Celkem	149 926

2.3 Analytický postup

Základní strategií při práci s administrativními daty je propojování databází. Anonymizace mikrodat byla pracovníky MŠMT provedena tak, že ve všech třech souborech o přestupech (odpovídajících jednotlivým roků sběru dat) byl *ad hoc* přidělen jednomu žákovi stejný unikátní bezvýznamový identifikátor. Tento postup sice neumožňuje propojit/využít mikrodata o žákovi z jiných databází, ale můžeme propojit matriková data o jedinci z více sběrů (tedy za více školních roků) a zachytit opakované přestupy téhož jedince ve sledovaném období. Dále jsme soubor individuálních událostí za celé Česko třídili podle ročníku a měsíce přestupu, a to zvláště pro školy plně organizované a pro školy, které mají pouze 1. stupeň.

Agregovaná data bylo již možné propojit s informacemi z dalších registrů. Zejména jsme využili data z rejstříku škol, kde je uveden zřizovatel, organizace a poloha školy. Drobné problémy se týkaly rejstříkových dat o školách, neboť každoročně dochází ke vzniku škol (soukromých, v posledních letech opět i obecních) nebo jejich slučování s jinými subjekty (může vést ke změně IZO). Dále jsme využili rejstříkové informace o geografické poloze školy (obec, okres a kraj). Pro úroveň škol jsme použili také propojení s výkonovým výkazem M3 (*Výkaz o základní škole*, který se generuje ze souborů dat školní matriky), kde jsou údaje o počtu žáků každé školy agregovány podle ročníků a tříděny podle více kategorií.

Provedli jsme explorativní analýzu na čtyřech úrovních - škola, obec, okres a kraj, která zahrnovala standardní kroky: tabelaci a vizualizaci dat v různých konfiguracích a analýzu odlehých hodnot. Nepoužili jsme inferenční statistiku, protože se jedná o úplná data o dané populaci, nikoli výběrová šetření.

Na doporučení recenzentů jsme se zabývali i jednoduchou analýzou korelačních vztahů. Do dat jsme doplnili na úrovni obce index sociálního vyloučení obce (Agentura pro sociální začleňování, 2020), neboť z přehledu literatury vyplývá, že právě míra sociálního vyloučení komunity školy by mohla významně predikovat meziškolní mobilitu. Index nabývá hodnot 0-30 a agentura podle něj obce dělí do čtyř kategorií (viz tabulka 6).

3 Výsledky

Abychom mohli interpretovat výsledky, charakterizujeme nejprve rozložení přestupů podle ročníků a měsíců zvláště pro neúplně a plně organizované školy zřizované obcemi. Pro druhou z uvedených skupin se pak zaměříme na regionální rozdíly a na data agregovaná pro jednotlivé školy.

3.1 Přestupy podle organizace školy, ročníku a měsíce

U škol zřizovaných obcemi se jednalo o necelých 138 tisíc případů přechodu, z nich 96 % událostí (asi 44 tisíc ročně) se týkalo žáků s českým občanstvím (tabulka 3). Tento podíl je o něco menší než podíl českých žáků v základních školách; mobilita cizinců je tedy vyšší než průměr.

Tabulka 3 Přestupy podle státní příslušnosti žáka

Státní příslušnost	Počet záznamů	Podíl (%)
Česko	132 102	96,00
Slovensko	1737	1,26
Ukrajina	1117	0,81
Vietnam	889	0,65
Ruská federace	408	0,30
Bulharsko	154	0,11
Mongolsko	136	0,10
Rumunsko	100	0,07
Ostatní	1003	0,73
Celkový součet	137 646	100,00

Z tabulky 4a s údaji pro neúplně organizované školy je zřejmé, že největší část odchodů přestupem tvoří strukturálně dané přestupy na konci nejvyššího ročníku školy (nejčastěji 5. nebo 4.). Z průměrného ročního počtu 12,7 tisíce přestupů lze odhadnout, že nejméně 10 tisíc z nich tvořily strukturální přestupy. Podobně jako v plně organizovaných školách (viz následující tabulka) totiž předpokládáme v posledním ročníku školy výrazný pokles strategických či reaktivních přestupů a částečně i přestupů vyvolaných rezidenční mobilitou či změnou uspořádání rodiny. Situace, které by se v nižších ročnících řešily přestupem, se dají přejít s úvahou „To už nějak vydržíme“.

Tabulka 4b ukazuje relativní rozložení přestupů podle kalendářních měsíců a ročníků školy pro úplné základní školy. Mělo by se tedy jednat o „čisté“ přestupy dané důvody na straně žáka a jeho rodiny, nikoli organizací školy. Odráží tedy lépe mobilitu jedinců v užším slova smyslu. Z tabulky je zřejmé, že více než polovina všech

Tabulka 4a Odchody českých žáků z neúplně organizovaných základních škol podle ročníků a kalendářních měsíců (relativní hodnoty mobility v % vztažené k celkovému počtu přestupů za tři roky, $n = 38\,003$)

