



Mají děti v Česku stejně šance ve vzdělávání?

Hlavní zjištění studie Nerovnosti ve vzdělávání
jako zdroj neefektivity

Autoři:

PAQ Research (D. Prokop, V. Korbel, T. Dvořák, L. Marková, D. Gardošiková)
think-tank IDEA (J. Grossmann, V. Korbel, D. Münich, J. Krajčová)



Hlavní zjištění studie
Nerovnosti ve vzdělávání
jako zdroj neefektivity

Obsah

- 1 Závěry studie o nerovnostech ve vzdělávání v Česku
- 6 Kontext a cíle studie

- 8 Kapitola 1: Jak se projevují a jak vznikají nerovnosti v českém školství
- 20 Kapitola 2: Jsou nerovnosti ve vzdělávání problémem z ekonomického hlediska?

- 34 Interview s ředitelkou ZŠ Grafická v Praze
- 40 Předčasný odchod ze středního vzdělávání se nikomu nevyplatí. Přesto jejich počet narůstá

- 46 Bibliografie



Závěry studie o nerovnostech ve vzdělávání v Česku

Kdo je ohrožen v českém vzdělávání

- Obecně děti z horšího sociálního prostředí – ve vzdělávání jsou významně méně úspěšné než děti vyrůstající ve stejných podmínkách v Polsku či v Estonsku.
- Děti, jejichž rodiče mají nižší příjem/majetek, ale třeba také menší sociální kapitál (kontakty ve společnosti) – i ten totiž souvisí s tím, zda děti směřují na vysokou školu.
- Děti, které zůstanou na druhém stupni po odchodech na víceletá gymnázia a na tzv. „zbytkových školách“ s nízkým sociálním statusem. Často mají menší aspirace, než by odpovídalo jejich schopnostem.
- Děti, které mají nestabilní bydlení či bydlí na ubytovnách a v azylových domech. I v rámci chudých rodin trpí častěji problémy ve vzdělávání.
- Děti z regionů s vysokou mírou exekucí a sociálními problémy, kde je výrazně vyšší neúspěšnost ve vzdělání.
- Děti z chudých a vyloučených rodin, které neabsolvují předškolní vzdělání, které ohroženým pomáhá v začlenění na základní školu.
- Romské děti a děti s odlišným mateřským jazykem, které doplácí na pokračující existenci segregovaných škol.

- **Vzdělávání je v Česku často nástrojem reprodukce nerovností mezi generacemi.** Vysoké příjmy a majetek rodičů, jejich společenské kontakty a lidský kapitál výrazně zvyšují pravděpodobnost, že jejich dítě dosáhne vysokoškolského vzdělání. A toto vzdělání výrazně zvyšuje šanci, že dobrého příjmu, majetku a sociálních kontaktů dosáhne i samo dítě. V českém vzdělávacím systému se tak dědí nerovnosti. A to nejen ty ekonomické. Mimo jiné i kvůli brzkému rozdělování vzdělávacích drah a kvality škol se mezigeneračně přenáší i sociální kapitál (kolik užitečných kontaktů v důležitých oborech mám) a lidský kapitál (znalost jazyků, ICT).
- **V Česku jsou školní výsledky dětí silněji podmíněny sociálním původem než například v Polsku nebo Estonsku** – postkomunistických zemích, kde se zlepšují celkové vzdělávací výsledky PISA (Programme for International Student Assessment). České děti ze sociálně slabších rodin dosahují o zhruba 50 až 70 bodů PISA horších výsledků v matematice a čtenářské gramotnosti. **Nejde ale o výhodný trade-off. České děti s dobrým zázemím svým vrstevníkům z Polska a Estonska sotva konkurují.**
- **V počtu žáků s nízkou gramotností jsme na tom hůře než některé postkomunistické státy (Polsko, Estonsko, Slovinsko) a situace se dlouhodobě nemění.** Každý pátý žák základní školy v Česku má problémy porozumět psanému textu a špatně se orientuje v matematice.
- **Ve Finsku, Estonsku či v Polsku dosahuje většina škol standardních a srovnatelných výsledků, školy se méně liší z hlediska sociálního složení a výsledky škol závisí méně na sociálním původu dětí.** V Česku a Slovensku existují různé vzdělávací světy – rozdíly mezi školami jsou zásadní, vzniká skupina úspěšných a podprůměrných škol. Závislost průměrných výsledků na tom, jaké děti do škol chodí, je vysoká.
- **Prostředí „zbytkových“ škol, kam chodí děti z chudšího prostředí, není podnětné ani pro jinak nadané žáky.** Žáci ze sociálně slabších škol mají až o 10 % menší pravděpodobnost, že budou uvažovat o studiu na univerzitě než děti z průměrných základních škol. A to i když dosahují stejných úrovní matematické a čtenářské gramotnosti a pocházejí z jinak srovnatelných rodin. Oproti žákům víceletých gymnázií jsou aspirace sníženy o 20 až 25 %.
- **Předčasné odchody ze základních a středních škol, propadání a absence v regionech závisí silně na rozšíření exekucí a bytové nouze v rodinách,** které je destabilizují, vedou ke změnám škol, vyššímu stresu a horšímu prostředí výchovy. Exekvovanost rodičů v obcích s rozšířenou působností vysvětluje 46 % vzdělávací neúspěšnosti v obcích s rozšířenou působností. Nejde přitom jen o problém těžce sociálně vyloučených rodin – v některých regionech je v exekuci přes 30 % rodičů a devět tříd ZŠ nedokončuje přes 10 % dětí.
- **Nedokončování středních škol nejvíce postihuje regiony Karlovarského a Ústeckého kraje a stále zde roste.** Středoškolské vzdělání zde nedokončí šestina mladých lidí a toto číslo v čase stoupá.
- **Nekvalitní a nestabilní bydlení přímo souvisí s problémy dětí ve škole.** Děti z chudého prostředí mají dvakrát až třikrát větší šanci, že budou mít problémy ve škole, pokud se hodně stěhují či bydlí na ubytovnách nebo v azylových domech. A to i při očištění vlivu dalších faktorů (vzdělání a pracovní status rodičů apod.)
- **Začlenění znevýhodněných dětí do základního školství stejně jako v zahraničí souvisí s předškolní výchovou.** Děti z lokalit ohrožených sociálním vyloučením mají více než dvakrát vyšší šanci, že se začlení do standardní základní školy, pokud chodí alespoň dva roky do školky. A to i pokud pochází z jinak stejně (ne)vzdělaných rodin a lokalit.
- **Česko stále segreguje romské děti – v některých obcích cíleně, v jiných ignorováním tohoto problému a tichou shodou místních aktérů.** V Česku existuje 80 segregovaných škol s převahou romských dětí. Zhruba třetina z problémových obcí dle výzkumů aktivně segreguje děti například určováním spádových oblastí. Další polovina segregaci nebrání. Existují ale i obce, které školství úspěšně desegregovaly.



- **Zastavit propad školních výsledků českých dětí lze snížením nerovností ve vzdělávání.** Mezinárodní srovnávací analýza toto ukazuje jak pro nerovnosti v přístupu ke vzdělání (například skrze rozšíření předškolního vzdělání), tak pro rozdíly mezi žáky.
- **Investujme do nejslabších žáků – do konce století nám to vydělá 1,5 bilionu.** Zlepšení kompetencí nejslabších žáků může v průměru každý rok státu přinést 18 mld. Kč v příštích 80 letech.
- **Žák, který dokončí alespoň SŠ, odvede za svůj život do veřejných rozpočtů v průměru o 2,3 až 2,8 milionu Kč víc než žák pouze se základním vzděláním.** Když průměrné náklady programů na snížení předčasných odchodů jsou 50 000 Kč na žáka na rok, pak vzhledem k vysokým výnosům při dokončení střední školy stačí, pokud program pomůže školu dokončit alespoň dvěma až čtyřem procentům účastníků.
- **Každá koruna investovaná do programů včasné péče se až čtyřnásobně vrátí.** Tyto výsledky odhaduje model, který předpokládá, že program trvá dva roky a má náklady 50 000 až 100 000 Kč na žáka za rok, což se přibližně rovná nákladům předškolního vzdělávání v Česku.
- **Finanční analýzy navíc podceňují celkové přínosy pro společnost, protože úroveň vzdělání má celou řadu neekonomických dopadů.** Zkušenosti ze zahraničí ukazují, že vzdělávání pozitivně ovlivňuje postoje k demokracii, politické hodnoty, politické chování a sociální důvěru a soudržnost.

- **Investice do rané (včasné + předškolní) péče** se ukazují jako ty neúčinnější v porovnání s těmi ve vyšším věku, protože se jejich pozitivní efekty v dalších letech nabalují. Vyšší efektivitu mají programy pro znevýhodněné děti. Efekt mají jen programy dostatečné kvality – pozitivní vztah pedagogů k dětem, zaměření na rozvoj schopností a dovedností, předvídatelnost u mladších a didaktický rozvoj u starších dětí, stabilita a kontinuita poskytované péče, omezený počet dětí. Znevýhodněné děti profitují více z programů, které mají heterogenní skupiny. Vhodné je také zapojit rodiče, například návštěvami odborníků přímo v rodinách.
- Mezi částečně **efektivní metody snižování školních absencí** patří ty cílící na strach a averzi ke školnímu prostředí, na zdravotní příčiny a příčiny na straně rodiny. Osvědčilo se kontaktování rodičů telefonicky či návštěvy v domácnosti, týdenní zasilání textových zpráv o absencích, dopisy rodičům s vizualizací míry absencí, motivační systémy a propojení docházky s mimoškolními aktivitami. Represe se ukazuje jako neefektivní.
- **Pro snížení předčasných odchodů ze středních škol** se jako efektivní jeví pomoc se správným výběrem školy a oboru, dostatečná kvalita výuky a školního prostředí a posílení mentoringu a volnočasových aktivit. V zahraničí existuje možnost alternativního dokončení vzdělání pro ty žáky, kteří ukončují studium předčasně.
- **Pro snížení segregace jsou efektivní** tato opatření: posílení předškolní výchovy, svoz autobusy v případě prostorového vyloučení, úprava spádových obvodů – aby bránily segregaci, zrušení segregované školy v oblasti, práce nestátních neziskových organizací a dalších například v oblasti doučování. Dále pak dostatečné využívání podpůrných profesí ve školách, vytvoření vhodných diagnostických nástrojů, aby nedocházelo k segregaci díky falešné diagnóze mentálního postižení. Nutná je také motivace romských rodičů přihlašovat děti do běžných škol.
- Studie PAQ Research pro Nadaci České spořitelny dále ukazuje příklady úspěšných intervencí v oblasti didaktiky (například Feursteinova metoda), zapojení rodin do chodu školy atd. Celou tuto část příkladů efektivních intervencí ze zahraničí najdete v hlavní zprávě.

Kontext a cíle studie

Sociální nerovnosti jsou fenoménem, který se dotýká života velké části občanů České republiky. Lze pozorovat velké rozdíly mezi regiony i sociálními skupinami – například v tom, jak na ně dopadají jevy jako exekuce, chudoba, problémy v bydlení či kriminalita.

Dlouhodobě se v Česku rozevírají nůžky i ve vzdělávání a v přístupu k němu (výrazně je zmapoval již kolektiv autorů kolem Petra Matějů do roku 2020). Ne každé dítě má stejnou šanci naplnit svůj potenciál. Dítě narozené ve špatném místě nebo do znevýhodněné rodiny nemá stejnou startovní čáru a má tedy delší cestu, aby v životě mohlo uspět. Nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání jsou přitom výraznější než v řadě západních i postkomunistických zemí. Proto se stát a řada neziskových a soukromých organizací snaží nerovnosti ve vzdělávání různými programy a politikami snižovat.

Snižování nerovností v možnosti naplnění vlastního potenciálu není pouze otázkou osobních preferencí nebo politicko-hodnotových postojů o tom, co je a není správné, ale také právních závazků ČR v kontextu segregace Romů. Nerovnosti ve vzdělávání mají také ekonomické důsledky. Pokud každé dítě nemá možnost naplnit svůj potenciál, může to mít vysoké ekonomické náklady pro dítě samotné i celou společnost a ovlivňovat rozvoj ČR. Ekonomické dopady jsou ale zatím relativně málo zmapovány. Kromě toho chybí i dobrá znalost, které intervence a opatření mohou přispět k narovnání startovních čar a naplnění potenciálu všech dětí.

Studie realizovaná pro Nadaci České spořitelny si proto klade za cíl prozkoumat, jakým způsobem nerovnosti ve vzdělávání dopadají na ekonomický a sociální rozvoj v ČR. Poskytne argumenty v oblasti zajišťování rovných šancí a efektivity různých programů. Prozkoumá také, za jakých podmínek jsou jednotlivé intervence ve vzdělávání efektivní. Nerovnosti ve vzdělávání mají také závažné dopady neekonomické povahy (sociální, politické – společenská důvěra, důvěra v demokracii, ale i právní) těmi se však tato studie zabývá méně detailně.

Nyní v rukou držíte shrnutí studie Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity, její plné znění naleznete na: www.nadacecs.cz/publikace. Pro detailní analýzy a odkazy na studie a autory, z nichž vycházíme a kteří jsou v tomto shrnutí jen v seznamu literatury na konci, si prosím přečtěte i celou studii.

Z čeho vycházíme:

Studie bude provedena na základě rešerše existujících studií. Přináší ale i nové analýzy dat mezinárodních šetření (PISA, TIMSS, PIRLS), ad hoc sociologických šetření (Česká společnost po 30 letech) a dat zaměřených na specifické populace (UNDP Roma Survey 2011). Některé části jsou založeny na analýze dat od České školní inspekce (ČŠI) a dalších institucí. Zejména v kapitole 2 pak realizujeme složitější analýzy pro vyčíslení ekonomických dopadů nerovností.

Realizátoři:

Realizátory této rozsáhlé studie zadané a financované Nadací České spořitelny jsou sociologové společnosti PAQ Research (Daniel Prokop, Václav Korbel, Tomáš Dvořák, Lucie Marková, Daša Gardošiková) a analytici ekonomického think-tanku IDEA (Jakub Grossmann, Václav Korbel, Jana Krajčová, Daniel Münich)

01



Jak se projevují
a jak vznikají
nerovnosti
v českém
školství

Reprodukce (nejen ekonomických) nerovností

Úroveň dosaženého vzdělání má významný vliv na to, do jaké společenské třídy lidé patří a jaké množství kapitálů mají.¹ Vzdělání ovlivňuje nejen budoucí příjem a majetek (ekonomický kapitál), ale i množství jeho společenských kontaktů (sociální kapitál) a schopnosti a dovednosti potřebné v měnícím se světě (lidský kapitál).

Analýza vycházející z výzkumu Rozdělení svobodou² ukazuje, že pokud mladý člověk s jinak průměrnými charakteristikami (region, vzdělání rodičů, gender atd.) dosáhne jen základního vzdělání, má méně než 20% šanci na nadprůměrný výdělek. Při dosažení vysokoškolského vzdělání se tato u jinak stejného mladého člověka zvyšuje na 70 %. Podobně souvisí vzdělání i s mírou sociálních kontaktů či lidským kapitálem. Vysokoškolský diplom tedy výrazně zvyšuje pravděpodobnost dosažení dobrého společenského postavení.

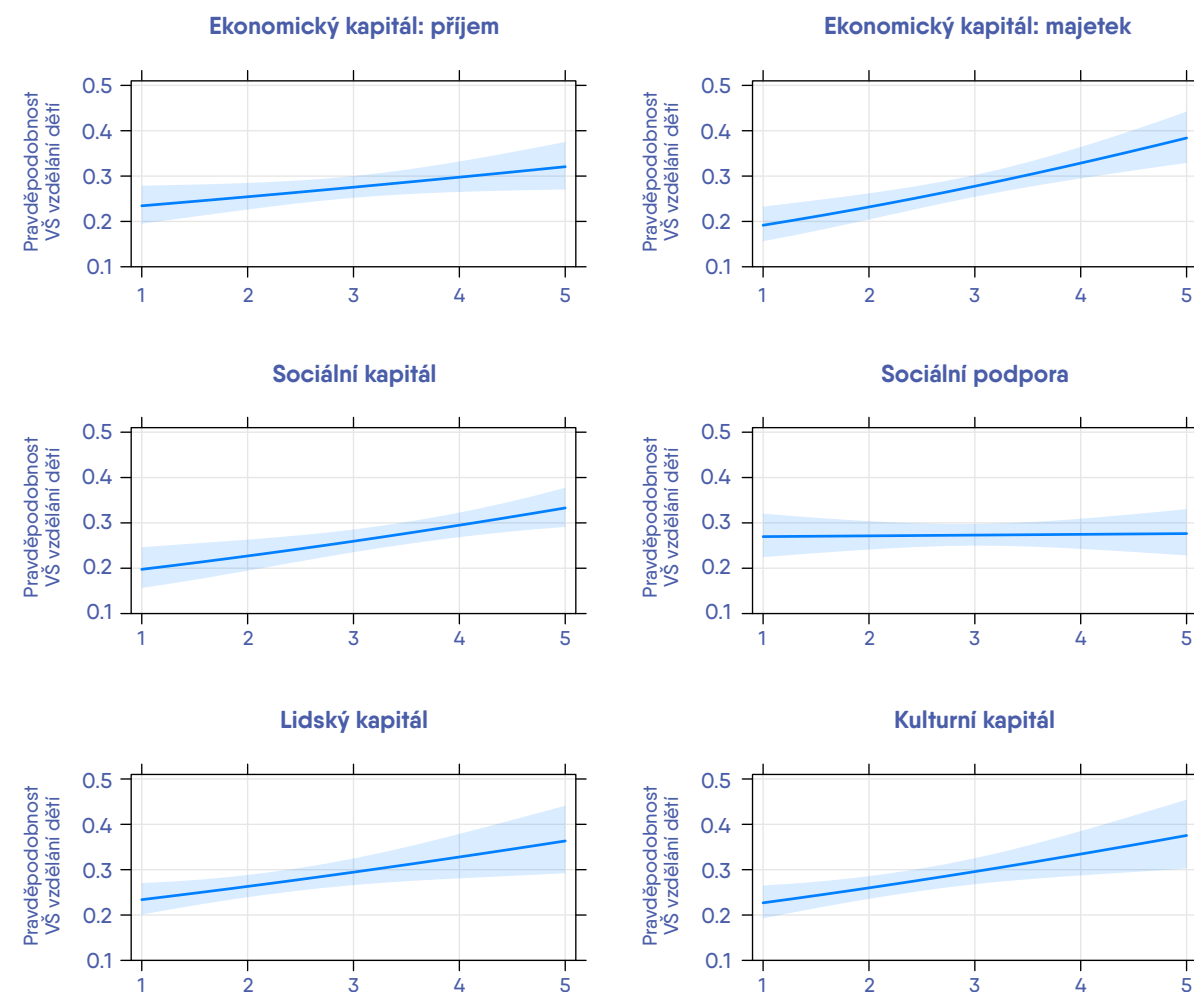
Pozitivní vliv vzdělání je sám o sobě chválný. Problém ale je, že úspěch ve vzdělání nezávisí jen na individuálním potenciálu a snaze. Je tomu právě naopak - nerovnosti ve vzdělávání a s nimi i společenské postavení se mohou přenášet z generace na generaci. Analýza ukazuje, že děti rodičů s vyšším ekonomickým, společenským, kulturním a lidským kapitálem mají mnohem větší šanci na vysokoškolské vzdělání. A to i pokud jsou z jinak srovnatelných regionů, obcí a jsou stejně staré a podobně. Vazba mezi společenským postavením rodičů a vzděláním jejich dětí je silná a vede k přenosu společenských nerovností z generace na generaci.

