

# ČESKÉ ŠKOLSTVÍ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ

**Stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD**

**Education at a Glance 2009**



Praha 2009

Zpracovaly: RNDr. Michaela Kleňhová, Mgr. Pavlína Šťastnová, Mgr. Pavla Cibulková  
© Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 2009

ISBN 978-80-211-0582-9

## OBSAH

ÚVOD .....	7
STRUČNĚ O PUBLIKACI EDUCATION AT A GLANCE .....	9
OBSAH PUBLIKACE EDUCATION AT A GLANCE 2009 .....	11
PUBLIKACE PREZENTUJÍCÍ VÝSLEDKY PROGRAMU PISA A MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ VĚDOMOSTÍ A DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ .....	12
INVESTICE A INOVACE VEDOUcí K OZDRAVENí VZDĚLÁVÁNí .....	13
<b>KAPITOLA A VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNí A VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNí .....</b>	<b>15</b>
A1 NA KTERÉ ÚROVNI DOSPĚLí STUDOVALI? .....	15
A2 KOLIK STUDENTŮ UKONČí SEKUNDÁRNí VZDĚLÁVÁNí A VSTOUPí DO TERCIÁRNíHO VZDĚLÁVÁNí? .....	20
A3 KOLIK STUDENTŮ UKONČí TERCIÁRNí VZDĚLÁVÁNí? .....	27
A6 JAKÝ Vliv MÁ ÚČAST VE VZDĚLÁVÁNí NA ÚČAST NA TRHU PRÁCE? .....	34
A7 JAKÉ JSOU EKONOMICKÉ VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNí? .....	40
A8 CO OVLIVŇUJE OCHOTU INVESTOVAT DO VZDĚLÁVÁNí? .....	44
A9 JAKÉ JSOU SPOLEČENSKÉ DOPADY VZDĚLÁNí? .....	49
<b>KAPITOLA B FINANČNí A LIDSKÉ ZDROJE VLOŽENÉ DO VZDĚLÁVÁNí .....</b>	<b>53</b>
B1 KOLIK STOJí ŽÁK/STUDENT? .....	53
B2 KOLIK Z BOHATSTVí STÁTU JE VYNALOŽENO NA VZDĚLÁVÁNí? .....	62
B3 JAKÉ JSOU VEŘEJNÉ A SOUKROMÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNí? .....	67
B4 JAKÉ JSOU CELKOVÉ VEŘEJNÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNí? .....	72
B5 JAKÉ JSOU VÝDAJE STUDENTA V TERCIÁRNíM VZDĚLÁVÁNí A KOLIK VEŘEJNÝCH SUBVENCí OBDRŽí? .....	75
B6 Z JAKÝCH ZDROJŮ POCHÁZEJí FINANČNí PROSTŘEDKY NA VZDĚLÁVÁNí A ZA CO JSOU UTRÁCENY? .....	76
B7 JAKÉ FAKTORY OVLIVŇUJí VÝŠI PROSTŘEDKŮ INVESTOVANÝCH DO VZDĚLÁVÁNí? .....	79
<b>KAPITOLA C PŘíSTUP KE VZDĚLÁVÁNí, ÚČAST NA NĚM A PRŮCHOD VZDĚLÁVACí SOUSTAVOU .....</b>	<b>85</b>
C1 KDO SE ÚČASTNí VZDĚLÁVÁNí? .....	85
C2 KDO STUDUJE V ZAHRANíČí A KDE? .....	91
C3 JAK ÚSPĚŠNí JSOU STUDENTi PŘí PŘECHODU ZE VZDĚLÁVÁNí NA TRH PRÁCE? .....	95
<b>KAPITOLA D ŠKOLNí PROSTŘEDí A ORGANIZACE ŠKOL .....</b>	<b>103</b>
D1 KOLIK ČASU STRÁVí ŽÁCI VE TRÍDĚ? .....	103
D2 JAKÝ JE POČET ŽÁKŮ NA UČITELE A JAK VELKÉ JSOU TRÍDY? .....	106
D3 JAK JSOU UČITELÉ ODMĚŇOVÁNí? .....	113
D4 KOLIK ČASU STRÁVí UČITELÉ VYUČOVÁNíM? .....	119
<b>SEZNAM PŘíLOH:</b>	
Příloha 1 Schéma vzdělávací soustavy 2006/07 .....	124
Příloha 2 Zařazení vzdělávacích programů v ČR do mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED97 .....	125
<b>SEZNAM TABULEK:</b>	
Tabulka 1 Klasifikace výdajů na vzdělávání .....	53
Tabulka 2 Základní faktory ovlivňující rozdíl průměrných mzdových výdajů na žáka jako podílu na HDP na obyvatele jednotlivých zemí od průměru zemí OECD podle úrovně vzdělávání .....	82

## SEZNAM GRAFŮ

Graf A1.1:	Průměrný roční nárůst populace s terciárním vzděláním (1998–2006) .....	15
Graf A1.2:	Podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním (2007) .....	17
Graf A1.3:	Podíl obyvatel s terciárním vzděláním (2007) .....	18
Graf A2.1:	Míra graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání (1995, 2007) .....	20
Graf A2.2:	Přístup k terciárnímu vzdělávání typu 5A pro absolventy vyššího sekundárního vzdělávání (2007) .....	23
Graf A2.3:	Míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A (1995, 2000 a 2007) .....	25
Graf A2.4:	Míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5B (1995, 2007) .....	26
Graf A3.1:	Míra první graduace v terciárním vzdělávání typu 5A z pohledu genderu (2007) .....	28
Graf A3.2:	Míra graduace v terciárním vzdělávání typu 5A v letech 1995, 2000 a 2007 (první absolvování) .....	30
Graf A3.4:	Míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A (první program) .....	32
Graf A3.5:	Podíl studentů, kteří nastoupí ke studiu do programů terciárního vzdělávání a ukončí studium před úspěšným absolvováním .....	34
Graf A6.1:	Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší mírou nezaměstnanosti u lidí ve věkové skupině 25–64 let se vzděláním nižším než vyšší sekundární a s terciárním vzděláním (1997–2007) .....	35
Graf A6.2:	Míry zaměstnanosti podle úrovně dosaženého vzdělání z genderového pohledu (2007) .....	37
Graf A6.3:	Rozdíly v míře nezaměstnanosti mužů a žen podle úrovně dosaženého vzdělání (2007) .....	39
Graf A7.2:	Relativní příjmy ze zaměstnání (2007 nebo předchozí dostupný rok) .....	42
Graf A7.4:	Genderové rozdíly v příjmech (2007 nebo předchozí dostupný rok) .....	43
Graf A8.3:	Složky výnosů ze vzdělání u mužů s terciárním vzděláním ISCED 5/6 (2005) .....	46
Graf A8.4:	Veřejné a soukromé investice do vzdělání mužů s terciárním vzděláním (2005) .....	48
Graf A9.1:	Rozhodující vlivy vzdělání na sebehodnocení zdraví a zájem o politiku .....	49
Graf A9.5:	Vyčíslená pravděpodobnost pozitivního sebehodnocení zdraví, zájmu o politiku a mezilidské solidarity .....	52
Graf B1.2:	Průměrné roční výdaje na vzdělávací instituce na žáka a studenta, podle úrovně vzdělávání (2006) .....	55
Graf B1.3:	Výdaje na vzdělávání na žáka a studenta podle jednotlivých úrovní vzhledem k primárnímu vzdělávání (2006) .....	57
Graf B1.4:	Celkové výdaje na vzdělávání žáka v průběhu primárního a sekundárního vzdělávání (2006) .....	58
Graf B1.7:	Změny ve výdajích na žáka a studenta v porovnání s dalšími souvisejícími faktory, podle úrovně vzdělávání (2000, 2006) .....	61
Graf B2.1:	Výdaje na vzdělávání jako procento HDP (1995, 2000, 2006) .....	62
Graf B2.2:	Výdaje na vzdělávání jako procento HDP podle úrovně vzdělávání (2006) .....	64
Graf B3.1:	Podíl soukromých výdajů na vzdělávání (2006) .....	68
Graf B3.3:	Podíl soukromých výdajů na vzdělávání (2000, 2006) .....	70
Graf B4.1:	Celkové veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl celkových veřejných výdajů (2000, 2006) .....	72
Graf B4.2:	Celkové veřejné výdaje jako podíl HDP (2000, 2006) .....	74
Graf B6.1:	Struktura běžných výdajů na vzdělávání v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání (2006) .....	76
Graf B6.2:	Výdaje na vlastní vzdělávání, výzkum a vývoj a služby související se vzděláváním v terciárním vzdělávání jako podíl HDP (2006) .....	78
Graf B7.1:	Podíl různých faktorů na výši mzdových výdajů vynaložených na jednoho žáka jako podíl HDP na obyvatele ve vyšším sekundárním vzdělávání (2006) .....	80
Graf B7.2:	Podíl různých faktorů na výši mzdových výdajů vynaložených na jednoho žáka jako podíl HDP na obyvatele v primárním vzdělávání (2006) .....	84
Graf C1.1:	Míra účasti populace ve věku 20–29 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2007) .....	85
Graf C1.2:	Míra účasti populace ve věku 15–19 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2007) .....	89
Graf C2.1:	Mobilita studentů v terciárním vzdělávání (2007) .....	91
Graf C2.4:	Podíl zahraničních studentů podle skupin oborů (2007) .....	94
Graf C3.1:	Podíl dlouhodobě nezaměstnaných mezi nezaměstnanými ve věku 25–34 let (2007) .....	96

Graf C3.2:	Genderové rozdíly v počtu očekávaných let, která mladí lidé ve věku 15–29 let stráví ve vzdělávání a mimo vzdělávání (2007) .....	97
Graf C3.3:	Podíl mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání a zároveň jsou nezaměstnaní a nebo jsou mimo pracovní sílu (2007) .....	99
Graf C3.4:	Nejvyšší a nejnižší podíl mladých lidí ve věku 20–24 let, kteří nejsou ve vzdělávání a nejsou zaměstnaní mezi lety 1997 a 2007 .....	100
Graf D1.1:	Celkový počet vyučovacích hodin na veřejných školách u žáků ve věku 7 až 14 let (2007) .....	103
Graf D2.2:	Průměrná velikost třídy ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2007) .....	107
Graf D2.3:	Průměrný počet žáků na učitele ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2007) .....	109
Graf D2.4:	Průměrná velikost třídy na veřejných a soukromých školách podle úrovně vzdělávání (2007) .....	111
Graf D3.2:	Platy učitelů na nižší sekundární úrovni po zahájení kariéry, po 15 letech praxe a na konci kariéry (2007) .....	114
Graf D4.2:	Počet odučených hodin za rok podle úrovně vzdělávání (2007) .....	120



## ÚVOD

Publikace, která se Vám dostává do rukou, *České školství v mezinárodním srovnání – Stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a Glance*, je vydávána Ústavem pro informace ve vzdělávání již sedmým rokem. Obsahuje výběr nejzajímavějších indikátorů z ročenky školství OECD *Education at a Glance*. Jde o indikátory, které jsou nejvíce diskutované a je o ně ze strany odborné i laické veřejnosti největší zájem. Nejedná se o prostý překlad publikace, zveřejněné informace jsme doplnili i příslušnými údaji za Českou republiku a jejich interpretací.

Publikace *České školství v mezinárodním srovnání* slouží všem, kteří se zajímají o statistické informace o školství v zahraničí a o porovnání českého vzdělávacího systému se školskými systémy jiných zemí. Je také důležitým nástrojem pro tvůrce vzdělávací politiky, pro které je základním zdrojem údajů porovnávajících české školství se zahraničím. Publikace je určena jak odborné, tak laické veřejnosti včetně novinářů a pracovníků v médiích.

Struktura publikace vychází z ročenky OECD *Education at a Glance 2009* a je obdobná jako v předcházejících letech. Indikátory jsou spočteny jednotnou metodikou, kterou zpracovává OECD. Pro české čtenáře je metodika výpočtu jednotlivých indikátorů dostupná v metodických příručkách vydaných v letošním roce Ústavem pro informace ve vzdělávání.<sup>1</sup>

Stejně jako v minulých letech se nevěnujeme ukazatelům z oblasti výsledků vzdělávání, které vycházejí z šetření PISA. Výsledkům šetření z roku 2006 se budou věnovat samostatné publikace.

Věříme, že tato publikace bude přínosem pro všechny, kteří se zabývají problematikou vzdělávání, a že v ní najdou údaje potřebné a využitelné pro svou práci.

---

1 Kleňhová, M., Štastnová, P.: *Indikátory OECD – Metodická příručka – Výkonové indikátory ve vzdělávání*. 2008. ÚIV – Nakladatelství TAURIS.  
Štastnová, P.: *Indikátory OECD – Metodická příručka – Pracovníci a pracovní podmínky ve vzdělávání*. 2009. ÚIV – Nakladatelství TAURIS.  
Kleňhová, M.: *Indikátory OECD – Metodická příručka – Ekonomické indikátory ve vzdělávání*. 2009. ÚIV – Nakladatelství TAURIS.





## STRUČNĚ O PUBLIKACI EDUCATION AT A GLANCE

Publikace *Education at a Glance* (dále EaG) je od roku 1996 každoročně vydávána Organizací pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (dále OECD). Publikace vzniká na základě spolupráce expertů a institucí zapojených do programu INES (Indicators of Education Systems – Systém ukazatelů školských systémů) a sekretariátu OECD. Veškeré práce na publikaci byly koordinovány Divizí pro indikátory a analýzy ve školství ve spolupráci s Centrem pro vzdělávací výzkum a inovace pod vedením Andrease Schleichera. Na publikaci dále spolupracovali experti – členové Working Party INES, členové jednotlivých networků INES a dalších členských zemí. Materiální a finanční pomoc byla poskytnuta třemi zeměmi koordinujícími program INES – Nizozemskem, Švédskem a Spojenými státy.

Publikace je určena širokému spektru uživatelů, od tvůrců vzdělávací politiky přes akademické pracovníky až po odbornou a laickou veřejnost, tedy všem, kteří mají zájem o údaje monitorující vývoj vzdělávacího systému jejich země v porovnání se zahraničím. Zveřejněné indikátory charakterizují jak kvalitu výstupů ze vzdělávání, tak možné politické vlivy a další faktory související s výstupy ze vzdělávání. Zároveň se indikátory věnují i možným osobním i společenským ziskům ze vzdělávání, resp. návratnosti investic do vzdělávání.

Jednotlivé země pro tvorbu vzdělávací politiky ve stále větší míře využívají údaje porovnávající vzdělávací systémy z mnoha pohledů. Aby bylo možné získat porovnatelné údaje za jednotlivé země, je nutné zpracovat všechny indikátory jednotnou metodikou. Základním datovým zdrojem těchto údajů je právě publikace *Education at a Glance* a potřeba porovnatelných údajů za jednotlivé země je hlavním důvodem vydávání publikace tohoto typu. Indikátory musí splňovat několik základních kritérií – umožnit mezinárodní porovnání údajů a vyhovovat potřebám jednotlivých zemí pro analýzy vzdělávací politiky. Zároveň musí být interpretovány tak, aby co nejdříve charakterizovaly vlastní realitu jak v zemích OECD jako celku, tak v jednotlivých zemích. V neposlední řadě nesmí být těchto indikátorů příliš mnoho, ale musí jich být dostatečné množství, aby byly využitelné pro tvůrce vzdělávací politiky členských zemí.

Vzhledem k tomu, že jednotlivé země realizují sběr statistických dat různými způsoby a v různých časových horizontech, jsou informace v EaG zveřejňovány zpravidla s dvouletým zpožděním. Údaje publikované v letošním roce jsou, pokud není uvedeno jinak, za rok 2007 (školní rok 2006/2007, kalendářní rok 2007), údaje o finančních výdajích jsou za rok 2006. Veškeré údaje jsou uváděny v členění podle klasifikace vzdělání ISCED97. Výsledné hodnoty indikátorů zpracovaných z dat dodaných jednotlivými zeměmi jsou dostupné na adrese [www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009). Na této webové adrese jsou dostupné další informace týkající se zveřejněných údajů, a to např. metodologie výpočtu indikátorů, jejich interpretace v národní kontextu, výčet datových zdrojů, vysvětlení použité terminologie.

Údaje jsou porovnávány v rámci zemí OECD (30 členských zemí), publikace zahrnuje i údaje za další partnerské země (Brazílii, Chile, Estonsko, Izrael, Ruskou federaci a Slovinsko). V posledních třech letech se některé údaje souhrnně uvádějí i za země Evropské unie, které jsou zároveň členskými zeměmi OECD (EU 19 – Rakousko, Belgie, Českou republiku, Dánsko, Finsko, Francii, Německo, Řecko, Maďarsko, Itálii, Irsko, Lucembursko, Nizozemsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Španělsko, Švédsko a Spojené království).

Vydání EaG má již několik let obdobnou strukturu, většina indikátorů je porovnatelných s předchozími lety. Publikace EaG 2009 stejně jako v předchozích letech obsahuje čtyři hlavní kapitoly:

*Výsledky vzdělávání a výnosy ze vzdělávání* – kapitola se zabývá výsledky vzdělávání a také tím, kolik lidí vzdělávání ukončuje. Zahrnuje zejména indikátory týkající se vzdělanosti obyvatelstva, prostřednictvím kterých jsou údaje porovnávány i mezi jednotlivými věkovými skupinami obyvatel a zároveň mohou být využity jako podklady pro současnou vzdělávací politiku také v oblasti dalšího vzdělávání.

*Finanční a lidské zdroje vložené do vzdělávání* – kapitola je zaměřena na indikátory týkající se financování vzdělávání v jednotlivých zemích z různých pohledů. Hodnoty indikátorů mohou být jednak podnětem pro formování vzdělávací politiky, jednak v sobě odrážejí vzdělávací politiku minulého období. Hodnoty těchto indikátorů je nutné brát v úvahu při interpretaci dalších charakteristik vzdělávacích systémů – např. výše výdajů na jednoho žáka, resp. studenta má úzkou spojitost i s průměrnou ve-

likostí třídy nebo s průměrným počtem žáků na pedagogického pracovníka a ovlivňuje podmínky žáků a studentů ve třídě, což souvisí s podmínkami ve vzdělávání v průběhu celého vzdělávacího procesu.

*Přístup ke vzdělávání, účast na něm a průchod vzdělávací soustavou* – kapitola obsahuje indikátory charakterizující jednotlivé vzdělávací systémy z pohledu vzdělávací politiky, kontextu vzdělávání a výkonů vzdělávací soustavy. Jsou zde zařazeny indikátory týkající se míry vstupu, účasti na vzdělávání i vzdělávání dospělých. Internacionalizace vzdělávacího procesu a míry vývoje vzdělávacích systémů jsou svým způsobem mírami výstupů, které mohou signalizovat výsledky vzdělávací politiky ve třídě, škole i na úrovni celého vzdělávacího systému. Indikátory v této kapitole mohou poskytnout informace směřující k vytipování uzlových bodů vzdělávacích systémů, ve kterých je v současné době nutný zásah vzdělávací politiky, a mohou odhalit i části vzdělávacího systému, ve kterých se může projevit nerovný přístup ke vzdělávání.

*Školní prostředí a organizace škol* – kapitola zahrnuje indikátory charakterizující pracovní podmínky učitelů a podmínky pro výuku žáků, jako jsou např. pracovní doba učitelů, vyučovací doba učitelů (tedy počet hodin výuky), finanční ohodnocení učitelů, počet hodin, které žáci stráví výukou ve škole. Tyto indikátory mohou být svým způsobem i základem pro hodnocení kvality výuky. Poprvé jsou v této kapitole zveřejněna i data z mezinárodního šetření TALIS (Teaching and Learning International Survey), které se zabývalo názory učitelů, jejich očekáváními, zkušenostmi, a jejich spokojeností v zaměstnání, stejně tak jako prestiží učitelského povolání a systémem evaluace na úrovni školy.

**OBSAH PUBLIKACE EDUCATION AT A GLANCE 2009****A. Výsledky vzdělávání a výnosy ze vzdělávání**

- A1 Na které úrovni dospělí studovali?
- A2 Kolik studentů ukončí sekundární vzdělávání a vstoupí do terciárního vzdělávání?
- A3 Kolik studentů ukončí terciární vzdělávání?
- A4 Jak jsou 15letí žáci úspěšní v přírodovědných oborech?
- A5 Jaké jsou nejčastější postoje a motivace žáků ve výzkumu PISA týkající se přírodovědných oborů?
- A6 Jaký vliv má účast ve vzdělávání na účast na trhu práce?
- A7 Jaké jsou ekonomické výnosy ze vzdělávání?
- A8 Co ovlivňuje ochotu investovat do vzdělávání?
- A9 Jaké jsou společenské výnosy ze vzdělávání?

**B. Finanční a lidské zdroje vložené do vzdělávání**

- B1 Kolik stojí žák/student?
- B2 Kolik z bohatství státu je vynaloženo na vzdělávání?
- B3 Jaké jsou veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání?
- B4 Jaké jsou celkové veřejné výdaje na vzdělávání?
- B5 Jaké jsou výdaje studenta v terciárním vzdělávání a kolik veřejných subvencí obdrží?
- B6 Z jakých zdrojů pocházejí finanční prostředky na vzdělávání a za co jsou utráceny?
- B7 Jaké faktory ovlivňují výši prostředků investovaných do vzdělávání?

**C. Přístup ke vzdělávání, účast na něm a průchod vzdělávací soustavou**

- C1 Kdo se účastní vzdělávání?
- C2 Kdo studuje v zahraničí a kde?
- C3 Jak úspěšní jsou studenti při přechodu ze vzdělávání na trh práce?

**D. Školní prostředí a organizace škol**

- D1 Kolik času stráví žáci ve třídě?
- D2 Jaký je počet žáků na učitele a jak velké jsou třídy?
- D3 Jak jsou učitelé odměňováni?
- D4 Kolik času stráví učitelé výukou?
- D5 Jak se hodnotí práce učitele, jakou mají učitelé zpětnou vazbu a jaký to má dopad?
- D6 Jakým způsobem se měří zkušenosti učitelů, jejich názory a spokojenost v zaměstnání?

## **PUBLIKACE PREZENTUJÍCÍ VÝSLEDKY PROGRAMU PISA A MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ VĚDOMOSTÍ A DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ**

V této publikaci neprezentujeme výsledky mezinárodních šetření zveřejněných v Education at a Glance 2009 vzhledem k tomu, že těmto šetřením je věnována velká část publikací, které byly vydány v češtině. Proto zde uvádíme pouze jejich seznam:

Oddělení mezinárodních výzkumů: Měření vědomostí a dovedností. Nová koncepce hodnocení žáků – překlad, ÚIV Praha, 1999.

Oddělení mezinárodních výzkumů: Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, ÚIV Praha, 2000.

Straková, J. a kol.: Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD, ÚIV Praha, 2002. ISBN 80-211-0411-2. 112 s.

Kramplová, I. a kol.: Netradiční úlohy aneb Čteme s porozuměním, ÚIV Praha, 2002. ISBN 80-211-0416-3. 144 s.

Sekce měření výsledků vzdělávání: Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995–2000, ÚIV Praha, 2002. ISBN 80-211-0415-5. 64 s.

Palečková, J., Mandíková, D.: Netradiční přírodovědné úlohy, ÚIV Praha, 2003. ISBN 80-211-0460-0. 104 s.

Tomášek, V., Potužníková, E.: Netradiční úlohy, Problémové úlohy mezinárodního výzkumu PISA, ÚIV Praha, 2004. ISBN 80-211-0484-8. 92 s.

Kramplová, I., Potužníková, E.: Jak (se) učí číst, ÚIV Praha, 2005. ISBN 80-211-0486-4. 96 s.

Palečková, J., Tomášek, V.: Učení pro zítřek, Výsledky výzkumu OECD PISA 2003, ÚIV Praha, 2005. ISBN 80-211-048

Palečková, J. a kol.: Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Poradí si žáci s přírodními vědami? ÚIV Praha, 2007. ISBN 978-80-211-0541-6.

Frýzková, M., Palečková, J.: Přírodovědné úlohy výzkumu PISA. ÚIV Praha, 2007. ISBN 978-80-211-0540-9.

## INVESTICE A INOVACE VEDOUcí K OZDRAVENí VZDĚLÁVÁNí

Letošní vydání *Education at a Glance* je publikováno v době, kdy je veškerá pozornost zaměřena na finanční krizi a její ekonomické a společenské důsledky. Vzhledem k tomu, že se v publikaci prezentují data za rok 2007, toto vydání nemůže podchytit dopad této krize na vzdělávací systémy jednotlivých zemí, ale nabízí množství indikátorů, které informují o tom, jaký vliv mohou investice do lidského kapitálu mít na rozvoj ekonomiky.

**Vzdělávání vždy bylo základní investicí do budoucnosti**, a to jak z pohledu jedince, tak pro ekonomiku a společnost. V zemích OECD průměrný čistý veřejný zisk ze vzdělávání na terciární vzdělávací úrovni na studenta převyšuje 50 000 US \$ (Indikátor A8). Navíc se individuální zisky ze vzdělávání pro ty, kteří ve vzdělávání pokračují, obvykle projeví až v horizontu několika následujících let, tedy se zpožděním (Indikátor A8).

Snižující se možnost příležitostných výdělků je také jedním z faktorů, které motivují jedince vynaložit vyšší investice do vzdělávání, stejně jako lepší uplatnění vzdělanějších lidí na trhu práce (Indikátor A6) a zvyšují individuální zisky ze vzdělávání. V neposlední řadě vstup absolventů na trh práce v období poklesu ekonomiky může být více problematický vzhledem k tomu, že je stále méně pracovních příležitostí a zaměstnavatelé upřednostňují uchazeče o zaměstnání s praxí.

Roli hraje i skutečnost, kdy **jedinci s velmi nízkou kvalifikací mají problémy s uplatněním na trhu práce, tedy jejich výnosy ze vzdělávání jsou velmi nízké**. Zatímco účast 15–19letých ve vzdělávání ve většině zemí OECD neustále narůstá (Indikátor C1), stále existuje důležitá minorita lidí, kteří opouštějí vzdělávací systém bez dosažení základní kvalifikace – více než 40 % lidí s nižším než vyšším sekundárním vzděláním není zaměstnáno (Indikátor A6). Dokonce i ti, kteří mají vyšší úroveň vzdělání, mohou být ohroženi, pokud se stanou nezaměstnanými. Zhruba polovina nezaměstnaných dospělých ve věku 25–34 let s nižším a vyšším sekundárním vzděláním jsou dlouhodobě nezaměstnaní (Indikátor C3). Programy dalšího vzdělávání jsou obvykle koncipovány tak, aby doplnily mezery v počátečním vzdělávání. Realita je však jiná – dalšího vzdělávání se častěji účastní lidé s dosaženou kvalifikací, zatímco lidé bez kvalifikace vstupují do dalšího vzdělávání v mnohem menší míře. Další vzdělávání tak často nepostihne ty, pro které je primárně určeno.

Navíc, jak údaje naznačují, **současné požadavky na vzdělání a kvalifikaci mají za důsledek oslabení výhod více vzdělaných lidí na trhu práce**. Mezi mladší a starší generací je tento rozdíl ještě mnohem větší. Ohrožení starších dospělých, zejména méně kvalifikovaných, trvající dlouhodobou ekonomickou neaktivitou se tak může stát až kritické. V kontrastu s tím, že velká část dvaceti až třicetiletých studuje ve vyšších vzdělávacích úrovních, pak pouze dílčí část programu (part-time programmes) studuje jen 6 % 30–39letých (Indikátor C1). Zatímco v jedné z deseti zemí je tento podíl mnohem vyšší, (Austrálie, Finsko, Island, Nový Zéland a Švédsko), v jiných zemích je tento podíl nižší než 3 % obyvatel ve věku 30–39letých (Francie, Německo, Korea, Lucembursko, Nizozemsko a Turecko a partnerská země Ruská federace), v případě 40letých je dokonce ještě nižší v Rakousku, České republice, Francii, Německu, Maďarsku, Irsku, Itálii, Koreji, Lucembursku, Mexiku, Nizozemsku, Portugalsku, na Slovensku, ve Švýcarsku a Turecku. V souvislosti se stále rostoucí důležitostí celoživotního vzdělávání si politici v jednotlivých zemích kladou otázku, v jaké míře systém vzdělávání odpovídá potřebám starších dospělých, kteří potřebují získat nové znalosti a dovednosti.

Bez ohledu na to, jak rozsáhlý je dopad krize na pracovní trh, potenciální společenské důsledky mohou trvat ještě déle. Dosažené vzdělání je pozitivně svázáno se společenskými dopady, jako jsou lepší zdraví, politická zainteresovanost, mezilidské vztahy, což se odráží i v budoucí politické diskusi o prioritách ve výdajích (Indikátor A9). Dosažené vzdělání má tedy tímto způsobem také dopad na další formování společnosti.

V době, kdy **je důležité investovat do znalostí, dovedností a schopností, které jsou významné pro ekonomiku a společnost**, budou vyvíjeny určité tlaky zejména na systémy, které mají hlavní část odborného vzdělávání a přípravy soustředěny v programech sekundárního nebo terciárního vzdělávání. Firmy potýkající se s nutností snižování výdajů je mohou získat, pokud zajistí místa pro odbornou přípravu. Vzdělávací systémy se liší formou, jakou organizují odborné vzdělávání a s ním spojenou odbornou přípravu žáků a studentů. V Dánsku, Německu, Maďarsku, Irsku, Švýcarsku a partnerské zemi Estonsku se vzdělává okolo 75 % žáků ve vyšším sekundárním odborném vzdělávání v programech, které jsou založeny jak na vzdělávání ve třídě, tak na odborné přípravě (Indikátor C1). V Austrálii, Dánsku, na Islandu, v Nizozemsku a ve Švýcarsku mladí lidé mohou očekávat, že ve věku 15–29 let stráví v průměru 3,9 roku ve vzdělávání v programech, které jsou založeny jak na vzdělávání ve škole, tak na odborné

přípravě (Indikátor C3). Politické názory se přiklánějí k tomu, že bude zapotřebí spolupráce jak vzdělávacích institucí, tak zaměstnavatelů, aby se zabránilo snížení možností pro odborné vzdělávání zahrnující odbornou přípravu na pracovištích.

To vše napovídá, **že je nutné mít přehled o soukromých a veřejných výdajích na vzdělávání.** Země OECD jako celek vynaloží na vzdělávání 6,1 % jejich kolektivního HDP. V Dánsku, na Islandu, v Koreji, Spojených státech a v partnerské zemi Izrael dokonce výdaje na vzdělávání převyšují 7 % HDP (Indikátor B2). V roce 2006 tvořily celkové veřejné výdaje na vzdělávání v zemích OECD v průměru 13,3 % celkových veřejných výdajů, v jednotlivých zemích se tyto výdaje pohybovaly od méně než 10 % v Německu, Itálii a Japonsku až do 22 % v Mexiku. Úlohou vzdělávání ve fázi vzestupu nebude zajistit vzdělávání se stejnou výší finančních prostředků, jako je privilegovaný *status quo*, ale bude nutné prokázat, že vzdělávání je schopno vlastní transformace, a dosáhnout vyšší úrovně za využití méně prostředků. Demografický vývoj může částečně vyřešit bezprostřední problémy s rozpočtem, zejména v případě zemí, ve kterých se očekává pokles odpovídající populace ve školách v následujících deseti letech o zhruba 20 %; tyto země jsou soustředěny především, ale ne pouze, ve střední a východní Evropě a v Asii (Česká republika, Maďarsko, Korea, Polsko, Slovensko a partnerské země Estonsko a Ruská federace). Navíc ne všechny země očekávají pokles populace školního věku – v Irsku, Španělsku a v partnerské zemi Izraeli velikost populace ve věku 5–14 let do roku 2015 vzroste o více než 15 % (Indikátor B2) a v případě terciárního vzdělávání není zcela jasné, jak velký vliv bude mít demografický vývoj na celkový počet studentů.

Tento úvod identifikuje některé bezprostřední problémy, se kterými se budou vzdělávací systémy v budoucnosti potýkat. Řešení těchto problémů bude vyžadovat různé pohledy a úzkou spolupráci mezi jednotlivými zeměmi. Direktorát pro vzdělávání zřídil on-line spolupracující platformu „Vzdělávání dnes: OECD maják vzdělávání jako východisko z krize“ (*educationtoday: OECD's education lighthouse for the way out of the crisis*), kde se jednotlivé země mohou podělit o své zkušenosti s ostatními a společně pracovat na řešení pro následující roky.