Ročník	Měsíc												Celkem
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	0,42	0,21	0,19	0,15	0,34	0,21	0,18	0,18	0,11	0,18	0,02	2,42	4,62
2	0,71	0,24	0,15	0,12	0,33	0,23	0,23	0,18	0,07	0,18	0,02	3,79	6,26
3	0,84	0,19	0,17	0,10	0,32	0,28	0,16	0,12	0,09	0,19	0,01	4,00	6,48
4	0,74	0,13	0,18	0,09	0,28	0,24	0,19	0,12	0,09	0,69	0,02	7,75	10,52
5	0,97	0,13	0,09	0,07	0,20	0,25	0,11	0,05	0,04	2,63	0,04	67,11	71,68
Jiný	0,17	0,03	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,22	0,44
Celkem	3,84	0,94	0,78	0,54	1,48	1,21	0,87	0,66	0,40	3,89	0,11	85,28	100,00

Tabulka 4b Odchody českých žáků z plně organizovaných základních škol podle ročníků a kalendářních měsíců (relativní hodnoty mobility v % vztažené k celkovému počtu přestupů za tři roky, $n = 94\,016$)

Ročník	Měsíc												Celkem
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	2,02	0,79	0,76	0,45	1,11	0,91	0,69	0,61	0,46	0,27	0,01	5,47	13,54
2	1,66	0,66	0,64	0,35	0,94	0,79	0,65	0,53	0,39	0,28	0,02	5,80	12,70
3	1,71	0,64	0,63	0,36	0,95	0,76	0,61	0,49	0,40	0,25	0,01	5,92	12,71
4	1,69	0,65	0,61	0,33	0,94	0,78	0,61	0,49	0,31	0,26	0,01	5,58	12,26
5	1,76	0,51	0,54	0,30	0,84	0,63	0,51	0,39	0,30	0,40	0,02	11,80	17,96
6	1,90	0,60	0,63	0,36	0,89	0,79	0,65	0,50	0,41	0,23	0,01	4,73	11,71
7	1,51	0,60	0,57	0,32	0,87	0,72	0,53	0,42	0,29	0,19	0,01	4,43	10,45
8	1,13	0,45	0,45	0,25	0,63	0,56	0,44	0,35	0,26	0,13	0,01	1,95	6,62
9	0,48	0,21	0,17	0,10	0,25	0,18	0,16	0,10	0,08	0,04	0,00	0,06	1,84
-	0,03	0,01	0,00	0,00	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,00	0,09	0,19
Celkem	13,88	5,12	5,01	2,82	7,44	6,12	4,86	3,89	2,89	2,05	0,10	45,80	100,00

přestupů se děje na konci školního roku. To lze očekávat - rodiče se tak zřejmě snaží, pokud mají volbu, minimalizovat náročnost přestupu pro dítě (nebo i pro sebe) po stránce vzdělávací, sociální nebo administrativní. Z podobných důvodů se asi kumulují přestupy i k pololetí (v lednu a únoru). Vysoký podíl odchodů žáků je vykazován také v září - tady může jít jednak o administrativní artefakty (např. původní škola se dozví o přestupu až po prázdninách a eviduje ho až v září), ale také o potřebu rychle řešit nějaký problém, který nastal v novém školním roce mezi žákem, jeho (novým) učitelem nebo spolužáky. Vůbec nejčastější jsou odchody na konci 5. ročníku. Protože zde nejsou tyto odchody vysvětlitelné strukturálními důvody, pravděpodobně se jedná o projev opakované volby školy.¹⁸ Z našich předchozích kvalitativních výzkumů například víme, že zde dochází k přestupům žáků do „prestižnějších“ základních škol, v nichž se uvolnilo místo odchodem jejich žáků na víceletá gymnázia.

3.2 Regionální variabilita mobility

Z důvodů vysvětlených v předchozím odstavci budeme dále zkoumat jen mobilitu pro plně organizované školy. Považujeme to za dobré první přiblížení, neboť v plně organizovaných školách se vzdělává asi 93 % sledované populace. Do další analýzy tedy vstupuje 2296 plně organizovaných škol zřizovaných obcí a 94 016 událostí - osm škol bylo vyřazeno kvůli nejednoznačnosti identifikace napříč sledovanými školními roky (došlo ke sloučení s jinou školou apod.).