¹ S pojmem kapitál pracoval sociolog Pierre Bourdieu, který jím označoval nefinanční zdroje, které určují společenské postavení člověka.

² Výzkum PAQ Research, STEM a CVVM pro ČRo – Česká společnost po 30 letech 2019, který na vzorku 4000 osob posuzoval rozdělení jednotlivých kapitálů v české společnosti.

Graf 1

Vliv společenského postavení rodičů na pravděpodobnost VŠ vzdělání jejich dětí (věk 26 až 45 let).



Data:

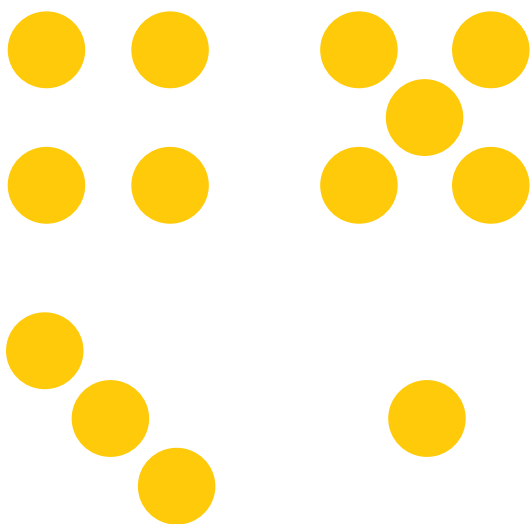
ČRo-rozdělení svobodou (respondenti 26–45 let). Graf zobrazuje průměrné mezní efekty (AME) – tedy, jak se u průměrného respondenta (rodiče) mění pravděpodobnost, že jeho dítě dosáhne vysokoškolského vzdělání podle úrovně jednotlivých kapitálů respondenta (rodiče). Očištěno o vliv pohlaví, věku a socioekonomické rozvinutosti obce bydliště. Sklon křivky = přidáná hodnota kapitálů rodiče nad tyto faktory.

Mezigenerační přenos vícero typů nerovností může posilovat mimo jiné i brzké rozdělování vzdělávacích drah a kvality škol v českém vzdělávání. To totiž od raných let strukturuje, s jakými lidmi se znám a studuji (sociální kapitál) a jak mne škola vybavuje kompetencemi důležitými pro moderní svět (gramotnosti). Tyto problémy rozebírají následující části.

Problém nízkých gramotností

Každý pátý žák základní školy v Česku má problém s porozuměním textu a zaostává v matematice. V oblasti těchto gramotností jsme na tom hůř než některé jiné postkomunistické země jako Polsko, Estonsko nebo Slovinsko a situace se dlouhodobě nemění. Nedostatečná gramotnost zcela zásadně ovlivňuje budoucí pracovní kariéru a životní úroveň.

Mezinárodní testy PISA mapují nedostatečně gramotné



patnáctileté v zemích OECD a rozlišují hned několik úrovní gramotnosti. Průměrné skóre v testech je 500. Graf 2 nabízí základní přehled o rozložení čtenářské gramotnosti mezi patnáctiletými žáky v zemích OECD v roce 2018. Uvedena je pouze gramotnost čtenářská, protože zásadně

ovlivňuje vzdělávání i v dalších oblastech. Nedostatečně gramotní žáci jsou zobrazeni vlevo od vodorovné osy.

V zemích OECD je průměr nedostatečně gramotných 22,5 %, ale tento průměr stahují země jako Mexiko či Kolumbie. V Česku je žáků s nízkou gramotností v testech PISA okolo 21 %. Je tak zhruba v polovině OECD, ale v podprůměru evropských a rozvinutých zemí. V jednom věkovém ročníku je tedy v Česku nedostatečně gramotných zhruba 20 tisíc žáků a tento počet se dlouhodobě nemění. Zanedbatelný počet nedostatečně gramotných je na gymnáziích, na základních školách představují ale až necelou třetinu žáků.

Nevýhodný trade-off: Znevýhodnění zaostávají, bohatší sotva konkurují

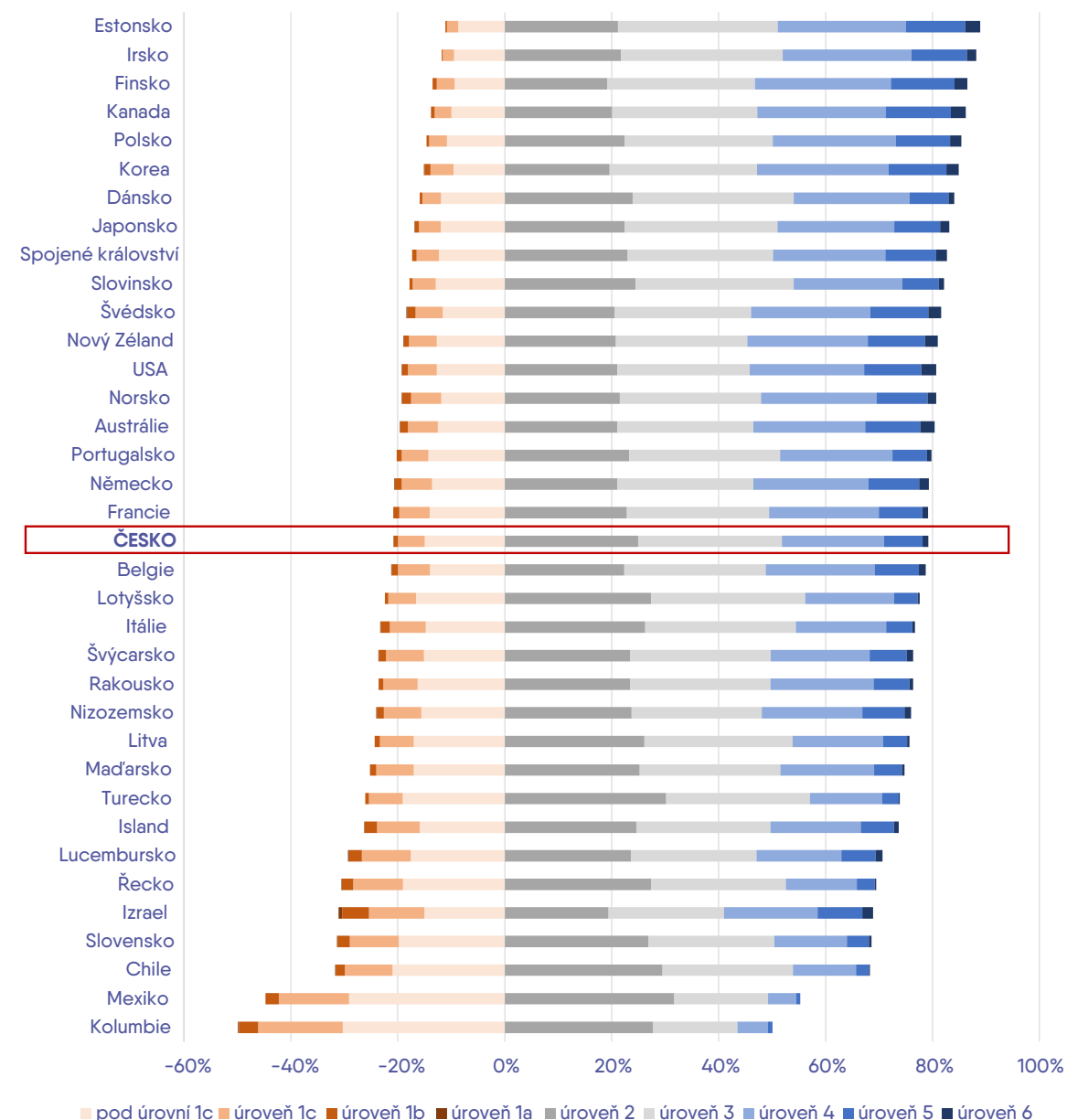
V Česku a na Slovensku existuje silnější vazba mezi společenským postavením rodičů a školními výsledky jejich dětí než například v Estonsku nebo Polsku – tedy v zemích postkomunistického bloku, které rostou v mezinárodních výzkumech gramotností (PISA).

V následujících grafech je zobrazen vliv ekonomického a sociálního statusu rodičů (ESCS) různých faktorů na čtenářskou gramotnost žáků základních škol (PISA 2018). Vidíme, že v Česku je proti Polsku či Estonsku vliv výrazně vyšší – projevuje se přitom tím, že děti s nízkým statusem rodičů proti srovnatelným protějškům v těchto zemích zaostávají o zhruba 50 až 70 bodů v měřené gramotnosti. Nejde přitom o výhodný „trade off“. Děti ze vzdělaných a bohatých rodin totiž svým protějškům z Polska či Estonska sotva konkurují.

Na straně 14 je vliv statusu rodičů bez kontroly dalších proměnných. Na grafu vpravo s očištěním vlivu mateřského jazyka, míry absencí, předškolního vzdělávání, zkušeností se šikanou. Ukazuje tedy, že část vlivu socioekonomického statusu je dán těmito faktory, ale i při jejich kontrole má sociální původ v ČR silný vliv – např. kvůli rozdělování žáků do jinak kvalitních škol a podpoře znevýhodněných žáků uvnitř škol.

Graf 2

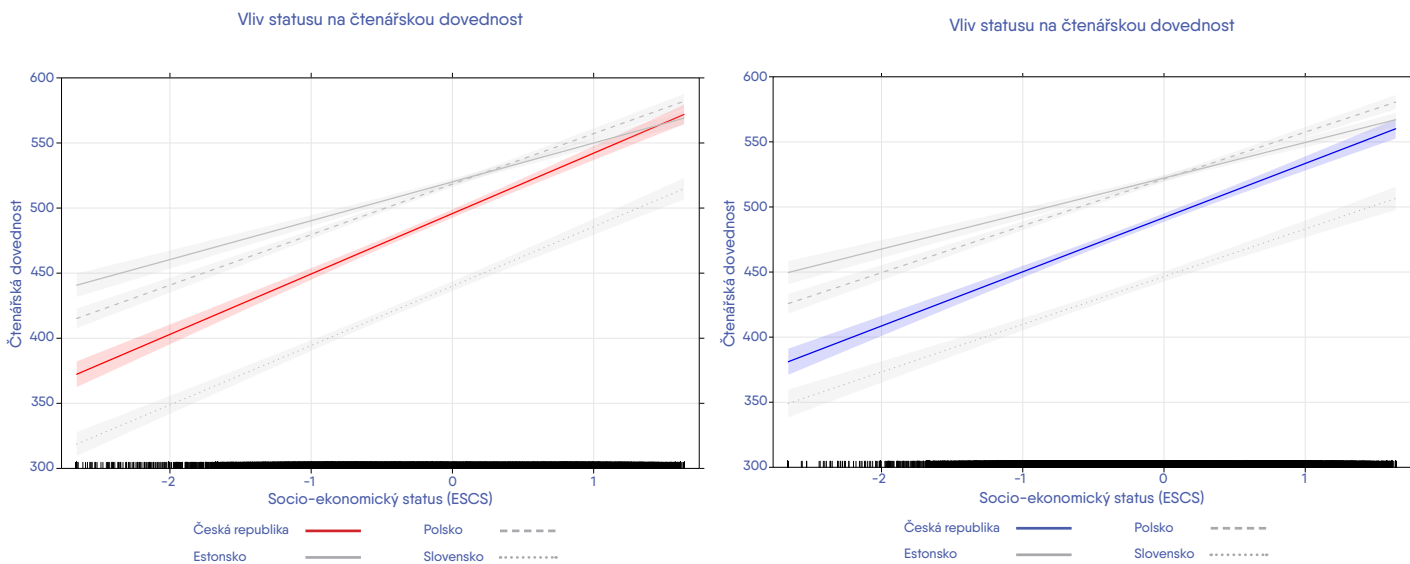
Zastoupení žáků (15 let) v znalostních úrovních čtenářské gramotnosti – podíl žáků s nízkou gramotností vlevo od vodorovné osy



Zdroj:

PISA 2018, země OECD, žáci ve věku 15 let (poslední rok ZŠ a první ročník SŠ)

Graf 3
Souvislost socioekonomického a kulturního statusu (ESCS) rodičů a čtenářské a matematické gramotnosti.



Zdroj:
 PISA 2018, žáci 9. tříd. Lineární regresní model. Graf zobrazuje průměrné mezní efekty (AME) – tedy, jak se u průměrného žáka mění odhadovaný PISA skóre ve čtenářské/ matematické gramotnosti podle úrovně socioekonomického a kulturního statusu rodičů.

Český vzdělávací systém tedy nedokáže efektivně vytěžit potenciál žáků z horšího sociálního prostředí (ačkoli v jiných zemích se to daří) a vede k výraznému zaostávání sociálně slabých dětí. Stejný problém má vzdělávání i na Slovensku.

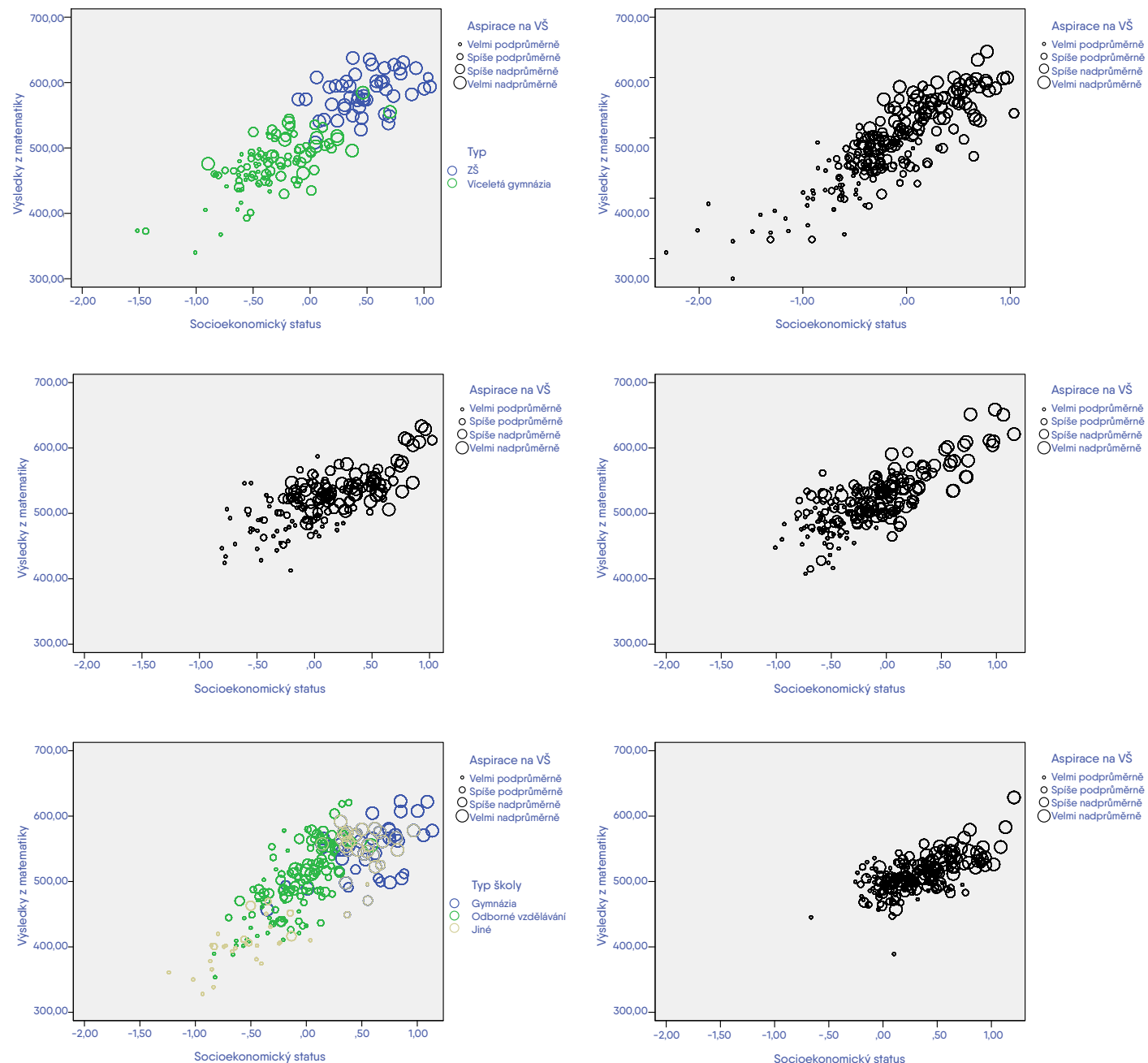
Rozdílné vzdělávací světy

Společenský status a ekonomické zázemí je u nás se školními výsledky spjata těsněji než ve většině zemí EU a OECD. Neplatí to jen pro jednotlivce, ale i pro celé školy. Ve Finsku, Estonsku nebo v Polsku mají školy většinou standardní výsledky, sociální skladba dětí ve školách se méně liší a výsledky škol na ní méně závisí. V České republice a na Slovensku ale existují rozdílné vzdělávací světy – vedle úspěšných škol máme školy podprůměrné a výsledky škol tu velmi silně závisí na tom, z jakého prostředí děti pocházejí.

Graf 4 znázorňuje základní školy z průzkumu PISA 2018 a vztah mezi socioekonomickým statusem žáků (vodorovná osa X) a výsledky matematické gramotnosti (svislá osa Y). Zeleně jsou označena víceletá gymnázia a modře žáci 9. ročníků základních škol. Vyšší sklon přímky, kterou lze proložit mezi školami, ukazuje, že v Česku je mezi socioekonomickým statusem škol a výsledky jejich žáků silná souvislost, zatímco v Polsku, Estonsku a zejména ve Finsku závisí výsledky na statusu výrazně méně. Podobně jako my jsou na tom v Rakousku, kde se také výrazně vydělují gymnázia.

V našem školním prostředí můžeme rozlišit troji kvalitu škol. Mírně nadprůměrné výsledky dosahují školy, kam chodí žáci s nadprůměrným socioekonomickým statusem (zpravidla gymnázia). Většina škol je lehce podprůměrná a nakonec jsou zcela zaostávající školy.