## KAPITOLA A VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ A VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ

### A1 NA KTERÉ ÚROVNI DOSPĚLÍ STUDOVALI?

Indikátor se zabývá vzdělaností úrovní dospělé populace z pohledu nejvyššího dosaženého formálního vzdělání. Vlastně kvantifikuje objem znalostí a dovedností, který mají národní ekonomiky a společnosti k dispozici. Aby bylo možné odhadnout další vývoj, byly v letošním roce doplněny informace o nárůstu počtu obyvatel s různou úrovní dosaženého vzdělání. Součástí indikátoru jsou i data o nabídce a poptávce kvalifikované pracovní síly na pracovním trhu. Pro lepší porozumění souvislostem mezi dosaženým vzděláním a potřebami trhu práce jsou do tohoto indikátoru zařazeny i informace o struktuře povolání v zemích OECD a podílu obyvatel s terciárním vzděláním, kteří tato povolání zastávají.

Vysoce vzdělaná populace je základem pro sociální a ekonomický růst společnosti i jedince. Vzdělání hraje klíčovou roli při vybavování jednotlivců znalostmi a dovednostmi nutnými pro úspěšné zapojení se do společenského a ekonomického života. Vzdělávání s sebou nese také rozvoj vědeckých a kulturních znalostí. **Vzdělanostní úroveň obyvatelstva je základním měřítkem objemu lidského kapitálu**, což je vlastně objem znalostí, který je k dispozici ve společnosti a na pracovním trhu. Je však nutné poznamenat, že v každé zemi jednotlivá úroveň vzdělání s sebou nese jiný objem a kvalitu znalostí a dovedností.

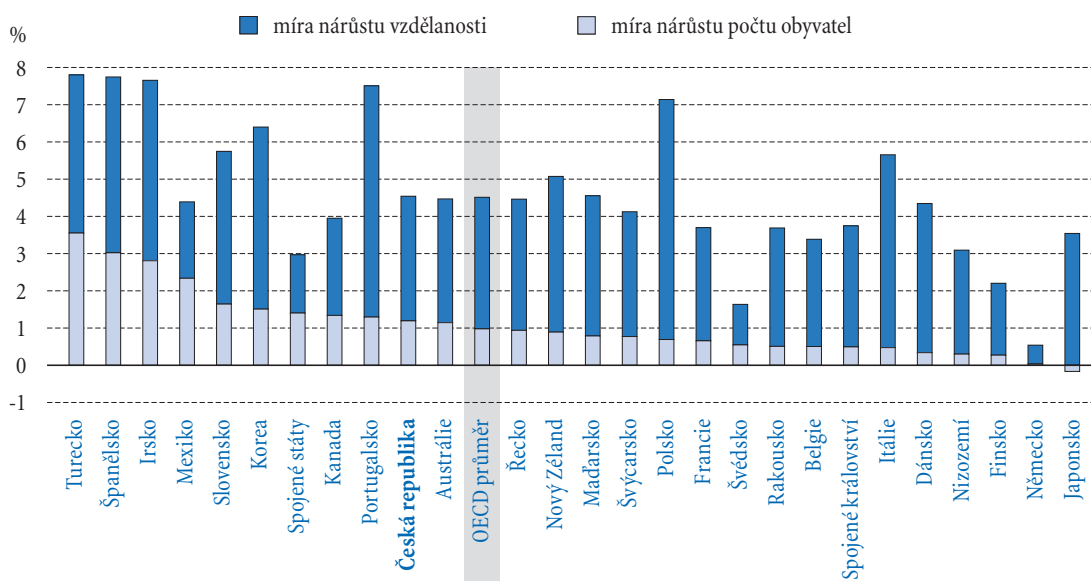
Ve skutečnosti se vzdělanostní struktura obyvatel i struktura jejich dovedností a znalostí v rámci jednotlivých zemí poměrně liší. Závisí zejména na struktuře průmyslu a obecné úrovni ekonomického rozvoje země. Pro analýzy znalostí a dovedností na trhu práce je nutné analyzovat změny znalostí a dovedností v populaci nejen podle úrovně dosaženého vzdělání, ale i podle věku. Jednou z cest, jak tyto rozdíly zmapovat, je také analýza ekonomicky aktivních obyvatel podle skupin oborů, ve kterých dosáhli nejvyššího vzdělání.

Graf A1.1

#### Průměrný roční nárůst populace s terciárním vzděláním (1998–2006)

(Graf charakterizuje průměrný roční nárůst počtu obyvatel ve věku 25–64 let s terciárním vzděláním v porovnání s nárůstem celkového počtu obyvatel v tomto věku.)

**Roční nárůst počtu osob, které mají terciární vzdělání**, poskytuje doplňující obrázek ke vzdělanosti obyvatel. Země s rostoucím celkovým počtem obyvatel se musí vyrovnat nejen s vyšším počtem mladých lidí, kteří vstupují do terciárního vzdělávání, ale také s vyšší poptávkou po vzdělávání spojenou s celkovým nárůstem počtu obyvatel. Počet obyvatel s terciárním vzděláním vzrostl o 7 % a více v Irsku, Polsku, Portugalsku, Španělsku a Turecku. V Irsku, Španělsku a Turecku celkový nárůst počtu obyvatel vyvíjí vyšší další nároky na systém terciárního vzdělávání, zatímco v zemích jako Německo a Japonsko je tento tlak daleko menší.



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle průměrného ročního nárůstu počtu obyvatel s terciárním vzděláním vzhledem k celkovému nárůstu počtu obyvatel.

Zdroj: OECD. Tabulky A1.4 a A1.5, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

Pro výpočet indikátoru jsou použita i data o vzdělanosti obyvatelstva podle věkových skupin. Údaje podle věkových skupin navíc kvantifikují objem a kvalitu lidských zdrojů nově vstupujících na pracovních trh a těch, které vstoupily na pracovní trh v minulých letech.

### Hlavní výsledky

- S výjimkou Německa, Japonska, Mexika, Polska, Turecka a Spojených států počet obyvatel dostupných pro trh práce s nižším než sekundárním vzděláním mezi roky 1998 a 2006 klesl.
- Vyšší sekundární vzdělání se pro mladou generaci stává prakticky normou ve všech zemích OECD. V průměru v zemích OECD je podíl mladých obyvatel ve věku 25–34 let s vyšším sekundárním vzděláním o 22 procentních bodů vyšší, než je tomu u populace ve věku 55–64 let.
- Od roku 1998 podíl obyvatel s terciárním vzděláním mezi mladými lidmi v zemích OECD také významně vzrostl v populaci 25–34letých, a to v průměru o 34 %. Dá se očekávat, že tento nárůst bude pokračovat i v následujících letech. Ve Francii, Irsku, Japonsku a Koreji se rozdíl mezi podílem obyvatel s terciárním vzděláním v nejstarší a nejmladší věkové kohortě pohybuje na úrovni 25 a více procentních bodů.
- Mladí lidé s terciárním vzděláním v České republice, Maďarsku, na Islandu, v Lucembursku, Nizozemsku, Slovensku a partnerské zemi Slovinsku mají poměrně dobré vyhlídky na získání kvalifikovaného zaměstnání. V těchto zemích alespoň 85 % mladých lidí s terciárním vzděláním ve věku 25–34 let zastává kvalifikované pracovní pozice, což svědčí o tom, že v těchto zemích je vysoká poptávka po pracovní síle s terciárním vzděláním.
- Od roku 1998 se v Rakousku, Finsku, Německu a Švýcarsku zvyšovala šance mladých lidí s terciárním vzděláním na získání kvalifikovaného zaměstnání. Zároveň vychází najevo, že mladí lidé bez terciárního vzdělání mají vyšší šanci než lidé starší získat kvalifikované zaměstnání, což indikuje potenciální rozdíly mezi nabídkou a poptávkou po vysoce kvalifikovaných pozicích v těchto zemích.

### Podíl obyvatel podle dosažené úrovně vzdělání

**V průměru v zemích OECD dosahuje méně než jedna třetina (30 %) dospělých pouze primárního a nižšího sekundárního vzdělání** (v České republice 9 % obyvatel), **44 % dospělých má ukončené vyšší sekundární vzdělání** (v ČR 76 %) **a více než jedna čtvrtina (27 %) úspěšně ukončila terciární úroveň vzdělání** (v ČR 14 %). Tyto údaje vypovídají o průměrných hodnotách za všechny země OECD, jednotlivé země se pochopitelně ve struktuře obyvatel podle nejvyššího dosaženého vzdělání poměrně liší.

Ve 23 z 29 zemí OECD, stejně jako v partnerských zemích Estonsku, Izraeli, Ruské federaci a Slovinsku, má alespoň 60 % obyvatel ve věku 25–64 let alespoň vyšší sekundární vzdělání. Jednotlivé země se však v podílu těchto obyvatel chovají značně rozdílně. Například v Mexiku, Portugalsku, Turecku a partnerské zemi Brazílii nemají dokončené vyšší sekundární vzdělání více než dvě třetiny obyvatel ve věku 25–64 let. **V České republice má alespoň vyšší sekundární vzdělání 90 % obyvatel.**

Porovnání nejstarší věkové skupiny a nejmladší generace poukazuje na posun ve vzdělanostní struktuře směrem ke zvýšení podílu obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním, jedinou výjimkou jsou Spojené státy. V průměru je v zemích OECD podíl obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním v mladé populaci 25–34letých vyšší o 22 procentních bodů než v populaci 55–64letých. Tento rozdíl je nejvyšší v Belgii, v Řecku, Itálii, Koreji, Portugalsku a ve Španělsku, stejně jako v partnerské zemi Chile, ve všech těchto zemích se jedná o rozdíl více než 30 procentních bodů mezi nejmladší a nejstarší věkovou skupinou.

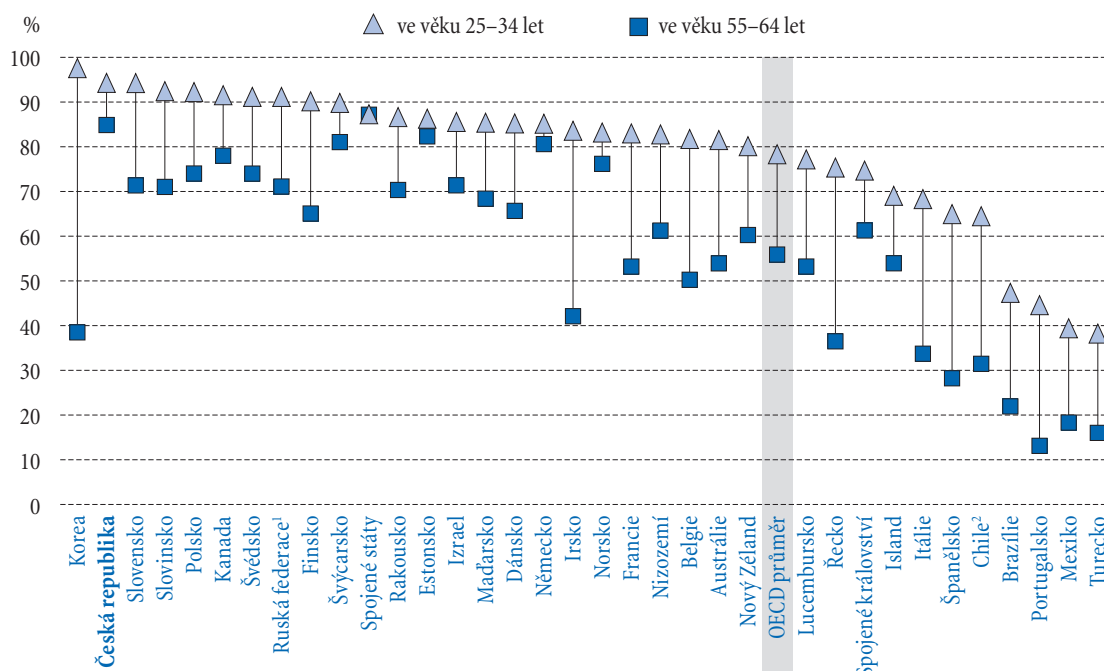
**V zemích, kde má dospělá populace poměrně vysokou úroveň dosaženého vzdělání, jsou rozdíly mezi starší a mladou generací méně významné.** V desetině zemí OECD, kde v průměru více než 80 % populace dosáhlo alespoň vyššího sekundárního vzdělání, jsou rozdíly mezi mladou (25–34 let) a nejstarší generací (55–64 let) nižší, v průměru se jedná o 13 procentních bodů. V Německu a ve Spojených státech je podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním ve všech věko-



Graf A1.2

## Podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním (2007)

(Podíly ve věkových skupinách)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2002.

2. Údaje za rok 2004.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu populace s vyšším sekundárním vzděláním ve věkové skupině 25–34 let.

Zdroj: OECD. Tabulka A1.2a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009)

vých skupinách prakticky stejný. V zemích, kde je větší prostor pro nárůst podílu, je rozdíl mezi věkovými skupinami typicky vyšší, ale situace v jednotlivých zemích se významně liší. V Norsku činí rozdíl mezi podílem populace s alespoň vyšším sekundárním vzděláním v populaci 25–34 let a 55–64 let 7 procentních bodů, v Koreji se naopak jedná o 59 procentních bodů. V České republice jde o rozdíl 9 procentních bodů. Tento rozdíl se může na první pohled zdát malý, ale je nutné si uvědomit, že v České republice je podíl obyvatel s touto úrovní vzdělání ve všech věkových skupinách jeden z nejvyšších v rámci zemí OECD.

V naprosté většině zemí OECD je podíl obyvatel s terciárním vzděláním v populaci 25–34letých vyšší, než je tomu v populaci, která opouští pracovní trh (ve věku 55–64 let). V průměru v zemích OECD absolvovalo 34 % obyvatel ve věku 25–34 let některý z programů terciárního vzdělávání. Pro porovnání, v populaci obyvatel ve věku 55–64 let se jedná o 20 % a v celé populaci (ve věku 25–64 let) je tento podíl 28 %. Tato expanze terciárního vzdělání se v rámci jednotlivých zemí poměrně liší. Ve Francii, Irsku, Japonsku a Koreji jde o rozdíl více než 25 procentních bodů.

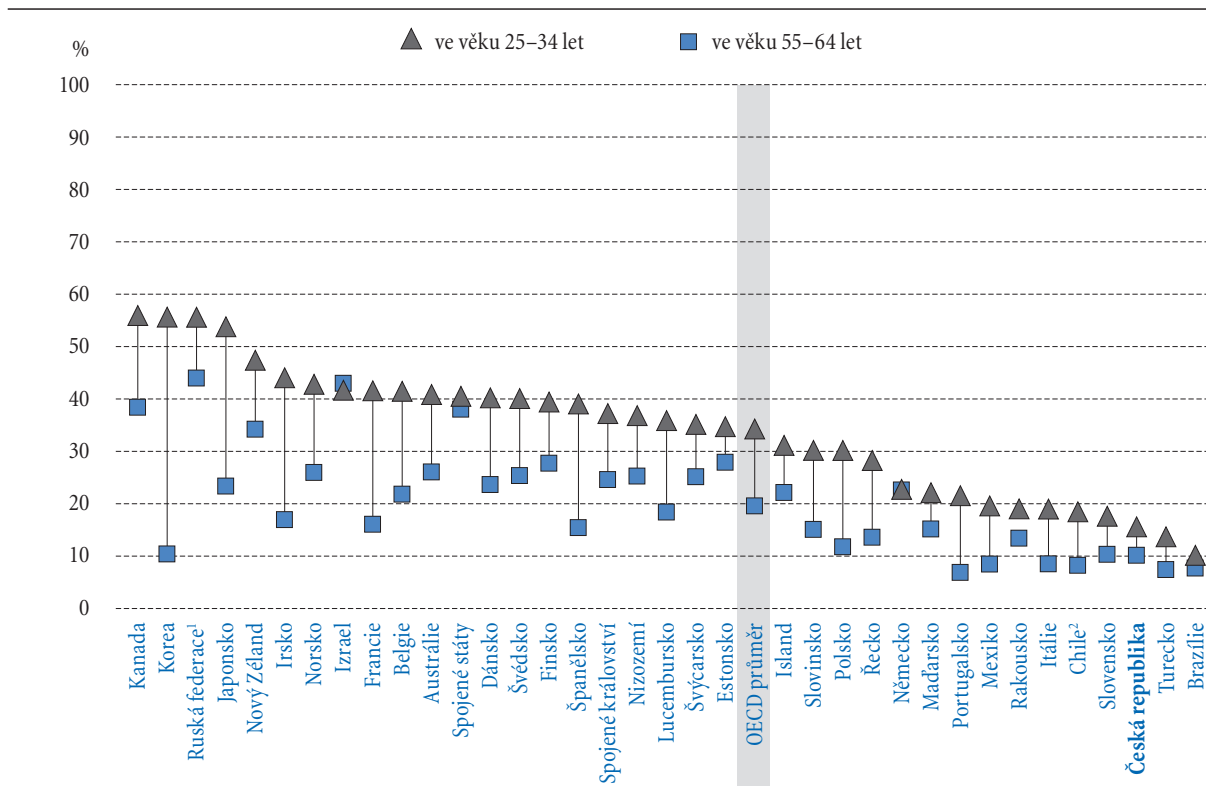
**V České republice dosáhlo terciárního vzdělání celkem 14 % obyvatel, přičemž v nejmladší věkové skupině 15 % a v nejstarší věkové skupině 11 %, rozdíl tedy činí 4 procentní body.** I když se na první pohled jedná o poměrně malý rozdíl, je nutné si uvědomit, že narůstající počet nových absolventů terciárního vzdělávání se v celkové populaci projevuje se zpožděním a díky demografické situaci a prodlužující se době vzdělávání na terciární úrovni je nárůst ještě pomalejší.

K nejvyššímu nárůstu mezi věkovými skupinami v terciárním vzdělávání došlo v Japonsku a Koreji a dále v Kanadě a partnerské zemi Ruské federaci, jednalo se o 50 % nárůst mladé populace s terciárním vzděláním. Změny o 5 procentních bodů a méně byly zaznamenány v Rakousku, České republice, Spojených státech a partnerské zemi Brazílii, prakticky žádné změny nezaznamenaly země jako Německo a Izrael. Nad průměrem zemí OECD se z těchto zemí pohybují Spojené státy a Izrael, zatímco hodnoty ostatních čtyř zemí jsou pod průměrem OECD.

Graf A1.3

Podíl obyvatel s terciárním vzděláním (2007)

(Podíly ve věkových skupinách)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2002.

2. Údaje za rok 2004.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu populace s terciárním vzděláním ve věkové skupině 25–34 let.

Zdroj: OECD, Tabulka A1.3a, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

Nejvyšší podíl populace s terciárním vzděláním mezi zeměmi OECD a partnerskými zeměmi je v Kanadě a Ruské federaci, kde má 47 %, resp. 54 % obyvatel v nejmladších věkových skupinách terciární vzdělání.

**Vývojové trendy v podílu obyvatel podle dosažené úrovně vzdělání**

Míra nárůstu vzdělanosti obyvatelstva v jednotlivých věkových kohortách reprezentuje rozvoj lidského kapitálu v jednotlivých zemích. Při interpretaci údajů je nutné ale mít na zřeteli poměrně velký vliv míry migrace na hodnoty tohoto trendového indikátoru.

**V roce 1997 nemělo v průměru v zemích OECD celkem 37 % populace ani vyšší sekundární vzdělání, 43 % dosáhlo vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání a zbývajících 20 % ukončilo terciární vzdělání.** Tyto hodnoty se ale v průběhu dalších deseti let dramaticky měnily směrem k vyšším úrovním vzdělání. Podíl obyvatel s nižším než vyšším sekundárním vzděláním se snížil na 30 %, podíl obyvatel s terciárním vzděláním naopak vzrostl na 27 %, zatímco podíl obyvatel s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním se nezměnil (43 %).

**Velké změny ve vzdělanostní struktuře dospělé populace v posledních deseti letech byly tedy zaznamenány v nejnižší a nejvyšší úrovni vzdělání.** Průměrný roční nárůst podílu obyvatel s terciárním vzděláním byl vyšší než 5 % v Itálii, Polsku a Portugalsku, i když je nutné zmínit, že ve všech těchto zemích byl na počátku sledovaného období podíl obyvatel s terciárním vzděláním nízký. Podíl obyvatel s nižším než vyšším sekundárním vzděláním poklesl v posledních deseti letech o 5 % a více v České republice, Finsku, Maďarsku a Polsku. Pouze v Polsku a Španělsku byl zaznamenán nárůst okolo 5 % na úrovni vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání.

**Počet obyvatel s terciárním vzděláním dostupných pro trh práce rostl v zemích OECD v posledních deseti letech v průměru o 4,5 % ročně.** Jedním z důvodů je skutečnost, že část obyvatel ve vyšších věkových kategoriích s nižší úrovní vzdělání odešla do důchodu. Nicméně se v průběhu posledního desetiletí značně měnily investice do lidského kapitálu směrem k vyšším vzdělanostním kategoriím.

Průměrný roční nárůst podílu dospělé populace s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním byl podstatně nižší, než tomu bylo v případě terciárního vzdělání. Odráží to skutečnost, že velká část obyvatel již této úrovně vzdělání dosáhla. Celkový počet obyvatel s nižším než vyšším sekundárním vzděláním se snižoval v průměru o 1,9 % ročně. S výjimkou Německa, Japonska, Mexika, Polska, Turecka a Spojených států poklesl mezi roky 1998 a 2006 počet obyvatel s touto úrovní vzdělání dostupných pro pracovní trh a v některých zemích se jednalo o významný pokles.

**Průměrný nárůst podílu obyvatel České republiky s vyšším sekundárním vzděláním činil 3 procentní body, s terciárním vzděláním také 3 procentní body a v případě obyvatel s nižším než vyšším sekundárním vzděláním došlo k poklesu podílu o 6 procentních bodů.**

### Vztah vzdělanostní struktury obyvatel a kvalifikovaných pracovních pozic

Vlády mnoha zemí zdůvodňují potřebu vyšší vzdělanosti obyvatel, tedy nárůstu podílu obyvatel s terciárním vzděláním, zejména nárůstem počtu kvalifikovaných pozic na pracovním trhu, které pochopitelně vyžadují kvalifikovanou a lépe vzdělanou pracovní sílu. Schopnost pracovního trhu pojmout vzrůstající počet pracovních sil s terciárním vzděláním závisí na průmyslové struktuře, stejně tak jako na ekonomickém rozvoji země.

Jak bylo zmíněno již v EaG v roce 2008, vyšší podíl obyvatel s terciárním vzděláním ale rozhodně nepůsobí negativně na pracovní trh, nedochází tedy ke snížení platů pracovníků zastávajících kvalifikované pozice a také nedochází k degradaci terciárního vzdělání. Umístění většího počtu pracovníků s vyšší kvalifikací na pracovním trhu nicméně závisí na odvětvové struktuře jednotlivých ekonomik a na míře ekonomického rozvoje společnosti. Struktura pracovních pozic na pracovním trhu v sobě odráží mnoho faktorů, zejména reflektuje důležitost jednotlivých sektorů a vysoce kvalifikovaných znalostí a dovedností pro ekonomiku země. Při zpracování údajů o pracovních pozicích se používá mezinárodní klasifikace zaměstnání ISCO, prostřednictvím které je možné sledovat vztah mezi vzdělávacím systémem a pracovním trhem jednotlivých zemí.

Možnosti obyvatel s terciárním vzděláním nalézt kvalifikované zaměstnání závisí na celkovém počtu takto vzdělaných obyvatel, na nabídce odpovídajícího počtu pracovních míst v dané zemi a na tom, jak se nabídka a poptávka v průběhu času mění. **V průměru v zemích OECD čtvrtina obyvatel bez terciárního vzdělání zastává kvalifikované pozice, v případě obyvatel s terciárním vzděláním se jedná o více než 80 %. Celkový podíl obyvatel zastávajících kvalifikované pracovní pozice byl v období 1998–2006 poměrně stabilní** jak pro terciární, tak pro nižší úrovně vzdělání.

Mladí lidé jsou více vnímaví na změny v poptávce a nabídce pracovních míst. Mezi roky 1998 a 2006 došlo ke kritickému poklesu podílu mladých lidí, kteří byli úspěšní při hledání kvalifikovaného zaměstnání, situace v jednotlivých zemích se však může podstatně lišit.

Mladým lidem s terciárním vzděláním ve věku 25–34 let ve Švédsku, Polsku a Portugalsku poklesla šance na získání kvalifikované pozice na pracovním trhu ve sledovaném období o 13, resp. 11 a 8 procentních bodů. Druhým extrémem jsou Rakousko, Finsko, Německo a Švýcarsko, kde mladí lidé s terciárním vzděláním zastávali v roce 2006 o 4–9 procentních bodů častěji kvalifikované pozice, než tomu bylo v roce 1998. V České republice se situace ve sledovaném období prakticky nezměnila. V průměru v zemích OECD je 79 % zaměstnanců s terciárním vzděláním zaměstnáno na kvalifikovaných pozicích. Vyšší podíl vykazují Česká republika (93 %), Maďarsko, Island, Lucembursko, Nizozemsko, Slovensko a partnerská země Slovinsko. V těchto zemích zastává kvalifikované pozice alespoň 85 % zaměstnanců s terciárním vzděláním. V Kanadě, Irsku, Španělsku a Spojených státech je pak pro mladé lidi s terciárním vzděláním poměrně hodně obtížné nalézt kvalifikované zaměstnání (64 %, 65 %, 59 % a 63 % zaměstnaných s terciárním vzděláním vykonává kvalifikovaná zaměstnání).

Jiný pohled na danou problematiku je, jak se mění možnost zaměstnání v kvalifikovaných pozicích v jednotlivých věkových kohortách. Čím více možností pro lidský kapitál je v průběhu času, včetně dalšího vzdělávání, tím větší je šance na získání kvalifikovaného zaměstnání. Toto platí zejména v zemích s vybudovaným silným systémem odborného vzdělávání.

V průměru v zemích OECD podíl obyvatel s nižším než terciárním vzděláním zastávajících kvalifikované pozice klesl o 3 procentní body mezi populací 25–34letých a 45–54letých. V Maďarsku, na Slovensku a ve Švýcarsku více kvalifikovaní pracovníci nemají výhodu a v Rakousku, Finsku, Německu a partnerské zemi Izraeli je šance, že najdou kvalifikované zaměstnání, směřovaná více k těm, kteří mají méně zkušeností na pracovním trhu.

Šance mladých lidí s terciárním vzděláním ve Francii, Polsku a Švédsku na získání kvalifikovaného zaměstnání se v průběhu posledních několika let snížila. Mladí lidé v těchto zemích jsou tedy v porovnání se staršími z tohoto pohledu značně znevýhodněni. V Rakousku, Finsku, Německu a Švýcarsku se naopak šance mladých lidí s terciárním vzděláním na získání zaměstnání zvýšila.

V České republice zastává 94 % zaměstnaných s terciárním vzděláním kvalifikované pozice, v případě zaměstnaných s vyšším sekundárním vzděláním 31 %. Situace mladých lidí ve věku 25–34 let je obdobná. Kvalifikované pracovní pozice z nich zastává 93 % s terciárním vzděláním a 29 % mladých zaměstnaných s vyšším sekundárním vzděláním.

## A2 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A VSTOUPÍ DO TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?

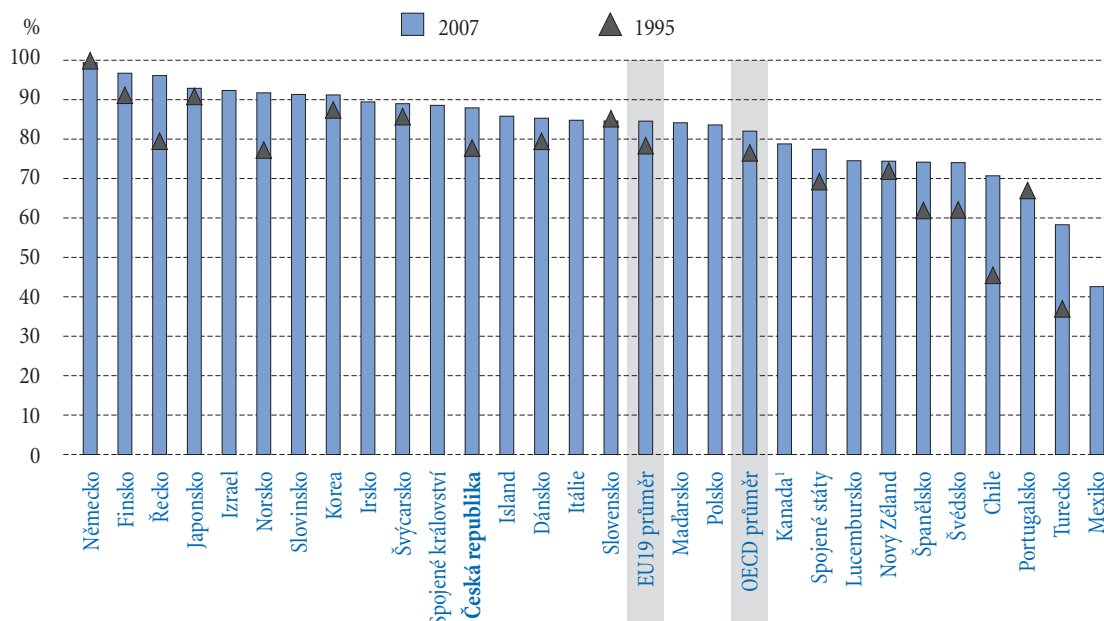
Indikátor charakterizuje skutečné výstupy ze vzdělávacího systému na úrovni vyššího sekundárního vzdělání, tedy podíl počtu žáků vyšší sekundární úrovně, kteří úspěšně dokončili programy vzdělávání (bez ohledu na jejich věk), a velikosti populace obyvatel ve věku typickém pro absolvování vyšší sekundární úrovně vzdělávání. Kromě toho se indikátor zabývá podílem populace, která v průběhu svého života začne studovat některý z programů terciárního vzdělávání, a vlivem počtu zahraničních studentů na hodnoty indikátoru. Zároveň se část kapitoly věnuje poprvé zapsaným do terciárního vzdělávání.

Graf A2.1

### Míra graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání (1995, 2007)

(Počty studentů absolvujících poprvé programy vyššího sekundárního vzdělávání v letech 1995 a 2007 jako procento populace ve věku typickém pro absolvování těchto programů.)

V posledních dvanácti letech se podíl absolventů, kteří ukončili některý z programů vyššího sekundárního vzdělávání, zvýšil v zemích OECD v průměru o 7 procentních bodů. Ve 22 z 25 zemí OECD a všech partnerských zemí, pro které jsou k dispozici porovnatelné údaje, tento podíl překračuje 70 %. Ve Finsku, Německu, Řecku, na Islandu, v Japonsku, Koreji a Norsku a partnerských zemích Izraeli a Slovinsku se jedná dokonce o míru graduace na úrovni alespoň 90 %.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2006.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání v roce 2007.

Zdroj: OECD. Tabulka A2.2, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

## Hlavní výsledky

- **Ve většině zemí OECD ženy v daleko větší míře dokončují vyšší sekundární vzdělávání než muži**, což je opačný trend, než jaké byly historické tendence. Opačná situace, tedy nižší míra graduace žen, se projevila v roce 2007 pouze ve Švýcarsku a v Turecku. Genderový rozdíl je vyšší v Dánsku, Finsku, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, na Novém Zélandu, v Norsku, Portugalsku a Španělsku a v partnerské zemi Slovinsku, kde míra graduace žen je o alespoň 10 procentních bodů vyšší, než je míra graduace mužů.
- Ve většině zemí jsou na vyšší sekundární úrovni zastoupeny i programy, které umožňují absolventům vstup do terciárního vzdělávání typu 5A. V Rakousku, Německu, Švýcarsku a partnerské zemi Slovinsku však většina studentů vyšší sekundární úroveň absolvuje programy, které jsou odborně zaměřené a umožňují vstup do vzdělávací úrovně ISCED 5B, kde se vzdělávají v programech, které jsou typicky kratší a poskytují více prakticky orientované znalosti a dovednosti, případně dovednosti zaměřené na výkon určitých profesí.
- **Míra vstupu do terciárního vzdělávání do programů typu 5A v zemích OECD mezi roky 1995 a 2007 podstatně vzrostla**, a to v průměru o 20 procentních bodů. V Austrálii, Finsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Polsku, na Slovensku, ve Švédsku a v partnerské zemi Ruské federaci se odhaduje, že alespoň 65 % mladých lidí vstoupí v průběhu svého života do terciárního vzdělávání typu 5A.
- Podíl populace, která v průběhu svého života začne studovat některý z programů terciárního vzdělávání typu 5B, je menší než v případě programů typu 5A. V zemích OECD, pro které byla k dispozici data, se jedná o **15% míru vstupu mladých dospělých do programů terciárního vzdělávání typu 5B, o 56% míru vstupu do programů typu 5A a o 2,8% míru vstupu do programů směřujících k vědecké kvalifikaci (ISCED 6)**. V Belgii, a v menší míře i v partnerských zemích Chile a Estonsku, vyšší míra vstupu do programů typu 5B vyrovnává nižší míru vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5A. Nový Zéland se od ostatních zemí značně odlišuje nejvyšší mírou vstupu jak v terciárním vzdělávání typu 5A, tak i typu 5B.
- Vysoký podíl zahraničních studentů má na velikost míry vstupu poměrně velký vliv. V Austrálii a na Novém Zélandu je vliv počtu zahraničních studentů obrovský. Pokud je z výpočtu míry vstupu vyloučeno, míra vstupu se výrazně sníží a tyto země v žebříčku zemí ztratí své vedoucí pozice.