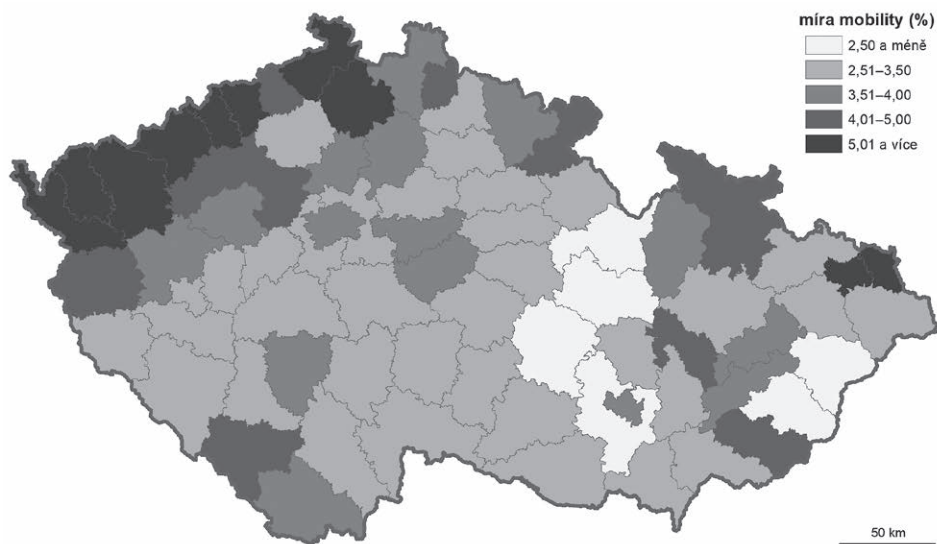
Údaje v členění podle krajů uvádí tabulka 5. V podrobnějším členění na okresy prezentuje analogické informace kartogram na obrázku 1. Kumulace různých sociálních i edukačních problémů v Ústeckém a Karlovarském kraji je doložena mnoha zjištěními, v neposlední řadě víme z výběrových šetření, že zde mají žáci nejnížší průměrný socioekonomický status a také výsledky žáků se ukazují v různých mezinárodních i národních šetřeních nejnížší (např. Blažek & Příhodová, 2016; ČŠI, 2022). Vysoká míra meziškolní mobility je tak dalším kamínkem do mozaiky dokreslující situaci v těchto regionech.

Přesto jsme na úrovni jednotlivých obcí našli jen poměrně slabý vztah mezi indexem sociálního vyloučení (dle metodiky Agentury pro sociální začleňování, 2020) a mírou mobility žáků (korelační koeficient 0,27). Pokud spočteme průměrnou míru mobility pro obce s určitou hodnotou indexu (tj. rozdělíme obce do 30 skupin), pak pořadový korelační koeficient mezi hodnotou indexu a průměrnou mírou mobility v obcích dosáhne 0,94. V agregovaných datech je tedy souvislost mobility se sociální situací obyvatel opět velmi silná. Na úrovni obcí pravděpodobně hrají velkou roli náhodné výkyvy počtu přestupujících žáků, kterými bude míra mobility nejvíce ovlivněna v malých sídlech. Agentura dále člení obce do čtyř kategorií (viz tabulka 6).

¹⁸ Za hraniční lze považovat případy, kdy má plně organizovaná škola více pracovišť, z nichž některá mají jen třídy 1. stupně. Pak tranzice na 2. stupeň (výjimečně i do 4. nebo 5. ročníku) znamená také přechod do budovy na jiném místě v obci, nebo i mimo ni, a pravděpodobně i do jiné třídní skupiny. Může např. nastat situace, kdy jiná plně organizovaná škola bude sice dále než školní budova dosud navštěvovaná, ale lépe dostupná než budova 2. stupně školy, v níž žák dosud studoval.

86 Tabulka 5 Míra odchozí mobility v plně organizovaných školách podle kraje (průměr za tři školní roky)

Kraj	Za tři roky		Roční míra mobility
	prům. žáků	počet přestupů	
Hl. m. Praha	92 479	11 108	4,00
Středočeský	111 746	12 409	3,70
Jihočeský	50 773	5305	3,48
Plzeňský	44 846	4807	3,57
Karlovarský	23 518	3679	5,21
Ústecký	69 581	11 053	5,29
Liberecký	36 014	4623	4,28
Královéhradecký	42 194	4759	3,76
Pardubický	40 509	3386	2,79
Vysočina	39 937	3071	2,56
Jihomoravský	87 066	8634	3,31
Olomoucký	476 870	5427	3,79
Zlínský	42 663	3957	3,09
Moravskoslezský	92 552	11 718	4,22
Česko	821 568	93 936	3,81



Obrázek 1 Míra odchozí mobility v plně organizovaných školách podle okresů (průměr za tři školní roky)

Malé obce s jedinou školou a s nízkým počtem žáků leží prakticky výlučně v první kategorii (hodnota indexu 0-1); v této kategorii naopak nejsou žádná větší města. Na přítomnost odlehklých pozorování ukazuje i rozdíl mezi mediánem a průměrem pro obce v první kategorii (tabulka 6). Snad zde působí i další kauzální faktory (odchody žáků mohou např. signalizovat vylidňování obcí periferního venkova).

Tabulka 6 Míra odchozí mobility v obcích s alespoň jednou běžnou úplnou základní školou pro kategorie obcí dle sociálního vyloučení