Graf 4
Vliv socioekonomického statusu na výsledky z matematiky PISA 2018



„Zbytkové školy“ mohou demotivovat i talentované

To, že se v českém vzdělávání rozděluje kvalita škol vytváří, nejen nerovnosti šancí (vaše vzdělání závisí na místě, v němž se narodíte), ale může mít další negativní dopady na motivaci dětí. V takovém prostředí mohou být žáci méně motivováni k dalšímu studiu, motivace často schází i samotným pedagogům (viz analýzy akademického optimismu J. Strakové).

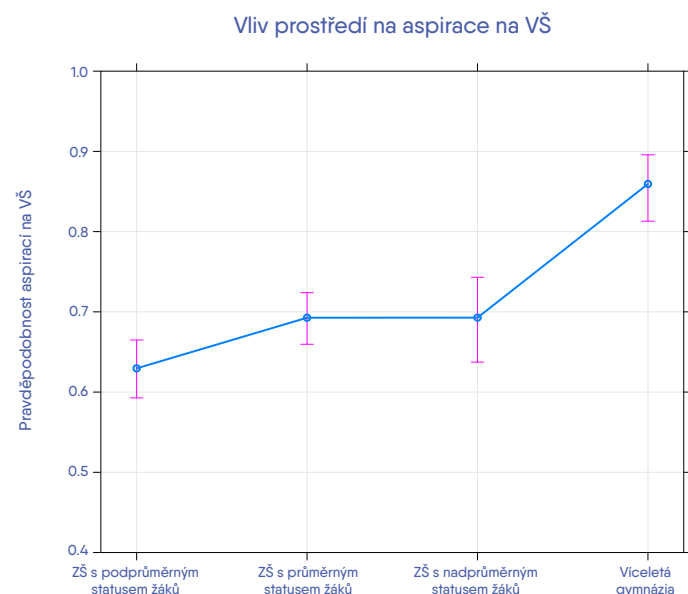
Analýza dat PISA 2018 (základní školy a víceletá gymnázia) ukazuje, že tomu tak skutečně je. Aspirace na VŠ vzdělání je výrazně menší u žáků, kteří studují na školách, kde jsou celkově žáci s nižším socioekonomickým a kulturním statutem. A to i při kontrole jejich vlastních vzdělávacích výsledků (gramotnosti) a vlastního původu. Naopak aspirace dětí na víceletých gymnáziích jsou i při kontrole jejich vzdělávacích výsledků výrazně vyšší.

Jedním z možných vysvětlení je to, že děti se do škol v 11 letech rozdělují právě v závislosti na míře aspirací svých a svých rodičů. To ale v naší analýze do jisté míry omezujeme očistěním vlivu sociálního statusu rodičů. Nabízí se tedy vysvětlení, že kromě vlivu aspirací na výběr školy, má i školní prostředí vliv na úroveň aspirací.

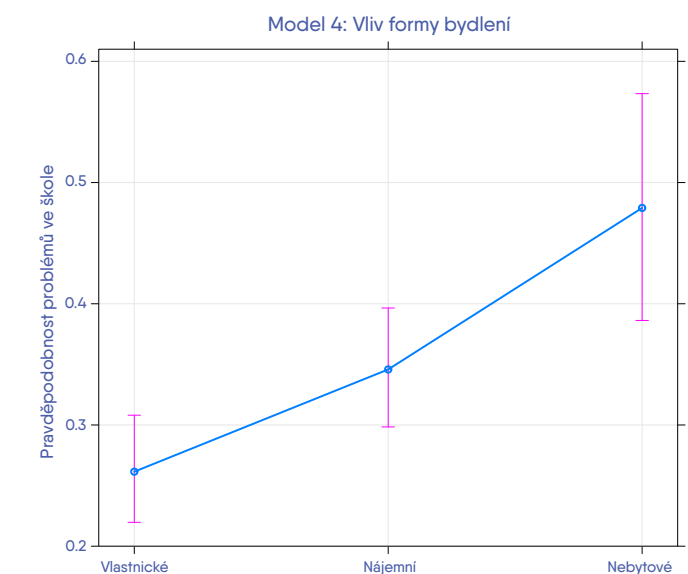
V sociálně znevýhodněných školách a ve „zbytkových školách“, postižených odchodem aspirujících žáků na víceletá gymnázia, se mohou ztrácet motivace i u zbytku studentů. Naopak studenti gymnázií a výběrových škol mají samozřejmě ambice jít studovat vysokou školu. Tyto ambice ale příliš nezávisí na jejich gramotnostech (jakkoli jsou většinou vysoké).

Tento systém může být kromě jisté nespravedlnosti i neefektivní. Pokud aspirace a tím i šance přechodu na VŠ závisí výrazně na sociálním zázemí a selektivitě základních škol, hrozí ztráta talentů – žáků, kteří by vzhledem ke svým předpokladům mohli jít studovat na univerzitu, ale své ambice kvůli nepodnětnému školnímu prostředí předčasně ztratí nebo nerozvinou.

Graf 5
Souvislost školního prostředí a aspirace žáků na studium na VŠ



Zdroj: PISA 2018 (jen studenti ZŠ). Očištěn je vliv matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti dětí a socio-ekonomického statusu rodičů. Logistický regresní model ukazuje pravděpodobnost, že dítě které je z těchto hledisek průměrné a srovnatelné bude aspirovat na VŠ pokud studuje na daném typu školy.



Množství nedostudovaných v některých regionech roste

Propadání, absence a předčasné odchody ze základních a středních škol jsou častější v regionech, kde se lidé potýkají se sociálními a ekonomickými problémy. Nejvíce postižené jsou Karlovarsko a Ústecko a zčásti i Moravskoslezský kraj. V těchto oblastech střední školu nedokončí každý šestý mladý člověk a počet tzv. early leavers v zaostávajících regionech roste. To dále prohlubuje rozdíly mezi nimi a zbytkem republiky.

Zhruba desetina obcí v Česku se potýká s vysokou studijní neúspěšností – minimálně 10 % žáků tu nedokončí ani základní školu. Obce s velkou neúspěšností žáků v základních školách jsou typické vysokou mírou exekucí (v řadě z nich je v exekuci přes 30 % rodičovské generace) a bytovou nouzí. Tyto destabilizující typy chudoby souvisí regionálně s neúspěšností ve vzdělání více než dlouhodobě vyšší nezaměstnanost či menší vzdělání v regionu. Jsou totiž chudé regiony, kde problémy ve vzdělávání tak extrémní nejsou. Problém je, že v českém školství školy ze znevýhodněných regionů nedostávají větší finance od státu, aby těmto problémům čelily, a často mají méně peněz od svých obcí a zřizovatelů.³

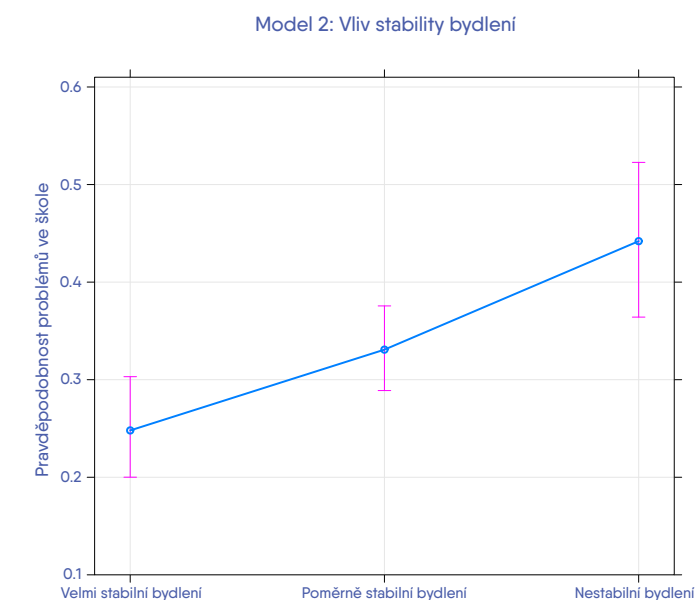
Úspěch dětí z chudého prostředí ovlivňuje školka i bydlení

Úspěch dětí ze znevýhodněného prostředí velmi záleží i na předškolním vzdělávání. Naše analýzy ukazují, že děti z vyloučených lokalit mají dvojnásobnou šanci, že budou chodit do standardní základní školy, pokud za sebou mají alespoň dva roky v mateřské školce. Tento vztah platí i při srovnání dětí se srovnatelně vzdělanými rodiči a z podobných lokalit.

Na studijní výsledky má vliv i nekalitní a nestabilní bydlení. Děti z chudého prostředí mají dvakrát až třikrát větší šanci, že budou mít potíže ve škole, pokud se často stěhují nebo bydlí na ubytovnách a v azylových domech. Časté stěhování může kvůli střídání škol způsobovat vyšší stresovou zátěž, což se může projevit na výsledcích. Nebytové bydlení se může projevovat častějšími

nemocemi dětí, a tedy častějšími absencemi ve výuce. Život v ubytovnách nebo v azylových domech se často pojí s rizikem vzniku závislosti nebo kriminality.

Graf 6
Souvislost nekalitního bydlení a školní problémů dětí z jinak srovnatelných chudých rodin



Data: Data Nadace Sirius – chudé rodiny s příjmem do 2,6násobku životního minima. Graf zobrazuje průměrné mezní efekty (AME) – tedy, jak se u průměrného dítěte z chudých rodin mění pravděpodobnost zasažení problémy ve škole podle intenzity problémů v bydlení. Očištěno o vliv dalších proměnných – věk a pohlaví dítěte, vzdělání a pracovní status rodičů a typ/úplnost rodiny. Sklon křivky = vzdělávací problémy, které jsou přímo asociovány s nekalitním bydlením.

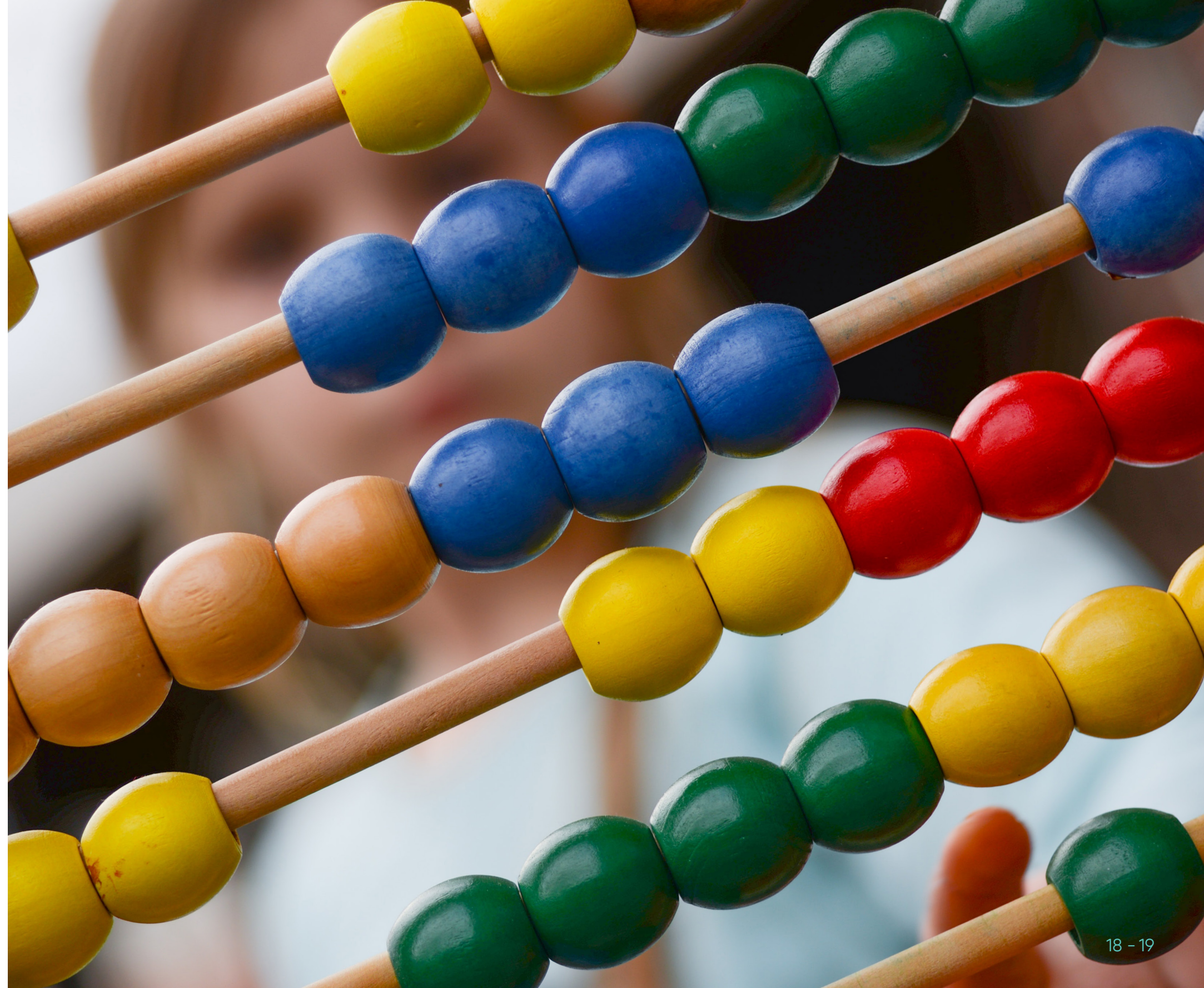
³ Detailněji také viz analýza PAQ Research ve výzkumné brožuře Kam kráčíš Česko 2020 (Aspen CEE)

Segregované školy

V ČR existuje aktuálně skoro 80 škol s převahou romských žáků a dalších takřka 50 až 60 škol, kde tvoří více než třetinu žáků. Přibližně třetina obcí dle existujících analýz aktivně děti odděluje například určováním spádových oblastí. Spádové oblasti jsou v nich určovány tak, aby děti z ubytoven či problémových lokací chodily do specifických škol (často se skutečně handicapovanými dětmi), popřípadě tyto obce nedávají problémovým lokalitám žádnou spádovou školu a ty tak mohou chodit jen tam, kde je vezmou. Další polovina obcí segregaci aktivně nebrání. Jsou ale i obce, kterým se podařilo segregaci odstranit, například Krnov nebo Ostrava-Poruba.

Na existenci segregovaných škol se do velké míry podílejí i rodiče. Z českých výzkumů vyplývá, že zhruba pětina českých rodičů zmiňuje jako důležitý faktor pro výběr školy, zda je škola bez Romů a cizinců. Podle zpráv ze zahraničí i ČR (Daniel Hůle, Karel Čada) však reálně dochází k odchodu rodičů majoritního etnika při dosažení i relativně nízké hranice studujících z etnických minorit. Proti rozdělování škol přitom v lokalitách často nevystupují ani další aktéři – část romských rodičů ji akceptuje, protože jsou na dané školy zvyklí a dětem zde nehrozí šikana spolužáků a vzdělávací neúspěch. Zřizovatelé a ředitelé systém pro omezení konfliktů mezi rodiči a nedostatků jiné podpory znevýhodněných dětí podporují.

Závažnost tohoto problému je velká, protože úroveň vzdělanosti se v českých vyloučených lokalitách dlouhodobě snižuje a nedochází k výraznému zlepšení. Obětí tohoto systému jsou žáci ze znevýhodněného prostředí, ale i společnost jako celek. Naše další kapitola totiž ukazuje ekonomické dopady nerovnosti ve vzdělávání na celou společnost.



02

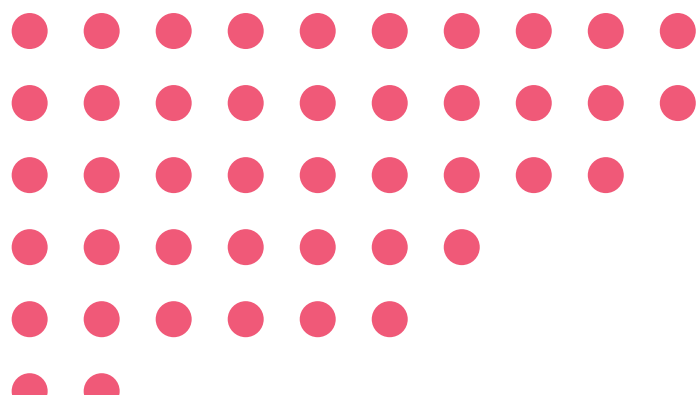


Jsou nerovnosti
ve vzdělávání
problém
z ekonomického
hlediska?

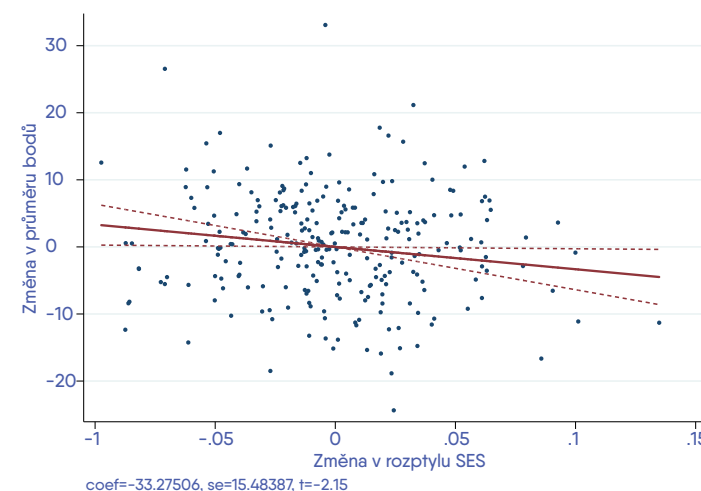
Kapitola 1 ukázala, že v Česku úspěch dítěte v životě záleží na poměrech, ze kterých pochází. Ty předurčují cestu za vzděláním. Nerovnosti v přístupu ke vzdělávání nemusí ovšem být platné napořád a jejich snižování, tak jako snižování rozdílů mezi jednotlivými žáky, může v ČR celkově zlepšit vzdělávací výsledky. Alespoň to naznačuje mezinárodní analýza, která ukazuje, že nízké vzdělávací nerovnosti a vysoké průměrné výsledky se nemusí vzájemně vylučovat.

Žáci v zemích s lepší kvalitou života mívají průměrně lepší studijní výsledky měřené mezi 15letými žáky v šetření PISA. Zároveň v průměru platí, že čím nižší nerovnosti v přístupu ke vzdělání v zemi panují, tím jsou studijní výsledky dětí v dané zemi vyšší.

Data PISA zároveň ukazují (Graf 7), že země častěji dosáhly zvýšení průměrných výsledků tím, že zlepšily výsledky slabších žáků a udržely výsledky těch nadprůměrných (ve výsledku snížily nerovnosti), než zlepšováním výsledků již excelentních žáků. Jinými slovy, snižování vzdělávacích nerovností nemusí být nutně na úkor průměrných vzdělávacích výsledků, pokud se zaměřuje na lepší vytěžení potenciálu dosud zaostávajících. Často tomu bývá naopak.



Graf 7
Vztah rozptylu SES a výsledků v PISA 2006–2018.