**Rostoucí kvalifikační nároky a rostoucí poptávka po vzdělání v zemích OECD povyšují kvalifikaci získanou ve vyšším sekundárním vzdělávání na základní požadavek pro úspěšný vstup na trh práce.** Vyšší sekundární vzdělání poskytuje jednak základ pro další vzdělávání, jednak je jedním ze základních předpokladů pro přímý vstup na trh práce. Ačkoli mnoho zemí OECD umožňuje studentům opustit vzdělávací systém před dosažením vyššího sekundárního vzdělání, mladí lidé, kteří opouští vzdělávací systém před dosažením této úrovně vzdělání, mívají velké problémy a čelí velkým rizikům při vstupu na trh práce.

Vysoká míra graduace studia na vyšší sekundární úrovni však automaticky nezaručuje, že vzdělávací systém poskytuje studentům adekvátní znalosti a dovednosti nezbytné pro vstup na trh práce, protože tato míra necharakterizuje kvalitu výstupů ze vzdělávacího systému v jednotlivých zemích. Indikátor však upozorňuje na to, zda daná země poskytuje svým studentům alespoň minimální kvalifikaci potřebnou pro trh práce.

Míra vstupu do terciárního vzdělávání je vlastně odhadem pravděpodobnosti, že absolvent počátečního vzdělávání začne v průběhu života studovat některý z programů terciárního vzdělávání. Poskytuje i částečnou informaci o tom, jaký podíl populace má šanci získat znalosti a dovednosti, které umožňují kvalifikovaný vstup na trh práce a které odpovídají potřebám znalostní společnosti. Vysoká míra vstupu a míra účasti v terciárním vzdělávání pomáhá zabezpečit rozvoj a podporu vysoce vzdělané společnosti a pracovního trhu.

Spolu se vzrůstajícím povědomím studentů o ekonomických a společenských ziscích ze vzdělání narůstá i míra vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5A i 5B. Pokračující nárůst účasti v terciárním vzdělávání provázený větší rozmanitostí programů a celkovým zájmem o programy terciárního vzdělávání bude do budoucna vyžadovat nové způsoby zajištění studia a studentů. Instituce poskytující terciární vzdělávání budou muset nejen nabízet více studijních míst, ale budou muset nabízet širší škálu vzdělávacích programů, jejichž obsah bude respektovat poptávku nové generace studentů. Zároveň je nutné zabezpečit pedagogy, kteří budou schopni v tomto novém prostředí výuku kvalitně zajistit.

## Míra graduace v programech vyššího sekundárního vzdělávání

Absolvování vyššího sekundárního vzdělávání se v současnosti stalo ve většině zemí OECD normou. **Od roku 1995 vzrostla míra graduace vyššího sekundárního vzdělání** v zemích, ve kterých byly k dispozici porovnatelné údaje, v průměru o **7 procentních bodů**, zatímco v Německu, Japonsku, Koreji, na Novém Zélandu, v Portugalsku, na Slovensku a ve Švýcarsku se v poslední dekádě situace stabilizovala. V Mexiku a Turecku došlo od roku 2000 k prudkému nárůstu míry graduace a rozdíl mezi těmito zeměmi a ostatními zeměmi OECD se významně snížil. **V České republice se v období od roku 1995 jednalo o nárůst o 10 procentních bodů.**

**Ve 22 z 25 zemí OECD a všech partnerských zemí s porovnatelnými údaji míra první graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání byla vyšší než 70 %.** Ve Finsku, Německu, Řecku, na Islandu, v Japonsku, Koreji, Norsku a partnerských zemích Izraeli a Slovinsku je míra dokončování vyššího sekundárního vzdělávání dokonce vyšší nebo rovna 90 %. **V České republice jde o 88% míru graduace.**

Rozdíly v dosaženém vzdělání mezi muži a ženami nejsou v dospělé populaci v jednotlivých zemích OECD stejné. Historicky muži dosahovali vyšší úrovně vzdělání než ženy, které neměly takové možnosti přístupu ke vzdělávání. Ženy obvykle patřily mezi ty, kteří neměli ani vyšší sekundární vzdělání, a byly v populaci s vyšší úrovní vzdělání velice málo zastoupeny, často k vyššímu vzdělání neměly ani přístup. Mezi starší a mladou generací jsou však v této oblasti veliké rozdíly a situace žen v mladé generaci se prakticky obrátila.

V dnešní době jsou to muži, kteří v míře graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání zaostávají v téměř všech zemích OECD za ženami. **Míra graduace u žen převyšuje míru graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání u mužů ve 23 z 25 zemí OECD** a všech partnerských zemí, pro které jsou údaje k dispozici a které je možné porovnat z genderového pohledu. Výjimkou je Švýcarsko a Turecko, kde je míra graduace vyšší u mužů než u žen. Rozdíl alespoň 10 procentních bodů ve prospěch žen vykazují Dánsko, Finsko, Maďarsko, Island, Irsko, Nový Zéland, Norsko, Portugalsko a Španělsko spolu s partnerskou zemí Slovinskem. **V České republice je míra graduace vyššího sekundárního vzdělání v případě žen o 4 procentní body vyšší než u mužů.**

I když se dosažení vyššího sekundárního vzdělání stává normou ve většině zemí OECD, obsahy konkrétních vzdělávacích programů se v jednotlivých zemích liší v závislosti na typu vzdělání nebo profesi, pro které je daný program určen. **Naprostá většina programů vyššího sekundárního vzdělávání v zemích OECD a v partnerských zemích je koncipována tak, aby umožnila studentům vstup do terciárního vzdělávání,** a jejich zaměření může být jak všeobecné, tak odborné nebo předodborné.

**V roce 2007 byla míra graduace ve všeobecně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání vyšší u žen než u mužů** v téměř všech zemích OECD a v partnerských zemích s porovnatelnými údaji. **Míra graduace všeobecně zaměřených programů vyššího sekundárního vzdělávání byla v zemích OECD v průměru 55 % v případě žen a 41 % v případě mužů.** Vyšší podíl žen je zřejmý v Rakousku, České republice, na Islandu, v Itálii, Norsku a na Slovensku stejně jako v Estonsku a Slovinsku, kde poměr žen a mužů je minimálně 3:2. Pouze v Koreji a Turecku je situace opačná, a to ve prospěch mužů. Ženy také ve vyšší míře než v minulosti dokončují odborně zaměřené programy vyššího sekundárního vzdělávání a míra graduace žen v těchto programech byla v roce 2007 celkem 43 %. Tato skutečnost může mít vliv i na nárůst míry graduace žen v programech terciárního vzdělávání typu 5B v následujících letech.

## Přechod z vyššího sekundárního vzdělávání do vyšších vzdělávacích stupňů

Naprostá většina studentů vyššího sekundárního vzdělávání absolvuje programy, které umožňují pokračování ve studiu na vyšší vzdělávací úrovni (tedy absolvují programy ISCED 3A a 3B). Programy umožňující přístup na terciární vzdělávací úroveň typu 5A jsou upřednostňovány studenty prakticky všech zemí, výjimkou je Rakousko, Německo a Švýcarsko a partnerská země Slovinsko, kde jak muži, tak ženy mnohem častěji absolvují programy umožňující vstup do programů terciárního vzdělávání typu 5B. **Míra graduace v programech vyššího sekundárního vzdělávání typu 3C (dlouhých programů) je v zemích OECD v průměru 16 % (v České republice dokonce 27 %).**

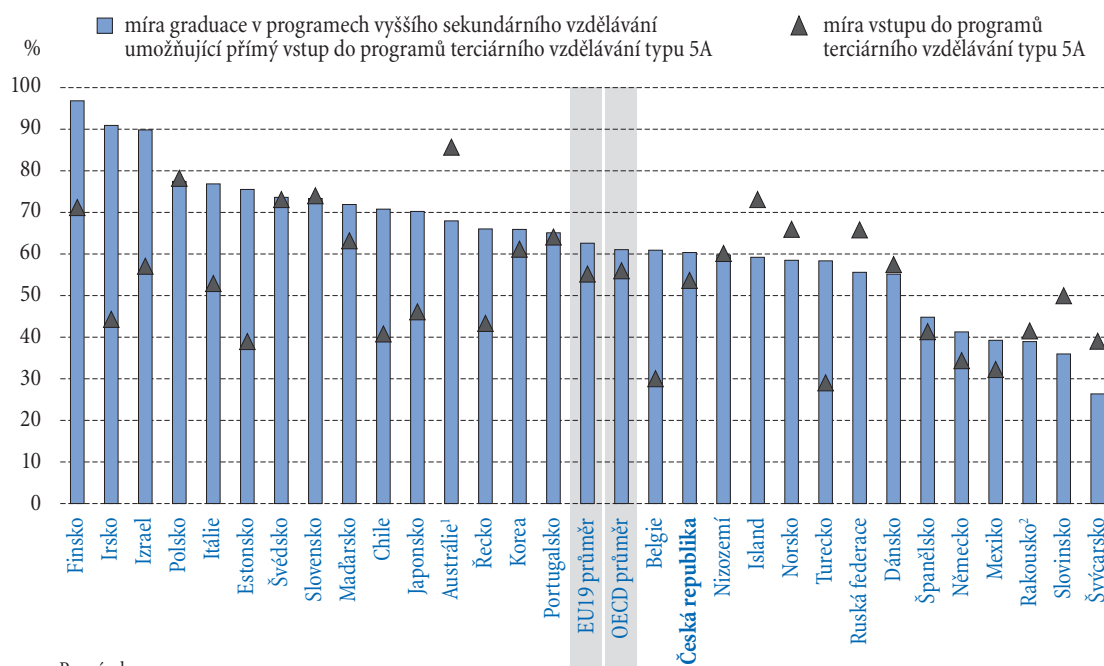
Zajímavý je však i **rozdíl mezi podílem studentů absolvujících programy vyššího sekundárního vzdělávání umožňující vstup do terciárního vzdělávání typu 5A a podílem studentů, kteří skutečně do programů terciárního vzdělávání typu 5A vstoupí.**

Například v Belgii, Finsku, Řecku, Irsku, Itálii, Japonsku a Turecku a v partnerských zemích Chile, Estonsku a Izraeli jsou rozdíly mezi mírou graduace v těchto programech a mírou vstupu do terciární vzdělávací úrovně typu 5A poměrně velké (více než 20 procentních bodů). Znamená to, že poměrně velká část absolventů programů vyššího sekundárního vzdělávání umožňujících vstup do terciárního vzdělávání typu 5A na tuto vzdělávací úroveň nevstoupí. V Belgii a partnerských zemích Estonsku a Izraeli však mají tyto absolventi umožněn přístup i k terciárnímu vzdělávání typu 5B. Například Japonsko má „junior colleges“, které nabízejí programy podobné programům typu 5A, které jsou však v rámci klasifikace ISCED řazeny mezi programy úrovně 5B. V případě Izraele mohou být zjištěné rozdíly zapříčiněny povinností dvou až tříleté prezenční vojenské služby ještě před vstupem do terciárního vzdělávání. Ve Finsku vyšší sekundární úroveň zahrnuje i programy, kdy absolventi vstupují přímo na trh práce a ve studiu na terciární úrovni vzdělávání nepokračují. Navíc jsou ve Finsku počty studijních míst v terciárním vzdělávání regulovány, studenti často vstupují do terciárního vzdělávání teprve po dvou až tříletém období po ukončení vyššího sekundárního vzdělávání. V Irsku sice naprostá většina absolventů vyššího sekundárního vzdělávání absolvuje v programech typu 3A, do terciárního vzdělávání ale všichni absolventi nenastoupí. Část absolventů škol v Irsku má alternativní možnosti, jako je zejména přímý vstup na trh práce.

V České republice se jedná o 60% míru graduace v programech umožňujících vstup na terciární úroveň typu 5A a o 54% míru vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A. Jde tedy o minimální rozdíl 6 procentních bodů, což znamená, že prakticky všichni absolventi odpovídajících programů vyššího sekundárního vzdělávání začnou studovat v některém programu terciárního vzdělávání typu 5A.

Graf A2.2

### Přístup k terciárnímu vzdělávání typu 5A pro absolventy vyššího sekundárního vzdělávání (2007)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2006.

2. Včetně programů ISCED 4A („Berufsbildende Höhere Schulen“).

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace v programech vyššího sekundárního vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka A2.1, A2.4, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009)

Na druhé straně v zemích jako Austrálie, Island, Švýcarsko a v partnerských zemích Ruské federaci a Slovinsku je míra graduace programů vyššího sekundárního vzdělávání nižší než míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A. V případě Austrálie, Islandu a Švýcarska je tuto skutečnost možné vysvětlit vysokým podílem zahraničních studentů na terciární vzdělávací úrovni.

Jak bylo zmíněno výše, přestože ve Švýcarsku a v partnerských zemích Slovinsku a Ruské federaci mnoho studentů častěji absoluuje programy umožňující vstup na úroveň 5B, někteří z nich si mohou později vybrat některý z programů typu 5A díky možnosti průchodnosti těchto programů.

### Míra graduace v programech postsekundárního neterciárního vzdělávání

Nějaký z programů postsekundárního neterciárního vzdělávání nabízí 26 zemí OECD a 4 partnerské země. Programy vyššího sekundárního vzdělávání a programy postsekundárního neterciárního vzdělávání mohou být v některých zemích velmi podobné. I když tyto programy nemusí mít širší obsah než programy vyššího sekundárního vzdělávání, základním předpokladem pro vstup do těchto programů je absolvování programů vyššího sekundárního vzdělávání, a studenti jsou tedy starší.

Typickým příkladem těchto programů jsou certifikáty pro výkon řemesel a odborných pozic, odborný výcvik zdravotních sester v Rakousku a Švýcarsku nebo odborný výcvik v duálním systému pro absolventy všeobecných programů vyššího sekundárního vzdělávání v Německu. V mnoha zemích jsou programy postsekundárního neterciárního vzdělávání odborně orientované. **V České republice a na Novém Zélandu dokončuje programy postsekundárního neterciárního vzdělávání více než 20 % obyvatel v porovnání s populací ve věku typickém pro jejich absolvování (v ČR 23 %).**

V 11 zemích OECD a v jedné partnerské zemi všichni studenti postsekundárního neterciárního vzdělávání absolvují programy typu 4C, které jsou určeny pro přímý vstup na trh práce. I když na této vzdělávací úrovni nejsou v průměru OECD genderové rozdíly příliš výrazné, přesto se v jednotlivých zemích podíly mužů a žen účastnících se vzdělávání na postsekundární neterciární úrovni mohou významně lišit. V zemích, ve kterých je míra graduace v těchto programech vyšší než 9 %, např. v Austrálii a Polsku, dokončuje programy na úrovni ISCED 4C o 40 % více žen než mužů, zatímco v Irsku je situace naprosto opačná – programy absolvuje sedmkrát méně žen než mužů.

Do oblasti postsekundárního neterciárního vzdělávání jsou zahrnuty i učební obory koncipované pro studenty, kteří již absolvovali v některém z programů vyššího sekundárního vzdělání. V Rakousku, České republice, Dánsku, Německu, na Slovensku, ve Švýcarsku a v partnerských zemích Estonsku a Slovinsku je více než 50 % absolventů postsekundárního neterciárního vzdělávání umožněn vstup na vyšší vzdělávací úroveň, tedy do terciárního vzdělávání typu 5A a 5B.

### Přístup k terciárnímu vzdělávání

Absolventi vyššího sekundárního vzdělávání a ti, kteří jsou již na pracovním trhu, ale chtějí si zvýšit kvalifikaci, si mohou vybírat ze široké škály programů terciárního vzdělávání. **Čím vyšší je míra graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání, tím vyšší se dá předpokládat míra vstupu do programů terciárního vzdělávání.** Tento indikátor charakterizuje, jakým směrem se studenti ubírají při výběru programu terciárního vzdělávání, a pomáhá pochopit, jakou cestu volí absolventi vyšší sekundární vzdělávací úrovně. Volba programu má přímý vliv na míru předčasných odchodů z terciárního vzdělávání a na míru nezaměstnanosti, a to zejména v případě, že programy nepřipravují absolventy pro přímý vstup na trh práce.

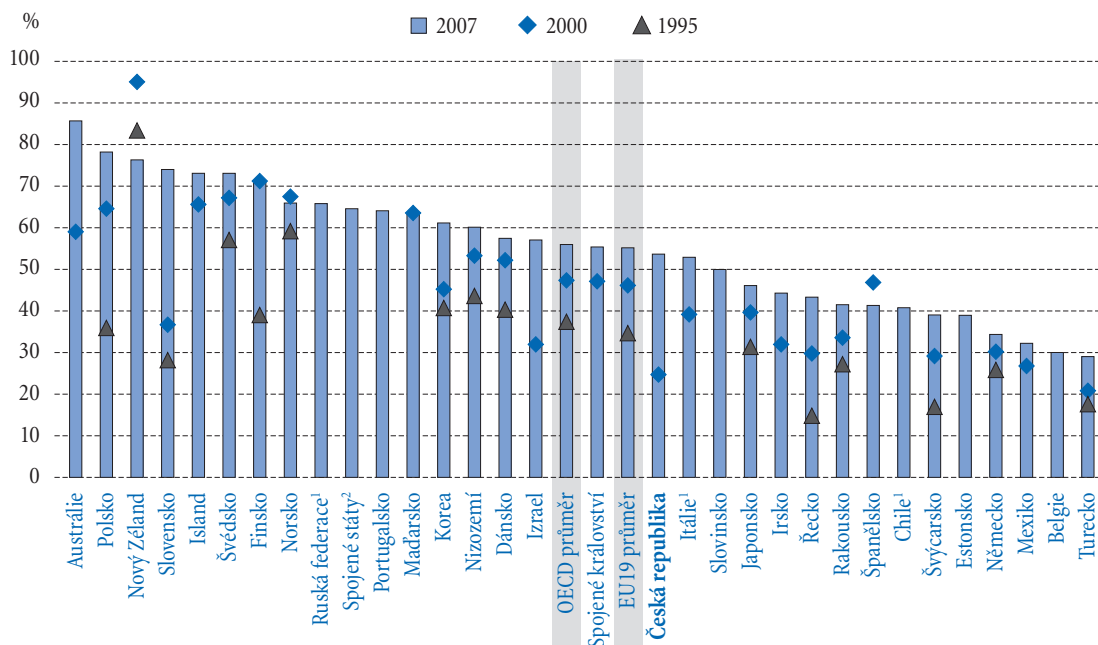
Míra vstupu do terciárního vzdělávání se liší zejména podle toho, zda se jedná o programy typu 5A a 5B, případně o programy směřující k vědecké kvalifikaci (ISCED 6). Programy typu 5A jsou koncipovány zejména jako programy, které umožňují přístup do programů úrovně ISCED 6, a jako programy připravující své absolventy pro vykonávání vysoce kvalifikovaných pracovních pozic. Programy typu 5B jsou klasifikovány na stejné úrovni jako programy typu 5A, ale jsou mnohem více prakticky zaměřené a vedou přímo ke vstupu na pracovní trh. Obvykle bývají kratší (typicky dvou až tříleté) a nevedou ke získání univerzitního titulu. Programy typu ISCED 5B se mohou realizovat na různých typech institucí (univerzitní nebo neuniverzitní instituce terciárního vzdělávání), pro zařazení programu v rámci klasifikace ISCED to však nehraje roli.

**V současné době se dá předpokládat, že 56 % mladých lidí v zemích OECD vstoupí v průběhu svého života do terciárních vzdělávacích programů typu 5A, v případě EU 19 se jedná o 55 %.** Tento podíl je vyšší nebo roven 65 % v Austrálii, ve Finsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Norsku, Polsku, na Slovensku a ve Švédsku stejně jako v partnerské zemi Ruské federaci. Ve Spojených státech je míra vstupu do terciárního vzdělávání vyšší než 65 % (jedná se však o typ 5A i 5B společně). Ačkoli v Turecku došlo od roku 1995 k velkému nárůstu počtu studentů vstupujících do terciárního vzdělávání typu A, je míra vstupu pouze 29 % a je obdobná jako míra vstupu v Belgii, Německu a Mexiku. **V České republice je míra vstupu 54 %.**



Graf A2.3

## Míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A (1995, 2000 a 2007)



Poznámky:

1. Míra vstupu je počítána jako hrubá míra vstupu.

2. Míra vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5A zahrnuje i míru vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5B.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2007.

 Zdroj: OECD. Tabulka A2.5, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

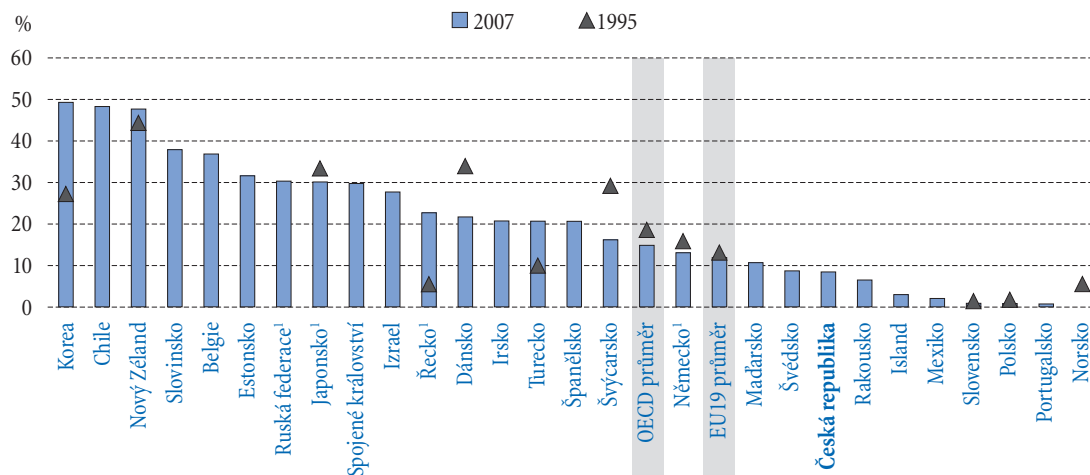
**Podíl mladých lidí, kteří vstoupí do programů terciárního vzdělávání typu 5B, je obecně nižší, než je tomu v případě programů typu 5A, a to zejména díky tomu, že tyto programy jsou ve vzdělávacích systémech zemí OECD zastoupeny v menší míře. V zemích OECD s dostupnými údaji se tento podíl pohybuje v průměru na úrovni 15%. Míra vstupu v zemích EU 19 je o něco nižší, do terciárního vzdělávání typu 5B zde poprvé vstoupí 12% mladých lidí. Hodnoty indikátoru se v rámci zemí OECD pohybují od 3% a méně na Islandu, v Itálii, Mexiku, Nizozemsku, Norsku, Polsku, Portugalsku a na Slovensku do více než 30% v Belgii a Japonsku a v partnerských zemích Estonsku a Ruské federaci až do více než 45% v Koreji a na Novém Zélandu a v partnerské zemi Chile. V České republice se jedná v případě terciárních programů typu 5B o 8% míru prvního vstupu na tuto vzdělávací úroveň.**

Ačkoli podíl programů terciárního vzdělávání v Nizozemsku je velmi malý, můžeme očekávat nárůst míry vstupu díky zavedení nových programů „*associate degrees*“. Ve Finsku již nebudou programy typu 5B zařazeny do vzdělávacího systému. V Belgii a v menší míře v Chile a Estonsku širší přístup do programů typu 5B kompenzuje nízkou míru vstupu do programů typu 5A. V ostatních zemích OECD, zejména v Koreji, Spojeném království a partnerské zemi Slovinsku, je míra vstupu do programů typu 5A zhruba na úrovni průměru zemí OECD a obdobně porovnatelná míra vstupu do programů typu 5B. Na Novém Zélandu je jak míra vstupu do programů 5A, tak do programů typu 5B vysoká a v obou případech patří mezi nejvyšší v rámci zemí OECD. Tyto vysoké míry vstupu jsou však významně ovlivněny vysokým podílem zahraničních studentů.

**V porovnání s rokem 2000 v roce 2007 v zemích OECD vzrostla míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A o 9 procentních bodů a v porovnání s rokem 1995 se jedná o nárůst o 19 procentních bodů. Míra vstupu vzrostla v období 2000–2007 o více než 15 procentních bodů v Austrálii, České republice (nárůst o 29 procentních bodů), Koreji a na Slovensku a v partnerské zemi Izraeli. Jedinými zeměmi, kde míra vstupu na tuto vzdělávací úroveň poklesla, jsou Nový Zéland, Norsko a Španělsko, ve Španělsku však byl pokles kompenzován významným nárůstem míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5B v období 2000–2007. Na Novém Zélandu měl na pokles výše míry vstupu v období 2000–2007 vliv i pokles počtu zahraničních studentů.**

Graf A2.4

Míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5B (1995, 2007)



Poznámky:

1. Míra vstupu je počítána jako hrubá míra vstupu.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5B v roce 2007.

Zdroj: OECD, Tabulka A2.5, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

**Hodnoty míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5B v období mezi roky 1995 a 2007 v zemích OECD mírně poklesly, výjimkou je Řecko, Korea, Nový Zéland a Turecko, kde došlo k nárůstu většímu, a Polsko a Slovensko, kde byla situace zcela stabilní.** V Rakousku a Dánsku došlo po roce 2000 k překlasičování některých programů z kategorie 5B do kategorie 5A, což vysvětluje změny v mírách vstupu v těchto zemích mezi roky 2000 a 2007.

**Do programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) pravděpodobně vstoupí ve 20 zemích OECD s porovnatelnými daty v průběhu svého života v průměru 2,8 % mladých lidí.** Hodnoty se pohybují od méně než 1 % v Mexiku a Turecku a v partnerských zemích Chile a Slovinsku po 4 % a více v Rakousku, Řecku, Portugalsku a Švýcarsku. **V České republice je míra vstupu 3,4 %, stejně jako v zemích EU19.**

Míra vstupu do terciárního vzdělávání by měla být interpretována i v souvislosti s mírou vstupu do postsekundárního neterciárního vzdělávání, které je v některých zemích OECD důležitou alternativou terciárního vzdělávání.

Indikátor míry vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5A je v mnoha zemích velmi ovlivněn počtem zahraničních studentů studujících na školách v dané zemi. Týká se to zejména Austrálie, Rakouska, Německa a Nového Zélandu. V Austrálii a na Novém Zélandu dojde po eliminaci zahraničních studentů k poklesu míry vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5A o 23, respektive 14 procentních bodů. K významnému poklesu dochází i v případě Švédska, kdy se po odpočtení zahraničních studentů sníží míra vstupu o 11 procentních bodů. **V České republice došlo k poklesu o 5 procentních bodů.**

### Prostupnost terciárního vzdělávání typu 5A a 5B

V některých zemích OECD nabízejí programy terciárního vzdělávání typu 5A a 5B odlišné typy organizací, ale situace se pomalu začíná měnit. Častěji se stává, že univerzity i další vzdělávací instituce nabízejí jak programy typu 5A, tak i programy typu 5B. Navíc programy obou vzdělávacích směrů začínají mít stále více společných prvků a stávají se vzájemně propustnými.

**Absolventi úrovně ISCED 5B mají stále častěji možnost vstoupit do programů typu 5A, a to i v průběhu studia** (tedy do vyšších ročníků), někdy se dokonce může jednat o přestup přímo do magisterských programů. Tato možnost je velice často podmíněna dalšími faktory – např. uchazeč musí absolvovat přijímací zkoušky, případně absolvovat přípravný kurz a splnit další požadavky. Naopak mohou studenti programů typu 5A, kteří odcházejí z tohoto studia před jeho úspěšným dokončením, pokračovat ve studiu programu na úrovni ISCED 5B. Země s vysokou mírou vstupu do terciárního vzdělávání jsou často i zeměmi, které mají propustný systém terciárního vzdělávání.

## Věk nově vstupujících do terciárního vzdělávání

V zemích OECD se věk vstupu do terciárního vzdělávání poměrně liší a závisí zejména na věku ukončování vyššího sekundárního vzdělávání. Záleží také na tom, zda tito absolventi vstupují do terciárního vzdělávání okamžitě, nebo zda napřed vstoupí na pracovní trh. Ti, kteří vstupují do programů typu 5B, navíc mohou v průběhu dalších let začít studovat v programech typu 5A. Pokud bychom sčítali míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A a 5B, pak by mohly být výsledky nadhodnocené.

Tradičně vstupují studenti na terciární vzdělávací úroveň typu 5A okamžitě po absolvování vyššího sekundárního vzdělávání, což platí ve většině zemí OECD. V Belgii, Irsku, Itálii, Japonsku, Koreji, Mexiku, Nizozemsku, Polsku a v partnerské zemi Slovinsku je více než 80 % poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání typu 5A ve věku do 23 let.

V ostatních zemích OECD je přechod do terciárního vzdělávání oddalován a v některých případech je to právě z důvodu začlenění do pracovního procesu. V těchto zemích jsou nově vstupující do terciárního vzdělávání typu 5A typicky starší a objevuje se zde i širší rozptyl z pohledu věku. V České republice je více než 80 % poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání ve věku do 24,9 roku. V Austrálii, Dánsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Norsku, Portugalsku, na Slovensku, ve Švédsku, Švýcarsku, Spojených státech a partnerské zemi Izraeli je 20 % poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání ve věku 27 let a starších. Podíl starších poprvé vstupujících ke studiu může společně s dalšími faktory v sobě odrážet, jak flexibilní a vhodné jsou tyto programy pro studenty mimo typickou věkovou kohortu. Může také odrážet specifický pohled na požadavek určitých pracovních zkušeností pro studium v terciárních vzdělávacích programech, který je charakteristický především pro skandinávské země společně s Austrálií, Českou republikou (u nás i tím, že ne všichni uchazeči jsou ke studiu ihned po maturitě přijati a při přijímacím řízení jsou úspěšní až při dalších pokusech o přijetí ke studiu ve vyšším věku), Maďarskem, Novým Zélandem, Švýcarskem a Spojenými státy, kde je poměrně velká část nově vstupujících do terciárních programů starší, než je typický věk pro vstup do tohoto vzdělávání. Pozdější vstupy do terciárního vzdělávání mohou být způsobeny i povinností absolvovat vojenskou službu před vstupem do studia, např. v Izraeli, kde více než polovina poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání typu 5A je ve věku 22 let a starších – vojenská služba je povinná pro muže ve věku 18–21 let a pro ženy ve věku 18–20 let.

## A3 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

Terciární vzdělávání zahrnuje širokou škálu programů a funguje jako indikátor, jak jsou jednotlivé země schopny produkovat vyspělé znalosti a dovednosti. Tradiční univerzitní vzdělání je spojováno s ukončením programu terciárního vzdělávání typu 5A, programy typu 5B jsou obvykle kratší a často odborně zaměřené.

Tento indikátor charakterizuje jednak výstupy z terciárního vzdělávání, tedy podíl absolventů programů terciárního vzdělávání vzhledem k populaci ve věku typickém pro ukončování tohoto vzdělávacího stupně, jednak vývoj v této oblasti od roku 1995. Zároveň charakterizuje současnou míru dokončování studia, tedy podíl studentů, kteří studují a úspěšně studium terciárního programu dokončí. Ačkoli míra neukončení vzdělávání („drop-out“) nemusí nutně znamenat míru neúspěšnosti z pohledu jedince, vysoká míra neukončení může indikovat, že vzdělávací systém nedostatečně reaguje na potřeby, resp. poptávku studentů.