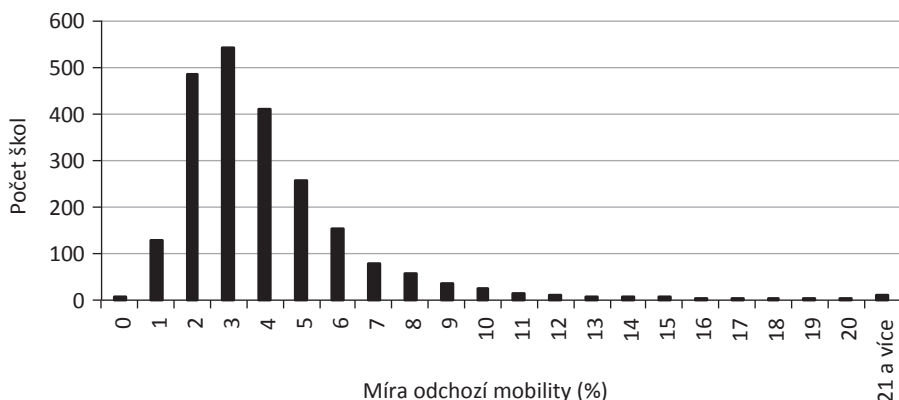
Hodnota indexu	Počet obcí	Počet žáků (tis.)	Míra mobility (%)	
			medián	průměr
0-1	545	120	2,75	2,93
2-7	518	181	3,48	3,46
8-11	136	258	3,46	3,55
12-30	127	257	4,54	4,57
Celkem	1326	817	3,30	3,76

3.3 Školy

Míra mobility pro jednotlivé školy (obrázek 2) leží ve velkém rozpětí 0,25-33 %, přičemž jsme vyřadili jednu odlehlou hodnotu.¹⁹ Medián je 3,45 %, modus 2,48 %. Více než 99 % žáků úplných škol se vzdělává v organizacích, pro něž odchozí mobilita nepřesahuje 14 %. U jedné školy jsme zjistili chybné zařazení mezi úplné školy a vyřadili jsme ji z dalšího zpracování. Pro další školy s vysokými hodnotami mobility (kolem 30 %) vesměs platí, že leží v obcích charakterizovaných jako periferní venkov, nebo obsluhují vyloučenou lokalitu ve městě, anebo prošly v posledních letech nějakou zásadní změnou (hrozící uzavření/sloučení s jinou školou, změna zaměření školy). Považujeme tedy uvedené hodnoty za věcně zdůvodněné.

Obrázek 3 ukazuje rozložení škol podle míry mobility ve třech okresech, které mají nejvyšší průměrnou mobilitu v Česku. Všechny tři okresy spolu sousedí a patří do Ústeckého kraje. I v těchto okresech, obecně vnímaných jako problémové, existuje více veřejných škol s hodnotami mobility pod celostátním průměrem. Jde třeba - ale nejen - o výběrové školy zaměřené na jazyky nebo na matematicko-přírodovědné předměty. Druhý pól rozdělení představují školy v blízkosti vyloučených lokalit, popř. navíc zajišťující vzdělávání klientů dětského domova. Za klíčové považujeme právě zjištění, že i uvnitř okresů a obcí se míra mobility významně liší - např. pro školy přímo v Teplíčkách je minimum 1,5 % a maximum 12,1 %. To ukazuje na rozdíly v kvalitě práce škol, ale ještě spíše na velmi rozdílné sociální a etnické složení žáků škol v důsledku prostorové segregace obyvatelstva i svobodné volby školy.

¹⁹ U školy s největší mírou mobility (121 % ročně) se jedná o netypickou školu orientující se na poskytování vzdělávání žákům pobývajícím v zahraničí.



Obrázek 2 Rozdělení plně organizovaných běžných základních škol v České republice podle míry mobility žáků (n = 2252)



Obrázek 3 Rozdělení plně organizovaných běžných základních škol v okresech s nejvyšší mírou mobility (n = 80)

3.4 Mobilní a stabilní žáci

Z tabulky 7 plyne, že 94,0 tisíc případů přestupů žáků s českým občanstvím v plně organizovaných školách se týkalo 77,5 tisíce unikátních žáků. Při tom 85 % žáků přestoupilo za tři roky jednou, 11 % dvakrát, 2,6 % třikrát a 0,9 % čtyřikrát. Půl procenta mobilních žáků přestoupilo mezi školami za tři roky více než čtyřikrát. Zde je třeba uvést, že počty přestupů v individuální dráze mohly být i vyšší, pokud mobilní žák přestoupil do neúplně organizované školy nebo školy s jiným zřizovatelem (např. do soukromé školy nebo do školy při ústavním zařízení). Zajímavé je, že dva žáci s vůbec nejvyšším počtem přestupů (13) prošli stejnými školami se změnami k přibližně stejnému datu, jedná se možná o členy jedné rodiny s věkovým rozdílem dva roky.

Tabulka 7 Rozdělení mobilních žáků všech plně organizovaných škol zřizovaných obcí podle počtu přestupů za tři roky (2017-2019)

Počet přestupů za tři roky	Počet žáků	Podíl v populaci žáků (%)
1	66 007	7,693
2	8354	0,974
3	2016	0,235
4	690	0,080
5	250	0,029
6	104	0,012
7	43	0,005
8	16	0,002
9	10	0,001
10	4	< 0,001
11	2	< 0,001
12	1	< 0,001
13	2	< 0,001
Celkem	77 499	9,033

Porovnáním s průměrným celkovým počtem žáků ve sledovaných školách se dostáváme k odhadu, že asi 3 % žáků ročně mění nejméně jednou školu. V daném školním roce je tedy 97 % žáků stabilních. Tento odhad však není vztažen k dané kohortě jako v některých zahraničních studiích.