Finanční přínos nižších vzdělávacích nerovností v ČR

Pětina patnáctiletých žáků v Česku má podle šetření PISA potíže s porozuměním textu a nezvládá matematiku. Nedostatečná gramotnost má přitom vliv i na jejich budoucí pracovní a společenské uplatnění. Kdyby se povedlo snížit podíl těchto žáků, mohlo by to mít nezanedbatelné dopady na dlouhodobý hospodářský růst ČR.

Velikost dopadů na hospodářský růst odhadujeme pomocí ekonomického modelu, jehož předpoklady jsou shrnuty v hlavní studii. Hlavním výsledkem modelu je, že i podle konzervativního scénáře zvýšení studijních výsledků nejslabších žáků by v průměru každý rok ČR přineslo 18 miliard korun v příštích 80 letech. Do konce století to kumulativně znamená 1,5 bilionu korun. Ambicióznější scénáře zlepšení funkčních gramotností žáků se slabšími výsledky naznačují přínos přesahující sto miliard korun

ročně. Výnosy z investic do podprůměrných žáků se ale začnou naplno projevovat až po roce 2050, kdy dokončí vzdělání a jejich ekonomická aktivita se promítne do veřejných rozpočtů. Pokud by se podařilo výsledky žáků s nedostatečnými gramotnostmi výrazně zlepšit, překročili by čeští žáci průměrné skóre PISA testů Nizozemska a přiblížili by se Polsku a Finsku. Náš model nezapočítává náklady nutné pro snížení nerovností, ani nediskutuje, jak přímo snížení dosáhnout (to dělají ostatní kapitoly). Ovšem přínosy 18 mld. Kč ročně jsou výrazně vyšší než například náklady na inkluzivní vzdělávání. Proto by i vysoké investice na snižování nerovností měly být nákladově efektivní.

Scénáře zlepšení úrovně gramotnosti

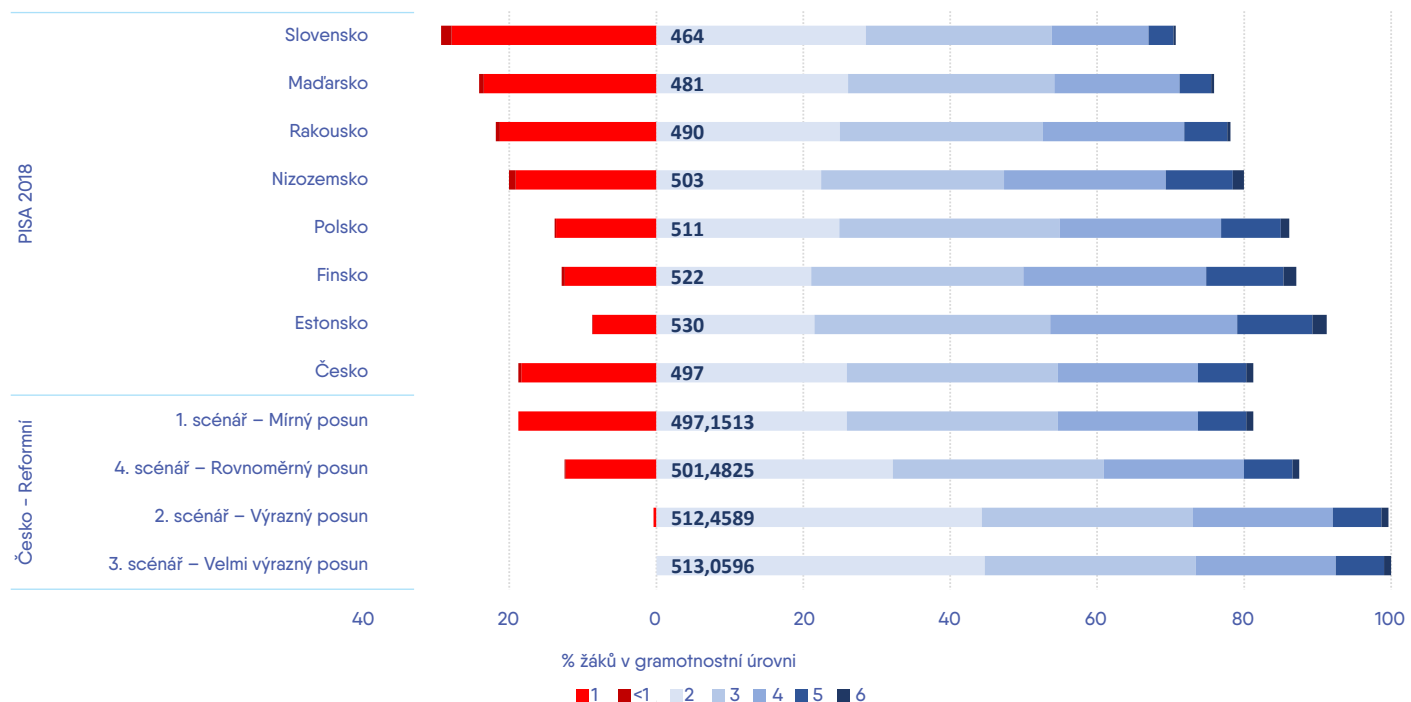
Oficiální klasifikace PISA definuje gramotnostní úrovně od nuly do šesti, kde úrovně nižší než 2 jsou považovány za úrovně s nedostatečnými funkčními gramotnostmi. V předpokládaných scénářích zlepšení funkčních gramotností žáků se pracuje se zlepšením gramotností žáků, kteří jsou pod úrovní 2. Pro modelování dopadů předpokládáme, že snižování podílu žáků s nedostatečnými gramotnostmi probíhá postupně a rovnoměrně v nadcházejících 10 letech.

Modelujeme několik scénářů. První scénář počítá se zachováním stávajícího stavu, tedy podílu nedostatečně gramotných žáků. Scénář **Mírný posun** předpokládá posun všech žáků z gramotnostní úrovně 0 na úroveň 1. Scénář **Výrazný posun** počítá se zlepšením z úrovně 0 na úroveň 1 a z úrovně 1 na úroveň 2, scénář **Velmi výrazný posun** znamená posun všech žáků na skóre 1 a 2. Scénář **rovnoměrného posunu** pracuje s předpokladem, že se všichni žáci posunou z úrovně 0 a 1 o 25 bodů PISA skóre.

Co se týká výsledků přírodovědné gramotnosti, je Česká republika zhruba uprostřed srovnávaných zemí. Do výčtu byly vybrány státy s podobnými nebo lepšími výsledky (Estonsko, Finsko, Polsko, Rakousko, Nizozemska) a Slovensko a Maďarsko, které mají oproti nám výsledky horší. V matematické gramotnosti spadá více žáků donejnižší úrovně. Rozdíly mezi výsledky jednotlivých

Graf 8**Zastoupení žáků v úrovních přírodovědné gramotnosti (v %)**

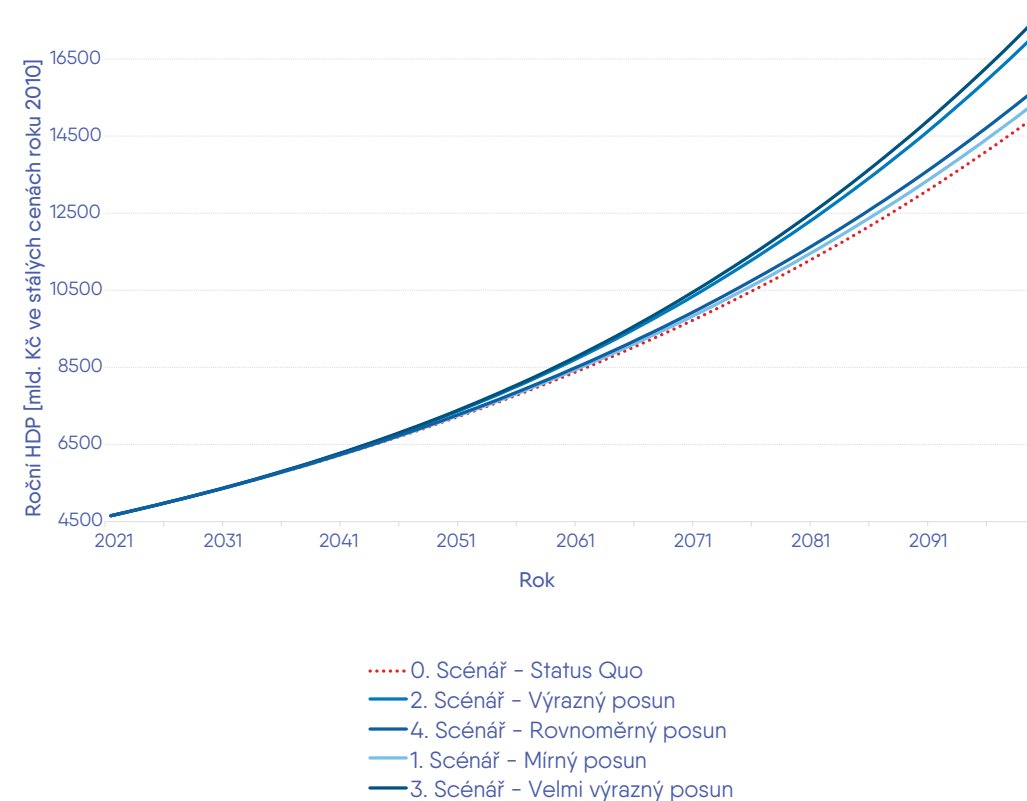
(na základě situace roku 2018 a pro ČR i situace dle reformních scénářů)

**Zdroj:**

Data PISA 2018 a vlastní výpočty

Pozn:

Podíl nedostatečně gramotné populace žáků jsou vymezeny nalevo od vertikální osy v bodě nula. Údaje uvedené podél svislé osy udávají celonárodní průměrná test skóre zemí.

Graf 9**Projekce vývoje HDP podle scénářů zvyšování gramotnosti**

scenářů jsou tak výraznější. Např. scénář velmi výrazného posunu počítá s prakticky nulovou negramotností, průměrné výsledky by dosáhly úrovně Polska a velmi by se přiblížily Nizozemsku.

Výsledky

Všechny představené scénáře vedou k vyššímu HDP, ale zřetelné dopady jsou patrné až po roce 2050. Vyšší gramotnost se začne promítat do vyšší produktivity na

pracovním trhu až poté, co lépe vzdělání absolventi začnou pracovat. Dopady reformních scénářů na HDP lze poměřovat na základě průměrných ročních příspěvků HDP – tedy kumulovanou přidanou hodnotou připadající na jeden rok sledovaného období (sloupec 2 v Tabulce 1). Scénář Mírného posunu přináší v průměru každý rok do rozpočtu 18 mld. Kč. Ostatní scénáře s výraznějším posunem mají roční přínosy od 35 do 122 mld. Kč.

Tabulka 1
Příspěvky reformních scénářů k HDP

	Kumulovaně (současná hodnota) mld. Kč	Roční ekvivalent (současná hodnota) mld. Kč	Podíl na počátečním ročním HDP v r. 2020 %
	1	2	3
0. Scénář – status quo	0	0	0
1. Scénář – mírný posun	1428	18	31
2. Scénář – výrazný posun	8322	104	179
3. Scénář – velmi výrazný posun	9786	122	210
4. Scénář – rovnoměrný posun	2797	35	60

* Jde o součet diskontovaných hodnot ročních HDP v daném scénáři po odečtení hodnot odpovídajících 0. scénáři status quo za 80-leté období.

** Roční ekvivalent představuje kumulovaný příspěvek HDP reformního scénáře rozpočítaný na jeden rok z 80-letého období.

Poznámka:

Hodnoty HDP jsou vyjádřeny v stálých cenách roku 2010.

Projekce ročního přínosu nejméně ambiciózního 1. scénáře Mírného posunu představuje výrazně vyšší částku, než jsou výdaje státu na pasivní politiku zaměstnanosti (7 mld. Kč). Výdaje státu na rekvalifikace ve výši necelých 100 mil. Kč jsou proti hrubým výnosům zanedbatelné. Hrubé výnosy zvýšení gramotnosti se hodí srovnat s náklady na politiku inkluze v regionálním školství, která se výrazněji dotýká právě žáků s nedostatečnou gramotností. Tyto výdaje nedosahují ani 10 mld. Kč a například náklady dílčího opatření asistentů učitelů představují náklady řádově jednotek miliard.

Výzkumy ukazují, že patnáctiletí žáci s nedostatečnou čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotností čelí v pozdějším životě mnoha problémům. Zajištění kvalitnějšího vzdělání pro nejslabší žáky vedle výnosů

znamená i značnou úsporu na sociálních dávkách a výdajích na bezpečnost a potírání kriminality.

Naše simulované kvantifikované projekce ukazují, že opatření snižující výskyt nedostatečné gramotnosti mezi patnáctiletými může mít nezanedbatelné pozitivní dopady na dlouhodobý vývoj HDP skrze vyšší produktivitu lépe vzdělané pracovní síly. Výskyt žáků s nedostatečnou gramotností tak vedle budoucích sociálních dopadů a společenských nákladů na jejich řešení představuje i náklady ušlých příležitostí, tedy nevyužitou investiční možnost země.

Přínosy dokončení střední školy pro veřejné finance

Nerovnosti v přístupu ke vzdělání a vzdělávací nerovnosti na základní škole často končí tím, že žák

Tabulka 2
Čistý přínos dokončení SŠ na jednoho žáka pro státní pokladnu
(současná hodnota součtu všech budoucích výnosů veřejných rozpočtů).

Dokončení střední školy bez maturity	2 319 233 Kč
Dokončení střední školy s maturitou	2 838 144 Kč

Tabulka 3
Rozdíly ve složkách příjmu státu mezi dokončením SŠ a předčasnými odchody

	Střední bez maturity vs. ZŠ	Střední s maturitou vs. ZŠ
Náklady vzdělání	-131 965 Kč	-245 855 Kč
Daň z příjmu	358 477 Kč	495 456 Kč
Odvody	1 475 079 Kč	1 658 346 Kč
DPH	117 151 Kč	303 284 Kč
Spotřební daně	28 295 Kč	93 215 Kč
Dávky	272 870 Kč	302 194 Kč
Náklady vězeňství	199 326 Kč	231 503 Kč
Celkem	2 319 233 Kč	2 838 144 Kč

není schopen dostudovat střední školu a předčasně odchází. V takovém případě zůstává pouze se základním vzděláním. Nižší vzdělání spojené s demotivací se projeví horším uplatněním na trhu práce. Kromě toho lidé s nedokončeným středním vzděláním například také častěji čerpají sociální dávky. Proto je nedokončení střední školy z pohledu státu neefektivní. Kolik ale stát na předčasných odchodech ze SŠ trátí, je otevřená otázka. Vyplatí se

vůbec státu podporovat programy, které se snaží pomoci žákům střední školu dokončit?

Výsledky z našeho ekonomického modelu ukazují, že žák, který dokončí minimálně středoškolské vzdělání, odvede za svůj život do veřejných rozpočtů v průměru o 2,3 až 2,8 milionu korun víc než žák pouze se základním vzděláním. Nejvíce stát získá na platbách za



sociální a zdravotní pojištění. Naše analýzy jsou přitom robustnější než dosud realizované analýzy v Česku, protože nepředpokládají, že žák, kterému se podaří dokončit SŠ místo předčasného odchodu, se při dosažení středního vzdělání vyrovná ostatním středoškolákům. Naše výpočty také zahrnují výrazně více vlivů na veřejný rozpočet (např. náklady vězeňství).

Tyto výsledky ukazují přínos dosažení vyššího vzdělání, ale nezahrnují náklady na programy proti předčasným odchodům, ani jejich efektivitu (jakému procentu žáků opravdu pomohou). Započítání těchto nákladů děláme na základě zahraniční rešerše a následně vypočítáváme,

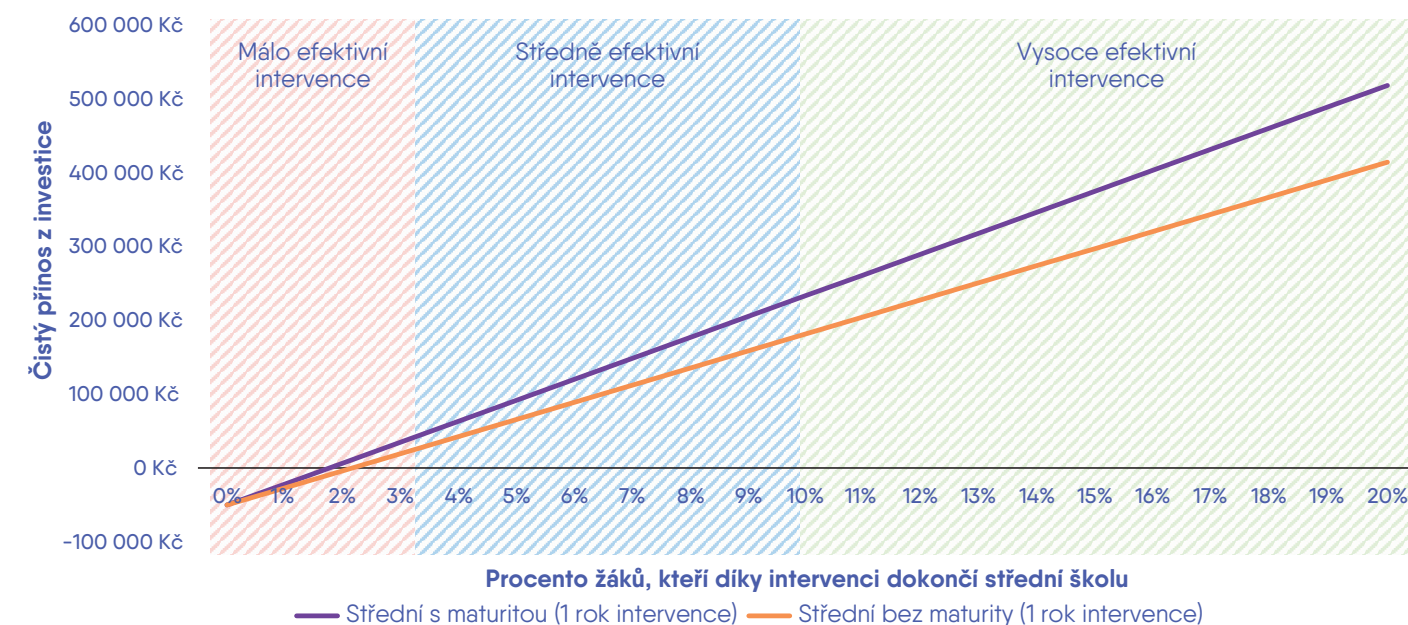
jakou by musely mít efektivitu, aby se je vyplatilo státu podporovat.