### Hlavní výsledky

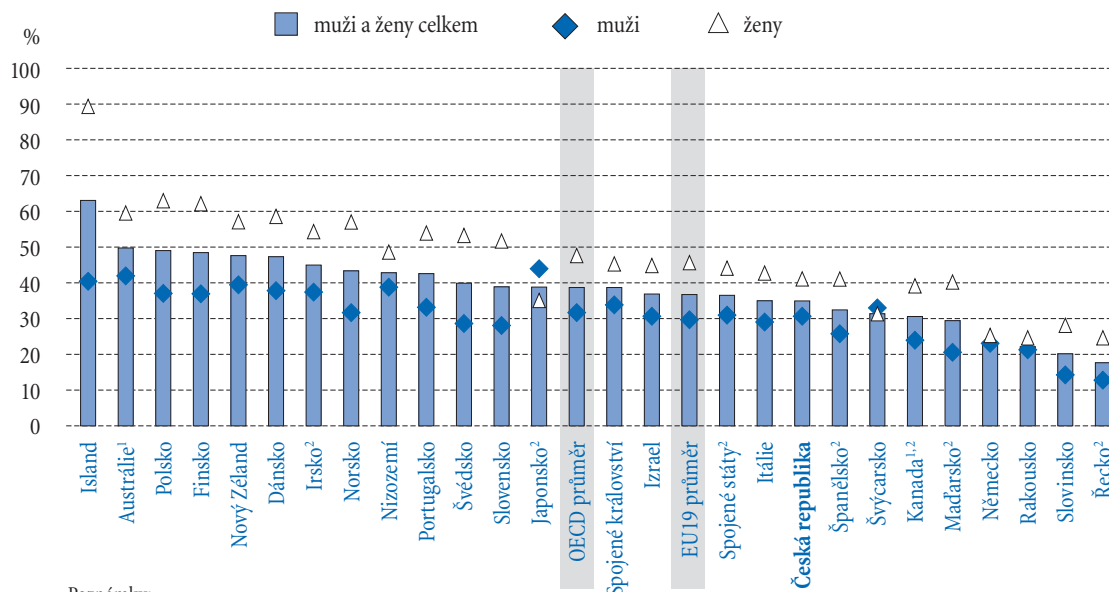
- Míra graduace v terciárním vzdělávání typu 5A se pohybuje od 20 % a méně v Řecku a Turecku do více než 45 % v Austrálii, Dánsku, Finsku, na Islandu, v Irsku, na Novém Zélandu a v Polsku. V zemích s vyšším podílem zahraničních studentů je míra graduace uměle nadhodnocena. Pokud eliminujeme počty cizinců, pak se míra graduace v těchto zemích podstatně sníží – v Austrálii a na Novém Zélandu jde o pokles na 36 %, resp. 37 %.
- V průměru vzrostla míra graduace v rámci zemí OECD v posledních 12 letech o 18 procentních bodů. Ve všech zemích, pro které jsou k dispozici odpovídající data, došlo k nárůstu, v některých zemích šlo dokonce o nárůst významný.
- Čím kratší jsou programy terciárního vzdělávání typu 5A, tím vyšší je míra graduace. Podíl lidí, kteří ukončí programy terciárního vzdělávání, je vyšší v zemích, pro které jsou typické programy terciárního vzdělávání kratší délky.

Graf A3.1

### Míra první graduace v terciárním vzdělávání typu 5A z pohledu genderu (2007)

(Graf zobrazuje počty studentů absolvujících v roce 2007 poprvé vzdělávací program terciárního vzdělávání typu 5A podle genderu jako procento věkové populace ve věku typickém pro absolvování těchto programů.)

V průměru ve 24 zemích OECD, pro které byly k dispozici příslušné údaje, ukončilo 39 % odpovídající populace programy terciárního vzdělávání typu 5A. Rozdíly mezi zeměmi jsou ještě větší, pokud se bere v úvahu genderový pohled. Terciární vzdělání typu 5A ukončí větší podíl žen než mužů, jedná se o 47% míru graduace u žen a 31% míru graduace u mužů. Genderový rozdíl je vyšší než 25 procentních bodů v případě Finska, Norska, Polska a Švédska a dokonce vyšší než 50 % na Islandu.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2006.

2. Míra graduace je počítána jako hrubá míra graduace.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2007.

Zdroj: OECD. Tabulka A3.1, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

- Míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5B se v rámci 22 zemí OECD pohybuje na úrovni 9 % a míra graduace v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) je na úrovni 1,5 %.
- Míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A je vyšší u žen než u mužů ve 26 z 29 zemí OECD a ve všech partnerských zemích.
- Mezi 18 zeměmi OECD, pro která byla k dispozici odpovídající data, 30 % studentů neukončilo úspěšně studium v programech terciárního vzdělávání. Míra dokončování se ale v jednotlivých zemích liší. V Maďarsku a na Novém Zélandu více než 40 % těch, kteří ke studiu nastoupili, odejde ze studia před jeho úspěšným dokončením (bez ohledu na to, zda se jedná o programy typu 5A nebo 5B). Naopak v Belgii (vlámské části), Dánsku, Francii, Německu, Japonsku a v partnerské zemi Ruské federaci se jedná pouze méně než 25 %.
- Neúspěšné dokončení studia programů terciárního vzdělávání typu 5A nemusí nutně znamenat definitivní ukončení studia, ale studenti mohou profitovat ze znalostí získaných ve studiu a přecházejí do programů typu 5B, které úspěšně dokončí. Ve Francii a v menší míře i v Dánsku a na Novém Zélandu významné procento studentů (15 % ve Francii a 3 % v ostatních zemích), kteří nedokončí programy typu 5A, se úspěšně přeorientuje na programy typu 5B.

V zemích OECD se stává normou nejen ukončené vyšší sekundární vzdělání, ale většina absolventů vyššího sekundárního vzdělání navíc absolvuje v programech umožňujících pokračování ve studiu na terciární vzdělávací úrovni. To postupně vede ke zvyšování počtu poprvé zapsaných do terciárního vzdělávání. Země s vysokou mírou graduace v terciárním vzdělávání patří většinou i mezi země s velice rozvinutým a kvalifikovaným trhem práce.

Míra dokončování terciárního vzdělávání může být vnímána jako míra efektivity terciárního vzdělávacího systému v jednotlivých zemích. Předčasné odchody ze vzdělávání mohou mít různé důvody – studenti si vybrali nevhodný program; v nabídce nebyl program, o který měli zájem; našli si atraktivní zaměstnání v průběhu studia. Nízká míra dokončování může tedy znamenat i skutečnost, že vzdělávací systém nedostatečně reaguje na poptávku a nevyhovuje potřebám studentů, případně potřebám trhu práce. Zároveň, pokud jsou v dané zemi realizovány zejména delší programy, pak je míra úspěšnosti standardně nižší.

Míra graduace v terciárním vzdělávání charakterizuje míru, jakou jednotlivé země produkují pokročilé znalosti. Programy terciárního vzdělávání se mezi jednotlivými zeměmi liší jak svojí strukturou, tak úrovní výstupů z pohledu dosažených znalostí a dovedností. Míra graduace v terciárním vzdělávání je ovlivněna dvěma základními faktory – šíří přístupu k tomuto stupni vzdělávání a požadavky pracovního trhu na kvalifikovanou pracovní sílu.

### Míra graduace v terciárním vzdělávání

Programy terciárního vzdělávání typu 5A jsou delší, více teoreticky založené a jsou koncipované tak, aby byl absolventům umožněn přístup ke vzdělávání vedoucímu k vědecké hodnotě a k výkonu profesí vyžadujících vysoké kvalifikační nároky. Jednotlivé země OECD se liší především způsobem organizace vzdělávání v těchto programech. Tyto programy obvykle nabízejí univerzity, ale mohou být zařazeny také do vzdělávací nabídky jiných institucí. V případě programů vedoucích k první kvalifikaci na terciární vzdělávací úrovni typu 5A se jedná především o programy od 3letých (např. bakalářský stupeň ve většině *college* v Irsku a ve Spojeném království a *Licence* ve Francii) do pětiletých nebo delších (např. *Diplom* v Německu).

Jsou země, kde jsou přesně stanoveny hranice mezi prvním a druhým univerzitním stupněm studia („*undergraduate*“ a „*graduate programmes*“), ale není to pravidlem. V některých systémech jsou tyto programy porovnatelné jako „*Masters*“ (Magistr) a jsou realizovány i jako dlouhé jednostupňové programy. Abychom byli schopni zajistit porovnatelnost údajů v mezinárodním měřítku, je nutné porovnat jednotlivé studijní programy podle jejich kumulativní délky, ale také z pohledu míry dokončování prvního stupně terciárního vzdělávání.

Aby bylo možné analyzovat rozdíly ve struktuře národních systémů terciárního vzdělávání, jsou **programy typu 5A dále děleny podle teoretické délky studia** (standardní doba studia daná zákonem nebo jinou právní normou). Klasifikace OECD dělí programy na střední (3 až méně než 5 let), **dlouhé** (5 až 6 let kumulativní délky studia) a **velmi dlouhé** (více než 6 let kumulativní délky studia).

Programy s kumulativní délkou kratší než tři roky se nepovažují za programy terciárního vzdělávání typu 5A, a nejsou tedy do výpočtu indikátoru zahrnuty. Programy dvoustupňové jsou klasifikovány podle kumulativní délky obou programů a absolventi, kteří v minulosti ukončili první stupeň, již nejsou znovu zahrnuti do výpočtu indikátoru míry graduace.

Naprostá většina zemí disponuje údaji o počtu absolventů programů terciárního vzdělávání prvního stupně, problém ale nastává v případě údajů o prvním absolvování studijních programů. Některé evidenční systémy, případně statistické systémy neobsahují dostatečné množství potřebných informací, údaje jsou pouze odhadovány a může dojít k nadhodnocení nebo i podhodnocení celkového počtu těch, kteří absolvují některý program v terciárním vzdělávání poprvé.

### Míra graduace v terciárním vzdělávání typu 5A – absolvování prvního studijního programu

Ve 24 zemích OECD, pro které jsou k dispozici odpovídající údaje, **úspěšně ukončilo v roce 2007 některý z programů terciárního vzdělávání typu 5A v průměru 39% obyvatel v porovnání s velikostí populačního ročníku ve věku typickém pro absolvování terciární vzdělávací úrovně**. Hodnoty v jednotlivých zemích se pohybují od 20 % nebo méně v Řecku do 45 % a více v Austrálii, Dánsku, Finsku, na Islandu, v Irsku, na Novém Zélandu a v Polsku. V některých zemích je však míra graduace značně ovlivněna počtem zahraničních studentů (např. v Austrálii a na Novém Zélandu), kdy není možné identifikovat, zda tito studenti již neabsolvovali některý z programů terciárního vzdělávání typu A v jiné zemi. Pokud eliminujeme počty zahraničních absolventů, pak se míra graduace v Austrálii a na Novém Zélandu sníží na 36 %, resp. 37 %.

**V České republice se v roce 2007 jednalo o 35% míru graduace v terciárním vzdělávání typu 5A, po eliminaci zahraničních studentů o 34% míru graduace.**

Míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A vykazuje významné genderové rozdíly, a z tohoto pohledu jsou rozdíly mezi jednotlivými zeměmi ještě vyšší. V průměru zemí OECD je míra graduace v těchto programech mnohem vyšší u žen, než je tomu u mužů. Míra graduace žen je 47 %, míra graduace mužů v programech terciárního vzdělávání typu 5A je 31 %. Rozdíly mezi mírou graduace žen a mužů jsou alespoň 25 procentních bodů ve Finsku, Norsku, Polsku a Švédsku, na Islandu 50 procentních bodů. V Rakousku, Německu a ve Švýcarsku jsou míry graduace z pohledu genderu vyrovnané. Japonsko je jedinou zemí OECD, ve které je míra graduace mužů vyšší než žen. V České republice, kde jsou rozdíly v míře graduace mužů a žen 10 procentních bodů ve prospěch žen, dosahovala míra graduace 30 % u mužů a 40 % u žen.

Prakticky ve všech zemích, u kterých jsou k dispozici porovnatelná data, v posledních dvanácti letech míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu A vzrostla v průměru o 18 procentních bodů a v některých případech byl tento nárůst velmi výrazný.

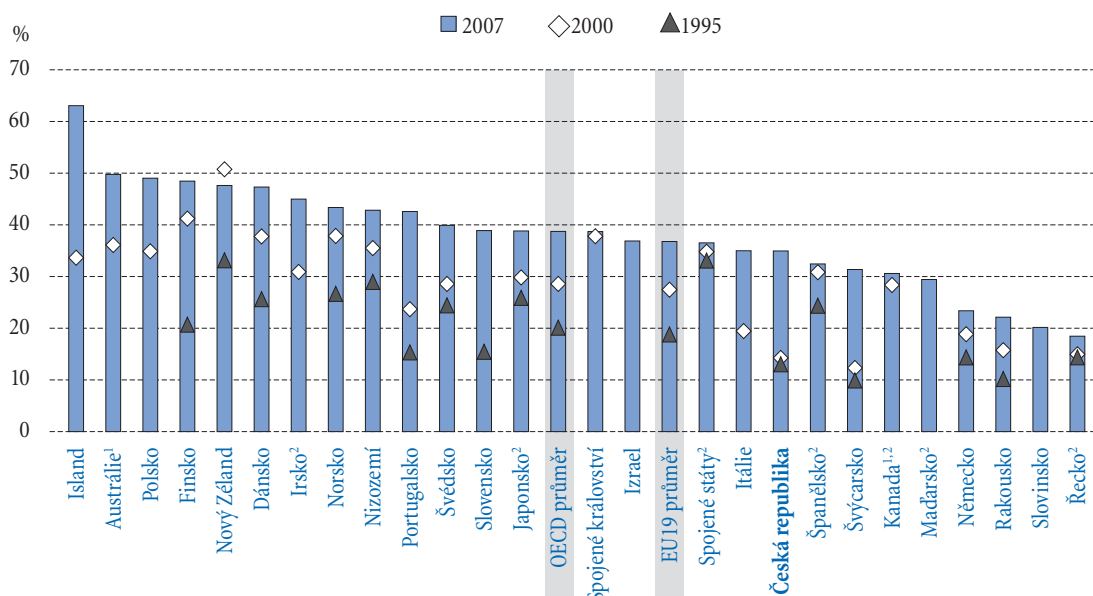
Míra graduace se v období 1995–2007 vyvíjela v jednotlivých zemích OECD a partnerských zemích různě. V Dánsku, Finsku, na Novém Zélandu a ve Španělsku byl nárůst více patrný v období 1995–2000, než tomu bylo v mezi roky 2000 a 2007. Na Novém Zélandu došlo dokonce po roce 2000 k poklesu míry graduace, který byl způsoben zejména snížením počtu zahraničních absolventů. Opačný vývoj nastal v České republice, Řecku, Japonsku, Portugalsku, Švédsku a ve Švýcarsku, kde došlo k nárůstu především v posledních sedmi letech.

V České republice došlo ke zvýšení hodnot indikátoru mezi roky 1995 a 2007 o 22 procentních bodů, z toho v období 2000–2007 o 21 procentních bodů. K významnějšímu nárůstu došlo zejména po roce 2002. Mezi roky 2006 a 2007 se jednalo dokonce o meziroční nárůst o 6 procentních bodů.

K nejvýznamnějšímu nárůstu míry graduace došlo mezi roky 2000 a 2007 v České republice a ve Švýcarsku, kde se v tomto období míra graduace téměř ztrojnásobila, a k menšímu nárůstu na Islandu, v Itálii a v Portugalsku. Ve Švýcarsku došlo k markantnímu nárůstu na počátku 21. století, což byl důsledek zavedení Fachhochschulen (Univerzita aplikovaných věd) a následného rozšíření těchto programů. Rakousko a Německo jsou, i přes nárůst míry graduace v programech typu 5A, v hodnotách indikátoru stále pod průměrem zemí OECD. V Řecku docházelo ke kolísání míry graduace od roku 1995, v roce 2007 byla nejnižší v rámci zemí

Graf A3.2

Míra graduace v terciárním vzdělávání typu 5A v letech 1995, 2000 a 2007 (první absolvování)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2006.

2. Míra graduace je počítána jako hrubá míra graduace.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A.

Zdroj: OECD. Tabulka A3.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009)

OECD. Vláda proto uzákonila reformu, která by měla zvýšit kvalitu výstupů z terciárního vzdělávání. Díky progresivnímu zavádění BaMa struktury v České republice se míra graduace v posledních letech prudce zvýšila – v roce 2004 absolvovalo 13 tis. nových absolventů bakalářských studijních programů, v roce 2006 pak 7 tis. absolvovalo v „dlouhých“ magisterských studijních programech, v roce 2005 se jednalo o již o 19 tis. absolventů bakalářských programů a v roce 2007 o 11 tis. dlouhých magisterských programů. V Itálii došlo k prudkému nárůstu míry graduace mezi roky 2002 a 2005 díky strukturálním změnám. Reforma terciárního vzdělávání byla v Itálii zahájena v roce 2002 a umožnila univerzitním studentům, kteří studovali v dlouhých programech, získat po třech letech titul. Mezi roky 2000 a 2007 se míra graduace ve Španělsku, Spojeném království a ve Spojených státech nezvýšila v takové míře, jako tomu bylo v ostatních zemích.

### Programy terciárního vzdělávání typu 5A: čím kratší program, tím vyšší míra účasti a míra graduace

Programy terciárního vzdělávání typu 5A jsou obvykle delší v zemích EU 19, než je tomu v ostatních zemích OECD. **V zemích OECD absolvují v průměru dvě třetiny absolventů v programech tříletých až méně než pětiletých, zatímco v zemích EU 19 se jedná o 56 % absolventů.** Je zřejmé, že v zemích s programy typu 5A kratší délky je obvykle vyšší míra graduace. Míra graduace v programech typu 5A se pohybuje na úrovni 40 % a více v Austrálii, Švédsku a ve Spojeném království, kde jsou téměř výhradně programy tříleté až méně než pětileté (v těchto programech absolvuje více než 95 % studentů). Naopak v Rakousku a Německu, kde většina studentů absolvuje v alespoň pětiletých programech, je míra graduace pod úrovní 25 %. **V České republice se jedná o 35 % míru graduace.** Polsko si zaslouží samostatnou poznámku – i přes vysoký podíl studentů v dlouhých programech terciárního vzdělávání typu 5A je zde míra dokončování vyšší než 40 %.

V budoucnu se díky přijetí Boloňské deklarace dají očekávat i v zemích Evropské unie změny ve struktuře terciárního vzdělávacího systému jednotlivých zemí a postupné snížení počtu studentů v dlouhých studijních programech a navýšení počtu studentů v programech krátkých.

### Míra graduace v terciárním vzdělávání typu 5B – absolvování prvního studijního programu

Programy na terciární vzdělávací úrovni typu 5B jsou sice klasifikovány na stejné úrovni jako programy typu 5A, ale jsou zaměřeny mnohem více prakticky, tedy na pracovní trh, a obvykle připravují absolventy přímo ke vstupu na trh práce. Programy jsou typicky kratší než programy typu 5A (obvykle 2–3leté) a neposkytují univerzitní stupeň vzdělání ani univerzitní titul. **Míra graduace terciárních programů typu 5B je v průměru ve 22 zemích OECD,** za které jsou k dispozici porovnatelná data, 9 % (vztaheno k velikosti populačního ročníku ve věku typickém pro absolvování tohoto vzdělávacího stupně). Ve skutečnosti jsou programy typu 5B významněji zastoupeny pouze v některých zemích, nejvyšší zastoupení mají v Irsku, Japonsku, na Novém Zélandu a ve Slovinsku, kde v roce 2007 dosahovalo terciárního vzdělání typu 5B více než 20 % populace v porovnání s odpovídající věkovou kohortou. **V České republice se jedná o 4,8 %.**

Míry graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5B jsou v rámci zemí OECD v horizontu posledních dvanácti let poměrně stabilní.

### Míra graduace v programech směřujících k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) – absolvování prvního studijního programu tohoto typu

**Ve 29 zemích OECD,** pro které byly k dispozici porovnatelné údaje, **získá vědeckou kvalifikaci typu Ph.D. nebo obdobnou celkem 1,5 % populace** (vzhledem k odpovídající věkové kohortě). Hodnoty se pohybují od 0,1 % v Chile až do více než 2,0 % ve Finsku, Německu, Portugalsku, ve Švédsku, Švýcarsku a Spojeném království. **V České republice se jedná o 1,4 % vztaheno k odpovídající věkové populaci.**

### Míra graduace: první a druhý program a programy vedoucí k vědecké kvalifikaci

Ve všech zemích jsou k dispozici údaje o míře graduace v prvních programech terciárního vzdělávání, to však již neplatí o míře první graduace, protože část zemí nevede tyto informace ve svých statistických systémech.

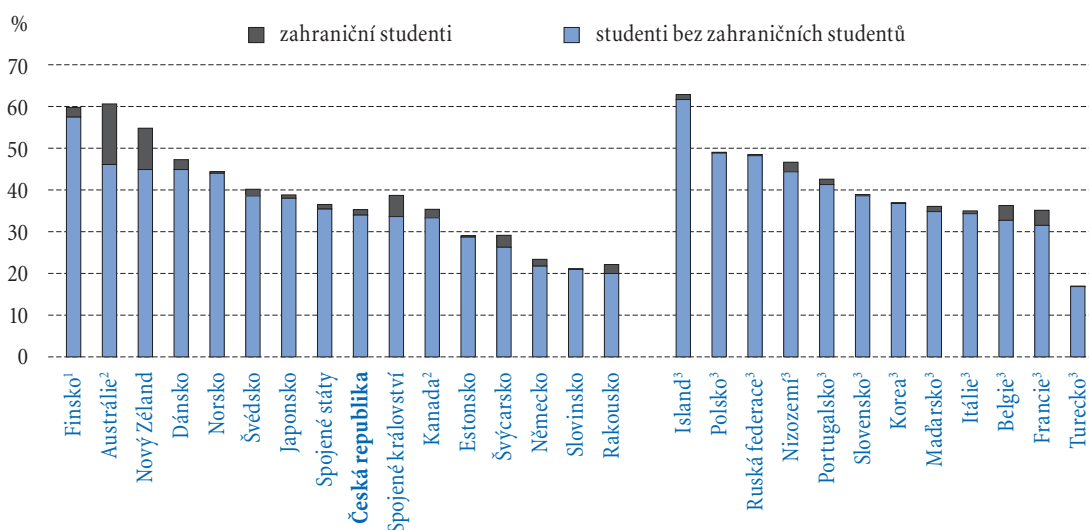
V roce 2007 v průměru v zemích OECD absolvovala první program terciárního vzdělávání více než jedna třetina v porovnání s odpovídající věkovou populací. O více než 50 % se jednalo v Austrálii, Finsku, na Islandu a Novém Zélandu. Naopak méně než 20 % v porovnání s odpovídající populací absolvovalo programy terciárního vzdělávání typu 5A v Mexiku, Turecku a partnerské zemi Chile. Partnerská země Slovinsko je jedinou zemí, ve které více lidí absolvuje v programech typu 5B než v typu 5A. V Koreji a partnerské zemi Chile je míra graduace v programech typu 5A a 5B prakticky stejná.

### Jak ovlivňují zahraniční studenti míry graduace v jednotlivých zemích

V některých zemích se na hodnotách míry graduace v programech terciárního vzdělávání nezanedbatelnou měrou podílejí míry zastoupení zahraničních studentů. Proto je vhodné podat informaci i o tom, jak tyto počty studentů mohou míry graduace v jednotlivých zemích ovlivnit.

Graf A3.4

#### Míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A (první program)



Poznámky:

1. První programy včetně druhých programů.

2. Údaje za rok 2006.

3. Míry graduace v prvních programech terciárního vzdělávání typu 5A pro zahraniční studenty jsou počítány na základě státního občanství. Data nejsou porovnatelná s údaji za zahraniční studenty, a proto jsou uváděni samostatně.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A bez zahraničních studentů.

Zdroj: OECD. Tabulka A3.3, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

V Austrálii, na Novém Zélandu a v menší míře ve Spojeném království ovlivňují zahraniční studenti míru graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A z 15, resp. 10 a 5 procentních bodů. Z toho je jasné, jak jsou celkové míry graduace prostřednictvím zahraničních studentů nadhodnoceny. Nejvýrazněji ovlivní zahraniční studenti celkovou míru graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A v Austrálii a ve Spojeném království, kde eliminací zahraničních studentů poklesne míra graduace o 10, resp. 9 procentních bodů. Zahraniční studenti v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci tvoří více než 40 % absolventů těchto programů ve Švýcarsku a Spojeném království. V případě absolventů prvních programů terciárního vzdělávání typu 5A je tento vliv sice nižší, ale také významný zejména v Rakousku a Švýcarsku (okolo 10 % absolventů). Mezi zeměmi, pro které údaje o mobilitě studentů nejsou dostupné (jsou k dispozici pouze údaje podle státního občanství), je podíl studentů jiného státního občanství 10 % a více v Belgii a ve Francii.

### Míra dokončování studia v terciárním vzdělávání

Celková míra dokončování studia v terciárním vzdělávání se počítá jako podíl počtu studentů, kteří absolvovali program typu 5A a 5B, a těch, kteří byli přijati ke studiu do programů typu 5A, nebo jako podíl těch, kteří absolvovali program typu 5A a 5B, a těch,



kteří byli přijati ke studiu do programů typu 5B. **V 18 zemích OECD, pro které jsou k dispozici dostupná data za rok 2005, v průměru 30 % studentů předčasně ukončí studium v programech terciárního vzdělávání.** Míra dokončování se mezi jednotlivými zeměmi liší. V Maďarsku a na Novém Zélandu více než 40 % těch, kteří ke studiu nastoupí, ukončí studium předčasně. Naopak v Belgii (vlámské části), Dánsku, Francii, Německu, Japonsku a v partnerské zemi Ruské federaci je tento podíl nižší než 25 %.

**V České republice předčasně ukončí své studium 32 % studentů programů typu 5A.**

Rozdíl mezi podílem kvalifikovaných pozic na trhu práce a počtem obyvatel s terciárním vzděláním naznačuje, že mnohé země mohou v budoucnu profitovat z narůstajícího počtu absolventů programů terciárního vzdělávání. Nárůst počtu studentů, kteří nastoupí do programů terciárního vzdělávání a úspěšně je dokončí, zvyšuje efektivitu terciárního vzdělávacího systému. Zvláště to platí v případě, kdy do terciárního vzdělávání vstupuje malý podíl absolventů programů vyššího sekundárního vzdělávání, nebo pokud je míra graduace nízká v porovnání s průměrem zemí OECD. Pokud jde o tři základní proměnné (vstupy, absolvování a míra dokončování), dvě země mohou mít obdobnou míru graduace, ale poměrně rozdílné hodnoty dalších dvou proměnných, protože mohou přijímat rozdílné strategie k posílení vnitřní efektivitu terciárního vzdělávacího systému. Japonsko a Švédsko například měly v roce 2007 nižší míru první graduace (39 %, resp. 40 %), ale významně se liší v úrovni vstupu a ukončování programů terciárního vzdělávání typu 5A. Japonsko vyrovnává podprůměrnou míru vstupu do programů typu 5A (41 % v roce 2001 oproti průměru 48 %) nejvyšší mírou dokončování v rámci zemí OECD (91 %). Švédsko naopak má míru vstupu nad průměrem zemí OECD (69 % v roce 2001), ale podprůměrnou míru dokončování (69 %).

### **Míra dokončování studia v terciárním vzdělávání typu 5A a 5B**

**V rámci 24 zemí OECD, pro které byly k dispozici odpovídající údaje, v průměru 31 % vstupujících do programů terciárního vzdělávání typu 5A ukončí předčasně studium.** Míry dokončování studia v jednotlivých zemích se ale poměrně liší. V Maďarsku, Itálii, na Novém Zélandu a ve Spojených státech méně než 60 % těch, kteří ke studiu nastoupí, je také úspěšně dokončí. Naopak v Dánsku, Spojeném království a v partnerské zemi Ruské federaci je míra dokončování těchto programů okolo 80 % a v Japonsku dokonce 91 %.

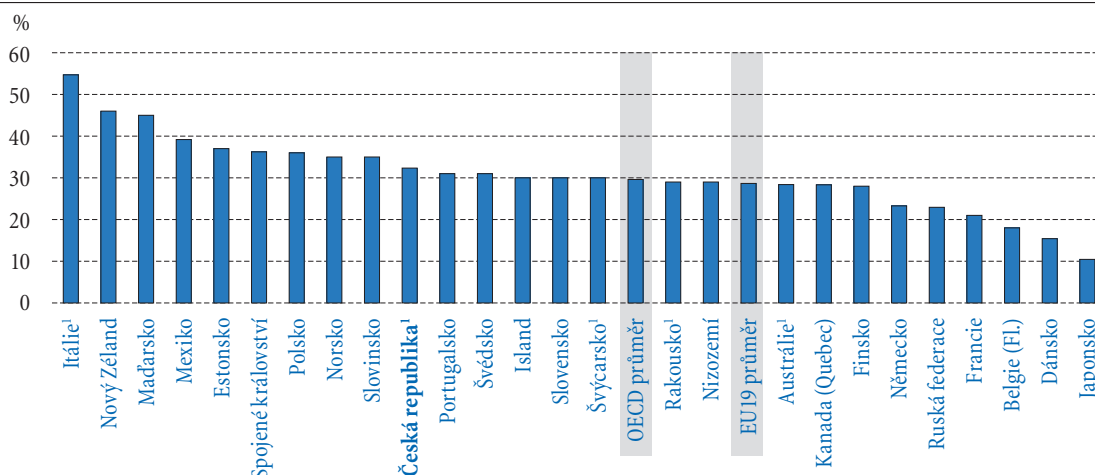
Míra dokončování programů terciárního vzdělávání typu 5B je v průměru 64 %, je tedy nižší než v případě programů typu 5A, a míry dokončení se v jednotlivých zemích opět liší. Pohybují se od méně než 40 % na Novém Zélandu a ve Spojených státech až do více než 80 % v Belgii (vlámské části), Dánsku a Japonsku.

V zemích OECD, ve kterých se na terciární vzdělávací úrovni v programech typu 5A platí nízké školné, se často vedou diskuse o tom, zda by měly školné zvýšit, aby vzrostla i míra dokončování studia. Ve skutečnosti některé země školné zvýšily (s možností osvobození od školného pro nejlepší studenty) právě s představou, že zvýšení školného bude studenty motivovat absolvovat studium úspěšně a za kratší dobu. Je však obtížné zjistit vztah mezi mírou dokončování programů terciárního vzdělávání typu 5A a výší školného. Země, ve kterých školné na veřejných školách převyšuje 1 500 US \$ a pro které jsou k dispozici data o míře dokončování studia, jsou Austrálie, Kanada, Japonsko, Nizozemsko, Nový Zéland, Spojené království a Spojené státy. Míra dokončování programů terciárního vzdělávání typu 5A je v těchto zemích nižší než průměr zemí OECD (69 %), na Novém Zélandu a ve Spojených státech a v ostatních z uvedených zemí převyšuje 70% hranici. Na druhé straně Dánsko nemá zavedeno školné ve veřejných institucích poskytující vzdělávání na terciární úrovni v programech typu 5A a poskytuje veřejné subvence studentům na vysoké úrovni, ale má vysokou míru dokončování (81 %) nad úrovní průměru zemí OECD. To však není překvapující, protože všechny indikátory týkající se terciárního vzdělávání a zejména míry zisků ze vzdělávání ukazují, že v porovnání s podílem obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním jsou míry zisků ze vzdělávání (zejména vyšší výděly a zaměstnanost) obyvatel s terciárním vzděláním mnohem vyšší. To je pro studenty dostatečný podnět k tomu, aby svá studia úspěšně dokončili, a to bez ohledu na to, zda budou platit školné, či ne.

**Nedokončení studia na terciární vzdělávací úrovni v programech typu 5A nemusí nutně znamenat ukončení studia jako takového.** Ti, co předčasně ze studia odešli, se v mnoha zemích úspěšně přeorientují na programy typu 5B. Ve Francii a v menší míře i v Dánsku a na novém Zélandu významné procento studentů (15 % ve Francii a 3 % v ostatních zemích), kteří nedokončí programy typu 5A, se úspěšně přeorientuje na programy typu 5B. Jinými slovy, ve Francii ze 100 studentů, kteří začnou studovat v programech terciárního vzdělávání typu 5A, jich 64 ukončí první program tohoto typu vzdělávání, 15 přejde do programů typu 5B a pouze

Graf A3.5

Podíl studentů, kteří nastoupí ke studiu do programů terciárního vzdělávání a ukončí studium před úspěšným absolvováním



Poznámky:

1. Pouze programy typu 5A.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu studentů, kteří vstoupili do terciárního vzdělávání a studium předčasné ukončili.

Zdroj: OECD. Tabulka A3.4, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

21 z nich odchází bez ukončeného terciárního vzdělání. Častější jsou opačné přestupy, tedy z programů typu 5B do programů typu 5A; na Islandu a Novém Zélandu 22 %, resp. 9 % studentů, kteří neukončí úspěšně programy typu 5B, začne studovat v programech typu 5A. Z těchto zemí však má vyšší podíl studentů v programech terciárního vzdělávání typu 5B pouze Nový Zéland.

Kromě toho v některých zemích ne všichni studenti v programech terciárního vzdělávání typu 5A studují za účelem získání titulu. Studenti například mohou navštěvovat neúplné programy („part-time programmes“), které slouží k dalšímu profesnímu rozvoji, ale nevedou k udělení titulu. Někteří další studenti (obvykle maturanti) mohou také navštěvovat programy, které nevedou ke získání titulu, jedná se zejména o programy celoživotního vzdělávání. Dále někteří studenti ukončí jen část studia (určitý modul), ale neukončí studium v celém programu.