4 Diskuse

V diskusi se nejdříve vyjádříme k věcným aspektům a uvedeme několik podnětů pro praxi, poté krátce okomentujeme některé etické otázky spojené s použitým přístupem.

4.1 Věcná zjištění

Z přehledu literatury vyplynulo, že meziškolní mobilita je v různých zemích a rozličných studiích operacionalizována odlišně. To komplikuje mezinárodní srovnání číselných hodnot, ale všechny tyto práce zároveň poskytují silné a konvergentní doklady pro typické vzorce mobility v žákovské populaci. Na sledování rozdílů míry mobility v čase a prostoru jsme také zaměřili naši studii.

V plně organizovaných školách (tedy školách, kde se vzdělává největší část populace) je námi zjištěná roční míra přestupů 3,81 %. V době, kdy jsme dokončovali tento článek, provedlo ministerstvo školství vlastní šetření mobility žáků běžných základních škol (Jiterský, ústní sdělení). Důvod souvisí s připravovanou revizí Rám-

90 cového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, kdy se diskutuje o dopadu variability školních vzdělávacích programů na mobilní žáky. Na základě posledních tří jarních sběrů dat je odhadována průměrná mobilita žáků 1,48 % (nejnižší hodnota ve Zlínském kraji činí 0,98 %; nejvyšší v Ústeckém kraji se rovná 2,51 %). Jak jsme však ukázali, mobilita je v průběhu školního roku rozdělena značně nerovnoměrně. Pak se zdá srozumitelné, že odhad z dat z období bez letních měsíců je méně než poloviční ve srovnání s našimi výsledky.²⁰

Při všech výše uvedených omezeních mezinárodních srovnání se absolutní hodnota mobility českých žáků nezdá alarmující, problém však představuje její nerovnoměrné rozložení. Naše nálezy odpovídají zahraničním zkušenostem, podle nichž jsou transfery výrazně častější u znevýhodněných skupin žáků (Cordes et al., 2016; Welsh, 2017; a mnozí další). Regionální rozdíly v podmínkách a výsledcích vzdělávání jsou v Česku v posledních letech intenzivně diskutovány, zatím však spíše na úrovni krajů, okresů, případně obcí s rozšířenou působností (ČŠI, 2022). Proto považujeme za zvlášť významné potvrzení existence markantních rozdílů v mobilitě mezi školami v rámci okresů a větších obcí, ať to považujeme za výpověď o vnějších podmínkách, anebo také za signál o vnitřních kvalitách škol. Debata o příčinách, a hlavně o možných řešeních těchto rozdílů jde nad rámec naší studie. Můžeme však předpokládat souvislost s velkou decentralizací českého základního vzdělávání a autonomií jednotlivých škol, která povede k vzniku lokální hierarchie škol ve větších obcích nebo okresech a strategické mobilitě mezi nimi; Ivaniushina a Williamssová (2019) v kontextu postsocialistického systému mluví o *pre-trackingu*. Na druhou stranu nelze z hodnot jediného indikátoru dělat zásadní závěry. Zjevně je potřeba zkoumat další indikátory charakterizující jak vstupy, tak výstupy edukace, které by bylo možné plošně zjišťovat pro potřeby výzkumu i řízení vzdělávacího systému. K tomu se vrátíme v následujícím pododdílu.

U středních škol se mobilita výrazně kumuluje do 1. ročníku a souvisí s korekcí původní volby školy, ale zejména typu studia a oboru (Dvořák & Vyhnálek, 2019; Hlad'o & Šlapalová, 2019). V datech pro základní vzdělávání se tento trend výrazněji neprojevuje, což je nepochybně dáno charakterem existence jediného oboru počátečního všeobecného vzdělávání (i když pokles mobility zejména v 9. ročníku je nápadný). Pro případ konfliktu mezi žákem (rodinou) a učitelem je ve větších školách také možnost přestupu do paralelní třídy (bylo by zajímavé pokusit se na základě matriky analyzovat tento typ změn).

4.2 Metodologické poznámky

Množství dat o školství, která jsou v současné době dostupná výzkumníkům nebo politikům, dramaticky roste (OECD, 2016). Mluví se o datafikaci - „zachycení sociálních nebo přírodních světů ve strojově čitelném digitálním formátu“ (Williamson

²⁰ Data z jarního sběru se jeví méně vhodná pro výzkum, ale mají výhodu, že nezahrnují strukturální mobilitu (viz oddíl 2.2), takže by mohla být snáze použitelná pro orientační monitorování škol.

et al., 2020, s. 351). Rozvoj využívání „velkých“ dat (big data) podle některých vědců přinese revoluci v sociálních vědách, jež zahrne nejen nové metodologie výzkumu, ale nové typy výzkumných otázek i aplikací v oblasti praxe.