Průměrné náklady zahraničních programů na snížení předčasných odchodů jsou v přepočtu 50 000 korun na žáka na rok. U těchto programů vzhledem k vysokým výnosům z dokončení střední školy stačí, když program pomůže dokončit střední vzdělání alespoň dvěma až čtyřem procentům účastníků, aby se vyplatilo státu do programu investovat. Programy s obdobnými náklady zahrnují například mentoring žáků, kurzy pro získání pracovních zkušeností a návyků. Některé programy jsou méně intenzivní a jejich náklady se pohybují kolem 5000

korun na žáka. Takové mohou obsahovat informační kampaně, poradenské schůzky s pracovníkem školy ohledně volby školy a možností žáka nebo intervence měnící podmínky studia (např. absence). U nich se investice vyplatí, pokud pomohou alespoň jednomu až dvěma procentům žáků. Při skupině 1000 žáků by tak muselo dostudovat střední školu alespoň 20 z nich. U velmi intenzivních programů, které trvají po celou dobu studia a mají vysoké náklady (200 000 Kč na rok a žáka), je potřeba, aby pomohly školu dokončit čtvrtině zúčastněných žáků. V analýze nehodnotíme, které typy opatření jsou vhodnější. Různé typy opatření mohou pomoci žákům s jinými problémy, a proto je důležité opatření specificky cílit podle potřeb žáků.

Graf 10 ukazuje, jak se čisté příjmy státního rozpočtu mění s různou efektivitou programu a průměrnými náklady (50 000 Kč na studenta na rok je přibližně průměrná nákladovost tohoto typu programu). Efektivitu představuje podíl žáků, kteří díky intervenci dokončí SŠ. Návratnost investice je pozitivní už pro relativně málo efektivní programy. Pokud program nepomůže nikomu, anebo jen velmi nízkému procentu žáků, přínosy jsou nižší než vzniklé výdaje na realizaci programu. Nicméně už pro programy s efektivitou kolem 2 % je investice výnosná. Středně efektivní programy průměrně přinesou do státního rozpočtu na žáka 20 000–230 000 Kč, vysoce efektivní programy 180 000–520 000 Kč.

Graf 10
Čisté příjmy programu v závislosti na typu programu (s různou efektivitou a délkou trvání programu, náklady 50 000 Kč student/rok).



Na dvou scénářích (efektivita 7 %, náklady na žáka 50 000 Kč, efektivita 15 %, náklady 50 000 Kč) ilustrativně vypočítáváme nákladovou efektivitu. Ta zjednodušeně říká, kolik stát dostane zpět za jednu investovanou korunu. Nákladová efektivita se pohybuje pro programy na dokončení střední školy s výčinným listem mezi 3–4 korunami za každou investovanou korunu. Pro programy na dokončení střední školy s maturitou stoupá indikátor 7–8,5 Kč za každou investovanou korunu. Z toho vyplývá, že pokud je program kvalitní a pomůže dokončit SŠ přibližně desetině žáků, státu se taková investice několikanásobně vrátí.

Tabulka 4
Zisk státní pokladny z existence předškolního programu do státního rozpočtu

S předškolním programem	2 935 049 Kč
Bez předškolního programu	2 441 624 Kč
Čistý přínos	493 425 Kč

Poznámky:
Zisk státní pokladny je současná hodnota součtu všech budoucích výnosů veřejných rozpočtů.

Tabulka 5
Rozdíly ve složkách příjmu státu dítěte s absolvovanou intervencí a bez ní

	S programem	Bez programu	Rozdíl
Náklady vzdělání (delší docházka na SŠ a VŠ)	-189 870 Kč	-163 013 Kč	-26 857 Kč
Daň z příjmu	348 901 Kč	275 023 Kč	73 879 Kč
Odvody	1,967 936 Kč	1 674 569 Kč	293 367 Kč
DPH	883 122 Kč	806 171 Kč	76 951 Kč
Spotřební daně	222 237 Kč	205 381 Kč	16 855 Kč
Dávky	-244 809 Kč	-284 842 Kč	40 033 Kč
Náklady vězeňství	-52 468 Kč	-71 665 Kč	19 197 Kč
Celkem	2 935 049 Kč	2 441 624 Kč	493 425 Kč

Poznámky:
Výnosy a náklady jsou současná hodnota součtu všech budoucích výnosů. Kladné znaménko u nákladů na vězeňství znamená úspory z nižšího počtu odsouzených.

Vyplatí se investovat do intervencí včasné a předškolní péče?

Výzkumy ukazují, že intervence včasné a předškolní péče rozvíjejí schopnosti a dovednosti dětí, což jim pomáhá začlenit se plynule do chodu základní školy. Podle zahraničních studií mohou intervence včasné péče mít dopad nejen na budoucí vzdělání, ale i na výši mzdy. To může mít váhu zejména u znevýhodněných dětí, kterým takové intervence umožní začít školní docházku s kompetencemi více se blížícími většinové populaci.

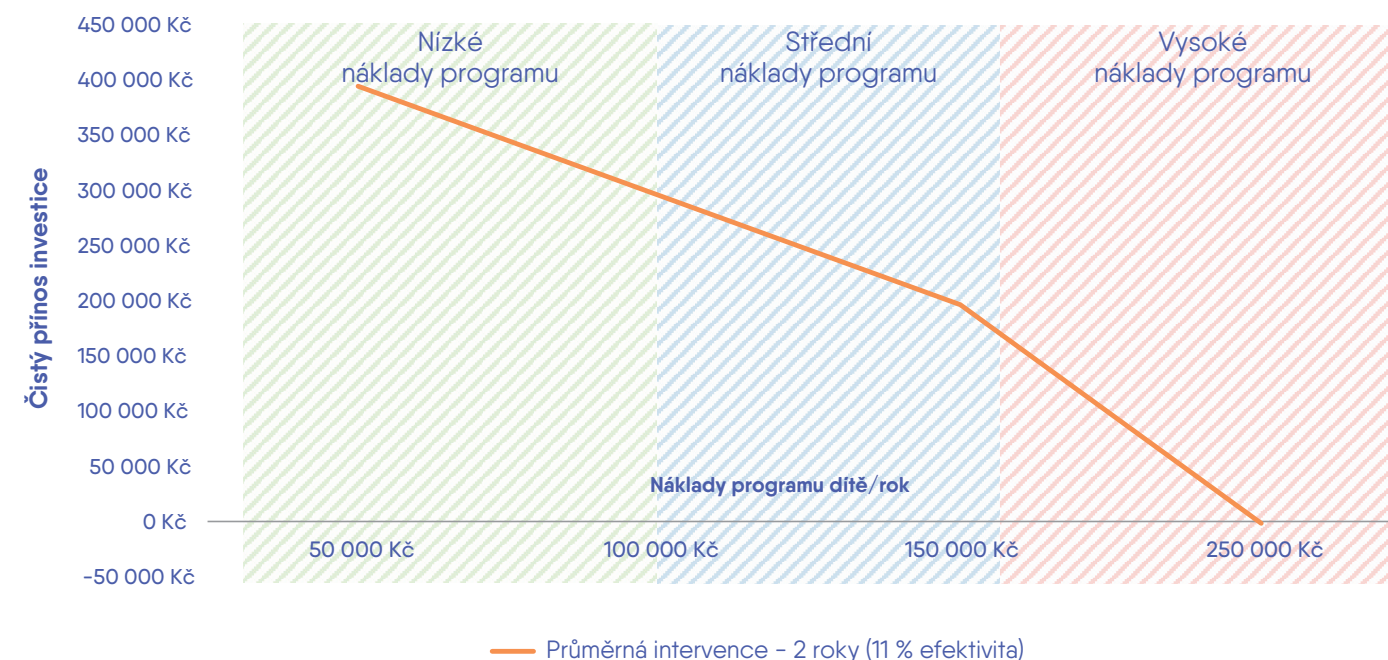
Ekonomickým modelem vypočítáváme, jestli je výhodné intervence pro sociálně znevýhodněné děti z pohledu státu finančně podporovat. V modelu na základě zahraniční rešerše předpokládáme, že intervence včasné péče u znevýhodněných dětí zvyšují pravděpodobnost dokončení střední školy o 11 % a vedou ke zvýšení mzdy. Výsledky ukazují, že pokud sociálně znevýhodněné dítě

projde programem včasné a předškolní péče, pak za svůj život odvede do státní kasy přibližně o půl milionu korun více, než kdyby program neabsolvovalo. Konkrétně, při absolvování intervence odvede v dospělosti do státního rozpočtu 2,9 milionu korun a bez intervence 2,4 milionu korun.

Stejně jako v případě zdárného dokončení střední školy i zde platí, že nejvíc peněz stát získá na budoucích platbách odvodů za povinné pojištění. Rozdíl je zhruba 300 tisíc Kč. Další příspěvky z DPH a z daně z příjmu jsou výrazně nižší a pohybují se kolem 70 tisíc Kč.

Čistý přínos investice je roven přínosům za účastníka očištěné o náklady programu. Tento vztah zobrazuje Graf 11 pro program trvajících dva roky. Při nákladech v rozmezí 50–100 tis. Kč na rok, což přibližně odpovídá nákladům předškolního vzdělávání na žáka v ČR, se čistý

Graf 11
Čisté přínosy investice do intervence v závislosti na nákladech intervence



přínos pohybuje mezi 300–400 tis. Kč. Při nákladech programu 100–150 tis. Kč na rok, které odpovídají nákladům menších programů podle zahraniční rešerše literatury, jsou přínosy pozitivní mezi 200 a 300 tis. Kč. Pouze při extrémně vysokých nákladech intervencí dosahujících 250 tis. Kč na žáka za rok, se přínosy rovnají nákladům.

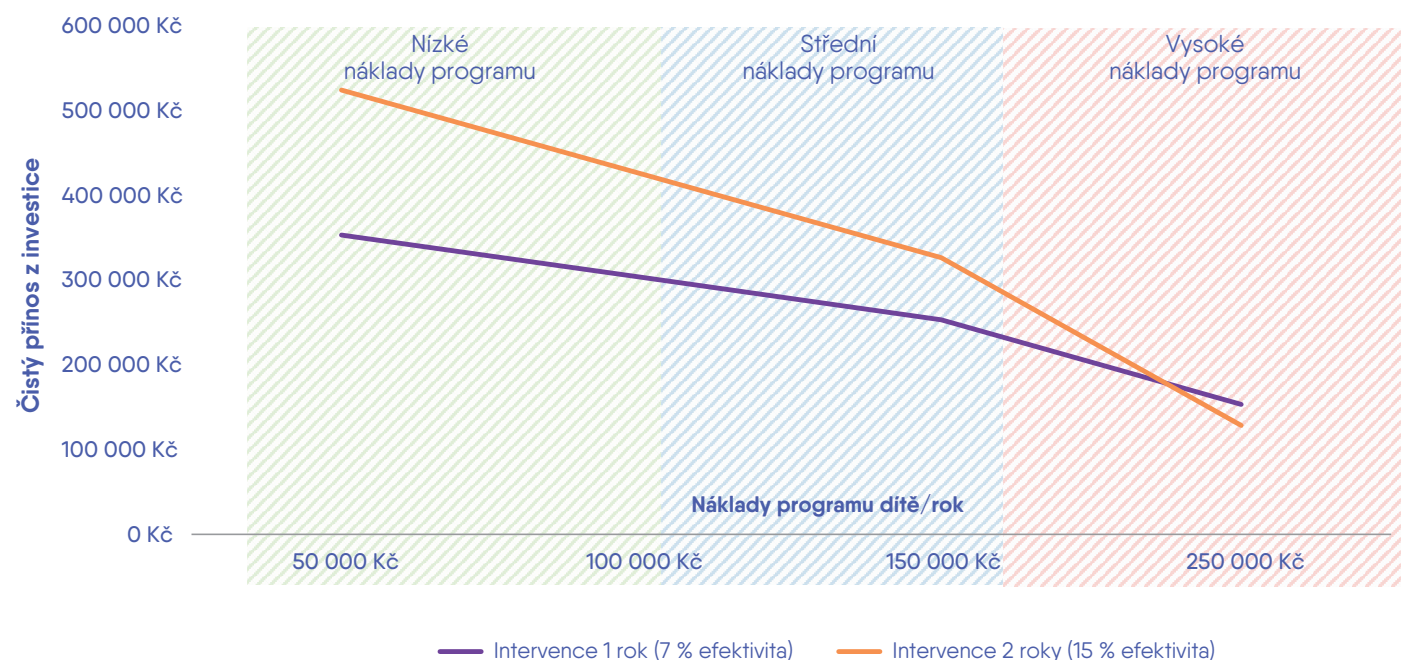
Kromě toho počítáme návratnost pro dva typy programů:

1) Program trvajících jeden rok s efektivitou 7 % a 2) Program trvajících dva roky s efektivitou 15 %. Graf 12 ukazuje, že přínosy jsou pro oba typy programů pozitivní i při velmi vysokých nákladech. U nákladů v rozmezí 50–100 tis. Kč na žáka za rok dosahují čisté přínosy na žáka 300–350 tis. Kč u jednoletého programu a 450–550 tis. Kč u dvouletého programu se stejnými náklady na rok. To je velmi vysoká návratnost investice. Za každou investovanou korunu stát

dostane zpět dle délky programu a nákladů 4–7,5 korun. U středně drahých programů v rozmezí 100–150 tis. Kč na žáka za rok se přínosy pohybují mezi 250–300 tis. Kč u jednoletého a 300–400 tis. u dvouletého. To je stále návratnost za každou korunu v rozmezí 2 až 4 korun. U velmi drahých programů kolem 250 tis. Kč na žáka za rok jsou čisté přínosy u obou typů programů kolem 100 tis. Kč.

Finanční analýzy kromě toho nejsou schopny vyčíslit další přínosy, které vysoká úroveň vzdělání lidem přináší. Zkušenosti ze zahraničí ukazují, že vzdělávání pozitivně ovlivňuje postoje k demokracii, politické hodnoty, politické chování a sociální důvěru a soudržnost. Univerzitně vzdělaní lidé zřídka volí extremistické politické strany a jsou zastánci členství v EU. Vysokoškoláci chovají větší důvěru ke společenským institucím, více věří ostatním a jsou obecně spokojenější se svými životy.

Graf 12
Čisté přínosy investice do programu v závislosti na délce a efektivitě





„Chceme být školou pro všechny. Ne vždy je to jednoduché.“

Radmila Jedličková

Ačkoliv má každé dítě zákonem zaručené právo na rovný přístup ke vzdělání, realita je taková, že se v České republice momentálně nachází více než 130 škol, kde žáci romského etnika tvoří minimálně třetinu studentů. V téměř 80 z nich přitom tvoří většinu. Jen v menšině případů je to přitom dáno tím, že by v dané části města žila většina Romů. Tyto školy obvykle zaostávají za běžnými, přehlízejí slabou docházku a nenabízejí svým žákům východisko z kruhu chudoby. Co se ale stane, když se ředitel rozhodne svou segregovanou školu změnit? Už šestým rokem o to usiluje i Radmila Jedličková, ředitelka ZŠ Grafická v Praze.

Jaké byly vaše začátky v ZŠ Grafická?

Do školy jsem nastoupila v r. 2011 jako speciální pedagožka. Tehdy to byla škola, které hrozilo uzavření. Z 250 dětí, pro které byla navržena, jich tam chodilo něco kolem devadesáti. A z těch devadesáti bylo možná i víc než osmdesát procent žáků romských. Neměli jsme úplně nejlepší pověst. Ze školy pak odešla ředitelka, já byla nějakou dobu zástupkyně a v roce 2015 jsem se stala ředitelkou. Říkala jsem si, že škola potřebuje změnu. Kolegové se upnuli k představě, že já školu před zavřením zachráním, a protože mám ráda výzvy, šla jsem do toho.

Jak jste na tom teď? Už nejste segregovanou školou?

Myslím, že jsme na velmi dobré cestě k desegregaci. Už tu nemáme 90 % romských žáků, ale něco kolem 40 %. Stále se vyvíjíme. Navíc se nám velmi zvýšily počty žáků – cizinců, kterých momentálně máme zhruba pětinu, což je dvojnásobek pražského průměru.

A co pověst vaší školy? Už se zlepšila?

Naše pověst se zlepšila především v odborných kruzích, kdy k nám přicházejí studenti vysokých a středních škol na stáže, praxe a následky. Máme také podporu u našeho zřizovatele. Lépe už na nás nahlíží i část rodičů, ale tady je ještě mnoho prostoru k navázání spolupráce a aktivního zapojení rodičů do výchovně-vzdělávacího procesu. Čeká nás to, že musíme najít rovnováhu mezi představami rodičů a představami našimi. Já chci, aby i do budoucna byla naše škola otevřená každému. Svět vnímám jako multikulturní místo – a taková je i naše škola.

Čím jste tehdy před 6 lety změny odstartovala?

Byla to spousta drobností. Především práce s týmem pedagogů i nepedagogů – bylo třeba stanovit vizi a ujednotit směr, kterým chceme jít. Dále bylo potřeba zlepšit PR školy – založila jsem facebookový profil školy, na který jsem pravidelně přidávala všechny možné novinky a fotky z našich akcí, aby lidé viděli, že se u nás ledačco děje. Lidé se začínali o školu více a více zajímat. Proto jsme zavedli i akce nejen pro rodiče a děti z naší školy, ale pro všechny občany Prahy 5. Potkáváme se – když situace

dovolí – na vánočních a jarních jarmarcích. Pořádáme swapy, staráme se o seniory v naší čtvrti. Letos jsme pořádali i komunitní akci ke Dni matek. Zároveň s tím jsem se snažila zvýšit počet žáků ve škole. V tomto období jsme přijali i několik žáků s výchovnými problémy.

To zní dost náročně. Období riskantních nápadů...

Trochu bylo. Samozřejmě ve chvíli, kdy přijmete čtyři běžné děti a k nim dvě, které jsou obtížně umístitelné, je velmi těžké vytvořit bezpečné prostředí ve třídě. Strávila jsem s těmi dětmi hodně času tady v ředitelně na různých intervencích, povídání atd. Také jsme v té době přijali i různé „cestovatelské“ děti, které se stěhovaly po republice. Pobyly u nás dva měsíce, pak zmizely jinam. Možná to opravdu může znít trochu riskantně, ale pomalu, po malých krůčcích se situace zlepšovala a zlepšuje. Přijali jsme handicapované dítě a jeho matka nás chválila, tak k nám zapsaly děti i její kamarádky. Zahájili jsme spolupráci s mateřskými školami v okolí, začali jsme tam chodit na besedy pro děti i pro rodiče, prezentujeme školu i jednotlivé učitele.

Když říkáte, že prezentujete svoji školu, co vlastně ukazujete?

Hodně se snažíme o to, aby naše výuka byla kvalitní. Prosazujeme moderní výukové metody, jsme nároční na práci učitelů. Chceme, aby byli opravdu otevření, ochotní se dál vzdělávat a na dětech jim záleželo. Bohužel mnozí rodiče čtou hlavně recenze na internetu a na výuku se podívat nepřijdou. To mě hodně mrzí, protože kdo se přijde podívat, ten vidí, že se není čeho bát. Nedávno jsme přijali třeba dívku do 5. třídy. Stěhovali se na Smíchov, prošli tři školy a nechali ji, ať si vybere, kde se cítí nejlíp. Vybrala si nás; a to jsou momenty, kdy vás to zahřeje.