Míra dokončování studia tedy může být v různých zemích různá a při interpretaci tohoto indikátoru je nutné na to brát ohled.

## A6 JAKÝ VLIV MÁ ÚČAST VE VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚČAST NA TRHU PRÁCE?

Indikátor charakterizuje vztah mezi výší dosaženého vzdělání a postavením na trhu práce, a to i z genderového pohledu. Dále poskytuje informace o celkovém obrazu účasti na trhu práce včetně postavení zaměstnaných a nezaměstnaných. Podobně se indikátor zabývá i trendy v datech ukazujících změny v postavení pracovní síly, stejně tak jako změnou v riziku zaměstnanosti a nezaměstnanosti ve skupinách s různou úrovní dosaženého vzdělání.

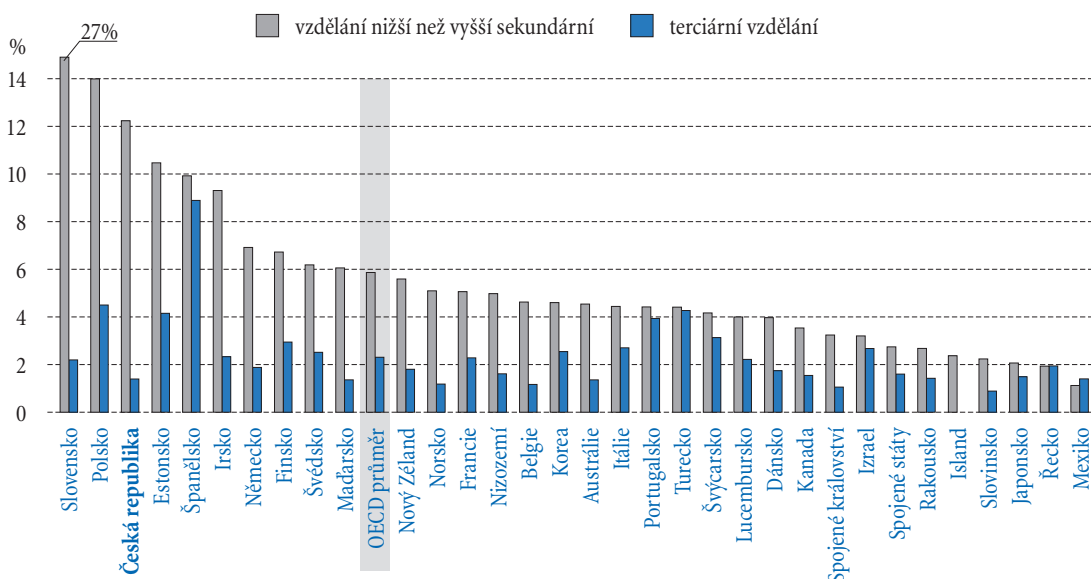
### Hlavní výsledky

- **Míry zaměstnanosti stoupají s výší dosaženého vzdělání.** Až na několik málo výjimek platí, že míra zaměstnanosti lidí s terciárním vzděláním je výrazně vyšší než lidí, kteří dosáhli „pouze“ vyššího sekundárního vzdělání. Jak u mužů tak u žen platí, že výrazný rozdíl je zejména mezi těmi, kteří dosáhli vyššího sekundárního vzdělání, a těmi, kteří kvalifikace vyššího sekundárního vzdělání nedosáhli.
- U lidí s nižší úrovní dosaženého vzdělání je nižší pravděpodobnost, že se stanou pracovní silou, a naopak vyšší pravděpodobnost, že budou nezaměstnaní. **Největší rozdíly v míře zaměstnanosti mužů a žen jsou nejrozšířenější ve skupinách s nižší úrovní vzdělanosti.** U vzdělanostních skupin se vzděláním nižším než vyšší sekundární mají muži šanci najít si zaměstnání

Graf A6.1

### Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší mírou nezaměstnanosti u lidí ve věkové skupině 25–64 let se vzděláním nižším než vyšší sekundární a s terciárním vzděláním (1997–2007)

Vzdělání je obecně velmi dobrý nástroj proti nezaměstnanosti, zejména v kontextu ekonomického poklesu. Ve všech zemích s výjimkou Řecka a Mexika byla míra nezaměstnanosti u lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární výrazně vyšší než u lidí s terciárním vzděláním, a to velmi výrazně. Vyšší vzdělání zlepšuje obecně vyhlídky na získání zaměstnání a také zaručuje solidní postavení na trhu práce i v časech ekonomické krize. V některých zemích, zejména v České republice, Polsku, na Slovensku a v partnerské zemi Estonsku, se strukturální změny ekonomik podílejí na zvyšování rizika nezaměstnanosti mezi lidmi s nižším a vyšším vzděláním.



Zdroj: OECD. Tab. A6.4a., Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009)).

o 23 procentních bodů vyšší než ženy. Ve skupinách s nejvyšší úrovní vzdělání činí tento rozdíl již pouze 10 procentních bodů ve prospěch mužů.

- V průměru zemí OECD platí, že více než 40 % těch, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, je nezaměstnaných. V Belgii, České republice, Maďarsku, na Slovensku, v Turecku a partnerské zemi Izraeli není zaměstnána více jak polovina lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární.
- Mezi lety 1997–2007 míra nezaměstnanosti poklesla v průměru zemí OECD o 1,8 procentního bodu u těch, kteří dosáhli vyššího sekundární vzdělání nebo postsekundárního neterciárního vzdělání, o 1,1 procentního bodu u lidí s nižším než vyšší sekundární vzdělání a o 0,8 procentního bodu u lidí s terciárním vzděláním. Ačkoliv rozdíly v míře nezaměstnanosti mezi vzdělanostními skupinami nejsou příliš velké, je pravděpodobné, že se budou tyto rozdíly v rámci současného ekonomického poklesu na trhu práce prohlubovat.

Vývoj ekonomik zemí OECD a vývoj jejich trhu práce je závislý na stabilní dodávce dobře vzdělaných pracovníků, kteří jsou důležití pro budoucí vývoj daných ekonomik. Indikátory zaměřené na trh práce ukazují, jak kvalifikační dovednosti spolu s úrovní dosaženého vzdělání mají stále větší vliv. Nicméně většina vzdělávacích programů má dlouhodobý investiční horizont, zatímco přesun v rámci pracovní poptávky se může odehrát velmi rychle. Tyto a další faktory musí být brány do úvahy při interpretaci údajů týkajících se výstupů z trhu práce.

V době ekonomického poklesu hrají vlády velmi důležitou roli ve zmírňování dopadu ekonomického úpadku a v přípravě pracovní síly na výkon dostupných zaměstnání, která pozdvihnou ekonomickou aktivitu.

**Dosažení vyššího vzdělání je obvykle spojeno s vyšší mírou zaměstnanosti.** To je hlavní důvod pro to, aby byly do rozvoje lidského kapitálu investovány značné prostředky, neboť více vzdělaní lidé zajistí, že tyto investice budou do systému navráceny zpět.

Samozřejmě jsou mezi zeměmi rozdíly v mírách zaměstnanosti, které nejčastěji reflektují kulturní odlišnosti, přičemž nejvýraznější odlišnosti jsou v míře pracovní účasti žen. Podobně v obecné rovině platí, že míry nezaměstnanosti jsou nižší u lidí s vyšším vzděláním, což je typické, neboť dosažení vyšší úrovně vzdělání činí lidi více atraktivní pro uplatnění na trhu práce. Míry nezaměstnanosti tak přináší informaci jak o chuti jedince pracovat, tak o jeho atraktivnosti pro potenciální zaměstnavatele.

V tomto smyslu vypovídají **míry zaměstnanosti více o pracovní nabídce, kdežto míry nezaměstnanosti vypovídají spíše o pracovní poptávce**. V časových řadách tak obě míry přinášejí důležité informace pro politiky a odborníky o nabídce a potenciální nabídce dovedností a schopností pro trh práce a o poptávce zaměstnavatelů po těchto dovednostech a schopnostech.

Vyšší míry nezaměstnanosti brání novým vstupům na trh práce, a to platí zejména tehdy, když jsou míry nezaměstnanosti vysoké po dlouhou dobu. Aktivní vzdělávací politiky jsou tudíž důležité pro redukci nezaměstnanosti tím, že učiní jednotlivce atraktivnějšími pro zaměstnavatele a pomohou zajistit, že jedinci nezůstanou nuceně mimo pracovní trh.

## Zaměstnanost

OECD předpokládá, že **míra nezaměstnanosti ve většině zemí překročí v roce 2010 hranici 10 %**. Údaje o nezaměstnanosti a zaměstnanosti za rok 2007 uváděné v této ročence *Education at Glance* budou nejspíše nejpozitivnějšími údaji, které budou v několika následujících letech k dispozici. Výnosy ze vzdělávání, pokud jde o perspektivu zaměstnanosti, budou pravděpodobně zesíleny, pokud se zachovají rozdíly ve výsledcích pracovního trhu vyšších a nižších vzdělanostních skupin i v nadcházejícím roce.

Míra zaměstnanosti mužů a stejně tak žen v zemích OECD rostla v roce 2007 z průměrných 73,7 % u mužů a 50,8 % u žen s nižší sekundární kvalifikací na průměrných 89,7 % u mužů a 79,9 % u žen s terciární kvalifikací typu 5A. Míra zaměstnanosti žen s nižší sekundární kvalifikací je nízká zejména v Maďarsku, Polsku, na Slovensku, v Turecku a partnerské zemi Chile, kde jejich míra zaměstnanosti je nižší než 40 %. Míra zaměstnanosti žen s dosaženým terciárním vzděláním typu 5A je stejná nebo přesahuje 75 % ve všech zemích s výjimkou Japonska, Koreje, Mexika a Turecka, ale zůstává nižší než u mužů ve všech zemích.

Tak trochu mimo vzdělávání stojí fakt, že míra zaměstnanosti žen je primárním faktorem diferencí v souhrnných mírách zaměstnanosti v jednotlivých zemích. **V zemích, ve kterých v populaci ve věku 25–64 let je vyšší obecná míra zaměstnanosti** – v Dánsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Norsku, Švédsku, Švýcarsku a ve Spojeném království – **je také vyšší míra zaměstnanosti žen**. V populaci 25–64 let se míra zaměstnanosti mužů pohybuje od méně než 78 % v Belgii, Francii, Maďarsku, Polsku, Turecku a partnerských zemích Chile a Izraeli přes 88 % na Islandu, v Japonsku, na Novém Zélandu, v Mexiku a ve Švýcarsku. Oproti tomu míra zaměstnanosti žen se pohybuje v rozsahu od méně než 55 % v Řecku, Itálii, Mexiku a Turecku po 78 % a více na Islandu, v Norsku a Švédsku, což indikuje odlišné kulturní a sociální vzorce platné v jednotlivých zemích.

Je zjevné, že **největší rozdíly v mírách zaměstnanosti jsou mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami a mezi muži a ženami**. Až na několik málo výjimek **vzdělání jednoznačně zlepšuje vyhlídky na získání zaměstnání**. Zcela jednoznačně to platí zejména v míře zaměstnanosti žen, kdy ženy, které dosáhly vyššího sekundárního vzdělání, mají o 19 procentních bodů a ženy s terciárním vzděláním o 32 procentních bodů vyšší šanci na získání zaměstnání než ženy, které vyššího sekundárního vzdělání nedosáhly.

V Maďarsku, Itálii, na Slovensku a v partnerské zemi Izraeli je ve věkové skupině 25–64 let míra zaměstnanosti žen s vyšším sekundárním vzděláním o 30 procentních bodů vyšší než žen, které vyššího sekundárního vzdělání nedosáhly. Ženy s terciárním vzděláním jsou jednoznačně ve výhodnějším postavení v Turecku, kde je jejich míra zaměstnanosti vyšší o 35 procentních bodů než u žen, které dosáhly vyššího sekundárního vzdělání.

**Podobné rozdíly v mírách zaměstnanosti mužů** (v populaci 25–64 let) jsou zejména mezi těmi, kteří dosáhli **vyššího sekundárního vzdělání, a těmi, kteří mají vzdělání nižší**. Extrémními případy, kde je tento odstup nejzřetelnější, jsou Česká republika, Maďarsko a partnerská země Slovinsko, kde je míra zaměstnanosti mužů s vyšším sekundárním vzděláním minimálně o 29 procentních bodů vyšší než u mužů, kteří vyššího sekundárního vzdělání nedosáhli. Nejmenší rozdíly mezi mírou zaměstnanosti mužů s vyšším sekundárním vzděláním a mužů se vzděláním nižším, a to 4 procentní body a méně, jsou na Islandu, v Mexiku, Portugalsku a partnerské zemi Brazílii.

Míry zaměstnanosti absolventů škol s terciárním vzděláním jsou výrazně vyšší – okolo 9 procentních bodů v průměru zemí OECD – než u absolventů vyššího sekundárního vzdělání. V roce 2006 měli lidé s terciárním vzděláním míru zaměstnanosti vyšší o 12 a více procentních bodů v Řecku, Polsku, na Slovensku, v Turecku a v partnerských zemích Izraeli a Slovinsku. Ačkoli v průběhu doby mohlo dojít uvnitř zemí v rámci vzdělanostních skupin k velkým změnám v mírách zaměstnanosti, průměry za země OECD za dospělé s nižším sekundárním, vyšším sekundárním a terciárním vzděláním byly v posledním desetiletí poměrně stabilní.

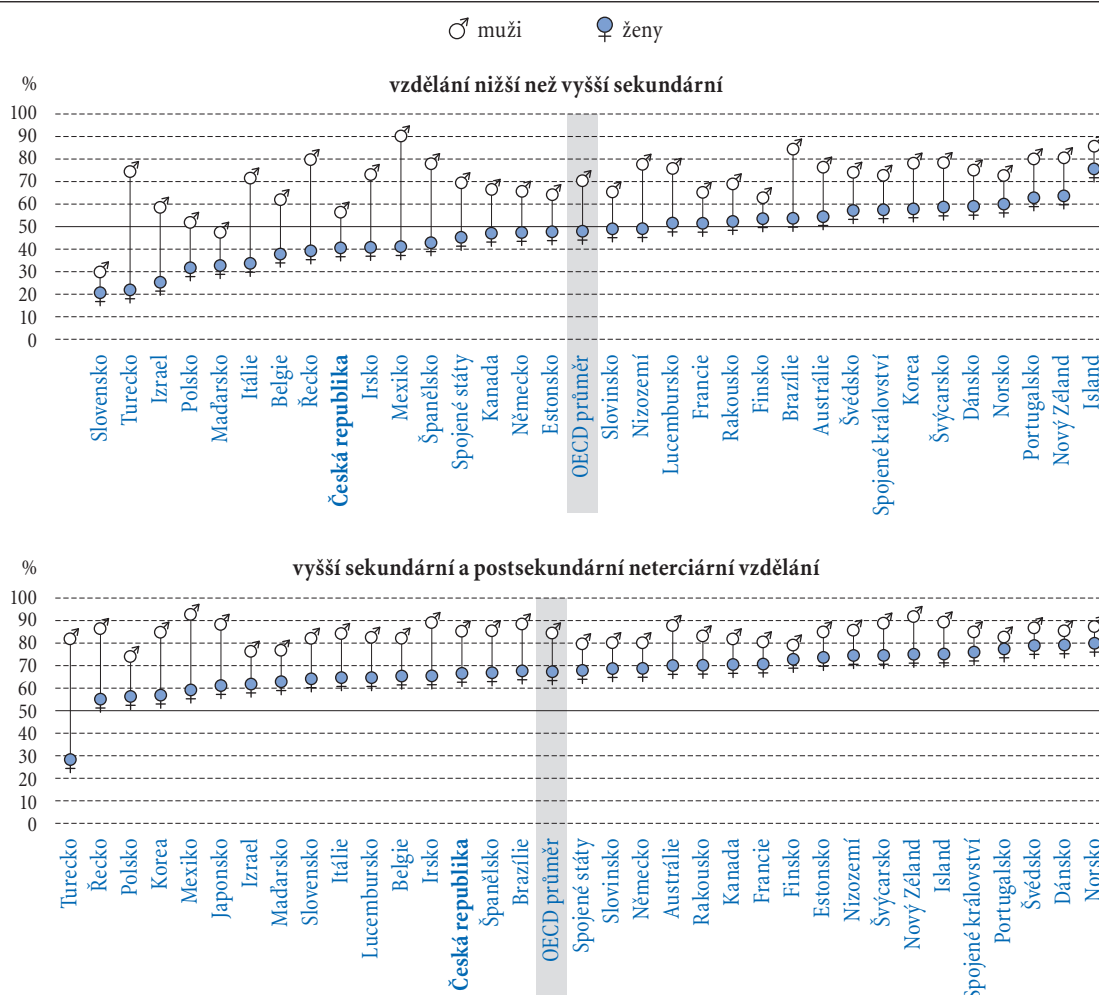
Míry zaměstnanosti mužů s dokončeným terciárním vzděláním jsou taktéž vyšší – v průměru zemí OECD asi o 5 procentních bodů, než u mužů vyšším sekundárním vzděláním. V roce 2007 činil rozdíl mezi těmito dvěma skupinami nejméně 9 procentních bodů a více v Německu, Maďarsku, Polsku, ve Spojených státech a v partnerské zemi Izrael.

V zemích OECD se rozdíly v míře zaměstnanosti mužů a žen s každou následující vyšší dosaženou úrovní vzdělání snižují, a to z 22,5 procentního bodu mezi úrovní nižšího sekundárního a vyššího sekundárního vzdělání po méně než 10 procentních bodů mezi vyšší sekundární úrovní a terciární úrovní vzdělání. Rozdíl v míře zaměstnanosti mužů a žen s terciární úrovní vzdělání činí 5 procentních bodů a méně v Dánsku, Finsku, Nizozemsku, Norsku, Švédsku, Spojeném království a v partnerské zemi Slovinsku.

Graf A6.2

### Míry zaměstnanosti podle úrovně dosaženého vzdělání z genderového pohledu (2007)

(Procenta zaměstnaných ve věku 25–64 let.)



Poznámky:  
 Země jsou seřazeny sestupně podle míry zaměstnanosti žen.  
 Zdroj: OECD. Tab. A6.2b a A6.2c., Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

Šance lidí s nižším vzděláním na získání zaměstnání jsou více citlivé na ekonomické změny a cykly, takže rozdíly mezi vzdělanostními skupinami se pravděpodobně ještě rozšíří.

V České republice činila v roce 2007 míra zaměstnanosti mužů s nižším sekundárním vzděláním 58,1 % a mužů s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A dosahuje 88,5 %, což představuje rozdíl 30,4 procentního bodu. U mužů s terciární úrovní dosaženého vzdělání činí míra zaměstnanosti 91,4 %. V průměru na všech úrovních vzdělání dosahuje míra zaměstnanosti mužů 84,4 %.

Míra zaměstnanosti žen v České republice je nižší než míra zaměstnanosti mužů – u žen s nižším sekundárním vzděláním v roce 2007 činila 40,9 %. U žen s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A šlo o 70,7 %, což představuje rozdíl 29,8 procentního bodu. Na terciární úrovni vzdělání dosáhla míra zaměstnanosti žen hodnoty 77,9 %. V průměru všech úrovní vzdělání byla míra zaměstnanosti českých žen 64,6 %. Míra zaměstnanosti žen tak tedy byla nižší o 19,8 procentního bodu než míra zaměstnanosti mužů.

### Míry nezaměstnanosti klesají s vyšším dosaženým vzděláním

Možnosti zaměstnanosti lidí s různou úrovní dokončeného vzdělání jsou velkou měrou závislé na potřebách trhu práce a na poptávce po pracovnících s různými dovednostmi. Míry nezaměstnanosti tudíž poskytují signály o míře shody mezi tím, co vyprodukuje vzdělávací systém, a poptávkou po daných dovednostech na trhu práce. Ti lidé, kteří mají nízkou vzdělanostní kvalifikaci, jsou velmi rizikovou skupinou zejména z ekonomického hlediska, jelikož mají menší šance být pracovní silou a větší šance být bez zaměstnání, a to i v případě, že jsou aktivní při hledání zaměstnání.

Míry nezaměstnanosti se liší jak podle výše dosaženého vzdělání, tak z genderového pohledu. V průměru zemí OECD platí, že se míry nezaměstnanosti snižují se zvyšující se úrovní dosaženého vzdělání, a to jak u mužů, tak u žen. Míra nezaměstnanosti lidí s dosaženým terciárním vzděláním typu 5A je ve většině zemí OECD nižší než 4 % (v průměru 3 % u mužů a 3,7 % u žen). Míra nezaměstnanosti lidí s nižším sekundárním vzděláním „vyskočí“ u mužů na průměrných 8,8 % a u žen na 10,2 %. Muži a ženy s dosaženým nižším sekundárním vzděláním jsou obzvláště zranitelní v České republice, Německu, Polsku a na Slovensku, kde míra jejich nezaměstnanosti činí 15 % a více. To je také případ žen v Řecku a mužů v Maďarsku.

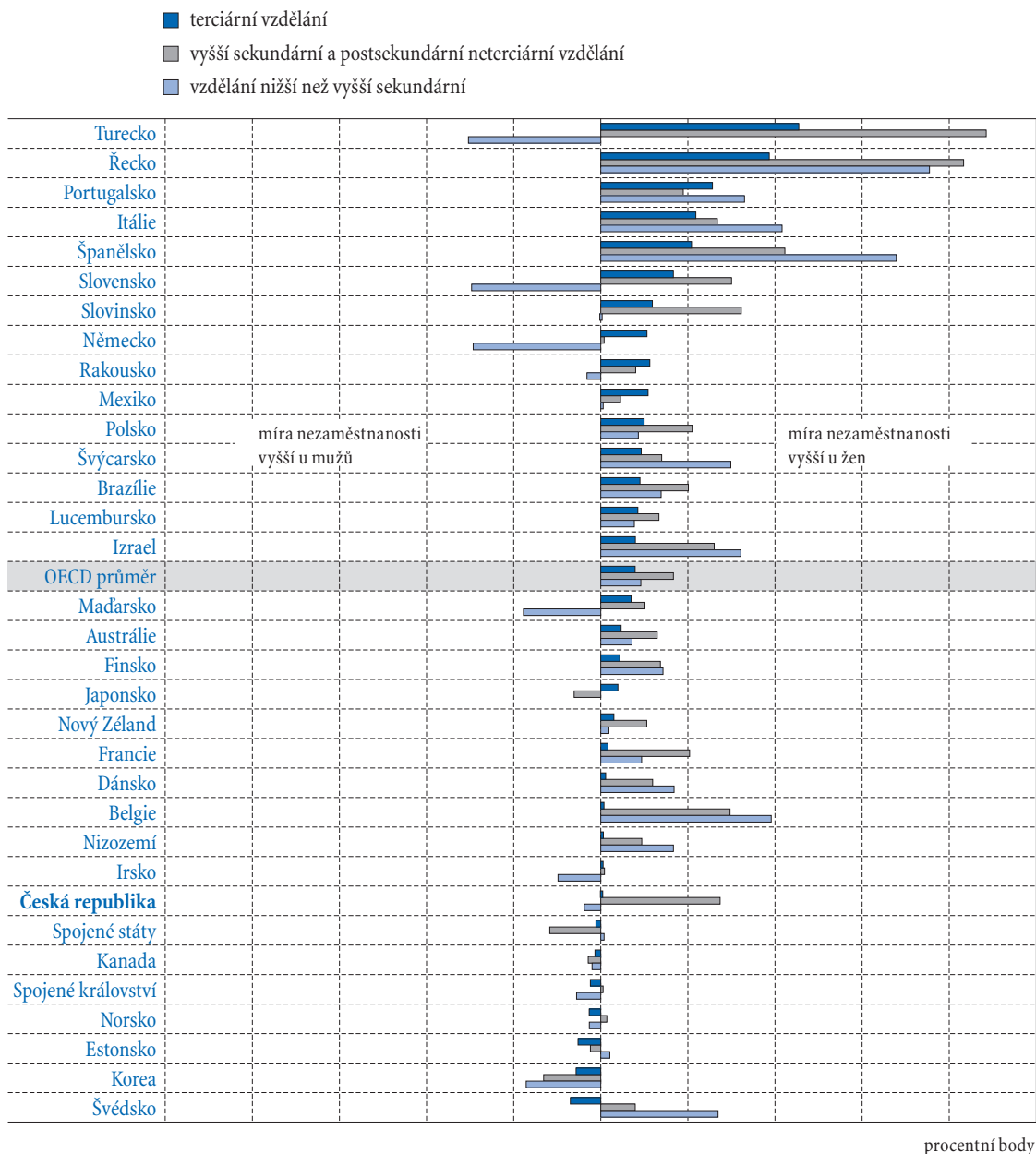
Mezi zeměmi OECD představuje dosažení vyššího sekundárního vzdělání typickou minimální úroveň pro získání Uspokojivé pozice na trhu práce. V průměru je míra nezaměstnanosti u lidí s dokončeným vyšším sekundárním vzděláním o 4 procentní body nižší, než je tomu u lidí, kteří nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání. Riziko nezaměstnanosti je spojeno s nedosažením vyšší sekundární úrovně vzdělání ve spojení se strukturou hospodářství a s úrovní ekonomického rozvoje v daných zemích. Riziko je vysoké (přes 10 % nebo více) v České republice a Maďarsku, obzvláště vysoké je toto riziko na Slovensku (32,8 %). Pouze v Řecku, Koreji, Mexiku, Turecku a v partnerské zemi Brazílii není riziko nezaměstnanosti výrazněji spojeno s nedosažením vyššího sekundárního vzdělání; v těchto zemích je míra nezaměstnanosti lidí, kteří dosáhli vzdělání nižšího než vyšší sekundární, nižší než u lidí s dokončeným vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním.

V průměru v zemích OECD platí, že ekonomicky aktivní muži ve věku 25–64 let se vzděláním nižším než vyšší sekundární jsou více jak dvakrát častěji nezaměstnaní než ti, kteří mají ukončené vyšší sekundární vzdělání. Negativní spojení mezi mírou nezaměstnanosti a nedostatečnou výší dosaženého vzdělání platí také u žen. Rozdíly v mírách nezaměstnanosti z genderového pohledu obecně souvisí s dosaženým vzděláním. U žen s dosaženým terciárním vzděláním je míra nezaměstnanosti vyšší pouze o dva procentní body, než je tomu u mužů, jen v Řecku, Itálii, Španělsku, Portugalsku a Turecku. V 11 zemích OECD je míra nezaměstnanosti mužů se vzděláním nižším než vyšší sekundární vzděláním vyšší, než je tomu u stejně vzdělaných žen.

V roce 2007 v České republice činila míra nezaměstnanosti mužů s nižším sekundárním vzděláním 19,2 % a s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A již pouhých 1,9 %. U žen je nejvyšší míra nezaměstnanosti na úrovni nižšího sekundárního vzdělání, a to 18,6 %. U žen s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A šlo již pouze o 3,7 %. Na terciární úrovni vzdělání je míra nezaměstnanosti nejnižší a činila shodně u mužů i u žen 1,5 %.

Graf A6.3

Rozdíly v míře nezaměstnanosti mužů a žen podle úrovně dosaženého vzdělání (2007)



Poznámky:  
 Země jsou seřazeny sestupně podle rozdílu v míře nezaměstnanosti mužů a žen se vzděláním nižším než vyšší sekundární.  
 Zdroj: OECD. Tab. A6.4b a Až.4c. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

Změny ve vývoji nezaměstnanosti

Mezi lety 1997 až 2007 v zemích OECD poklesly míry nezaměstnanosti u lidí s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním v průměru o 1,8 procentního bodu. Míry nezaměstnanosti těch, kteří dosáhli vyššího sekundárního nebo postsekundárního vzdělání, se vylepšily o 5 procentní bodů a více ve Finsku, Irsku a Španělsku. Míry nezaměstnanosti u lidí, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání, také poklesly, a to o 6 procentních bodů ve Finsku, Irsku a ve Španělsku. Naopak míry nezaměstnanosti lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním se dramaticky zvedly v České republice a na Slovensku. Celkově tak míry nezaměstnanosti lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním poklesly ve sledovaném období o 1,1 procentního bodu. U lidí s terciárním vzděláním došlo k poklesu míry nezaměstnanosti o 0,8 procentního bodu.

Od roku 1997 do roku 2006 se rozdíl mezi mírami nezaměstnanosti lidí s terciární a vyšší sekundární úrovní vzdělání snížil, a to z 2,6 % v roce 1997 na 1,9 % v roce 2007. Oproti tomu rozdíl mezi mírou nezaměstnanosti u lidí s vyšším sekundárním vzdě-

láním a lidí s nižším sekundárním vzděláním vzrostl v tom samém období ze 3,4 % na 4,2 %. Větší problém představují výsledky zaměstnanosti lidí s pouze nižším sekundárním vzděláním, které naznačují, že v této vzdělanostní skupině dojde při poklesu ekonomiky k nejvyššímu nárůstu míry nezaměstnanosti.

Ačkoliv se rozdíly v mírách nezaměstnanosti mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami v posledním desetiletí zmenšily, a to zejména mezi lidmi s dosaženým vyšším sekundárním a terciárním vzděláním, stále reflektují citlivost jednotlivých vzdělanostních skupin na změny v celkové poptávce po práci. Míry nezaměstnanosti těch, kteří dosáhli vzdělání nižšího než vyššího sekundárního, jsou svým charakterem více cyklické než těch, kteří dosáhli terciárního vzdělání. V průměru zemí OECD platí, že nezaměstnanost lidí s dosaženým terciárním vzděláním se v posledním desetiletí drží na 4,1 %, nebo je nižší. Nejzranitelnější skupinou jsou tudíž lidé s nižším vzděláním.

V České republice je velmi vysoký rozdíl v míře nezaměstnanosti u lidí s nižším sekundárním a vyšším sekundárním vzděláním způsoben především rozevírajícími se nůžkami v uplatnění na trhu práce mezi lidmi s těmito dvěma úrovněmi vzdělání. Ve skupině s nižším sekundárním vzděláním narostla poměrně výrazně míra nezaměstnanosti, a to ze 12,1 % v roce 1997 na 19,1 % v roce 2007. Současně je však nezbytné připomenout, že jde o poměrně malý počet lidí, neboť jen malá část české populace má jako nejvyšší dokončené vzdělání nižší sekundární. U lidí s dokončeným vyšším sekundárním vzděláním šlo již o podstatně menší nárůst míry nezaměstnanosti: z 3,4 % v roce 1997 se posunula na 4,3 % v roce 2007. Na terciární úrovni vzdělání pak v letech 1997 až 2006 vzrostla míra nezaměstnanosti o 0,3 procentního bodu z 1,2 % na 1,5 %.

## A7 JAKÉ JSOU EKONOMICKÉ VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ?

Tento indikátor zkoumá relativní příjmy pracujících s různými úrovněmi nejvyššího dosaženého vzdělání ve 25 zemích OECD a v partnerských zemích Brazílii, Izraeli a Slovinsku. Rozdíly v příjmech před zdaněním mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami přináší dobré údaje o nabídce a poptávce ve vzdělávání. Kombinace dat o příjmech v průběhu doby a rozdílech v těchto příjmech přináší výrazný signál o tom, zda jsou vzdělávací systémy uzpůsobeny požadavkům trhu práce.

### Hlavní výsledky

- **Příjmy rostou s každou další úrovní vzdělání.** Ti, kteří dosáhli vyššího sekundárního, postsekundárního a terciárního vzdělání, mají podstatně větší příjmy než ti, kteří jsou stejného pohlaví, ale nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání. Benefity ze vzdělávání jsou v případě lidí s terciárním vzděláním z příjmu ve většině zemí značné a v 17 zemích z 28 převyšují 50 %.
- Muži s dosaženým terciárním vzděláním typu 5A a programů směřujících k vědecké kvalifikaci dosahují významných příjmových benefitů (oproti těm, kteří mají pouze vyšší sekundární vzdělání), které převyšují 100 % s velkým rozpětím; v České republice, Polsku, Portugalsku, ve Spojených státech a partnerské zemi Izrael jsou příjmy těchto mužů až o 80 % a více vyšší než mužů s vyšším sekundárním a postsekundárním a terciárním vzděláním. V Maďarsku, Irsku, Koreji, Spojeném království a v partnerské zemi Brazílii mají ženy z terciárního vzdělání podobnou výhodu.
- **Příjmy ze vzdělání výhodně rostou spolu s věkem.** Příjmy osob s terciárním vzděláním jsou relativně vyšší ve vyšším věku ve všech zemích s výjimkou Austrálie, Itálie, Nového Zélandu, Turecka, Spojeného království a partnerské země Izraele. U lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární příjmová znevýhodnění rostou s věkem.
- S několika málo výjimkami platí, že **příjmy žen jsou nižší než příjmy podobně vzdělaných mužů.** Na všech úrovních vzdělání se průměrné příjmy žen ve věku 30–44 let pohybují v rozsahu od 51 % příjmu mužů v Koreji po 89 % příjmu mužů v partnerské zemi Slovinsku. Nicméně příjmový odstup žen na Novém Zélandu a ve Spojených státech, které dosáhly nižšího vzdělání než vyšší sekundární, a žen v České republice, které dosáhly vyššího sekundárního vzdělání, se v posledním desetiletí uzavřel na více než 10 procentních bodech.