U velkých dat se v pedagogice často myslí na data vytvářená ve virtuálním prostoru sociálních sítí nebo na analytiku učení (Estrellado, 2020). Naše studie se zaměřuje na pohyb v reálném geografickém prostoru - mezi školami - a používá úplná data o sledované populaci (mobilních) žáků. Přestože se nejedná o velká data v pravém smyslu slova, užíváme některé postupy z této oblasti (Hendl, 2021). Je pravděpodobné, že datafikace školství bude pokračovat. Například nezisková organizace Eduin (2019, s. 34-35) doporučuje, aby MŠMT usilovalo „o zavedení jednotného identifikátoru žáka, nebo podobného opatření, které umožní sledovat vzdělávací dráhu na úrovni jednotlivců. Sledování je nutné zahájit již při vstupu dítěte/žáka do vzdělávání...“. Taková data již existují ve více zahraničních systémech a jejich zavedení v Česku by umožnilo nejen významný pokrok v oblasti pedagogického výzkumu. Předpokládá se, že algoritmy pracující s digitálními reprezentacemi žáků zachycených ve (velkých) datech umožní prediktivní analýzu, která by přispěla k redukci negativních jevů, jako jsou právě řetězené přestupy žáků, opakování ročníků nebo předčasné odchody ze vzdělávání.

Na druhou stranu, redukce jedinečných životů lidí na záznamy v databázích a dostupnost velkých dat o chování jednotlivců znepokojovaly intelektuály od G. Orwella přes M. Foucaulta až po J. N. Harariho a další naše současníky. Konkrétně v případě výzkumů našeho typu nemusí být jasné, jaký postup analýzy a prezentace výsledků zvolit, abychom přispěli k řešení (nebo alespoň zmírnění) pedagogických a sociálních problémů, nikoli abychom je petrifikovali. V některých zahraničních systémech je veřejnosti, zejména rodičům, dostupné velké množství dat o konkrétních školách včetně žebříčků identifikujících školy s nepříznivými výsledky (tento postup se označuje *name-shame-blame*). Tomu se u nás zatím vyhýbáme a v souladu s tím jsme neidentifikovali konkrétní školy. Ale i publikování agregovaných dat může vyvolat konkrétní kroky ve prospěch znevýhodněných lokalit, může však také přispívat k upevnění stereotypního vnímání určitých regionů (Kučerová et al., 2018). Přitom naše analýza potvrzuje, že i v těchto regionech jsou školy velmi rozrůzněné (může jít o důsledek selekce a segregace žáků, anebo o skutečnou kvalitu práce školy navzdory znevýhodněným podmínkám).

V tuto chvíli je hlavním omezením zvoleného výzkumného přístupu (použitých dat) nemožnost provést hlubší analýzy na úrovni žáka, které by šly za deskripci a analyzovaly vztah pozorovaného jevu k dalším kontextovým proměnným. Zatím se další výzkum může ubírat několika směry. Potenciál administrativních dat by zvýšila změna jejich struktury tak, aby se více podobala matrice žáků středních škol. Na menších vzorcích současných dat by bylo možné se pokusit ručně odlišit přestupy spojené s rezidenční mobilitou od změn školy z jiných důvodů. Dále lze identifikovat skupiny škol, mezi nimiž ve zvýšené míře dochází k „výměnám“ žáků - to by mohlo poskytnout vhled do procesů volby školy nebo segregace. Analýzy administrativních dat bude potřeba doplnit studii založenými na primárních datech, jak kvalitativ-

92 ních, tak na bohatších datech kvantitativních, které osvětlí příčiny, průběh a dopady přestupů na různé aktéry vzdělávání. V neposlední řadě je pak vhodné zabývat se možnostmi prevence a zmírňování negativních efektů mobility.

Závěr

Od dokončení našeho článku došlo k významné změně v oblasti imigrace do Česka a pozornost praxe i výzkumu bude pravděpodobně zaměřena především na mobilitu cizinců. Naše zjištění navíc ukazují, že průměrná míra mobility českých žáků v našem základním vzdělávání je ve srovnání s jinými vyspělými zeměmi spíše nižší. Přesto by ani tento jev neměl být přehlížen. Přestupy se často dějí z příčin, jež mobilního žáka velmi traumatizují (typicky rozvod nebo rekonstrukce rodiny, přechod do náhradní rodiny, ztráta bydliště). Přestup do nové školy představuje další dodatečnou zátěž, a školy by se proto měly snažit ji maximálně zmírňovat. Prostorový vzorec míry mobility, který jsme pro Česko našli, je v souladu se zahraničním zjištěním, že přestupy mezi školami jsou častější u žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, pro něž například rozdíly ve školních vzdělávacích programech mohou představovat větší překážku úspěšného začlenění do nové školy než u rodin z běžné populace. V praxi by měla být mobilním žákům poskytována cílená podpora při jejich adaptaci v nové škole a dlouhodobě sledována její úspěšnost. Na druhou stranu u škol s vysokou mobilitou žáků je třeba zjišťovat příčiny, poskytovat podporu umožňující vyrovnávat nepříznivé podmínky prostředí a uvažovat i možnost, že mobilita upozorňuje na nepříznivý vývoj dané organizace.

Poděkování

Tento výzkum byl podpořen z grantu GA ČR 20-18545S Žádané školy: Podmínky volby základní školy ve venkovském prostoru. Děkujeme pracovníkům odboru školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT ČR, kteří nám poskytli administrativní data. Za užitečné připomínky děkujeme redakci časopisu a oběma anonymním recenzentům.