Jste v čele školy 6. rokem. Změnil se za tu dobu nějak učitelský sbor? Jdou za vaší vizí všichni?

Jak jsem již zmínila, tým mi hodně důvěřoval a v tom byla výhoda. Nicméně v pedagogickém sboru se objevili tací, pro které nastolené změny nebyly komfortní. Také jsem potřebovala na důležitých pozicích mít schopné

lidi, kterým bych mohla důvěřovat. Takovými pozicemi jsou jednoznačně zástupkyně ředitelky a hospodářka školy. Změny jsem samozřejmě nerealizovala primárně výměnou členů týmu, klíčovou pro mě byla a stále zůstává práce s týmem. Dáváme si zpětné vazby, motivujeme se navzájem. Všichni tu dostávají i velký prostor pro seberealizaci. Když je něco baví a zajímá, umožníme jim to. Když někdo zahoří pro nové způsoby hodnocení,

Myslím, že jsme na velmi dobré cestě k desegregaci. Už tu nemáme 90 % romských žáků, ale něco kolem 40 %.

inovativní metody do výuky, rádi ho vyšleme na kurz. Teď nám například vzniká ve škole polytechnická dílna také z iniciativy učitele. Jsme silní v různých evropských projektech a grantech a díky tomu můžeme nabídnout přivýdělek navíc, různé benefity... Když jsme nedávno přijímali asistenty pedagoga, nabízeli jsme příspěvek na MHD a Multisport kartu, takže jsme si mohli vybírat.

Někdy jsou problémem segregovaných škol spádové oblasti, které jsou navrženy tak, aby do nich chodily děti z vyloučených lokalit. Je to i váš případ?

My se spádovostí nebojujeme, problém to pro nás není, naše spádová oblast je poměrně vyrovnaná. Důvodem, proč je v naší škole více romských žáků a žáků národnostních menšin, je to, že někteří rodiče se při zápisu dětí do 1. tříd obávají zapsat své dítě společně s těmito žáky. Bohužel i některé základní školy vycházejí v tomto

rodičům svých budoucích žáků vstříc a tento jejich postoj tolerují.

Co zřizovatel? Jaké máte vztahy? Pomáhá vám?

Paní starostka je bývalá učitelka a ředitelka školy, takže kvituje, když je nějaká škola aktivní. Cítím zastání, a když něco potřebujeme, nemáme zavřené dveře. Městská část zohledňuje potřeby škol a pedagogů. V loňském roce MČ

přispěla na odměny pedagogů, v letošním roce vybavila školy 3D tiskárnami, notebooky pro pedagogy, tabulemi Amos Vision a dalším.

Zastánci segregovaných škol říkají, že v nich znevýhodněné děti dostanou lepší, specializovaný přístup.

S tím já nesouhlasím. Specializovaný přístup lze dětem poskytnout i v běžných školách v heterogenním prostředí. Děti na různé úrovni svých znalostí, schopností a dovedností se vzájemně obohacují a doplňují. Pro pedagoga je zpočátku práce v takovém prostředí náročná, protože se musí připravovat lépe, ale pro žáky je to v každém případě přínos. Multikulturní výchova pro nás tedy není jen pojmem, ale každodenní živou realitou. Žáci sdílejí své tradice, zvyky, dojmů a postoje, čímž se v bezpečném prostředí učí o pluralitě názorů a také to, že každý člověk má právo na to svůj názor vyjádřit a žít podle svých představ.

Rodiče z majority obvykle začnou stahovat svoje děti ze školy, když je v ní cca třetina dětí z minority. Vy se té hranici blížíte, i když „z druhé strany“. Přibývá vám dětí z majority?

Majority nám ve škole přibývá, ale v různé míře. V 8. třídě máme jedno romské dítě, například. V letošní první třídě jsme měli zapsáno 30 dětí, ale 14 dětí z majority nám odešlo do vedlejších škol. Občas se stává, že některé děti přibudou ještě během roku, protože zjistí, že se jim na té druhé škole nelíbí a rozmyslí si to. Byla jsem dost smutná, že po letech snah nám taková situace nastane zrovna u prvňáků. Ale já nevydržím být smutná dlouho, už

Ještě víc než dosud chci posilovat čtenářskou gramotnost.

ted' přemýšlím nad nápady, jak prezentovat další 1. třídu. Paní učitelka, která povede budoucí prvňáčky, je skvělá. Půjdeme ji představit rodičům do mateřských škol ve spádové oblasti.

A co vůbec rodiče? Jak se tváří na vaše úsilí a změny?

Rodiče změny kvitují, a to napříč národnostním spektrem. Mrzí mne ale postoj určité části rodičů, kteří na svých sociálních sítích hlásají souhlasné postoje s přijetím všech

národností, propagují stavby škol a nemocnic v Africe a adopci dětí homosexuálními páry (což jsou určité záležitosti z hlediska vyspělých a lidských společností v pořádku), ale na druhou stranu své vlastní děti mnohdy od tohoto světa uměle izolují a vybírají pro ně školy soukromé, kde nepotkáte žádné romské dítě. A pokud by něco pomohlo nejen dětem ohroženým školním neúspěchem, ale i celé společnosti, byla by to výzva těmto rodičům. Nechte chodit své děti do běžných škol, nechte je přirozeně poznávat svět takový, jaký je, a ne jen ve své sociální bublině. Dáte jim tím mnohem více a zároveň je obohatíte.

Abychom i nadále byli školou pro všechny, rozjždíme (mimo covidové časy) takzvaný Rodičovský klub. Jsou v něm dvě romské matky, jedna ukrajinská a dvě české. Pravidelně se scházíme u kávy a povídáme si, co by od školy chtěly, jaké signály ze svojí komunity vnímají, na čem je třeba zapracovat. Třeba mě velmi překvapilo, když mi mladé maminky přiznaly obavy přijít za mnou do ředitelny. Já si myslím, že jsem velmi vstřícná, ale mnozí prostě nemají na ředitelnu nebo školní autority z dětství hezké vzpomínky. V komunikaci s ukrajinskými a ruskými rodiči nám pomáhá školní dvojjazyčný asistent, s romskými pak aktivisté.

V příštím roce vás čeká konkurz, kde chcete svoje ředitelování obhájit. S jakou vizí do toho jdete?

Přemýšlela jsem, na co bychom jako škola měli vsadit. Nakonec jsem si řekla, že ještě víc než dosud chci posilovat čtenářskou gramotnost. Ta se prolíná vším a bez ní mají děti mnohem menší šanci se v životě dobře vyznat a uplatnit. Určitě chceme zůstat multikulturní školou. Ve vývoji se zastavit nechceme, naše škola se bude nadále vyvíjet tak, jak se vyvíjí svět kolem nás.

Myslíte, že se podaří být školou pro každého?

Řeknu to jinak. Nemyslím si, že by existoval škola „pro každého“. My chceme být otevřenou školou, kde každý dostane šanci jít o krok dál. A tím nemyslíme dál před ostatní, ale dál než si kdy vůbec sám myslel, že může jít. Chceme být školou, která každému dokáže ukázat, co je v něm nejlepší.



Předčasný odchod ze středního vzdělávání se nikomu nevyplatí. Přesto jejich počet narůstá

Náročná puberta, poruchy učení a chování, ale také finanční problémy nebo bytová nouze rodiny: to všechno může přispět k tomu, že dospívající opouštějí střední školu předčasně, a v mnoha případech tak do kolony Dosažené vzdělání píše ZŠ. Přitom lidé se základním vzděláním tvoří téměř čtvrtinu nezaměstnaných, a když přijde krize, přicházejí o práci jako první. Co s tím? Jak udržet děti ve škole, i když už to vypadá beznadějně?

Tereza vyrůstala od malička jenom s mámou, a jak nastupovala puberta, jejich vztahy se horšily. Po 9. třídě nastoupila Tereza na maturitní obor střední odborné školy. Doma bylo husto, takže raději než tam trávila čas venku s partou nebo u někoho doma. A tak se stalo, že v polovině 1. ročníku otěhotněla. Bylo jí necelých 16 let a nevěděla, jak to zvládne.

Dominik byl už od školky „sigr“; živý kluk, který chvílku neposeděl a vždycky byl u každého průšvihů. Žil jen s tátou, který na něj nestačil. Postupně se zjistilo, že má Dominik ADHD a poruchu učení. Školou se protloukal všelijak, po devítce nastoupil na učební obor. Občas měl důtku za drzost, občas za pár neomluvených hodin. Tři měsíce před závěrečnými zkouškami přišel covid a škola se zavřela. Dominik se doma cítil jako ve vězení, s tátou se hádal, někdy i pozdě večer utíkal ven...

Podobné příběhy jako je ten Dominikův a Terezin, se odehrávají v mnoha českých rodinách a často končí tím, že dospívající člověk ze školy předčasně odejde. V danou chvíli se může zdát, že jde o nejlepší řešení. Ustanou problémy ve škole, může hned nastoupit do práce a začít vydělávat. Je to tak ale opravdu?

Namísto školy na brigádu? Je to problém, říkají ředitelé SŠ

Důvodů, proč děti opouštějí střední školy, je mnoho. Velmi často se rodina potýká s finančními problémy a v dospívajícím potomkovi vidí možný zdroj příjmu. Někdy i samotný teenager má plné zuby toho, že nejsou doma peníze, a začne víc energie věnovat práci než studiu. „Vnímám, že v časech ekonomické krize někteří rodiče vyvíjejí silný tlak na děti, aby opustily školu a nastoupily třeba do skladu nebo tady u nás do Škodovky,“ říká Štefan Klíma, ředitel Integrované střední školy Mladá Boleslav. A za pravdu mu dává Miloslav Janeček, ředitel SOŠ Jarov v Praze: „Jakmile si dospívající zvyknou vydělávat peníze, je to problém. Náhle mají pocit, že už vzdělání není třeba. Musíme jim vysvětlit, že práci budou potřebovat i v padesáti, až jim sil ubyde, budou mít hypotéku a dvě děti na střední škole.“

Dalším častým důvodem je i to, že si děti obor špatně zvolí. Bez ohledu na to, co žáka baví nebo k čemu má vlohly, vybere obor, který mu přijde atraktivní nebo do budoucna finančně zajímavý. „U nás se třeba spousta chlapců hlásí na instalatéra, protože vědí, že je to perspektivní a dobře placená práce. Jenže konkrétně tento obor znamená hodně hodin ve škole, rýsování, manuální zručnost. Ne každý to zvládne, a když se s nimi nepracuje včas, odcházejí,“ říká Tereza Trčková, vedoucí školského poradenského pracoviště na SOŠ Jarov.

Dalším častým důvodem předčasných odchodů jsou i poruchy učení a chování. Například ADD, neboli poruchy soustředění bez hyperaktivity, si často u dítěte dlouho nikdo nevšimne, přesto mu ale zabraňuje dosáhnout dobrých studijních výsledků. ADHD nebo PAS (poruchy autistického spektra) se zase mnohdy projevují náročným chováním a impulzivitou, což vede k potížím s kázní a plněním studijních povinností. V některých školách mají poradenská pracoviště spíš formální charakter, jindy zase své náročnější žáky nezvládne učitel; důsledky jsou ale stejné: potíže s motivací, nechuf ke studiu, zvýšené absence. U děvčat zejména v učňovských oborech se pak stále ještě objevuje mezi důvody k opuštění školy nečekané těhotenství.



Střední školu na Karlovarsku a Ústecku nedokončí skoro pětina žáků

Podle statistik Eurostatu se předčasné odchody ze vzdělávání, tedy situace, kdy mladý člověk dosáhne pouze základního vzdělání, v ČR týkají v průměru asi 7 % žáků. Znepokojivé je i to, že zatímco mnoha jiným státům EU se daří se školní neúspěšností bojovat a předčasných odchodů tam ubývá (například v Portugalsku zaznamenali pokles ze 44 % v roce 2001 na 12 % v roce 2017), v ČR byl pokles viditelný do r. 2011, kdy se trend obrátil a předčasné odchody opět narůstají.

Podle studie PAQ Research Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity pro Nadaci České spořitelny se problémy kumulují zejména v regionu Severozápad, kam spadá Karlovarský a Ústecký kraj a kde střední školu předčasně opustí až 17 % žáků. Pro tento region je typický vyšší výskyt nejen neprosávajících žáků, ale také nezaměstnanosti a exekucí. Vysoký je také podíl dětí v bytové nouzi.

Studie navíc připomíná i to, že v ČR do značné míry vzdělání dětí závisí na tom, jak vzdělání jsou jejich rodiče. Tato závislost vede mimo jiné i k tomu, že se sociální nerovnosti přenášejí napříč generacemi. Chudoba možná sice cti netratí, ale rozhodně se dědí, i se všemi svými dopady.

Nezachráníme všechny, snažit se ale musíme

Tereza, která v šestnácti letech otěhotněla, ale ze školy neodešla. Její třídní učitel a výchovná poradkyně společně kontaktovaly OSPOD. Protože Terezina matka výchovu dcery dlouhodobě nevládala a s novorozencem u ní nebylo možné být, zařídil OSPOD Tereze místo v nedalekém dětském domově. Téměř až do porodu seděla se spolužáky ve třídě, od porodu má individuální vzdělávací plán. Do školy jezdí, jak jen může; s kočárkem a dítětem jí mezitím pomáhá její starší sestra, případně může nějakou dobu pobýt i ve škole (ta totiž nabízí i obor Předškolní a mimoškolní pedagogika, takže se vždy najdou ochotné ruce). Tereza je momentálně ve třetím ročníku, distanční výuka v době covidu jí nečiní potíže, a zdá se, že směřuje k maturitě.

Školu nakonec neopustil ani Dominik. Výchovná poradkyně se spojila s jeho otcem, proběhlo několik schůzek za přítomnosti táty i syna. Nakonec se Dominika podařilo uklidnit, dodat mu trochu řádu i optimismu do posledních týdnů studia. Třídní učitel dohlédl na to, aby se chlapec učil, škola poskytla i online doučování. Dominik složil závěrečné zkoušky, našel si práci v oboru, pomalu se staví na vlastní nohy.

Tereza a Dominik – i když se jmenují jinak – prošli péčí výchovné poradkyně Jany Musilové z Integrované střední školy Mladá Boleslav, která se prevencí odchodů věnuje. „Nezachráníme všechny, každý rok někdo odejde. Zejména jde o děti, kde nefunguje ani jeden rodič. Je ale naší povinností snažit se spojit síly s dalšími institucemi a do poslední chvíle usilovat o zlepšení,“ vysvětluje Musilová.



I když práce s dětmi stojí peníze, státu se přesto vyplatí

Vyplatí se podobná mravenčí práce, kdy osud jednoho dítěte ovlivňuje hned několik profesionálů a institucí? Nemůžeme se prostě smířit s ním, že někdo „na to má“, a někdo zase ne?

Když necháme stranou morálku, otázku životní perspektivy, wellbeingu i už zmíněné dědičné chudoby, můžeme se soustředit na ekonomické aspekty předčasných odchodů. Podle studie PAQ Research Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity se totiž mladí lidé, kteří nedokončí střední školu, státu jednoduše nevyplácejí.

Ve srovnání se situací, kdy žák dokončí pouze základní školu, přinese do státního rozpočtu podle odhadů absolvent středoškolského oboru bez maturity zhruba o 2,3 milionu Kč více; pokud dokončí střední školu s maturitou, je to o 2,8 milionu Kč více. Nejvíce od nich stát získá z odvodů na zdravotní a sociální pojištění a na dani z příjmu, naproti tomu asi 270, respektive 300 tisíc ušetří na sociálních dávkách.

Intervence na udržení žáka ve vzdělávání samozřejmě něco stojí. Nejdražší jsou ty dlouhodobé, které cílí hned na několik oblastí života žáka, a zahrnují jak školu (individuální vzdělávací plán, pravidelné schůzky s výchovným poradcem), tak i rodinu, kam například dochází sociální pracovník. I tak ale, pokud se odečtou náklady – které mohou činit až 75.000–200.000 Kč na studenta a rok – je stát stále ještě významně v plusu.

„Jsme si vědomi toho, že každé dítě, které nám odejde před vyučením nebo maturitou, je drahé. Stát investoval peníze do jeho vzdělání a ještě mnohem víc investuje do sociálních dávek, až zase přijde krize a lidé s nízkou kvalifikací jako první přijdou o práci,“ říká ředitel Integrované střední školy Mladá Boleslav. „Nikdy se nepodaří udržet ve škole všechny, ale musíme se snažit.“

Školní poradenská pracoviště: lepší je zakročit dříve než později

Jaké vůbec mají školy možnosti? Ideální je, když dobře fungují školská poradenská pracoviště, učitelé s nimi konzultují a v rámci školy je nastavená vysoká kultura komunikace a spolupráce. „Velmi ulehčí situaci, když za mnou včas přijde třídní učitel a řekne, že má ve třídě žáka, který dostává špatné známky, narůstá mu absence, zdá se demotivovaný. Ještě předtím, než to začne být průšvih, už si ho můžu zvát a ptát se, co se děje,“ říká školní psycholožka SOŠ Jarov Tereza Trčková. Intervence se nastavují na míru každému „problematickému“ případu. Někdo potřebuje jen pevnější vedení v přechodu na středoškolský režim, jindy pomáhá doučování – pravidelné, nebo formou „nalejvárný“ před písemkou. Pokud se ve třídě vyskytne problematické chování, třeba drogy, šikana nebo záškoláctví, pracuje metodik prevence s kolektivem, aby se nenechali strhnout i ostatní.

„Pokud má žák nějakou diagnózu, jako je ADHD nebo třeba porucha autistického spektra, je velmi výhodné, pokud o ní víme předem. Vždy v srpnu posbíráme doporučení z poradny, obejdeme učitele a upozorníme je na to, jak dotyčnému pomoci,“ vysvětluje Trčková. Opatření mohou být poměrně jednoduchá a nenáročná: umožnit studentovi, aby se mezi hodinami nadýchal venku čerstvého vzduchu, aby mohl kdykoliv vyjít na chodbu a trochu si odpočinout, když je toho na něj hodně. „Když se ráno probudí a nejsou ve své kůži, mohli by ve škole způsobit konflikt a přivodit si tím potíže. Vědí, že můžou zavolat a zůstat doma. Ne každý týden, ale třeba čtyřikrát do roka,“ vysvětluje Trčková. Někteří žáci využívají i nabídky pravidelných sezení, kdy chodí mluvit o tom, jak se jim daří ve škole i mimo ni. Čím víc podpory a zájmu cítí, tím menší je pravděpodobnost, že odejdou.