Jednou z cest, pomocí které trhy zajišťují, aby si lidé rozvíjeli a udržovali patřičné dovednosti, je **podbídka ke vzdělávání prostřednictvím rozdílných mezd** – zejména prostřednictvím vyšších příjmů lidí, kteří dosáhli vyšší úrovně vzdělání. Současně dosažení



vzdělání zahrnuje náklady, které je nutné vyvážit vyššími příjmy. Tento indikátor se tedy zabývá relacemi příjmů spojených s různými úrovněmi vzdělání a rozdíly v těchto příjmech.

Příjmové prémie na jednotlivých vzdělanostních úrovních nejsou pouze pobídkou pro vzdělávání ale přinášejí také kariérní informace o nabídce a poptávce po vzdělávání. Vysoké a stoupající příjmové prémie mohou a také v mnoha okolnostech indikují, že lidí s dosaženým vyšším vzděláním není dostatečný počet. V důsledku toho má nemnoho lidí s vyšším vzděláním na trhu práce nepoměrně rostoucí příjmy, a jestliže tato situace bude přetrvávat, jejich malá zásoba by mohla eventuálně zvýšit cenu těch, kteří mají vyšší vzdělání a jsou dosud mimo globální trh vysoce ceněných pozic.

### Rozdíly v příjmech podle úrovně dosaženého vzdělání

**Rozdíly v příjmech jsou klíčovým bodem finančního popudu při rozhodování jedince o tom, zda bude investovat do budoucího vzdělání.** Mohou také reflektovat nabídku různých vzdělávacích programů na různých úrovních vzdělávání (případně také bariéry při vstupu do těchto vzdělávacích programů). Příjmové benefity vyplývající z ukončeného terciárního vzdělání jsou zejména patrné při srovnání průměrných ročních příjmů těch, kteří absolvovali na terciární úrovni vzdělání, a průměrných ročních příjmů těch, kteří absolvovali na úrovni vyššího sekundárního nebo postsekundárního neterciárního vzdělání. Příjmová ztráta z neukončeného vyššího sekundárního vzdělání je zjevná opět při porovnání průměrných ročních příjmů.

Různorodost v relativních příjmech (před zdaněním) v jednotlivých zemích odráží množství faktorů včetně poptávky po pracovních dovednostech na trhu práce, minimální mzdy zaručené zákonem, síly odborových organizací, rozsahu kolektivní smlouvy, struktury pracovníků s různou úrovní dosaženého vzdělání, nabídky pracovníků s různou úrovní vzdělání, rozsahu pracovních zkušeností pracovníků s vyšší i nižší úrovní vzdělání, rozložení zaměstnanců v jednotlivých povoláních a v neposlední řadě i vlivu prací na částečný úvazek a sezónních prací.

Rozdíly v příjmech patří mezi přímočaré indikátory, které reflektují, zda nabídka vzdělaných lidí vyhovuje poptávce, a to zejména ve světle změn v průběhu doby. Graf A7.2 ukazuje velmi pozitivní vztah mezi výší dosaženého vzdělání a průměrnými příjmy. **Ve všech zemích vydělávají absolventi terciární úrovně vzdělání podstatně více než ti, kteří absolvovali pouze vyšší sekundární nebo postsekundární neterciární vzdělání.**

Rozdíly v příjmech mezi těmi, kteří mají terciární vzdělání – obzvláště těmi, kteří mají terciární vzdělání typu 5A a programů směřujících k vědecké kvalifikaci – a těmi, kteří mají vyšší sekundární vzdělání, jsou obecně výraznější než rozdíly v příjmech mezi těmi, kteří absolvovali vyšší sekundární vzdělání, a těmi, kteří ukončili vzdělávání na nižší úrovni vzdělání. To naznačuje, že v mnoha zemích je dosažení vyššího sekundárního vzdělání dělící linií, na které začíná být vzdělání atraktivním statkem, jenž má značně vysokou cenu.

Pro muže s terciárním vzděláním typu 5A a programů směřujících k získání vědecké kvalifikace mají značný význam příjmové prémie za dosažené vzdělání zejména v Maďarsku a partnerské zemi Brazílii, kde dotahují nebo dokonce překračují 100 %. V České republice, Polsku, Portugalsku, ve Spojených státech a v partnerské zemi Izraeli přesahují příjmy lidí s terciárním vzděláním o 80 % a více příjmy lidí s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním. V Maďarsku, Irsku, Koreji, ve Spojeném království a v partnerské zemi Brazílii mají ženy podobné výhody.

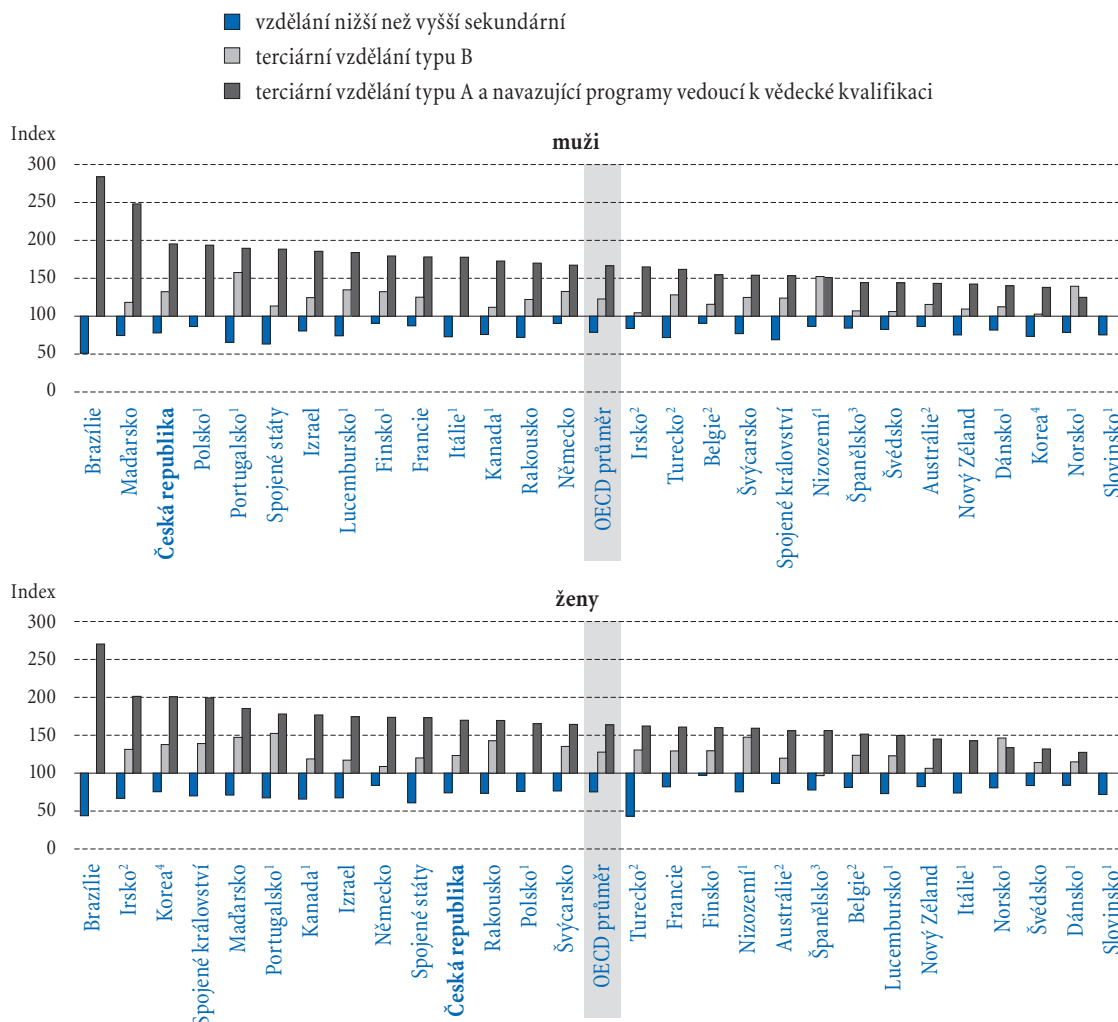
Ženy s nižším sekundárním vzděláním jsou značně znevýhodněny v Kanadě, Irsku, Portugalsku, Turecku, Spojeném království, ve Spojených státech a v partnerských zemích Brazílii a Izraeli, kde jejich příjmy dosahují 70 % nebo méně příjmu žen s dokončeným vyšším sekundárním vzděláním. V Portugalsku, ve Spojeném království a Spojených státech jsou muži se vzděláním nižším než vyšší sekundární v podobné situaci.

V posledních deseti letech relativní příjmové výhody u lidí s terciárním vzděláním stoupaly ve většině zemí, což indikuje, že poptávka po více vzdělaných osobnostech stále ještě překonává nabídku. Ve sledovaném období vzrostly příjmové prémie zejména v Německu, Maďarsku, Irsku a Itálii. V té samé době byl v těchto zemích podíl osob s dosaženým terciárním vzděláním nízký v porovnání s průměrem zemí OECD.

Graf A7.2

**Relativní příjmy ze zaměstnání (2007 nebo předchozí dostupný rok)**

(Podle úrovně dosaženého vzdělání a pohlaví ve věku 25–64 let.)  
(Vyšší sekundární a postsekundární neterciární vzdělání = 100 %.)



Poznámky:

1. Data za rok 2006.
2. Data za rok 2005.
3. Data za rok 2004.
4. Data za rok 2003.

Země jsou seřazeny sestupně podle relativních příjmů populace s dosaženým terciárním vzděláním typu A.

Zdroj: OECD. Tabulka A7.1a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

V některých zemích můžeme pozorovat, že v posledních deseti letech došlo ke snížení příjmových premií. Na Novém Zélandu, v Norsku, Švédsku a ve Spojeném království můžeme vidět, že došlo ke snížení příjmových premií u lidí s terciárním vzděláním. Zda to indikuje slábnoucí poptávku, nebo zda jde o reflexi na to, že mladí lidé s terciárním vzděláním mají relativně nízké nástupní platy, je velmi obtížné určit.

**Vzdělání a příjmy podle věku**

Nyní se podíváme na to, jak se relativní příjmy odlišují podle věku. Rozdíly v relativních příjmech u lidí s terciárním vzděláním ve věku 55–64 let ve srovnání s celou populací (25–64 let) jsou v obecné rovině značné; v průměru se zvyšuje příjmový rozdíl o 13 indexových bodů. **Pracovní příležitosti starších jsou lepší pro lidi s terciárním vzděláním** (viz indikátor A6), **přičemž ve většině zemí rostou také příjmové výhody**. Příjmy jsou relativně vyšší u starší populace ve všech zemích s výjimkou Austrálie, Itálie, Nového Zélandu, Turecka, Spojeného království a partnerské země Izraele.

## Příjmy vztahené k vyššímu sekundárnímu a postsekundárnímu neterciárnímu vzdělání

U lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární příjmové znevýhodnění roste spolu se stoupajícím věkem, a to ve většině zemí kromě Finska, Německa, Švédska, Spojených států a partnerské země Izraele. Tento nárůst příjmového znevýhodnění u starších lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární je méně zřetelný, než je u příjmového zvýhodnění lidí s terciárním vzděláním, což poukazuje na to, že terciární vzdělání je klíčem pro vyšší příjmy ve starším věku. Ve většině zemí tudíž terciární vzdělání nezvyšuje pouze šance na získání zaměstnání ve vyšším věku, ale také udržuje zlepšující se příjmy a výkonnostní rozdíly až do konce pracovního života.

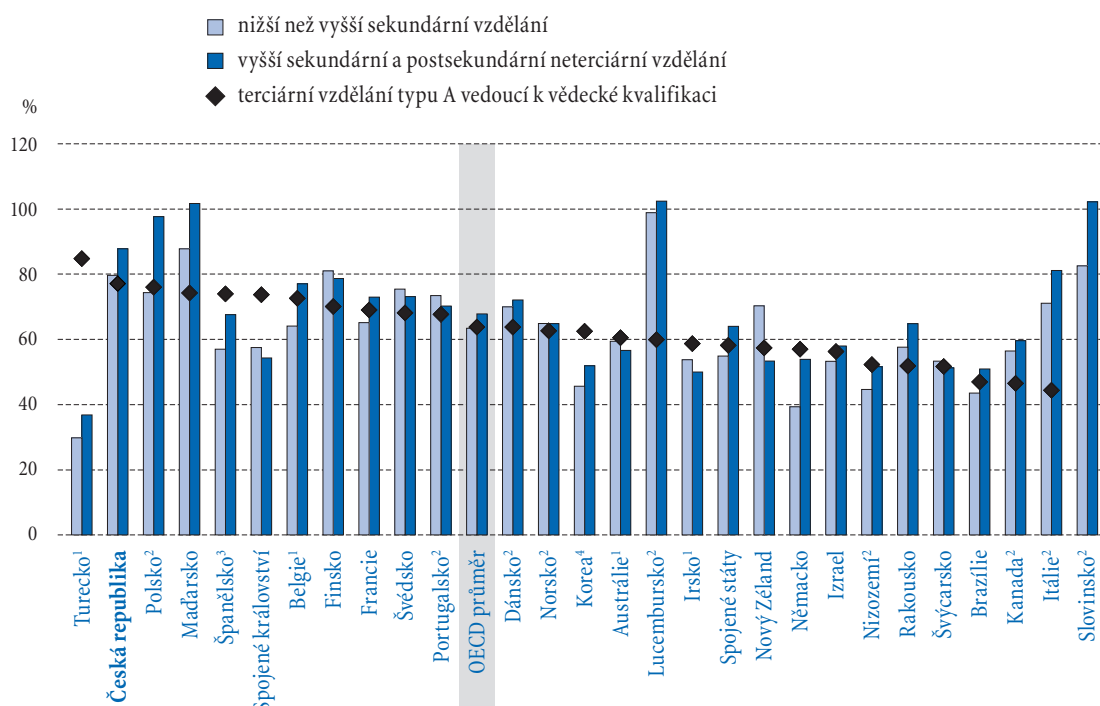
## Vzdělání a genderové nerovnosti v příjmech

Ve věkové skupině 25–64 let se z hlediska finančního prospěchu jeví terciární vzdělání více výhodné u žen v Austrálii, Rakousku, Kanadě, Německu, Irsku, Koreji, Nizozemsku, Norsku, Španělsku, Švýcarsku a ve Spojeném království. Opačný trend platí ve zbývajících zemích s výjimkou Turecka, kde jsou příjmy mužů a žen s terciárním vzděláním – vztahené k vyššímu sekundárnímu vzdělání – poměrně vyrovnané.

Jak muži, tak ženy s dosaženým vyšším sekundárním, postsekundárním neterciárním nebo terciárním vzděláním mají značné příjmové výhody (ve srovnání s těmi, kteří nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání), avšak jsou velmi výrazné rozdíly v příjmech mužů a žen, kteří dosáhli stejné úrovně vzdělání. **Ve všech zemích a na všech úrovních vzdělání vydělávají ženy ve věku 30–44 let méně než jejich mužské protějšky.** Pokud vezmeme všechny vzdělávací úrovně dohromady, průměrný příjem žen ve věku 30–44 let se pohybuje od 51 % příjmu mužů v Koreji po 80 % příjmu mužů ve Slovinsku.

Graf A7.4

### Genderové rozdíly v příjmech (2007 nebo předchozí dostupný rok) (Průměrný příjem žen jako procento z příjmu mužů ve věku 55–64 let podle úrovně dosaženého vzdělání)



Poznámky:

1. Data za rok 2005.
2. Data za rok 2006.
3. Data za rok 2004.
4. Data za rok 2003.

Do datového souboru nejsou zahrnuty příjmy lidí pracujících na částečný úvazek v České republice, Maďarsku, Lucembursku a Polsku, data o příjmech z práce pouze v části roku nejsou zahrnuta u Maďarska, Lucemburska a Polska.

Zdroj: OECD. Tabulka A7.1b, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009)).

Tyto poměrové rozdíly musí být interpretovány se značnou opatrností, neboť data o příjmech ve většině zemí zahrnují i příjmy z práce na částečný úvazek, přičemž práce na částečný úvazek je charakteristická zejména pro zaměstnanost žen a pravděpodobně se v tomto ohledu jedna země významně liší od druhé. Například v Maďarsku, Lucembursku a Polsku jsou příjmy počítány bez údajů za práce na částečný úvazek, takže příjmy žen ve věku 30–44 let v těchto zemích dosahují 82 %, 85 % a 78 % příjmu mužů.

Rozdíly v příjmech mužů a žen (viz graf A7.4) je možné částečně vysvětlit rozdílným výběrem kariéry a povolání, odlišnou dobou, kterou muži a ženy stráví jako pracovní síla, a značný vliv má i práce na částečný úvazek. Nicméně ve většině zemí ve věku 55–64 let je rozdíl v příjmech mužů a žen značně rozšířený. Pozoruhodnou výjimkou jsou ženy s vyšším sekundárním nebo postsekundárním neterciárním vzděláním v Maďarsku, Lucembursku, Polsku a v partnerské zemi Slovinsku a ženy se vzděláním nižším než vyšší sekundární v Lucembursku, které vydělávají více než jejich mužské protějšky.

Celkově jsou rozdíly v příjmech mužů a žen více zjevné u starších věkových kohort, přičemž v některých zemích se odstupňovanost v příjmech mužů a žen v posledních letech zužuje. Nejvíce znatelné změny jsou patrné u žen se vzděláním nižším než vyšší sekundární na Novém Zélandu a ve Spojených státech a u žen s vyšším sekundárním vzděláním v České republice, kde se v poslední dekádě rozdíl v příjmech uzavřel na více než 10 procentních bodech.

V České republice jsou příjmy žen také výrazně nižší než příjmy mužů. Pokud vezmeme průměr za všechny vzdělávací úrovně dohromady, pak v populaci 30–44 let činí příjem žen v průměru 70 % příjmu mužů, ve věku 55–64 let to je 80 %. Na úrovni nižší než vyšší sekundární tvoří příjmy žen ve věku 30–44 let 71 % příjmů mužů, v populaci 55–64 let je to pak 79 %. Na úrovni vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání ženy ve věku 33–44 let vydělávají 74 % příjmu mužů, v populaci 55–64 let už 87 % příjmu mužů. Ženy ve věku 30–44 let s terciárním vzděláním typu B mají v průměru 67 % příjmu stejně vzdělaných mužů, ve věku 55–64 let pak 86 %. Na úrovni terciárního vzdělání typu A mají potom ženy ve věku 30–44 let 66 % příjmu mužů, ve věku 55–64 let pak 77 %.

## A8 CO OVLIVŇUJE OCHOTU INVESTOVAT DO VZDĚLÁVÁNÍ?

Tento indikátor se snaží změřit podněty vedoucí k investování do vzdělávání, a to prostřednictvím míry návratnosti investic do vzdělání ve 21 zemích OECD. Finanční návratnost vzdělání je počítána jednak pro investice vložené do počátečního vzdělávání, jednak pro hlavní platby a benefity spojené s rozhodnutím investovat do vzdělávání. Výnosy jedince i společnosti ze vzdělávání jsou uváděny pro vyšší sekundární nebo postsekundární neterciární vzdělání a pro terciární vzdělání.

Investice do terciárního vzdělávání jsou ve většině zemí OECD úzce svázány s následnými velkými finančními zisky. Studenti-muži v Portugalsku, Itálii a Spojených státech investující do terciárního vzdělávání mohou očekávat, že jim přinese zisky ve výši více než 150 000 US \$ v průběhu jejich pracovní kariéry. Výnosy studentek převyšují 100 000 US \$ v Koreji a Portugalsku. **Průměrná míra návratnosti investic do vzdělání je v zemích OECD vyšší v případě terciárního vzdělání, než je tomu v případě vyššího sekundárního vzdělání.** U mužů se jedná o 82 000 US \$ v porovnání s 40 000 US \$, u žen jde o 52 000 US \$ v porovnání s 28 000 US \$.

### Hlavní výsledky

- Jak individuální, tak společenská návratnost vzdělávání je typicky vyšší pro terciární vzdělávání než pro vyšší sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání, což odráží skutečnost, že vyšší sekundární vzdělání se stalo normou v zemích OECD. Vyšší míru zisků pro absolventy vyššího sekundárního a postsekundárního vzdělávání vykazují muži v Norsku a muži i ženy ve Spojených státech, kde čistá míra návratnosti převyšuje 80 000 US \$.
- Síť sociálního zabezpečení v některých zemích působí v neprospěch žen s vyšším sekundárním vzděláním. Sociální síť odstraní některé z příjmových rozdílů mezi těmi, kteří mají vyšší sekundární vzdělání, a těmi, kteří mají vzdělání nižší. Negativní efekty sociálních transferů jsou zvláště výrazné v Dánsku a na Novém Zélandu, kde návratnost vzdělání žen je redukována o 25 000 US \$ a více.

- Terciární vzdělání přináší významné zisky ze vzdělání ve většině zemí OECD a současná hodnota zisků v podobě hrubých výdělků u mužů převyšuje v průběhu pracovní kariéry 300 000 US \$ v Itálii a ve Spojených státech. **Návratnost investic do terciárního vzdělání je typicky nižší v případě žen**, výjimkou jsou Austrálie, Dánsko, Korea, Norsko, Španělsko a Turecko, kde je návratnost investic do terciárního vzdělání vyšší u žen než u mužů.
- **V průměru mezi zeměmi OECD se investice do terciárního vzdělání pohybují v případě mužů na úrovni 67 000 US \$**, tyto investice zahrnují veřejné i soukromé výdaje, stejně jako přímé platby v podobě ušlých soukromých i společenských výdělků a daní. V Rakousku, Německu a Spojených státech tyto investice převyšují 100 000 US \$.
- Čistá návratnost investic společnosti do terciárního vzdělávání v případě studentů-mužů převyšuje v průměru zemí OECD 50 000 US \$. Je to téměř dvojnásobek veřejných investic, které společnost na vzdělávání poskytla. To je ve většině zemí silná motivace pro další rozvoj terciárního vzdělávání, a to jak prostřednictvím soukromých, tak veřejných investic.

**Ekonomická návratnost vzdělání je hlavním faktorem při rozhodování jedince investovat čas a peníze do vzdělání po ukončení povinné školní docházky. Finanční výnosy z dokončení vyšších úrovní vzdělání motivují jedince odložit vstup na trh práce na pozdější dobu se zárukou vyšších výdělků po ukončení studia.** Z politického hlediska je významné mít informace o ekonomických stimulech, aby bylo možné lépe porozumět volbě vzdělávací dráhy.

Problémem, kterému vzdělávací politiky čelí, je skutečnost, že změny ve vzdělávací politice se obvykle projeví na trhu práce s určitým zpožděním. Velké posuny v požadavcích na úroveň dosaženého vzdělání mohou mít vliv na výdělky a výnosy ze vzdělání dříve, než studenti absolvují. To dává významný signál jak jedincům, tak vzdělávacímu systému, jaké budou potřeby dalších investic do vzdělání.

Když odhlédneme od rozdílů ve výdělcích, které jsou ovlivněny trhem práce, hlavní faktory ovlivňující zisky ze vzdělávání jsou přímo svázány s politikou přístupu ke vzdělávání, daňovým systémem a platbami jedinců za vzdělávání. Velmi vysoká návratnost investic do vzdělání pro jedince může signalizovat, že vzdělávací systém má potřebu expandovat prostřednictvím uvolnění přístupu ke vzdělávání a prostřednictvím vytvoření systému půjček snadněji přístupných studentům spíše než snížením plateb za vzdělávání. Nízká návratnost vzdělání spíše indikuje, že ve společnosti není zájem investovat do vzdělávání ať už z důvodu, že dosažené vzdělání není na trhu práce dostatečně oceněno, nebo díky vysokým výdajům souvisejícím se vzděláváním (školné, ušlé zisky, daně).

Z ekonomických zisků ze vzdělání neprofitují pouze jedinci, ale i celá společnost prostřednictvím vyšších zisků z daní po vstupu absolventů na trh práce. Veřejné zisky ze vzdělání, které v sobě zahrnují platby a zisky ze vzdělání pro vládu, poskytují doplňkové informace o celkové návratnosti investic do vzdělání. Při formování politiky je nezbytné brát v úvahu rovnováhu společenských a soukromých zisků ze vzdělání. Tento indikátor poskytuje užší pohled na faktory ovlivňující motivy pro investování do vzdělání ze společenské i osobní perspektivy stejně jako motivy mužů a žen s rozdílným dosaženým vzděláním.

### Investice jedinců do vzdělávání

Vztah mezi vzděláním a výdělkem může být ohodnocen prostřednictvím analýzy investic. Jedinec vydává v průběhu vzdělávacího procesu určité investice (přímé platby, jako je školné, a nepřímé platby ve formě ušlých výdělků po dobu studia). Celkové zisky ze vzdělávání mohou být vyčísleny jako míra ekonomické návratnosti takto vynaložených investic. Vlastně se měří, jak vyšší úroveň dosaženého vzdělání ovlivňuje vyšší výdělkovou úroveň. Zde použitá míra návratnosti je míra z pohledu jedince, měří tedy to, co jedinec očekává, že za své investice do vzdělání (čas, peníze) získá.

**Míra investic se měří prostřednictvím čisté současné hodnoty (Net Present Value – NPV) nebo současné hodnoty (Present Value – PV)**, které popisují rozdílné složky nebo finanční toky. Platby a následné zisky se přepočítávají zpětně do okamžiku, kdy nastala první investice. Toto se provádí prostřednictvím přesunutí všech finančních toků zpět do okamžiku, kdy se začalo investovat, spolu se všemi úrokovými sazbami. Volba úrokové sazby je celkově problematická a neměla by odrážet pouze celkový časový horizont investice, ale také další platby spojené s půjčkou, či případná rizika investice. Pro zjednodušení a snazší interpretaci výsledků je v rámci zemí OECD započítávána jednotná úroková sazba (5 %).

Analýza indikátoru je provedena ze dvou pohledů: individuální finanční návratnost vzdělávání, která v sobě odráží platby a výdělky jedince, a finanční návratnost z pohledu vlády (veřejná čistá současná hodnota). Návratnost investic z pohledu vlád zahrnuje především vyšší výnos z daní a sociálních plateb, nižší výdaje na dávky sociálního zabezpečení stejně jako náklady vynaložené na vzdělávání jedince. Indikátor je počítán pro 21 zemí OECD.

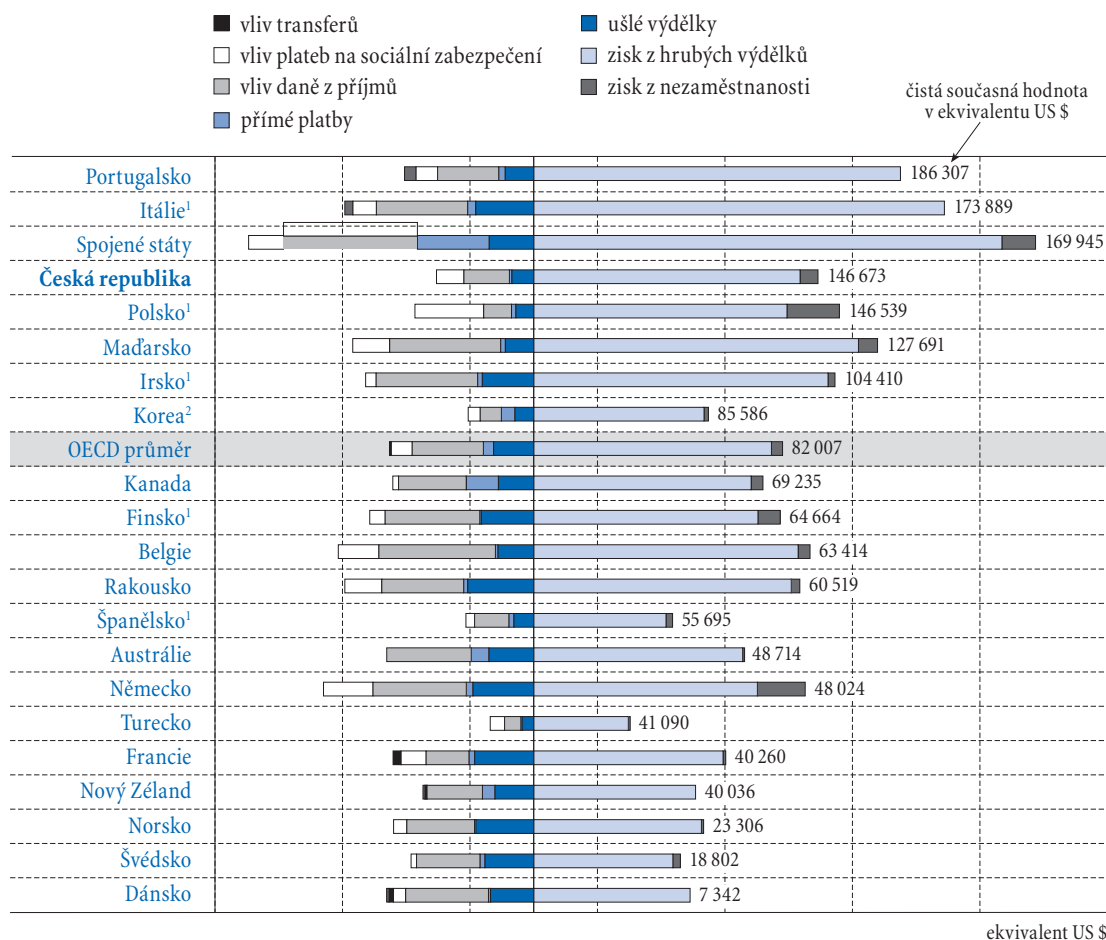
### Faktory ovlivňující ochotu investovat do vzdělání

Na návratnosti vzdělání se podílejí jednotlivé faktory – různé platby a benefity – a ty vlastně popisují klíčové složky zisků ze vzdělávání v jednotlivých zemích. Aby bylo možné zprůhlednit a porovnat jednotlivé faktory mající vliv na návratnost vzdělání, byly všechny platby a výnosy přepočítány v čase a byla použita jednotná úroková sazba 5 %.

V případě vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání jsou přímé platby žen prakticky nulové (výjimkou je Německo s přímými platbami převyšujícími v průměru 5 000 US \$) a hlavní investici do vzdělání tvoří ušlé výdělky. Závislostí na platové úrovni a možnostech získat zaměstnání se mohou ušlé výdělky v jednotlivých zemích významně lišit. Ve Španělsku a Polsku se jedná o méně než 10 000 US \$, zatímco v Rakousku jsou ušlé výdělky vyšší než 35 000 US \$.

Graf A8.3

### Složky výnosů ze vzdělání u mužů s terciárním vzděláním ISCED 5/6 (2005)



Poznámky:  
 1. Údaje za rok 2004.  
 2. Údaje za rok 2003.  
 Úroky jsou počítány pro všechny země ve výši 5 %.  
 Země jsou seřazeny sestupně podle čisté současné hodnoty výnosů.  
 Zdroj: OECD. Tabulka A8.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009)

ekvivalent US \$

Komponenty související s výdělků a nezaměstnaností se podílejí zejména na celkových benefitech, nikoli na straně výdajové. V Rakousku, Německu a Spojených státech úročený hrubý zisk z výdělků tvoří v případě žen s vyšším sekundárním nebo postsekundárním neterciárním vzděláním v průběhu pracovní kariéry více než 100 000 US \$. Nezaměstnanost hraje důležitou roli v Belgii, České republice a Německu, kde se jedná o zisky ve výši 30 000 US \$ a více.

Daň z příjmu, platby do systému sociálního zabezpečení a efekt z transferů snižují v případě individuální návratnosti vzdělání příjmovou složku. V průměru zemí OECD, u kterých byly k dispozici příslušné údaje, se tyto složky podílejí na návratnosti vzdělání žen s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním v průměru 28 000 US \$ v průběhu jejich pracovní kariéry. Jednotlivé země se ale z pohledu výše těchto zisků liší; ve Spojených státech se jedná o 80 000 US \$, zatímco ve Finsku a v Koreji jde o negativní složku.

Muži mají obecně vyšší finanční výnosy z vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání, než je tomu v případě žen. Vliv různých složek je obecně silnější, s výjimkou vlivu transferů, kde sociální systémy mnohých zemí znevýhodňují ženy. Sociální transfery navíc uměle snižují část výnosů ze vzdělání mezi skupinou obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním a vzděláním nižším. Sociální transfery snižují ekonomickou motivaci pro investování do vzdělávání zejména v Dánsku a na Novém Zélandu, kde jsou zisky žen ze vzdělání redukovány o 25 000 US \$ a více.