Literatura

- Agentura pro sociální začleňování. (2020). *Metodika pro posouzení míry a rozsahu sociálního vyloučení v území*. <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/metodika-pro-posouzeni-miry-a-rozsahu-socialniho-vylouceniv-uzemi/>
- Ashby, C. M. (2010). *Many challenges arise in educating students who change schools frequently*. U. S. Government Accountability Office. <https://www.gao.gov/assets/gao-11-40.pdf>
- 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*. ČŠI.
- Blossfeld, P. N. (2018a). *Changes in inequality of educational opportunity. The long-term development in Germany*. Springer VS.
- Blossfeld, P. N. (2018b). Social background and between-track mobility in the general education system in West Germany and in East Germany after German unification. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(4), 255-269. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0117>
- Brouček, S. (2018). *Migrace a česká etnologie*. Akademie věd České republiky. <https://www.academia.cz/edice/kniha/migrace-a-ceska-etnologie>
- Calibuso, E., & Winsler, A. (2021). Who switches schools? Child-level predictors of school mobility in middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 30(1), 263-275. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01820-3>
- 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.
- Cortina, K. S. (2003). Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems? *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(1), 127-141. <https://doi.org/10.25656/01:3914>
- ČŠI. (2022). České školství v mapách. Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publicace-a-ostatni-vystupy/Ceske-skolstvi-v-mapach>
- Dauter, L., & Fuller, B. (2016). Student movement in social context: The influence of time, peers, and place. *American Educational Research Journal*, 53(1), 33-70. <https://doi.org/10.3102/0002831215624981>
- Demie, F., Lewis, K., & Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for raising achievement. *Educational Studies*, 31(2), 131-147.
- Dixon, S. (2018). *Student mobility across schools and its links to underachievement* [New Zealand Treasury Working Paper No. 18/01]. New Zealand Government, The Treasury. <http://hdl.handle.net/10419/205706>
- Dobson, J. (2008). Pupil mobility, choice and the secondary school market: Assumptions and realities. *Educational Review*, 60(3), 299-314.
- Dobson, J., & Stillwell, J. (2000). Changing home, changing school: Towards a research agenda on child migration. *Area*, 32(4), 395-401. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2000.tb00155.x>
- Dvořák, D., Meyer, P., Kučerová, S. R., Vyhňálek, J., & Šmid, O. (2020). Changing place, changing track: Inter-school mobility of Czech secondary students. *Journal of Pedagogy*, 11(1), 83-105. <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0005>
- Dvořák, D., Vyhňálek, J., & Starý, K. (2016). Tranzice a transfer ve vzdělávací dráze: longitudoální studie rizikového žáka *Studia paedagogica*, 21(3), 9-39. <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-2>
- Dvořák, D. & Vyhňálek, J. (2019). Meziškolní mobilita žáků středních škol v České republice. *Pedagogika*, 69(2), 131-146.
- Eduin. (2019). *Audit vzdělávacího systému v ČR: Rizika a příležitosti (2018)*. https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2019/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2018.pdf
- Estrellado, R. A., Freer, E. A., Motsipak, J., Rosenberg, J. M., & Velásquez, I. C. (2020). *Data science in education using R*. Routledge.
- Fiel, J. E., Haskins, A. R., & Turley, R. N. L. (2013). Reducing school mobility: A randomized trial of a relationship-building intervention. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1188-1218. <https://doi.org/10.3102/0002831213499962>
- Gaspar, 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.