Stipendia: nejvíc věnují soukromí dárci, na mnoho dětí se nedostane

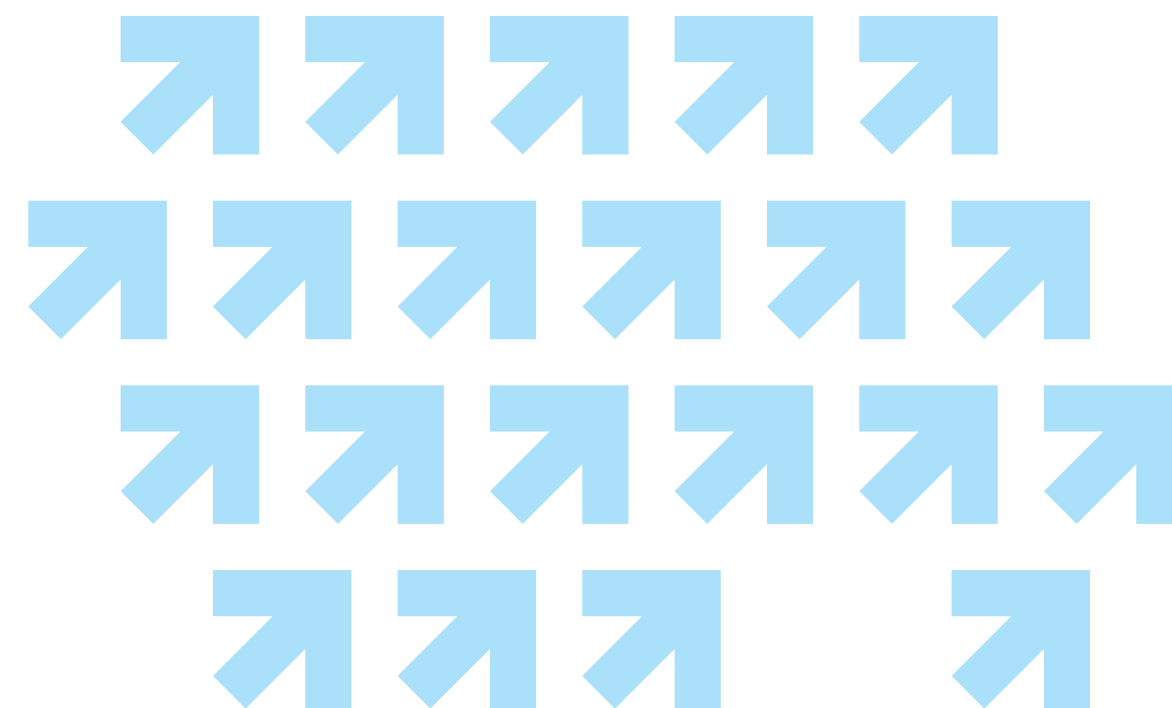
Velkým tématem jsou u ohrožených dospívajících peníze. Pokud pocházejí z nízkopříjmových rodin nebo rodin samoživitelů, představuje jejich studium značnou finanční zátěž. „Když víme, že ve škole někoho takového máme, snažíme se mu pomoci. Máme velkou výhodu, že naše škola realizuje různé komerční zakázky, máme i vlastní obchod. Rádi umožníme sociálně slabším studentům, aby se na provozu podíleli, za což dostávají zapláceno. Ve chvíli, kdy si u nás vydělají víc než pět tisíc korun měsíčně, je to pro ně velkou motivací zůstat ve škole,“ vysvětluje ředitel Štefan Klíma z Mladé Boleslavi.

Dalším řešením mohou být stipendia. Pro romské studenty vypisují stipendijní program jak MŠMT, tak i nadace. „Problémem ministerského stipendijního programu je jeho administrativní náročnost. Škola musí dokládat vynaložené prostředky účtenkami, je kolem toho hodně úřadování, což mnohé ředitele odradí. Navíc program končí u vyplacených peněz, s dětmi se dál nijak nepracuje,“ říká

Jindra Marešová, ředitelka Nadace Albatros. Ideální přitom je pojmout práci komplexněji, zapojit i kariérní poradce a vytvořit kolem stipendistů podpůrnou komunitu.

Komunitní rozměr je velmi podstatný u stipendijního programu BARUVAS, který je placen z peněz soukromých dárců a pro studenty maturitních a vysokoškolských oborů ho organizuje Romea. „Studenti se pravidelně setkávají a inspirují se navzájem. Je důležité, aby romští teenageři viděli, že skutečně mohou jít na vysokou školu a stát se třeba právníkem nebo učitelem,“ říká Marešová.

Další variantou jsou Retrostipendia Člověka v tísní, která jsou určena sociálně slabým dospívajícím bez ohledu na druh studia a etnicitu. Podstatné je pouze to, aby rodina žila v lokalitě, kde Člověk v tísní působí, a splňovala i další kritéria, jako například, že jeden z rodičů nesmí mít vyšší vzdělání než základní. „Je škoda, že většinu stipendií v Česku financují soukromí dárci. Ještě větší škoda ale je, že se nedostává k mnoha dospívajícím, kteří by pomoc potřebovali. Například rodiny samoživitelů, které neustále balancují na hraně hmotné nouze, prakticky na žádné příspěvky nárok nemají. Přitom právě jejich děti jsou předčasným odchodem ze vzdělávání velmi ohroženy,“ dodává Jindra Marešová.



Bibliografie

ACEMOGLU, Daron a Joshua **ANGRIST**, 2000. How large are human–capital externalities? Evidence from compulsory schooling laws. NBER Macroeconomics Annual. 15, 9–59.

ADELSON, Jill L., D. Betsy **MCCOACH** a M. Katherine **GAVIN**, 2012. Examining the Effects of Gifted Programming in Mathematics and Reading Using the ECLS–K. Gifted Child Quarterly. B.m.: SAGE PublicationsSage CA: Los Angeles, CA, 56(1), 25–39.

ALAMEDA-LAWSON, Tania, Michael A. **LAWSON**, 2010. Social workers’ roles in facilitating the collective involvement of low–income, culturally diverse parents in an elementary school. Children and Schools. 32(3), 172–182.

ALBERT, Gwendolyn, Margareta **MATACHE**, Marius **TABA** a Adriána **ZIMOVÁ**, 2015. Segregation of Roma Children in Education – Successes and Challenges. 12.

ALTONJI, Joseph G. a Richard K. **MANSFIELD**, 2011. The role of family, school, and community characteristics in inequality in education and labor–market outcomes. In: Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children’s Life Chances. ISBN 9781610447515.

ANDERSON, Drew M., Katharine M. **BROTON**, Sara **GOLDRICK-RAB** a Robert **KELCHEN**, 2020. Experimental Evidence on the Impacts of Need–Based Financial Aid: Longitudinal Assessment of the Wisconsin Scholars Grant. Journal of Policy Analysis and Management. 39(3), 720–739.

ANDERSON, Mark D., 2014. In school and out of trouble? The minimum dropout age and juvenile crime. Review of Economics and Statistics. 96(2), 318–331.

ANGRIST, Joshua, David **AUTOR** a Amanda **PALLAIS**, 2020. Marginal effects of merit aid for low–income students. NBER Working Paper. (September).

ANGRIST, Joshua, Eric **BETTINGER**, Michael **KREMER** a By Joshua **ANGRIST**, 2006. Educational of Secondary Consequences Evidence from Vouchers : Administrative in Colombia Records. American Economic Review. 96(3), 847–862.

ANGRIST, Joshua a Victor **LAVY**, 2009. The effects of high stakes high school achievement awards: Evidence from a randomized trial. American Economic Review. 99(4), 1384–1414.

ARAQUE, Juan Carlos, Cathy **WIETSTOCK**, Heather **COVA** a Steffanie **ZEPEDA**, 2017. Impact of Latino Parent Engagement on Student Academic Achievement: A Pilot Study. School Community Journal. 27(2), 229–250.

ARCHAMBAULT, Isabelle, Michel **JANOSZ** a Roch **CHOUINARD**, 2012. Teacher beliefs as predictors of adolescents’ cognitive engagement and achievement in mathematics. Journal of Educational Research. 105(5), 319–328.

ARTEAGA, Irma, Sarah **HUMPAGE**, Arthur J. **REYNOLDS** a Judy A. **TEMPLE**, 2014. One year of preschool or two: Is it important for adult outcomes? Economics of Education Review. 40, 221–237.

BAKER, Matt a Felicity L. **BISHOP**, 2015. Out of school: a phenomenological exploration of extended non–attendance. Educational Psychology in Practice. B.m.: Routledge, 31(4), 354–368.

BAKER, Myriam, Jane **SIGMON** a Elaine M. **NUGENT**, 2001. A Message From OJJDP. Juvenile Justice Bulletin– Office of Justice Program. (September).

BALFANZ, Robert a Vaughan **BYRNES**, 2013. Meeting the Challenge of Combating Chronic Absenteeism: Impact of the NYC Mayor’s Interagency Task Force on Chronic Absenteeism and School Attendance and Its Implications for Other Cities. Johns Hopkins School of Education Everyone Graduates Center.

BARR, Andrew a Chloe R **GIBBS**, 2019. Breaking the Cycle? Intergenerational Effects of an Anti–Poverty Program in Early Childhood. Journal of Political Economy. forthcomin.

BARTANEN, Brendan, 2020. Principal Quality and Student Attendance. Educational Researcher. B.m.: SAGE Publications Inc., 49(2), 101–113.

BASL, Josef, 2010. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009.

BAUM, Charles L. a Christopher J. **RUHM**, 2016. The changing benefits of early work experience. Southern Economic Journal [online]. ISSN 00384038. Dostupné z: doi:10.1002/soej.12157

BEARD, Karen Stansberry, Wayne K. **HOY** a A. **WOOLFOLK HOY ANITA**, 2010. Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. Teaching and Teacher Education. B.m.: Elsevier Ltd, 26(5), 1136–1144.

BELFIELD, C. R. a H. M. **LEVIN**, 2007. The return on investment for improving California’s high school graduation rate.

BÉNABOU, Roland, Francis **KRAMARZ** a Corinne **PROST**, 2009. The French zones d’éducation prioritaire: Much ado about nothing? Economics of Education Review. 28(3), 345–356.

BERGMAN, Peter Leopold S., 2015. Parent–Child Information Frictions and Human Capital Investment: Evidence from a Field Experiment. Center for Economic Studies and Ifo Institute (CESifo). CESifo Wor, 1–66.

BERINSKY, Adam J. a Gabriel S. **LENZ**, 2011. Education and Political Participation: Exploring the Causal Link. Political Behavior.

BEUERMANN, Diether W., Julian **CRISTIA**, Santiago **CUETO**, Ofer **MALAMUD** a Yannu **CRUZ-AGUAYO**, 2015. One laptop per child at home: Short–term impacts from a randomized experiment in Peru. American Economic Journal: Applied Economics [online]. ISSN 19457790. Dostupné z: doi:10.1257/app.20130267

BIFULCO, Robert a Helen F. **LADD**, 2007. School choice, racial segregation, and test–score gaps: Evidence from North Carolina’s charter school program. 2007.

BJÖRKLUND, Anders a Kjell G. **SALVANES**, 2011. Education and Family Background. Mechanisms and Policies [online]. ISSN 15740692. Dostupné z: doi:10.1016/B978–0–444–53429–3.00003–X

BLATCHFORD, Peter, Rob **WEBSTER** a Anthony **RUSSELL**, 2013. Challenging the Role and Deployment of Teaching Assistants in Mainstream Schools: The Impact on Schools.

BONELL, Chris, Kelly **DICKSON**, Kate **HINDS**, G.J **MELENDEZ-TORRES**, Claire **STANSFIELD**, Adam **FLETCHER**, James **THOMAS**, Katrina **LESTER**, Elizabeth **OLIVER**, Simon **MURPHY** a Rona **CAMPBELL**, 2016. The effects of Positive Youth Development interventions on substance use, violence and inequalities: systematic review of theories of change, processes and outcomes. Public Health Research. 4(5), 1–218.

BORG, J Rody, Mary **O BORG** a Harriet a **STRANAHAN**, 2012. Closing the achievement gap between high–poverty schools and low–poverty schools. Research in Business and Economics Journal. 5, 1–25.

BORGHANS, Lex, Angela Lee **DUCKWORTH**, James J. **HECKMAN** a Bas TER WEEL, 2008. The economics and psychology of personality traits. Journal of Human Resources. 43(4), 972–1059.

BRADLEY, Robert H. a Deborah Lowe **VANDELL**, 2007. Child care and the well–being of children. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine. 161(7), 669–676.

BRADLEY, Roshon, 2015. A Comprehensive Approach to Improving Student Attendance.

BREWSTER, Ann B. a Gary L. **BOWEN**, 2004. Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. Child and Adolescent Social Work Journal. 21(1), 48–67.

BRIDGELAND, John M., Jr. **DIUOLIO**, **JOHN J.** a Karen Burke **MORISON**, 2006. The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts. Civic Enterprises.

BROER, Markus, Yifan **BAI** a Frank **FONSECA**, 2019. Socioeconomic inequality and educational outcomes: Evidence from twenty years of TIMSS. ISBN 978–3–030–11990–4; 978–3–0330–11991–1.

BRUNELLO, Giorgio, Margherita **FORT** a Guglielmo **WEBER**, 2009. Changes in compulsory schooling, education and the distribution of wages in Europe. Economic Journal. 119(536), 516–539.

BÜGELMAYER, Elisabeth a Daniel D. **SCHNITZLEIN**, 2018. Is it the family or the neighborhood? Evidence from sibling and neighbor correlations in youth education and health. Journal of Economic Inequality [online]. ISSN 15738701. Dostupné z: doi:10.1007/s10888–017–9364–8

BURGESS, Simon, Matt **DICKSON** a Lindsey **MACMILLAN**, 2019. Do selective schooling systems increase inequality? Oxford Economic Papers. 72(1), 1–24.

CABUS, Sofie J. a Kristof **DE WITTE**, 2011. Does school time matter?–On the impact of compulsory education age on school dropout. Economics of Education Review. 30(6), 1384–1398.

CABUS, Sofie J. a Kristof **DE WITTE**, 2015. The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: a Dutch pilot case. Empirical Economics. 49(1), 65–80.

ČADA, K., D. **BÜCHLEROVÁ**, Z. **KORECKÁ**, T. **SAMEC** a Z. **OUŘEDNÍČEK**, M. **KOPECKÁ**, 2015. Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR.

ČADA, Karel a Daniel **HŮLE**, 2019. Analýza segregace v základních školách.

CAMPBELL, Clare, 2011. Full report How to involve hard-to–reach parents : encouraging meaningful parental involvement with schools Contents.

CAMPBELL, Frances, Gabriella **CONTI**, James J. **HECKMAN**, Seong Hyeok **MOON**, Rodrigo **PINTO**, Elizabeth **PUNGELLO** a Yi **PAN**, 2014. Early childhood investments substantially boost adult health. Science. 343(6178), 1478–1485.

CAROLYN PEARSON, L. a Madhabi **BANERJI**, 1993. Effects of a ninth–grade dropout prevention program on student academic achievement, school attendance, and dropout rate. Journal of Experimental Education. 61(3), 247–256.

CARRELL, Scott E a Bruce **SACERDOTE**, 2013. Late Interventions Matter Too: The Case of College Coaching New Hampshire. National Bureau of Economic Research.

CASCIO, Elizabeth, 2009. Do Investments in Universal Early Education Pay Off? Long–term Effects of Introducing Kindergartens into Public Schools. National Bureau of Economic Research.

CHARRON, Nicholas a Bo **ROTHSTEIN**, 2016. Does education lead to higher generalized trust? The importance of quality of government. International Journal of Educational Development.

CHETTY, Raj, John N. **FRIEDMAN**, Nathaniel **HENDREN**, Maggie R. **JONES** a Sonya R. **PORTER**, 2018. The Opportunity Atlas: Mapping the Childhood of Roots of Social Mobility. NBER Working Paper Series. (Working Paper 25147).

CHETTY, Raj, Nathaniel **HENDREN** a Lawrence F. **KATZ**, 2016. The effects of exposure to better neighborhoods on children: New evidence from the moving to opportunity experiment.

American Economic Review. 106(4), 855–902.

CHMIELEWSKI, Anna K., 2019. The Global Increase in the Socioeconomic Achievement Gap, 1964 to 2015. American Sociological Review. 84(3), 517–544.

CHOI, Sumi a Matthew E. **LEMBERGER**, 2010. Influence of a supervised mentoring program on the achievement of low–income South Korean students. Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning. 18(3), 233–248.

COLEMAN, James S., 1968. Equality of Educational Opportunity. Equity and Excellence in Education [online]. ISSN 15473457. Dostupné z: doi:10.1080/002048680060504

COOK, Philip J., Kenneth A. **DODGE**, Elizabeth J. **GIFFORD** a Amy B. **SCHULTING**, 2017. A new program to prevent primary school absenteeism: Results of a pilot study in five schools. Children and Youth Services Review. B.m.: Elsevier Ltd, 82, 262–270.

COOK, Philip J. a Songman **KANG**, 2016. Birthdays, schooling, and crime: Regression–discontinuity analysis of school performance, delinquency, dropout, and crime initiation. American Economic Journal: Applied Economics. 8(1), 33–57.

COVAY, Elizabeth a William **CARBONARO**, 2010. After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. Sociology of Education. 83(1), 20–45.

CREHAN, Lucy, 2016. Cleverland. Unbound.

ČŠI, 2015. Žáci vzdělávání podle RVP ZV –přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP.

ČŠI, 2020. Vzdělávání na dálku v ZŠ a SŠ.

CUNHA, Flavio a James **HECKMAN**, 2007. The technology of skill formation. American Economic Review. 97(2), 31–47.

D’AMICO, L, 1999. The Implications of Project–Based Pedagogy for the Classroom Assessment Infrastructures of Science Teachers. Annual Meeting of the Educational Research Association. (ERIC Clearinghouse), 1–48.

DAHL, Gordon B. a Lance **LOCHNER**, 2012. The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit. American Economic Review. 102(5), 1927–56.

DARLING-HAMMOND, L., D. J. **HOLTZMAN**, S. J. **GATLIN** a J. V. **HEILIG**, 2005. Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. Education Policy Analysis Archives. 13(42), 1–48.

DARLING, Nancy, 2005. Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross–sectional and longitudinal findings. Journal of Youth and Adolescence. 34(5), 493–505.

DE WITTE, Kristof, Sofie **CABUS**, Geert **THYSSEN**, Wim **GROOT** a Henriëtte Maassen **VAN DEN BRINK**, 2013. A critical review of the literature on school dropout. Educational Research Review. 10, 13–28.

DE WITTE, Kristof a Marton **CSILLAG**, 2014. Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. Education Economics [online]. ISSN 14695782. Dostupné z: doi:10.1080/09645292.2012.672555

DEARDEN, Lorraine, Carl **EMMERSON**, Christine **FRAYNE** a Costas **MEGHIR**, 2009. Conditional cash transfers and school dropout rates. Journal of Human Resources. 44(4), 827–857.

DEARING, Eric, Holly **KREIDER** a Heather B. **WEISS**, 2008. Increased family involvement in school predicts improved child–teacher relationships and feelings about school for low–income children. Marriage and Family Review. 43(3–4), 226–254.

DEMING, David, 2009. Early childhood intervention and life–cycle skill development: Evidence from head start. American Economic Journal: Applied Economics. 1(3), 111–34.