Stejně jako v případě vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání se i **zisky z terciárního vzdělání projevují zejména ve vyšší výdělků**. Ostatní složky jsou při analýze rozdílů mezi zeměmi OECD méně významné. Vysoké zisky z terciárního vzdělání se projevují zejména v České republice, Maďarsku, Polsku, Portugalsku a Spojených státech (více než 100 000 US \$), což je významný podnět pro jedince, aby ve vzdělávání na terciární úrovni pokračovali. Současná hodnota efektu z hrubých výdělků převyšuje 300 000 US \$ v Itálii a Spojených státech. Naopak zisky z dosažení terciárního vzdělání jsou poměrně nízké v Dánsku, Francii, na Novém Zélandu, v Norsku a Švédsku, kde se pohybují na úrovni 40 000 US \$ a nižší. Výnosy ze vzdělávání na terciární úrovni jsou obecně nižší v případě žen, výjimkou jsou Austrálie, Dánsko, Korea, Norsko, Španělsko a Turecko.

**V České republice se o jedná zisky z vyššího sekundárního vzdělávání u mužů ve výši 63 524 US \$ a u žen ve výši 55 584 US \$. Zisky z terciárního vzdělávání jsou ještě vyšší – u mužů 146 673 US \$ a u žen 80 418 US \$.**

### Podíl veřejných výdajů na investicích do vzdělávání

Výnosy společnosti ze vzdělání jsou jednou z cest, jak měřit míru efektivity výdajů společnosti na vzdělání z pohledu rozhodování jedince o vynaložení soukromých investic do vzdělání. Zároveň měří celkovou návratnost veřejných investic.

Veřejné investice do vzdělávání zahrnují přímé výdaje (platy učitelů, investiční výdaje, výdaje na učebnice a učební pomůcky, ...) a transfery z veřejného do soukromého sektoru (veřejné subvence domácnostem v podobě stipendií a další granty soukromým subjektům určené na vzdělávání, ...). Veřejné investice zároveň zahrnují ušlé příjmy z daní z ušlých příjmů studentů. Mezi veřejné benefity patří následně daně z vyšších výdělků, příspěvky do systému sociálního zabezpečení a nižší potřeba sociálních příspěvků v případě osob s vyšším stupněm dosaženého vzdělání.

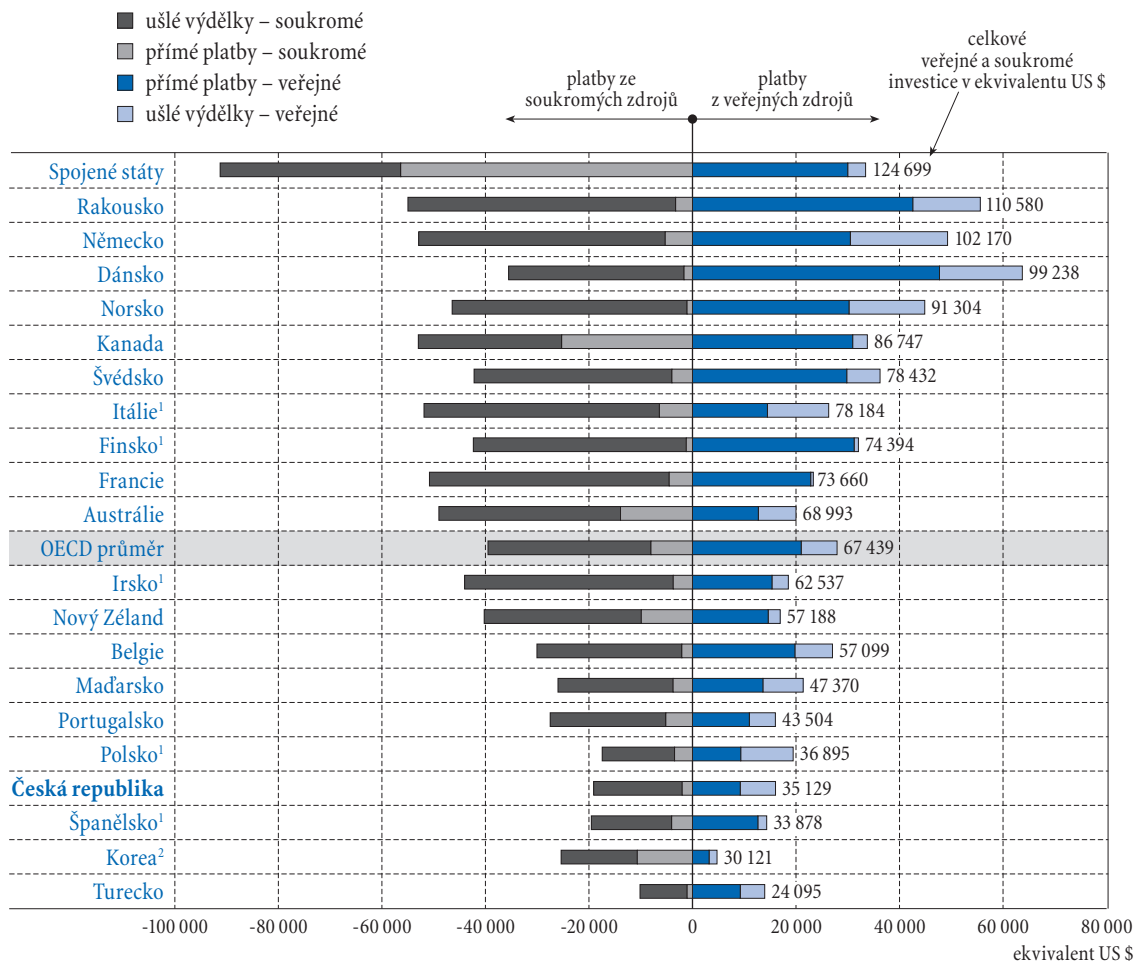
V praxi to znamená, že vyšší úroveň vzdělání ve společnosti vede k nárůstu finančních efektů na straně příjmů spojených s následným ziskem z daní a příspěvků do systému sociálního zabezpečení založených na vyšších výdělcích. Vzdělanější lidé jsou obvykle zdravější, a tím méně zatěžují výdaje státu na zdravotnictví. Vzhledem k tomu, že s vyšší úrovní vzdělání jsou spojeny i vyšší výdělků, lidé s vyšší úrovní vzdělání utratí více peněz za zboží a služby, a tím přinášejí do státní pokladny více peněz prostřednictvím daní a příspěvků na sociální zabezpečení. Přesné údaje o výši daní a nepřímých výdajích však nejsou k dispozici, proto se započítávají podílem.

**V průměru v zemích OECD je výše investic do vzdělání muže s terciárním vzděláním 67 000 US \$, tato částka zahrnuje jak veřejné, tak soukromé výdaje, stejně jako nepřímé výdaje ve formě soukromých a veřejných ušlých výdělků a daní. V Rakousku, Německu a Spojených státech tyto investice přesahují částku 100 000 US \$. V České republice jde o 35 129 US \$.**

Přímé platby do vzdělávání jsou obvykle hrazeny z veřejných zdrojů s výjimkou Austrálie, Kanady, Koreje a Spojených států, kde školné tvoří významnou část celkových soukromých plateb na terciární vzdělávání. Spolu s ušlými veřejnými výdělků ve formě

Graf A8.4

Veřejné a soukromé investice do vzdělání mužů s terciárním vzděláním (2005)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2004.

2. Údaje za rok 2003.

Úroky jsou počítány pro všechny země ve výši 5 %.

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových (veřejných i soukromých) investic do vzdělání.

Zdroj: OECD. Tabulka A8.2 a A8.4, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

daní a příspěvků do systému sociálního zabezpečení přímé a nepřímé veřejné investice na vzdělávání mužů s terciárním vzděláním převyšují 40 000 US \$ v Rakousku, Dánsku, Německu a Norsku. V Koreji, Španělsku a Turecku celkové veřejné investice do vzdělávání nepřevyšují 15 000 US \$. V průměru investují v rámci veřejných investic země OECD do vzdělávání mužů s terciárním vzděláním celkem 28 000 US \$.

Ačkoli veřejné investice do terciárního vzdělání jsou v některých zemích vysoké, soukromé investice je ve většině zemí dokonce převyšují. V Rakousku, Kanadě, Francii, Německu, Itálii a Spojených státech převyšují individuální investice k dosažení terciárního vzdělání 50 000 US \$, jedná se jak o přímé, tak o nepřímé investice. Ve Spojených státech tvoří hlavní složku těchto výdajů přímé výdaje v podobě školného (90 000 US \$), ve všech ostatních zemích se jedná zejména o ušlé výdělky.

Investice do vzdělávání s sebou následně nesou i zisky v podobě výnosů z daní, zvýšených plateb do sociálního systému a nižších výdajů na sociální dávky, což je důsledek vyšších příjmů lidí s vyšším vzděláním. Veřejné zisky z vyššího sekundárního a postsekundárního i neterciárního vzdělání jsou kladné ve všech zemích s výjimkou Francie a Koreje, kde je čistá současná hodnota výnosů mírně negativní. Průměrná čistá návratnost vyššího sekundárního a postsekundárního i neterciárního vzdělání je v zemích OECD 14 000 US \$, v Rakousku, Dánsku, Švédsku a Spojených státech se tato částka dokonce pohybuje okolo 30 000 US \$. V případě žen jsou v porovnání s muži tyto hodnoty mírně nižší, v průměru o 10 000 US \$.



V případě terciárního vzdělání jsou veřejné výnosy výrazně vyšší, než je tomu u vyššího sekundárního a postsekundárního ne-terciárního vzdělání, a to i z důvodu, že větší část nákladů na dosažení vzdělání je na straně studentů. Hlavními faktory však stále jsou vyšší daně a odvody do systému sociálního pojištění a nižší transfery, což je opět spojeno s vyššími výdělky lidí s terciárním vzděláním. V Belgii, České republice, Německu, Maďarsku a Spojených státech tyto benefity převýší v průběhu pracovní kariéry 100 000 US \$.

## A9 JAKÉ JSOU SPOLEČENSKÉ DOPADY VZDĚLÁNÍ?

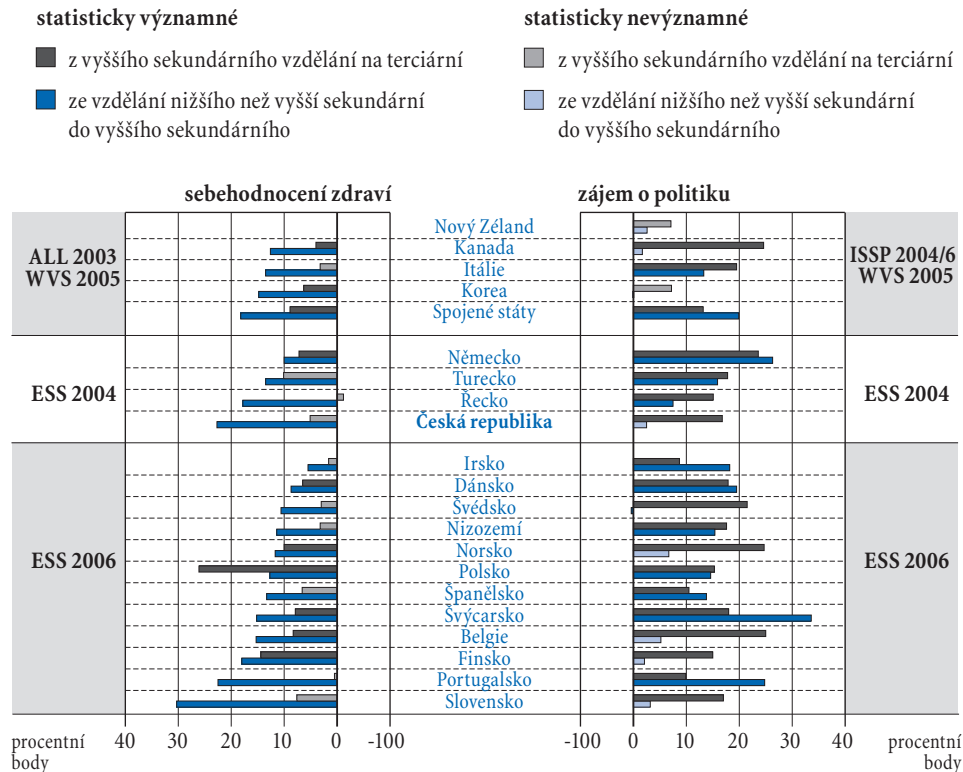
Nový indikátor popisuje vztah mezi dosaženým vzděláním a sociálními mírami blahobytu (tj. sociálními dopady) v 21 zemích OECD. Ve středu zájmu se tak ocitly tři dopady, které sledují zdraví a soudržnost společnosti: sebehodnocení zdraví, zájem o politiku a mezilidská solidarita. Indikátor ukazuje, jak se tyto výsledky mění napříč úrovněmi dosaženého vzdělání, s náklady a bez nákladů způsobených individuálními genderovými, věkovými rozdíly a rozdíly ve výdělku. Indikátor také popisuje, jak se společenské dopady mění v rámci genderových, věkových a příjmových skupin a které z těchto rozdílů se mění podle úrovně dosaženého vzdělání.

Graf A9.1

### Rozhodující vlivy vzdělání na sebehodnocení zdraví a zájem o politiku

(Graf prezentuje individuální procentní růst vyjadřující lepší zdravotní podmínky a výraznější zájem o politiku spojený s posunem z jedné úrovně dosaženého vzdělání na následující vyšší úroveň.)

S růstem dosaženého vzdělání spojeným s posunem z jedné úrovně dosaženého vzdělání na následující vyšší úroveň je spojeno příznivé sebehodnocení zdraví a zájem o politiku. U sebehodnocení zdraví je vazba větší a více konzistentní s nižší úrovní vzdělání. Zájem o politiku je spojován více a je více konzistentní s vyšší úrovní vzdělání.



Poznámky:  
Země jsou seskupeny podle datových zdrojů ((European Social Survey [ESS] 2004, ESS 2006, Adult Literacy and Lifeskills Survey [ALL] 2003, International Social Survey Programme [ISSP] 2004 and 2006, and World Values Survey [WVS] 2005) and, within data source, data jsou seřazena sestupně podle výsledků, kterých dosáhli lidé se vzděláním nižším než vyšší sekundární a vyšším sekundárním v oblasti sebehodnocení zdraví.  
Zdroj: OECD. Tabulka A9.1. Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009)).

## Hlavní výsledky

- Dosažené vzdělání pozitivně ovlivňuje sebehodnocení zdraví, zájem o politiku a mezilidskou solidaritu. To znamená, že u dospělých, kteří mají vyšší úroveň dosaženého vzdělání, je vyšší pravděpodobnost, že častěji než lidé s nižší úrovní vzdělání budou odpovídat, že jejich zdraví je „dobré“, že se častěji zajímají o politiku a nejvíce věří, že lidé jednají poctivě. Pro sebehodnocení zdraví je významný růst dosaženého vzdělání z nižší než vyšší sekundární úrovně na vyšší sekundární úroveň, kdy je tento růst spojen se silnějším a více konzistentním zvýšením dopadů ve srovnání s růstem dosaženého vzdělání z vyššího sekundárního na terciární úroveň, ve všech zúčastněných zemích s výjimkou Polska. Zájem o politiku a mezilidská solidarita jsou široce spojeny s růstem dosaženého vzdělání z vyšší sekundární úrovně na terciární úroveň, kdy je silnější a více konzistentní růst sociálních dopadů ve srovnání s růstem dosaženého vzdělání na nižší úrovni.
- **Vztah mezi dosaženým vzděláním a společenskými dopady obecně zůstává stejný jak podle věku, tak z genderového pohledu.** Tento vztah se neřídí rozdíly ve vzdělávání z genderového pohledu nebo mezi věkovými skupinami. Například ačkoliv mladí dospělí mají tendenci být zdravější a více vzdělaní než starší dospělí, vztah mezi dosaženým vzděláním a sebehodnocením zdraví zůstává stejný, jako když se porovnávají starší dospělí shodného věku a pohlaví.
- **Vztah mezi vzděláním a společenskými dopady obecně oslabuje při třídění podle příjmu domácnosti,** což naznačuje, že příjem je jednou z cest, jak vysvětlit vztah mezi vzděláním a společenskými dopady, a to přesto, že ve většině zemí vztah mezi vzděláním a společenskými dopady zůstává velmi pevný i při třídění podle příjmu domácnosti. Z toho vyplývá, že to, co jedinci potenciálně získávají skrze vzdělání – kompetence a psychosociální rysy jako například postoje a houževnatost – hraje velmi důležitou roli při zvyšování sociálních výsledků, a to i při pominutí vzdělávacího efektu na příjmu.
- Indikátor vykazuje rozdíly ve společenských dopadech také z genderového pohledu, věku a příjmových skupin, bez ohledu na úroveň dosaženého vzdělání. Zatímco muži popisují lepší zdravotní stav a silnější zájem o politiku, ženy mají tendenci k výrazně silnější mezilidské solidaritě. Lidé z mladších věkových skupin (okolo 30 let) výrazně častěji uvádějí dobré zdraví, kdežto lidé ze starších věkových skupin (okolo 60 let) mají výrazně vyšší zájem o politiku a o mezilidskou solidaritu. Ve většině zemí je větší soubor jedinců, kteří mají vysoký příjem a zároveň uvádějí, že mají lepší zdraví, více se zajímají o politiku a vyjadřují mezilidskou solidaritu, ve srovnání s lidmi s nízkým příjmem. Zajímavé je, že při sebehodnocení zdraví jsou rozdíly z genderového pohledu, podle věku a příjmu menší u lidí s vyšší úrovní dosaženého vzdělání než u lidí s nižší úrovní dosaženého vzdělání. To poukazuje na možnost, že vzdělání může potenciálně sloužit ke zmírnění nerovností podle pohlaví, věku a příjmu při hodnocení zdravotního stavu. Toto však neredukuje rozdíly, které panují mezi lidmi s vyšší úrovní dosaženého vzdělání v oblasti zájmu o politiku a mezilidské solidarity.

## Dosažené vzdělání a společenské dopady

Vzdělání může ovlivnit život lidí také tím, že působí i mimo ekonomické prostředí (jako například trh práce či příjmy). Možnými efekty a variantami společenských dopadů vzdělání tak může být například vliv na zdraví, na občanskou účast, zájem o politiku, kriminalitu a pocit štěstí. V tomto ročníku Education at a Glance je pozornost soustředěna na tři společenské dopady, pro které jsou vhodná data ve velkém množství, a to **sebehodnocení zdraví, zájem o politiku a mezilidská solidarita.**

Vzdělání může mít vliv na zdravotní podmínky jednotlivců, napomáhá ke zdravějšímu životnímu stylu, lépe zvládat jejich nemoci a vyvarovat se vlivů škodících jejich zdraví, například nebezpečných prací a stresu z chudoby. Vzdělání má také přímý vliv na občanskou a politickou angažovanost tím, že poskytuje relevantní informace a zkušenosti, rozvíjí dovednosti, hodnoty, postoje a názory, které podporují občanskou angažovanost. Vzdělání ovlivňuje i mezilidskou solidaritu, poněvadž napomáhá jednotlivcům lépe rozumět a přijímat hodnoty sociální soudržnosti a rozmanitosti. Vzdělání také nepřímou zvedá mezilidskou solidaritu, neboť lidé s vyšší úrovní dokončeného vzdělání mají větší pravděpodobnost života a práce s lidmi s podobně vysokou úrovní vzdělání, v prostředí, ve kterém je nízká kriminalita i nízké antisociální tendence.

V empirické literatuře je dokumentován pozitivní vztah mezi vzděláním a zdravím a občanskou a společenskou angažovaností. Vztah mezi vzděláním a sebehodnocením zdraví a zájmem o politiku je skutečně pozitivní a konzistentní ve velkém počtu zemí. Pozitivní vztah, ale méně konzistentní je také u mezilidské solidarity. V Polsku, Švýcarsku a ve Spojených státech je vztah mezi vzděláním a všemi třemi indikátory silný a statisticky významný.

## Rozhodující vlivy vzdělání na společenské dopady

Politici chtějí zejména porozumět hlavním rysům vzdělání, které má vliv na vnímání jednotlivců, na dobrý pocit například ze zdraví a sociální soudržnosti. Dá se říci, že každá úroveň dosaženého vzdělání je spojena se společenskými dopady, které lze lépe osvětlit skrze získané znalosti a/nebo dovednosti, které souvisí s uvedenými vlivy.

**U sebehodnocení zdraví** se ukazuje, že vyšší a rozsáhlejší konzistence spojení se vzděláním je na úrovni nižšího vzdělání než na vyšší úrovni vzdělání. V Belgii je například posun ze vzdělání nižšího než vyšší sekundární na vyšší sekundární úroveň spojen s nárůstem pravděpodobnosti, že jedinci uvedou, že mají dobré zdravotní podmínky, a to o 15 procentních bodů. Posun z vyšší sekundární úrovně na terciární je spojen s nárůstem pouze o 8 procentních bodů. To napovídá, že znalosti získané na vyšší sekundární úrovni vzdělání mají rozhodující vliv na vnímání zdravotních výsledků; to platí i v případě třídění podle genderu, věku a příjmu.

Také v **České republice** je u sebehodnocení zdraví výrazný posun od vzdělání nižšího než vyšší sekundární na vyšší sekundární úroveň spojen s výrazným nárůstem pravděpodobnosti, že lidé s vyšším sekundárním vzděláním budou svoje zdravotní podmínky hodnotit pozitivněji, a to o 23 procentních bodů. Posun z vyšší sekundární úrovně na terciární je spojen s nárůstem pouze o 5 procentních bodů.

**Zájem o politiku** je spojen zejména s vyšší úrovní dosaženého vzdělání, kde je vyšší a více konzistentní, než na nižší úrovni vzdělání. V Itálii například posun ze vzdělání vyššího sekundárního na terciární úroveň je spojen s nárůstem pravděpodobnosti, že lidé uvedou, že mají zájem o politiku, o 20 procentních bodů. Posun mezi vzděláním nižším než vyšší sekundární úrovně a vyšším sekundárním je spojen s nárůstem pouze o 13 procentních bodů. Z toho lze usuzovat, že terciární úroveň vzdělání má podstatný vliv na stimulaci zájmu o politiku; to platí i v případě třídění podle genderu, věku a příjmu.

V **České republice** je taktéž zájem o politiku spojen zejména s posunem ze vzdělání vyššího sekundárního na terciární úroveň, a to o 10 procentních bodů. Posun mezi vzděláním nižším než vyšší sekundární úrovně a vyšším sekundárním je spojen s nárůstem pouze o 2,5 procentního bodu.

**U mezilidské solidarity** se vliv vzdělání projevuje především na vyšší úrovni vzdělání. To platí zejména v případě Dánska, Finska, Německa a Švédska. Výše příjmu ovlivňuje, jaké si lidé vybírají bydlení a povolání, takže nastavení příjmů (jejich výše) odráží přímý vliv vzdělání a mezilidskou solidaritu. Současně přepočítání podle příjmu mění vlivy velmi málo, ukazuje se tedy, že zejména vědomosti získané na terciární úrovni vzdělání mají vliv na to, jak se lidé staví k mezilidské solidaritě.

V **České republice** je nárůst pravděpodobnosti, že lidé se budou více zajímat o mezilidskou solidaritu, spojen zejména s přechodem mezi vzděláním nižším než vyšší sekundární a vyšším sekundárním, a to o 11 procentních bodů.

## Vzdělání a rozdíly podle pohlaví, věku a příjmových skupin

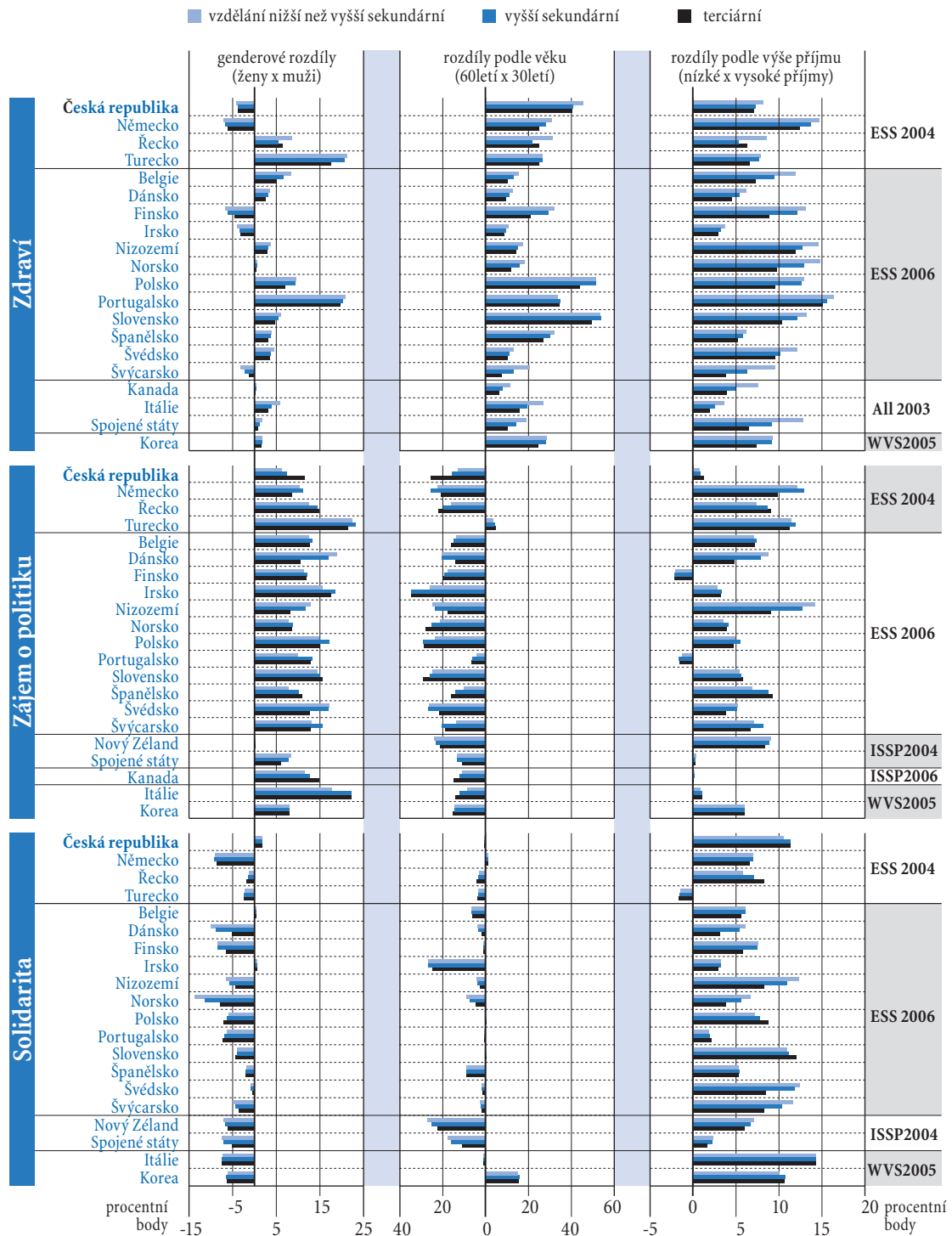
Existují ve společenských dopadech rozdíly podle pohlaví, věku a příjmu? A jestliže ano, může vzdělání mírnit tyto rozdíly? V grafu A9.5 jsou prezentovány rozdíly podle pohlaví, věku a příjmu a jejich vlivu na společenské dopady. První sloupec grafu naznačuje, že genderové rozdíly ve společenských dopadech jsou na každé dosažené úrovni vzdělání. Jestliže muži celkově vyjadřují lepší sebehodnocení zdraví a více politického zájmu, ženy mají tendenci k vyšší mezilidské solidaritě. Druhý sloupec ukazuje, že rozdíly podle věku (při porovnávání 30 a 60letých) jsou také na každé vzdělanostní úrovni. Jestliže 30letí častěji uvádějí dobré zdraví, 60letí častěji projevují zájem o politiku a mezilidskou solidaritu. Třetí sloupec napovídá, že také rozdíly v příjmech (při porovnání hodnot nad a pod mediánem příjmových skupin) ovlivňují společenské dopady na každé úrovni dosaženého vzdělání. Ve většině zemí příslušníci vyšších příjmových skupin uvádějí lepší zdraví, vyšší politický zájem a vyšší mezilidskou solidaritu než jedinci z nižších příjmových skupin.

Také v **České republice** platí tendence platné pro země OECD. Ženy mají tendenci k vyšší mezilidské solidaritě, kdežto muži častěji lépe hodnotí své zdraví a více se zajímají o politiku.

Graf A9.5

Vyčíslená pravděpodobnost pozitivního sebehodnocení zdraví, zájmu o politiku a mezilidské solidarity

(Rozdíly ve vyčíslené pravděpodobnosti v procentních bodech.)



Poznámky:

Země jsou seskupeny podle datových zdrojů (European Social Survey [ESS] 2004, ESS 2006, Adult Literacy and Lifeskills Survey [ALL] 2003, International Social Survey Programme [ISSP] 2004 and 2006, and World Values Survey [WVS] 2005) and, within data source, ranked in alphabetical order.

Zdroj: OECD. Tabulka A9.5, A9.6, A9.7. Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009)).

## KAPITOLA B FINANČNÍ A LIDSKÉ ZDROJE VLOŽENÉ DO VZDĚLÁVÁNÍ

Údaje o výdajích v kapitole B jsou členěny do tří dimenzí, které jsou pro přehlednost reprezentovány tabulkou 1:

- První dimenze charakterizuje, kam jsou výdaje směřovány – tedy na vzdělávací instituce, nebo mimo ně.
- Druhá dimenze charakterizuje, na co jsou výdaje vynakládány – tedy na vlastní vzdělávání, výzkum a vývoj a na služby spojené se vzděláváním.
- Třetí dimenzí jsou zdroje financování – tedy veřejné zdroje, soukromé zdroje a soukromé zdroje z veřejných dotací.

**Tabulka 1: Klasifikace výdajů na vzdělávání**

	Výdaje na vzdělávací instituce (např. školy, univerzity, administrativa ve vzdělávání, služby studentům)	Výdaje mimo vzdělávací instituce (např. soukromý nákup zboží a služeb souvisejících se vzděláváním, včetně soukromého vyučování)
Výdaje na vlastní vzdělávání	např. veřejné výdaje na vlastní vzdělávání ve vzdělávacích institucích	např. státní dotace na soukromé výdaje za učebnice
	např. dotované soukromé výdaje na vlastní vzdělávání ve vzdělávacích institucích	např. soukromé výdaje na učebnice a další školní pomůcky
	např. soukromé výdaje na školství	
Výdaje na výzkum a vývoj	např. veřejné výdaje na univerzitní výzkum	
	např. soukromé finanční prostředky na výzkum a vývoj ve vzdělávacích institucích	
Výdaje na školské služby jiného charakteru než vlastní vzdělávání	např. veřejné výdaje na služby, jako je školní stravování, doprava do školy, ubytování v kampusu	např. veřejné dotace na výdaje studentů spojené s životními náklady nebo dotace na zlevněné jízdné
	např. soukromé výdaje na platby za školské služby	např. soukromé výdaje spojené s životními náklady nebo dotace na zlevněné jízdné
	veřejné zdroje	
	soukromé zdroje	
	soukromé zdroje s veřejnou dotací	

### B1 KOLIK STOJÍ ŽÁK/STUDENT?

Tento indikátor charakterizuje výdaje vynaložené na vzdělávání jednoho žáka či studenta. Výdaje na žáka/studenta jsou ovlivněny zejména výší platů učitelů, penzijním systémem, počtem vyučovacích hodin (ať už z pohledu žáka nebo učitele), výdaji na učební materiály a pomůcky, orientací programu nabízeného žákům/studentům (odborný x všeobecný) a počtem žáků/studentů ve vzdělávacím systému. Vzdělávací politika, která směřuje ke zatraktivnění učitelského povolání a snížení průměrné velikosti třídy nebo zatížení učitelů, má také poměrně velký vliv na finanční zatížení výuky, a tedy i na výši výdajů na žáka a studenta.

**Země OECD vydávají na jednoho žáka a studenta od primárního do terciárního vzdělávání v průměru 8 857 US \$, a to 6 517 US \$ na žáka v primárním vzdělávání, 7 966 US \$ na žáka na sekundární vzdělávací úrovni a 15 791 US \$ na studenta v terciárním vzdělávání.** Tyto průměrné hodnoty však skrývají poměrně široký rozptyl výdajů mezi jednotlivými zeměmi. V průměru (bez ohledu na rozdíly mezi jednotlivými zeměmi) země OECD vydají na studenta na terciární úrovni téměř dvakrát více finančních prostředků než na žáka v primární vzdělávací úrovni.