- 94 Gibbons, S., Silva, O., & Weinhardt, F. (2017). Neighbourhood turnover and teenage attainment. *Journal of the European Economic Association*, 15(4), 746-783. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvw018>
- Gibbons, S., & Telhaj, S. (2011). Pupil mobility and school disruption. *Journal of Public Economics*, 95(9-10), 1156-1167.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. PedF UK.
- Hansen, M. (2012). Key issues in empirically identifying chronically low-performing and turnaround schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(1-2), 55-69. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.637165>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Disruption versus Tiebout improvement: The costs and benefits of switching schools. *Journal of Public Economics*, 88(9), 1721-1746. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(03\)00063-X](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(03)00063-X)
- Hasman, J., Kostelecká, Y., & Hána, D. (2016). The spatial concentration of immigrant pupils at primary and lower secondary schools in the Czech Republic. *Moravian Geographical Reports*, 24(4), 27-40. <https://doi.org/10.1515/mgr-2016-0012>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hejzlarová, E., Mouralová, M., & Konrádová, K. (2021). Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: Sonda do adaptace rodiče. *Orbis scholae*, 15(1), 57-81. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7>
- Hendl, J. (2021). *Big data. Věda o datech - základy a aplikace*. Grada.
- Hlad'ó, P., & Šlapalová, K. (2019). „Už to dál nešlo“ - meziškolní mobilita ve středním odborném vzdělávání zpětným pohledem žáků. *Pedagogika*, 69(2), 147-164. <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.852>
- Ivaniushina, V., & Williams, E. (2019). Tracking, school mobility, and educational inequality. *Вопросы образования*, 4, 47-70. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-47-70>
- Jacob, M., & Tieben, N. (2009). Social selectivity of track mobility in secondary schools. *European Societies*, 11(5), 747-773.
- Jørgensen, C. R., & Perry, T. (2021). Understanding school mobility and mobile pupils in England. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1139-1157. <https://doi.org/10.1002/berj.3718>
- Kašparová, I., & Souralová, A. (2014). „Od lokální k cikánské škole“: Homogenizace školní třídy a měnící se role učitele. *Orbis scholae*, 8(1), 79-96.
- Kerbow, D. (1996). Patterns of urban student mobility and local school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(2), 147-169.
- Kostelecká, Y., Kostelecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika. PedF UK.
- Kučerová, S. R., Kučera, Z., & Novotná, K. (2018). Formation of a regional image through geography textbooks: The case of north-west Bohemia. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 72(3), 176-195. <https://doi.org/10.1080/00291951.2018.1468811>
- LeBoeuf, W. A., & Fantuzzo, J. W. (2018). Effects of intradistrict school mobility and high student turnover rates on early reading achievement. *Applied Developmental Science*, 22(1), 43-57. <https://doi.org/10.10888691.2016.1211481>
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., González, L., Ortiz, S., & Bilbao, M. (2021). Contributions of individual, family, and school characteristics to Chilean students' social well-being at school. *Frontiers in Psychology*, 12, 174. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620895>
- Machin, S., Telhaj, S., & Wilson, J. (2006). The mobility of English school children. *Fiscal Studies*, 27(3), 253-280. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00035.x>
- Median. (2016). *Stav české rodiny, co ji chrání a ohrožuje. Závěrečná zpráva z výzkumu*. <https://www.nadacesirius.cz/soubory/zaverecne-zpravy/Zaverecna-zprava-z-vyzkumu-primarni-prevence-ohrozeni-rodiny.pdf>
- Mehana, M., & Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93-119.

- Meyers, C. V., Wronowski, M. L., & VanGronigen, B. A. (2021). Preparing for the worst: Identifying predictors of school decline as an improvement initiative. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 255-290. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09349-1>
- Morris, T. (2017). Examining the influence of major life events as drivers of residential mobility and neighbourhood transitions. *Demographic Research*, 36(1), 1015-1038. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2017.36.35>
- Neuenschwander, M., & Hlad'o, P. (2019). Transitions in educational contexts. *Studia paedagogica*, 24(2), 5-9.
- OECD. (2016). *Research ethics and new forms of data for social and economic research*. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, No. 34. OECD Publishing.
- PAQ Research. (2022). *Zkušenosti rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum a analýza pro Spolu*, z. s. <http://spoluskola.cz/uploads/analyza.pdf>
- Prior, L., & Leckie, G. (2022). Student mobility: Extent, impacts and predictors of a range of movement types for secondary school students in England. *British Educational Research Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/berj.3807>
- 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.
- Předávání údajů ze školních matrik*. (b. d.). <https://www.msmt.cz/file/39760/>
- Rumberger, R. W. (2015). *Student mobility: Causes, consequences, and solutions*. National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/student-mobility>
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67. <https://doi.org/10.2307/2673198>
- Russakoffová, D. (2016). *Výhra: Kdo (a co) ovládá americké školy?* Host.
- Sparks, S. (2016, 11. srpna). Student mobility: How it affects learning. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/student-mobility-how-it-affects-learning/2016/08>
- Spillane, J. P., & Kenney, A. W. (2012). School administration in a changing education sector: The US experience. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 541-561.
- Stamm, M. (2009). Mobile Kinder: Empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von außerplanmäßigem Schulwechsel und Schulleistung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4(3), 397-412.
- Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele* (b.d.). <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Strand, S., & Demie, F. (2006). Pupil mobility, attainment and progress in primary school. *British Educational Research Journal*, 32(4), 551-568. <https://doi.org/10.1080/01411920600775191>
- Štiková, Š. (2016). *Meziškolní mobilita žáků velké městské základní školy* [Diplomová práce]. PedF UK.
- Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernández, C., & Valenzuela, J. P. (2016). Students' schooling paths and ability grouping in Chilean high schools: An analysis of students' academic heterogeneity within schools. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.5>
- Vyhnálek, J. (2016). Meziškolní mobilita: Přehledová studie výzkumných témat. *Orbis scholae*, 10(1), 63-96. <https://doi.org/10.14712/23363177.2016.14>
- Vyhnálek, J., & Dvořák, D. (2019). Přestupy žáků na druhém stupni základní školy: Srovnání dvou případů. *Studia paedagogica*, 24(3), 7-45.
- Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky, ve znění účinném od 1. 9. 2018*. (2018). <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4723>
- 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.

- 96** Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in higher education: Critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351-365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>
- Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* (2004). <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?typ=c&id=4494>

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

Mgr. Petr Meyer, katedra geografie
Přírodovědecká fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Pasteurova 3632/15, 400 96 Ústí nad Labem
petr.meyer@ujep.cz

RNDr. Silvie R. Kučerová, Ph.D., katedra geografie
Přírodovědecká fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Pasteurova 3632/15, 400 96 Ústí nad Labem
silvie.kucerova@ujep.cz