DEMING, David, 2019. School To Prison Pipeline: Long–Run Impacts of School Suspensions on Adult Crime. National Bureau of Economic Research.

DEWULF, Lisa, Johan **VAN BRAAK** a Mieke **VAN HOUTTE**, 2017. The role of teacher trust in segregated elementary schools: a multilevel repeated measures examination. School Effectiveness and School Improvement. B.m.: Routledge, 28(2), 259–275.

DI LIBERTO, Adriana, 2008. Education and Italian regional development. Economics of Education Review [online]. ISSN 02727757. Dostupné z: doi:10.1016/j.econedurev.2006. 08. 004

DOBBIE, Will a Roland G. **FRYER**, 2011. Are high–quality schools enough to increase achievement among the poor? Evidence from the Harlem Children’s Zone. American Economic Journal: Applied Economics. 3(3), 158–187.

DRANGE, Nina a Tarjei **HAVNES**, 2019. Early childcare and cognitive development: Evidence from an assignment lottery. Journal of Labor Economics. 37(2), 581–620.

DUMAIS, Susan A., 2006. Elementary school students’ extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers’ evaluations. Sociological Spectrum. 26(2), 117–147.

DUNCAN, Greg J. a Katherine **MAGNUSON**, 2013. Investing in preschool programs. Journal of Economic Perspectives. 27(2), 109–32.

DUNCAN, Greg J. a Richard J. **MURNANE**, 2011. Whither opportunity?: Rising inequality, schools, and children’s life chances [online]. ISBN 9781610447515. Dostupné z: doi:10.1177/00943061135145391

DUNCAN, Greg J, James A **LEAK**, Weilin Li, Katherine **MAGNUSON**, Holly **SCHINDLER** a Hiro **YOSHIKAWA**, 2011. Timing Issues with Early Childhood Education Programs: How Effect Sizes Vary by Starting Age, Program Duration and Persistence of Effects.

DUSTMANN, Christian, Patrick A. **PUHANI** a Uta **SCHÖNBERG**, 2017. The Long–term Effects of Early Track Choice. Economic Journal. 127(603), 1348–1380.

DVOŘÁK, Tomáš a Daniel **PROKOP**, 2019. Analýza výzev českého vzdělání.

DYNARSKI, Mark a Philip **GLEASON**, 2002. How Can We Help? What We Have Learned From Recent Federal Dropout Prevention Evaluations. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR). 7(1), 43–69.

EASTMAN, Gay, Siobhan M **COONEY**, Cailin **O’CONNOR** a Steven A **SMALL**, 2007. Finding Effective Solutions to Truancy. What Works, Wisconsin – Research to Practice Series. 15.

EBY, Lillian T., Tammy D. **ALLEN**, Sarah C. **EVANS**, Thomas **NG** a David L. **DUBOIS**, 2008. Does mentoring matter? A multidisciplinary meta–analysis comparing mentored and non–mentored individuals. Journal of Vocational Behavior. 72(2), 254–267.

ECCLES, Jacquelynne S. a Bonnie L. **BARBER**, 1999. Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?

EPPLE, Dennis a Richard E **ROMANO**, 2011. Chapter 20 – Peer Effects in Education: A Survey of the Theory and Evidence. In: Jess BENHABIB, Alberto BISIN a Matthew O JACKSON, ed. Handbook of Social Economics. B.m.: North–Holland, s. 1053–1163.

EPSTEIN, Joyce L. a Steven B. **SHELDON**, 2002. Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. Journal of Educational Research. 95(5), 308–318.

MAZOUCH, Petr a Kristýna **VLTAVSKÁ**, 2016. OECD Review of Policies to Improvethe Effectiveness of Resource Use in Schools (School Resources Review) Country Background Report:Czech Republic.

MCPARTLAND, James a Down **FOR**, 2009. Taming the Pendulum: Striking a Balance. Journal of Education for Students Placed at Risk. 4669(April 2011), 37–41.

MELHUIŠH, E., K. **EREKY-STEVENS**, K. **PETROGIANNIS**, A. **ARIESCU**, E. **PENDERI**, A. **RENTZOU**, A. **TAWELL**, P. **SLOT**, M. **BROEKHUIZEN** a Paul **LESEMAN**, 2015. A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE Project.

MESSING, Vera, 2008. Good practices addressing school integration of Roma/ Gypsies children in Hungary. Intercultural Education. 19(5), 461–473.

METSÁPOELTO, Riita-Leena a Lea **PULKKINEN**, 2014. The bene fi ts of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood : An overview of the research. Journal for Educational Research Online. 6(3), 10–33.

MIKULČICKÁ, Veronika a Jana **BAZALOVÁ**, 2017. Prostorová segregace ve školství.

MOONIE, Sheniz, David A. **STERLING**, Larry W. **FIGGS** a Mario **CAGRACE**, 2008. The Relationship Between School Absence, Academic Performance, and Asthma Status. Journal of School Health. B.m.: John Wiley & Sons, Ltd, 78(3), 140–148.

MUHLENWEG, A a P **PUHANI**, 2007. Persistence of the School Entry Age Effect in a System of Flexible Tracking. IZA Discussion Paper. (2965).

MÜNICH, D., P. **ONDKO** a J **STRAKA**, 2012. Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficiency důchodového systému. IDEA 2/2012.

MÜNICH, D. a T **PROTIVÍNSKÝ**, 2013. Dopad vzdělanosti na hospodářský růst: ve světle nových výsledků PISA 2012.

MÜNICH, Daniel a George **PSACHAROPOULOS**, 2018. Education externalities What they are and what we know.

MURNANE, Richard J., 2013. U.S. high school graduation rates: Patterns and explanations. Journal of Economic Literature. 51(2), 370–422.

NAGENGAST, Benjamin a Herbert W. **MARSH**, 2012. Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. Journal of Educational Psychology. 104(4), 1033–1053.

NELSON, Charles A. a Margaret A. **SHERIDAN**, 2011. Lessons from neuroscience research for understanding causal links between family and neighborhood characteristics and educational outcomes. In: Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances. ISBN 9781610447515.

NEUFUSSOVÁ, M., 2020. Pre-school Abilities: European Comparative Study.

NI MHURCHU, Cliona, Delvina **GORTON**, Maria **TURLEY**, Yannan **JIANG**, Jo **MICHIE**, Ralph **MADDISON** a John **HATTIE**, 2013. Effects of a free school breakfast programme on children's attendance, academic achievement and short-term hunger: Results from a stepped-wedge, cluster randomised controlled trial. Journal of Epidemiology and Community Health. 67(3), 257–264.

NICOLETTI, Cheti a Birgitta **RABE**, 2013. Inequality in Pupils' Test Scores: How Much do Family, Sibling Type and Neighbourhood Matter? *Economica* [online]. ISSN 00130427. Dostupné z: doi:10.1111/ecca.12010

NUNES, Terezinha, Peter **BRYANT**, Kathy **SYLVA** a Rossana **BARROS**, 2009. Development of maths capabilities and confidence in primary school. 106.

NUTHALL, Graham, 2004. Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. září 2004.

OKES, Jeannie, 1986. Keeping The Of Policy Curriculum Track, and Part Practice Inequality in Keeping Track : How Schools. The Phi Delta Kappan. 68(1), 12–17.

OBERGRUBER, Natalie a Larissa ZIEROW, 2020. Students' behavioural responses to a fallback option – Evidence from introducing interim degrees in german schools. Economics of Education Review. 75, 101956.

OECD, 2010. The High Cost of Low Educational Performance – The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes.

OECD, 2016a. Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, PISA. Paris: OECD Publishing. ISBN 9789264250246.

OECD, 2016b. PISA 2015 Results (Volume I) Excellence and Equity in Education.

OECD, 2018. Equity in Education – Breaking Down Barriers to Social Mobility.

OECD, 2019. PISA 2018 Results (Volume I). ISBN 97892644460386.

OPPEDISANO, Veruska a Gilberto **TURATI**, 2015. What are the causes of educational inequality and of its evolution over time in Europe? Evidence from PISA. Education Economics. 23(1), 3–24.

OREOPOULOS, Philip, 2003. The long-run consequences of living in a poor neighborhood. Quarterly Journal of Economics. 118(4), 1533–1575.

OREOPOULOS, Philip, 2007. Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. Journal of Public Economics. 91(11–12), 2213–2229.

PANDEJPONG, Denla, Somwang **DANCHAIWIJITR**, Nirun **VANPRAPA**, Temyos **PANDEJPONG** a Earl Francis **COOK**, 2012. Appropriate time-interval application of alcohol hand gel on reducing influenza-like illness among preschool children: A randomized, controlled trial. American Journal of Infection Control. B.m.: Elsevier Inc, 40(6), 507–511.

PEKKALA KERR, Sari, Tuomas **PEKKARINEN** a Roope **UUSITALO**, 2013. School tracking and development of cognitive skills.

PELLIKKA, Katri, Marjaana **MANNINEN** a Sanna-Liisa **TAIVALMAA**, 2019. School Meals for All.

PERTOLD, Filip a Lucie **ZAPLETALOVÁ**, 2018. Komu školka (ne)pomůže? Zkušenosti ze série reform předškolní péče v Německu. IDEA studie. 6(Národohospodářský ústav AV ČR, vvi).

PETRAKIS, P. E. a D. **STAMATAKIS**, 2002. Growth and educational levels: A comparative analysis. Economics of Education Review [online]. ISSN 02727757. Dostupné z: doi:10.1016/S0272-7757(01)00050-4

POLYZOI, Eleoussa, Dimos **POLYZOIS** a Theo **KOULIS**, nedatováno. Presence of Household Mold, Children's Respiratory Health, and School Absenteeism: Cause for Concern. Journal of Environmental Health. 79(7).

POWDTHAVEE, Nattavudh, Warn N. **LEKFUANGFU** a Mark **WOODEN**, 2015. What's the good of education on our overall quality of life? A simultaneous equation model of education and life satisfaction for Australia. Journal of Behavioral and Experimental Economics.

PROKOP, Daniel, 2019. Does Housing matter? Inadequate housing and school performance of children from poor households in the Czech Republic. Sociologicky Casopis. B.m.: Czech Sociological Review, 55(4), 445–472.

RAMOS, Raul, Jordi **SURIÑACH** a Manuel **ARTÍS**, 2010. Human capital spillovers, productivity and regional convergence in Spain. Papers in Regional Science [online]. ISSN 10568190. Dostupné z: doi:10.1111/j.1435-5957.2010.00296.x

REA, David a Tony **BURTON**, 2020. New Evidence on the Heckman Curve. Journal of Economic Surveys. 34(2), 241–262.

REID, Ken, 2005. The Causes, Views and Traits of School Absenteeism and Truancy. Research in Education. 74(1), 59–82.

RISLEY a **HART**, 2003. The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. American Educator. 27(1), 4–9.

RIVKIN, Steven a Finis **WELCH**, 2006. Chapter 17 Has School Desegregation Improved Academic and Economic Outcomes for Blacks? 1. leden 2006. B.m.: Elsevier.

ROBINSON, Carly D., Monica G. **LEE**, Eric **DEARING** a Todd **ROGERS**, 2018. Reducing Student Absenteeism in the Early Grades by Targeting Parental Beliefs. American Educational Research Journal. 55(6), 1163–1192.

ROGERS, Todd a Avi **FELLER**, 2018. Reducing student absences at scale by targeting parents' misbeliefs. Nature Human Behaviour. 2(5), 335–342.

ROMEA, 2011. Krnov úspěšně realizuje model inkluzivní vzdělávání pro romské děti [online] [vid. 2020-05-06]. Dostupné z: http://www.romea.cz/cz/zpravy/krnov-uspesne-realizuje-model-inkluzivni-vzdelavani-pro-romske-deti

ROSSIN-SLATER, Maya a Miriam **WÜST**, 2018. What Is the Added Value of Preschool? Long-Term Impacts and Interactions With a Health Intervention. NBER Working Paper Series.

ROY, Joydeep, 2011. Impact of school finance reform on resource equalization and academic performance: Evidence from Michigan. Education Finance and Policy, 6(2), 137–167.

SHAKEEL, M. Danish, Kaitlin P. **ANDERSON** a Patrick J. **WOLF**, 2017. The Participant Effects of Private School Vouchers Across the Globe: A Meta-Analytic and Systematic Review. SSRN Electronic Journal.

SHELDON, Steven B, 2007. Improving student attendance with school, family, and community partnerships. Journal of Educational Research. 100(5), 267–275.

SHERIDAN, Susan M., John W. **EAGLE** a Beth **DOLL**, 2006. An Examination of the Efficacy of Conjoint Behavioral Consultation with Diverse Clients. School Psychology Quarterly. 21(4), 396–417.

SILLES, Mary A., 2009. The causal effect of education on health: Evidence from the United Kingdom. Economics of Education Review.

SIMON, Lisa, 2018. Ifo Working Paper, No. 281: Shocking Choice: Trade Shocks, Local Labor Markets and Vocational Occupation Choices.

STEEG VAN DER, M, R **ELK VAN** a D **WEBBINK**, 2008. Did the 2006 covenant program reduce school dropout in the Netherlands?

STEENBERGEN-HU, Saiying, Matthew C. **MAKEL** a Paula **OLSZEWSKI-KUBILIUS**, 2016. What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. Review of Educational Research. B.m.: SAGE Publications Inc., 86(4), 849–899.

STRAKOVÁ, Jana a David **GREGER**, 2013. Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. Orbis scholae. 7(3), 73–85.

STRAKOVÁ, Jana, Jaroslava, **SIMONOVÁ** a David, **GREGER**, 2018. The impact of teacher attitudes on student achievement. Sociologicky Casopis. B.m.: Czech Sociological Review, 54(5), 727–748.

SYLVA, Kathy, Edward **MELHUIŠH**, Pam **SAMMONS**, Iram **SIRAJ-BLATCHFORD** a Brenda **TAGGART**, 2004. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1. DfES Publications.

TOMÁŠEK, V., J. **BASL**, I. **KRAMPLOVÁ**, J. **PALEČKOVÁ** a D. **PAVLÍKOVÁ**, 2008. Výzkum TIMSS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenc. B.m.: Česká školní inspekce. ISBN 9788021105652.

TRHLÍKOVÁ, J., 2012a. Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách. Kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí.

TRHLÍKOVÁ, Jana, 2012b. Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách.

TRIVENTI, Moris, Nevena **KULIC** a Jan **SKOPEK**, 2016. Inequality of Educational Opportunity in Contemporary Societies. 3–24.

TZURIEL, David, 2002. Costs of secondary parasitism in the facultative hyperparasitoid Pachycrepoideus dubius: Does host size matter? Entomologia Experimentalis et Applicata. 103(3), 239–248.

USEEM, Elizabeth L., 2010. American Sociological Association. The Blackwell Encyclopedia of Sociology. 65(4), 263–279.

VAN DE WERFORST, Herman G., 2019. Early tracking and social inequality in educational attainment: Educational reforms in 21 european countries. American Journal of Education. 126(1), 65–99.

VAN DER STEEG, Marc, Roel **VAN ELK** a Dinand **WEBBINK**, 2015. Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment. Economics of Education Review. 48, 184–197.

VEDOVELLI, Cristina, 2015. Imparare ad imparare con il metodo Feuerstein. Un ' indagine sperimentale sull ' integrazione dei criteri metodologici del Programma di Arricchimento Strumentale in un curricolo di Scuola Primaria To teach how to learn by Feuerstein ' s method. A empiri. 95–112.

VEPŘKOVÁ, Radka a Miroslav **BOCAN**, 2018. Předčasné odchody ze vzdělávání v Ústeckém kraji.

VESELÝ, Arnošt, Jakub **FISCHER**, Milena **JABŮRKOVÁ**, Milan **POSPÍŠIL**, Daniel **PROKOP**, Radko **SÁBLÍK**, Iva **STUHLÍKOVÁ** a Stanislav **ŠTECH**, 2019. Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

VIGDOR, Jacob L., Helen F. **LADD** a Erika **MARTINEZ**, 2014. Scaling the digital divide: Home computer technology and student achievement. Economic Inquiry [online]. ISSN 14657295. Dostupné z: doi:10.1111/ecin.12089

WAGNER, Robert B., 2017. Accountability in Education [online]. Paris: UNESCO. ISBN 9789231002397. Dostupné z: doi:10.4324/9781315021348

WALDINGER, Fabian, 2005. Does Tracking Affect the Importance of Family Background on Student's Test Scores?

WALKER, Sarah Cusworth, Suzanne E.U. **KERNS**, Aaron R. **LYON**, Eric J. **BRUNS** a T. J. **COSGROVE**, 2010. Impact of School-Based Health Center Use on Academic Outcomes. Journal of Adolescent Health. B.m.: Elsevier Ltd, 46(3), 251–257.

WANG, Zhangqi, Maria **LAPINSKI**, Elizabeth **QUILLIAM**, Lee Ann **JAYKUS** a Angela **FRASER**, 2017. The effect of hand-hygiene interventions on infectious disease-associated absenteeism in elementary schools: A systematic literature review. American Journal of Infection Control [online]. B.m.: Elsevier Inc., 45(6), 682–689. ISSN 15273296. Dostupné z: doi:10.1016/j.ajic.2017.01.018

WEBSTER-STRATTON, Carolyn, M. **JAMILA REID** a Mike **STOOLMILLER**, 2008. Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. 49(5), 471–488.

WILLMOTT, Micky, Alexandra **NICHOLSON**, Heide **BUSSE**, Georgina J. **MACARTHUR**, Sara **BROOKES** a Rona **CAMPBELL**, 2016. Effectiveness of hand hygiene interventions in reducing illness absence among children in educational settings: A systematic review and meta-analysis. 1. leden 2016. B.m.: BMJ Publishing Group.

WILSON, Sandra Jo, Emily E. **TANNER-SMITH**, Mark W. **LIPSEY**, Katarzyna **STEINKA-FRY** a Jan **MORRISON**, 2011. Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-aged Children and Youth. Campbell Systematic Reviews. 7(1), 1–61.

WRIGHT, E, H **ARNOLD** a S **DANDIE**, 2014. Improving School Enrolment and Attendance through Welfare Reform Measure (SEAM) Trial. ISBN 9781925237764.

ZACHARIAS, Nadine a Juliana **RYAN**, 2020. Moving beyond 'acts of faith': effective scholarships for equity students. Journal of Higher Education Policy and Management. B.m.: Routledge, 00(00), 1–19.

Mají děti v Česku stejné šance ve vzdělávání?

Hlavní zjištění studie Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity

Autoři: PAQ Research (D. Prokop, V. Korbel, T. Dvořák, L. Marková, D. Gardošíková) Think-tank IDEA (J. Grossmann, V. Korbel, D. Műnich, J. Krajčová)

Autorka interview a reportáže: Lucie Kocurová

Fotografie: www.pixabay.com, www.pexels.com, Lucie Kocurová

Grafika a sazba: Roman Biričkai

Informace uvedené v této publikaci jsou aktuální k datu 26. 10. 2020

© Nadace České spořitelny, 2020
www.nadacecs.cz

www.nadacecs.cz