## Hlavní výsledky

- **Výdaje na vlastní vzdělávání studenta na terciární vzdělávací úrovni** (bez výdajů na výzkum a vývoj a na služby související se vzděláváním) **činí v zemích OECD v průměru 8 418 US \$** a pohybují se od 5 000 US \$ a méně v Maďarsku, Polsku, na Slovensku a v Turecku až do více než 10 000 US \$ v Rakousku, Kanadě, ve Švýcarsku, Spojených státech a partnerské zemi Brazílii.
- **Země OECD v průměru vydají na žáka v průběhu celého procesu primárního a sekundárního vzdělávání 93 775 US \$.** Tyto souhrnné výdaje se v jednotlivých zemích OECD pohybují od méně než 40 000 US \$ v Mexiku a na Slovensku a v partnerských zemích Brazílii, Chile a Ruské federaci až do 100 000 US \$ a více v Rakousku, Dánsku, na Islandu, v Irsku, Itálii, Lucembursku, Norsku, Švýcarsku, Spojených státech a Spojeném království.
- V primárním a sekundárním vzdělávání existuje přímá závislost mezi výdaji na žáka a výdaji na žáka vzhledem k HDP na obyvatele; na terciární vzdělávací úrovni je tato závislost méně patrná. Země, které vynakládají na žáka v primárním a sekundárním vzdělávání menší částky, nicméně vykazují výdaje na žáka vzhledem k HDP na obyvatele velice podobné jako země s vysokými výdaji na žáka. Například na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni Korea a Portugalsko (země, kde jsou jak výdaje na žáka, tak HDP na obyvatele pod úrovní průměru zemí OECD) vynaloží na žáka vzhledem k HDP na obyvatele částky vyšší, než je průměr OECD.
- Výdaje na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni vzrostly v období 1995–2006 prakticky ve všech zemích OECD, v průměru se jednalo o nárůst 40 %. Ve stejném období výdaje na studenta v terciárním vzdělávání v jedné třetině zemí OECD klesly, a to zejména díky prudkému nárůstu celkového počtu studentů, který nebyl kompenzován dostatečným nárůstem výše finančních prostředků. V období 2000–2006 došlo v průměru zemí OECD k nárůstu výdajů na studenta o 11 procentních bodů po určité stagnaci mezi roky 1995 a 2000. To poukazuje na skutečnost, že vlády většiny zemí našly cestu, jak financovat masivní nárůst studentů v terciárním vzdělávání.
- Pět z jedenácti zemí OECD (Česká republika, Mexiko, Polsko, Slovensko a Švýcarsko), ve kterých došlo mezi roky 2000 a 2006 k nárůstu celkového počtu studentů v terciárním vzdělávání o více než 20 procentních bodů, zvýšilo i výdaje na tuto vzdělávací úroveň alespoň stejným tempem jako počty studentů. V Maďarsku, na Islandu, v Irsku a partnerských zemích Brazílii, Chile a Izraeli k takovémuto navýšení výdajů nedošlo.

Kvalitní vzdělávání vyžaduje kvalitní zdroje, tedy správnou kombinaci kvalifikovaných pedagogů, adekvátního vybavení škol a školských zařízení a dostatečně motivovaných studentů, kteří jsou ochotni se vzdělávat. Nároky na vysoce kvalitní vzdělávání, které může být zajišťováno vyššími výdaji na studenta, musí být vyváženy tak, aby nepřinášely nadměrné zatížení daňových poplatníků.

Otázka, zda výdaje investované do vzdělávání přinášejí i odpovídající zisky, se stává předmětem veřejné diskuse v mnoha zemích. Jakkoli je obtížné rozhodnout, jaký je optimální objem výdajů investovaných v moderní společnosti do přípravy žáků a studentů pro život a práci, mezinárodní porovnání velikosti výdajů na žáka a studenta může být výchozím bodem pro hodnocení efektivity různých modelů financování vzdělávání.

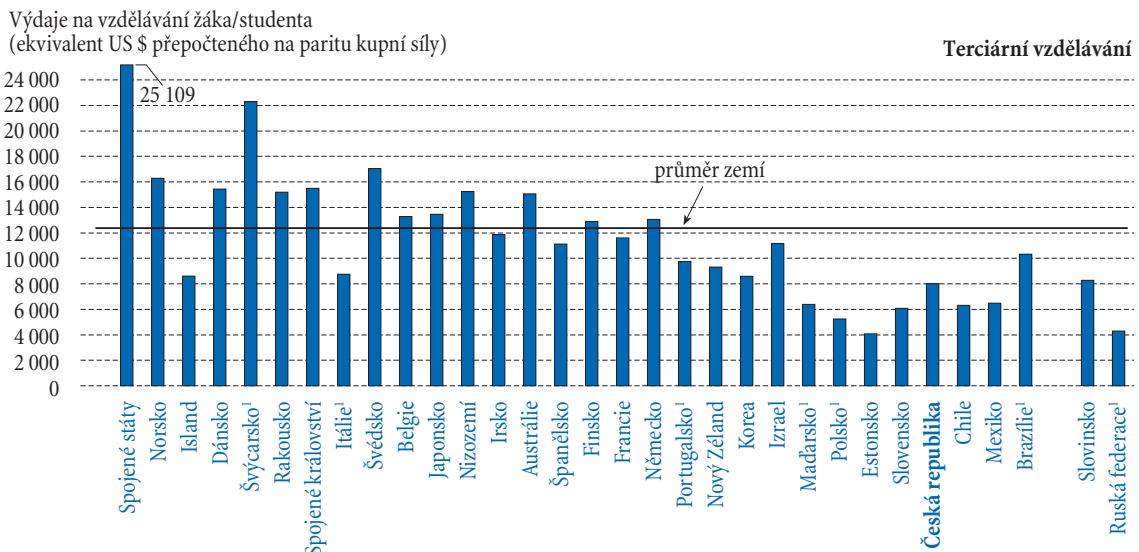
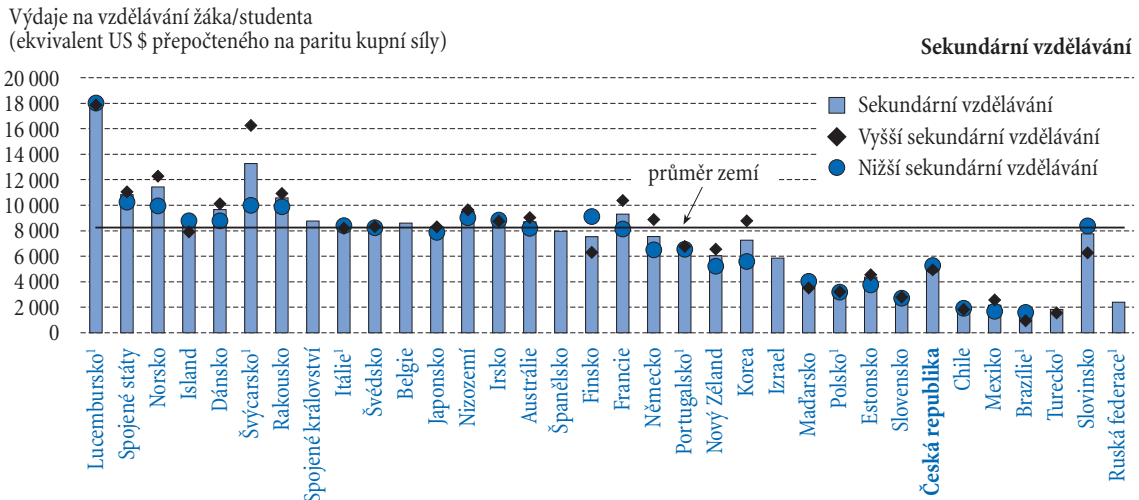
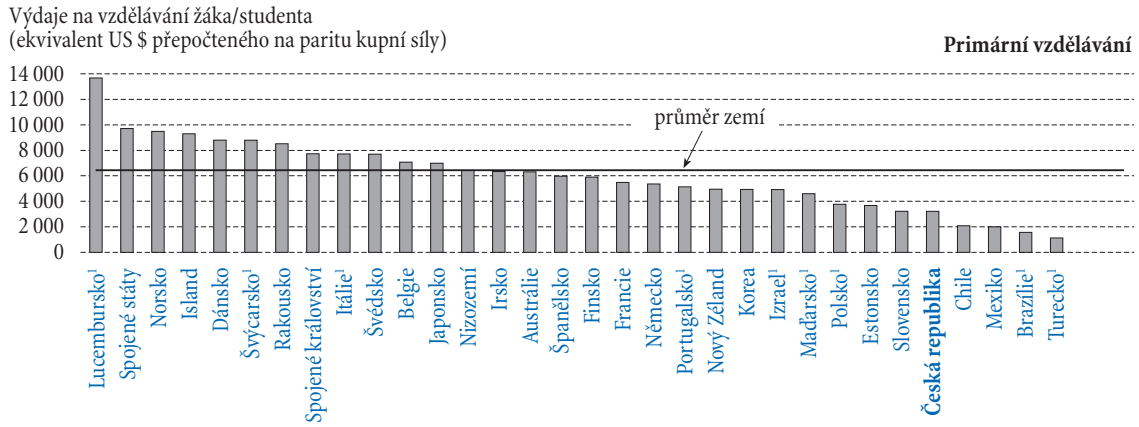
Vzdělávací politiky jednotlivých zemí stojí před úkolem hledat cestu, jak zvýšit kvalitu vzdělávání, a to při současném širším přístupu ke vzdělávání, zejména v oblasti terciárního vzdělávání. Jak je vidět z celkového vývoje velikosti výdajů na žáka/studenta, v mnoha zemích OECD je prudký nárůst počtu žáků/studentů, zejména v oblasti terciárního vzdělávání, kompenzován i nárůstem výdajů na vzdělávání. Důležitá je i struktura výdajů vynaložených na jednotlivé vzdělávací úrovně. Některé země OECD například kladou zvýšený důraz na vzdělávání předškolních dětí ve věku 3–4 roky.

*Indikátor týkající se jednotkových výdajů na žáka a studenta zahrnuje přímé veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání směřované do vzdělávacích institucí v porovnání s celkovým přepočteným počtem žáků a studentů ve vzdělávacích institucích. Vlastní životní náklady žáků a studentů dotované z veřejných zdrojů nejsou do mezinárodního porovnání zahrnuty. V některých zemích nejsou k dispozici výdaje na žáky a studenty v soukromých vzdělávacích institucích, jiné země nevykazují kompletní data za soukromé vzdělávací instituce nezávislé na vládě. V těchto případech jsou do výpočtu indikátoru zahrnuty pouze výdaje na veřejné a na vládě závislé*

Graf B1.2

**Průměrné roční výdaje na vzdělávací instituce na žáka a studenta, podle úrovně vzdělávání (2006)**

(Jako ekvivalent US \$ přepočteného na paritu kupní síly, přepočtení žáci a studenti.)



Poznámky:  
 1. Pouze veřejné výdaje.  
 Údaje jsou seřazeny sestupně podle výdajů na žáka na primární vzdělávací úrovni.  
 Zdroj: OECD. Tabulka B1.1a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009)

soukromé vzdělávací instituce. Je nutné si uvědomit, že rozdíly ve výdajích na žáka a studenta v jednotlivých zemích mohou být způsobeny nejen rozdílnými materiálními zdroji poskytovanými studentům (např. rozdíly v počtu žáků na učitele), ale i rozdíly v relativních mzdových a cenových úrovních. Na primární a nižší sekundární vzdělávací úrovni představují výdaje na vzdělávání především výdaje na výuku žáků, zatímco v terciárním vzdělávání jsou do výdajů zahrnuty i další služby, zejména ty, které jsou spojeny s výzkumem a vývojem a dalšími službami pro studenty.

### Výdaje na žáka a studenta přepočtené na US \$

Průměrné roční výdaje na žáka a studenta v primárním až terciárním vzdělávání svým způsobem vyhodnocují investice vynaložené na jednoho žáka a studenta. **Země OECD vydají v průměru ročně 8 857 US \$ na žáka a studenta od primárního až do terciárního vzdělávání.** Jedenáct z 33 zemí OECD a partnerských zemí v roce 2006 vynaložilo na vzdělávání na žáka a studenta finanční prostředky ve výši mezi 7 000 US \$ a 9 000 US \$. Výdaje se v zemích OECD pohybují od 4 000 US \$ a méně v Mexiku, Polsku, na Slovensku, v Turecku a v partnerských zemích Brazílii, Chile a Ruské federaci až do více než 10 000 US \$ ročně na žáka a studenta v Rakousku, Dánsku, Norsku, ve Švýcarsku a Spojených státech.

Mezi pěti zeměmi OECD s nejvyššími výdaji na studenta je Švýcarsko zemí s nejvyššími platy učitelů na sekundární vzdělávací úrovni a Spojené státy zemí s nejvyšší úrovní soukromých výdajů na terciární vzdělávací úrovni, zatímco Rakousko, Dánsko a Norsko jsou země, které mají nejnižší počet žáků na učitelský úvazek. **Česká republika vydá ročně na žáka a studenta od primární do terciární vzdělávací úrovně celkem 5 174 US \$.**

Dokonce v případě, že jsou celkové výdaje na žáka a studenta v některých zemích OECD podobné, se země poměrně podstatně liší ve výši výdajů na žáka a studenta na jednotlivých vzdělávacích úrovních. Země OECD vydají v průměru **na žáka primární vzdělávací úrovně 6 517 US \$, na žáka na sekundární úrovni 7 966 US \$ a na studenta terciární vzdělávací úrovně celkem 15 791 US \$.** Na terciární vzdělávací úrovni je tato poměrně vysoká průměrná částka ovlivněna především vysokými výdaji na studenta v několika málo zemích, zejména v Kanadě a Spojených státech. Výdaje na žáka a studenta v „typické“ zemi OECD (spočteno jako průměr výdajů těchto zemí) se pohybují na úrovni 6 437 US \$ na primární úrovni, 8 006 US \$ na sekundární úrovni a 12 336 US \$ na terciární vzdělávací úrovni. **V České republice se v průměru ročně vydá na žáka na primární vzdělávací úrovni 3 217 US \$, na žáka v sekundárním vzdělávání 5 307 US \$ a v terciárním vzdělávání 6 464 US \$.**

Tyto průměrné hodnoty v rámci zemí OECD však v sobě skrývají širokou škálu výdajů na žáka a studenta v jednotlivých zemích OECD a v partnerských zemích. Na primární vzdělávací úrovni se průměrné roční výdaje na žáka pohybují od 1 130 US \$ v Turecku až do 13 676 US \$ v Lucembursku. Rozdíly mezi zeměmi OECD jsou ještě vyšší na sekundární úrovni, kde se výdaje na žáka liší až šestnáctkrát a pohybují se od 1 538 US \$ v Brazílii až do 18 144 US \$ v Lucembursku. Výdaje na terciárního studenta se pohybují od 4 063 US \$ v Estonsku až do více než 20 000 US \$ ve Švýcarsku a Spojených státech.

*Toto porovnání je založeno na paritě kupní síly vzhledem k HDP, nikoli na změnách trhu. Vychází tak z jednotného spotřebního koše, který se dal v roce 2006 ve Spojených státech získat za jeden US \$.*

### Výdaje na vlastní vzdělávání žáka a studenta (přepočtené na US \$)

**V průměru ročně vydají země OECD, pro které jsou k dispozici údaje, na vlastní vzdělávání (bez výdajů na výzkum a vývoj a na služby související se vzděláváním) žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni 6 219 US \$, což obnáší 89 % celkových výdajů na žáka na těchto vzdělávacích úrovních.** Ve 14 z 34 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými daty služby související se vzděláváním na těchto vzdělávacích úrovních činí méně než 5 % celkových výdajů na žáka. Tento podíl je ale vyšší než 10 % výdajů na žáka v malé skupině zemí zahrnující Finsko, Francii, Koreu, Slovensko, Švédsko a Spojené království. **V České republice se ročně vydá na vlastní vzdělávání žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni 4 179 US \$, na služby související se vzděláváním se vydá 7,8 % celkových ročních výdajů na žáka na těchto vzdělávacích úrovních.**

Větší rozdíly ve výdajích na vlastní vzdělávání studenta v porovnání s celkovými výdaji jsou patrné na terciární vzdělávací úrovni. Země OECD, ve kterých je naprostá většina aktivit spojených s výzkumem a vývojem realizována v institucích terciárního vzdělá-



vání, vykazují většinou vyšší celkové roční výdaje na studenta v terciárním vzdělávání než ty země, kde je výzkum a vývoj domé-  
nou institucí mimo vzdělávání, tedy jiných veřejných institucí nebo podniků. **Pokud sledujeme průměrné roční výdaje na stu-  
denta na terciární úrovni a eliminujeme výdaje na výzkum a vývoj a výdaje na služby související se vzděláváním, pak země  
OECD vydají ročně v průměru na terciárního studenta 8 418 US \$** a údaje v jednotlivých zemích se pohybují od 5 000 US \$  
a méně v Maďarsku, Polsku, na Slovensku, v Turecku a v partnerské zemi Estonsku až do více než 10 000 US \$ v Rakousku,  
Kanadě, Norsku, ve Švýcarsku, Spojených státech a v partnerské zemi Brazílii. **V České republice se jedná v průměru ročně  
o 6 376 US \$.**

**V průměru země OECD výdaje na výzkum a vývoj a výdaje na služby související se vzděláváním činí 30 %, resp. 4 % celko-  
vých průměrných ročních výdajů na studenta v terciárním vzdělávání.** Ve 12 z 20 zemí OECD a partnerských zemí, ve kterých  
jsou k dispozici údaje o výdajích na prakticky všechny sledované služby (jedná se o Austrálii, Belgii, Kanadu, Finsko, Francii, Ně-  
mecko, Itálii, Nizozemsko, Norsko, Švédsko, Švýcarsko a Spojené království), se tyto výdaje pohybují na alespoň třetině celkových  
výdajů na studenta v terciárním vzdělávání; v některých z těchto zemí se v průměru ročně jedná o více než 5 000 US \$ na studenta  
v terciárním vzdělávání.

### Rozdíly mezi výdaji na žáka a studenta na jednotlivých vzdělávacích úrovních

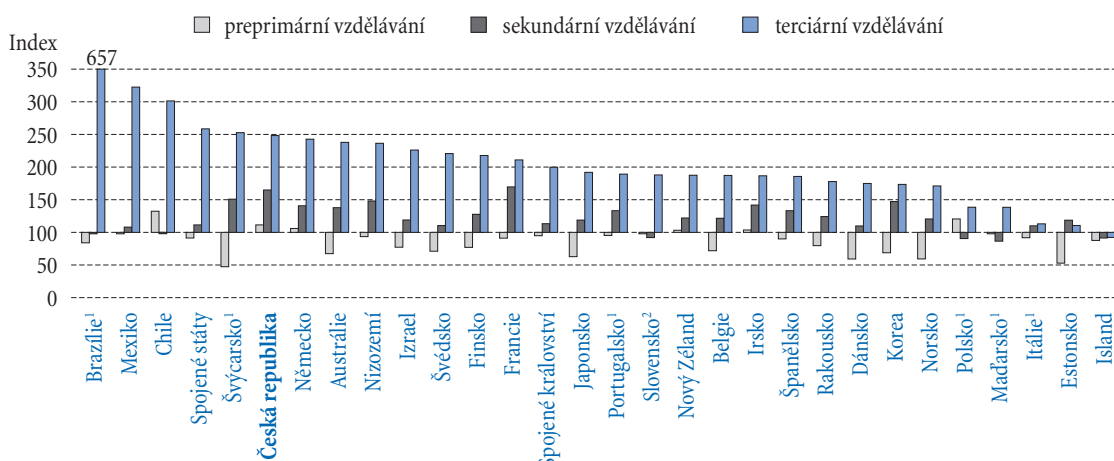
Výdaje na žáka a studenta mají v jednotlivých zemích OECD společný rys – **rostou spolu s rostoucí vzdělávací úrovní od pri-  
márního do terciárního vzdělávání.** Tento trend lze chápat jako hlavní determinantu rozložení výdajů. Naprostá většina vzdě-  
lávání je stále založena na tradiční organizaci výuky s podobnou organizací, obsahem programů, stylem výuky a řízení. Toto vše  
vede k podobným rysům jednotkových výdajů na jednotlivých vzdělávacích úrovních. V minulém desetiletí však díky většímu  
využití soukromých zdrojů ve financování terciárního vzdělávání došlo ke zvýšení rozdílů ve výši a struktuře výdajů na terciární  
vzdělávání v porovnání s ostatními vzdělávacími úrovněmi.

Porovnání výdajů na vzdělávání na jednotlivé vzdělávací úrovně poukazuje na relativní rozdíly založené na rozdílech ve způsobu  
vzdělávání na jednotlivých vzdělávacích úrovních stejně jako na relativní výši výdajů vynaložených na zabezpečení vzdělávání na  
těchto úrovních.

Graf B1.3

### Výdaje na vzdělávání na žáka a studenta podle jednotlivých úrovní vzhledem k primárnímu vzdělávání (2006)

(Primární vzdělávání = 100.)



Poznámky:

1. Pouze veřejné instituce.

2. Některé úrovně vzdělávání jsou zahrnuty v jiných. Více tabulka B1.1a.

Země jsou seřazeny sestupně podle údajů za terciární vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka B1.1a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009)

Ačkoli ve většině zemí OECD průměrné roční výdaje na žáka a studenta narůstají spolu s rostoucí vzdělávací úrovní (od primární do terciární), velikost těchto rozdílů se v jednotlivých zemích liší. Na sekundární vzdělávací úrovni se výdaje na vzdělávání pohybují v průměru na 1,2násobku výdajů na primární vzdělávání a převyšují 1,5násobek v České republice (1,6násobek), ve Francii, v Německu, Švýcarsku a Turecku. Ve Švýcarsku je tato skutečnost způsobena zejména změnami ve výši platů učitelů. V ostatních zemích se jedná o významný pokles počtu hodin přímé vyučovací povinnosti učitele mezi primární a sekundární vzdělávací úrovní v porovnání s průměrem zemí OECD.

Země OECD vydají v průměru více než dvojnásobnou výši výdajů na studenta na terciární vzdělávací úrovni než na žáka na primární úrovni, mezi jednotlivými zeměmi se však projevují markantní rozdíly. Zatímco v Maďarsku, na Islandu, v Itálii, Polsku a v partnerské zemi Estonsku se jedná pouze o méně než 1,5násobek, v Mexiku a v partnerských zemích Brazílii a Chile se jedná o více než trojnásobek. V České republice převyšují výdaje na vzdělávání studenta terciární úrovně výdaje na žáka v primárním vzdělávání 2,5krát.

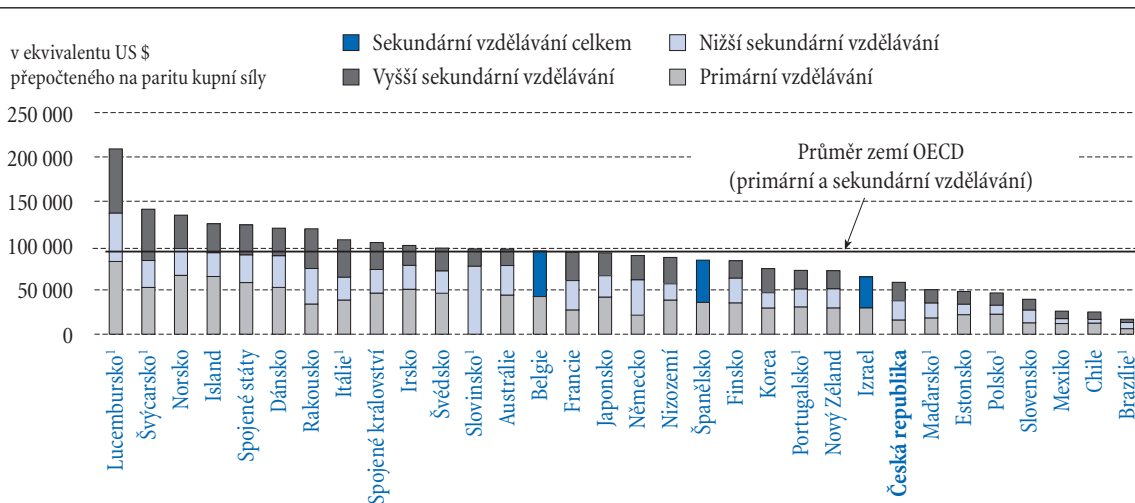
### Celkové výdaje na žáka v průběhu vzdělávání na primární a sekundární vzdělávací úrovni

Země OECD v průměru vydají na žáka v průběhu primárního a sekundárního vzdělávání celkem 93 775 US \$. Ačkoli je teoretická délka studia na těchto vzdělávacích úrovních v jednotlivých zemích podobná (12–13 let ve 30 ze 36 zemí OECD a partnerských zemí), celkové výdaje na žáka v průběhu studia jsou na těchto vzdělávacích úrovních zcela rozdílné. Souhrnné výdaje se v jednotlivých zemích OECD pohybují od méně než 40 000 US \$ v Mexiku, na Slovensku a v partnerských zemích Brazílii, Chile a Ruské federaci až do minimálně 100 000 US \$ na žáka v Rakousku, Dánsku, na Islandu, v Irsku, Itálii, Lucembursku, Norsku, ve Švýcarsku, Spojeném království a Spojených státech. V České republice činí celkové výdaje na žáka v průběhu primárního a sekundárního vzdělávání 58 548 US \$.

Graf B1.4

### Celkové výdaje na vzdělávání žáka v průběhu primárního a sekundárního vzdělávání (2006)

(Průměrné roční výdaje na žáka vynásobené teoretickou délkou studia na dané vzdělávací úrovni jako ekvivalent US \$ přepočtený na paritu kupní síly.)



Poznámky:

1. Pouze veřejné instituce.

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových výdajů.

Zdroj: OECD. Tabulka B1.3a, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

### Celkové výdaje na studenta v průběhu terciárního vzdělávání

Jak typická délka, tak intenzita terciárního vzdělávání se mezi jednotlivými zeměmi OECD liší. Z tohoto důvodu rozdíly ročních výdajů na studenta mezi zeměmi OECD nemusí nutně vypovídat o kumulativní finanční náročnosti typického terciárního studenta. Studenti si dnes mohou vybrat z široké škály vzdělávacích institucí a jimi nabízených studijních podmínek, aby našli obor

a studium, které jim maximálně vyhovují a odpovídají jejich schopnostem a profesionálnímu zájmu. Poměrně hodně studentů studuje v oborech s neúplným kurikulem („part-time programmes“), zatímco jiní v průběhu studia pracují nebo studují na více školách, ve více oborech. Toto vše může mít vliv na interpretaci výdajů na studenta v terciárním vzdělávání v jednotlivých zemích.

**Srovnatelně nižší roční výdaje na studenta mohou ve výsledku znamenat poměrně vysoké celkové výdaje na studium v případě, že se jedná o dlouhé programy.** Údaje o průměrných výdajích na studenta za celé studium (včetně těch, kteří studium nedokončili) pak dávají zcela jiné výsledky než průměrné roční výdaje vynakládané na studenta.

Pro porovnání – průměrné roční výdaje na studenta v Japonsku jsou téměř srovnatelné s výdaji v Německu (13 418 US \$ v Japonsku, 13 016 US \$ v Německu), zatímco díky rozdílným délkám studia (v Německu je studium o více než rok delší – 5,4 roku v Německu a 4,1 roku v Japonsku) jsou celkové výdaje za celou dobu studia v Japonsku o více než 15 000 US \$ nižší (celkové výdaje na studenta v průběhu studia činí 54 611 US \$ v Japonsku, 69 814 US \$ v Německu).

Celkové výdaje na studenta v terciárním vzdělávání typu 5A jsou ve Švýcarsku (128 647 US \$) více než dvakrát vyšší než v ostatních zemích OECD s výjimkou Rakouska, Německa, Japonska a Nizozemska. Tyto rozdíly ale musí být interpretovány na základě znalosti národních systémů terciárního vzdělávání, stejně jako možné rozdíly mezi zeměmi OECD ve stupních vzdělání, resp. akademické kvalifikaci, se kterou systém studenti opouštějí. Celkové výdaje na studenty terciární úrovně typu 5A jsou mnohem vyšší než na studenty v terciárním studiu typu 5B, a to zejména kvůli mnohem delšímu studiu na úrovni 5A.

### Výdaje na studenta ve vztahu k HDP na obyvatele

Výdaje na žáka a studenta vzhledem k HDP na obyvatele jsou měrnou jednotkou, která porovnává výdaje na vzdělávání jednotlivých zemí OECD. Vzhledem k tomu, že vzdělávání na nižších úrovních je prakticky univerzální (účastní se ho více než 90 % odpovídající populace), výdaje na žáka vzhledem k HDP na obyvatele na nižších úrovních vzdělávání mohou být interpretovány jako finanční možnosti dané země financovat vzdělávání. Jedná se vlastně o porovnání platební schopnosti té které země. Na vyšších vzdělávacích úrovních je tato míra ovlivňována kombinací národního důchodu, výdajů a míry účasti na vzdělávání. Na terciární úrovni mohou země OECD například dosahovat mnohem vyšší hodnoty indikátoru, jestliže je vyšší podíl jejich bohatství směřován do tohoto vzdělávacího stupně a současně mají relativně nižší počet studentů.

**Pro země OECD jako celek se výdaje na vzdělávání na žáka a studenta pohybují v průměru na úrovni 20 % HDP na obyvatele na primární úrovni, 25 % na sekundární úrovni a 40 % na terciární úrovni.**

**Česká republika vydá na primární vzdělávání 15 % HDP na obyvatele, na sekundární vzdělávání 24 % a na terciární vzdělávání 38 % (bez výdajů na výzkum a vývoj jde o 29 % HDP na obyvatele).**

Země s nižšími výdaji na vzdělávání na žáka a studenta mohou v porovnání s HDP na obyvatele vykazovat obdobné hodnoty indikátoru jako země s vysokými absolutními jednotkovými výdaji na žáka a studenta. Například Korea a Portugalsko jsou země, které vykazují průměrné výdaje na žáka v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání a zároveň mají HDP pod úrovní průměru zemí OECD. Pokud však porovnáme výdaje na žáka s HDP na obyvatele, dostávají se obě tyto země vysoko nad průměr zemí OECD. Obdobně, Švýcarsko a Spojené státy vynaloží více než 50 % HDP na obyvatele na studenta v terciárním vzdělávání, tedy se řadí mezi země s nejvyššími hodnotami spolu s Brazílií. Ta vynakládá na studenta v terciárním vzdělávání v porovnání s HDP na obyvatele 109 %, avšak studenti v terciárním vzdělávání tvoří pouze 3 % všech žáků a studentů ve vzdělávacím systému.

Vztah mezi HDP na obyvatele a výdaji na vzdělávání je komplexní. Jak lze očekávat, existuje zde pozitivní vztah mezi HDP na obyvatele a výdaji na vzdělávání na primární a sekundární úrovni – chudší země obvykle vydávají na tyto úrovně vzdělávání méně než země bohatší. I zde však existují mezi jednotlivými zeměmi rozdíly, zejména v případě zemí, jejichž HDP na obyvatele je vyšší než 30 000 US \$. Austrálie a Rakousko mají HDP na obyvatele ve zhruba stejné výši, ale na žáka v primárním a sekundárním vzdělávání vzhledem k HDP na obyvatele vydávají naprosto rozdílné částky. V Austrálii je tento podíl 18 %, resp. 24 %, a tyto hodnoty jsou obdobné jako průměr zemí OECD. V Rakousku se jedná o 24 %, resp. 30 %, což je více, než je průměr zemí OECD.

Ještě větší rozdíly se projevují na terciární vzdělávací úrovni a vztah mezi národním bohatstvím země a výdaji na tuto vzdělávací úroveň je mnohem více variabilní. Island a Švýcarsko mají obdobnou úroveň HDP na obyvatele, ale velice různou výši výdajů na terciární vzdělávání.

### Vývoj výše výdajů na žáka a studenta v letech 1995, 2000 a 2006

Výdaje na vzdělávání obvykle rostou obdobným tempem, jako narůstají výdaje na platy učitelů (tedy hlavní složka výdajů na vzdělávání) vzhledem k celkové platové hladině země. Celkový počet mladých lidí ve školním věku má vliv jak na celkový počet žáků a studentů ve vzdělávacím systému, tak na výši finančních a organizačních zdrojů potřebných pro zajištění jejich vzdělávání, tedy na zdroje, které musí země investovat do vzdělávání. **Velikost mladé populace tak formuje potenciální požadavky na zajištění počátečního vzdělávání. Čím vyšší počet mladých lidí, tím vyšší potenciální požadavky na finanční prostředky.**

Výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání vzrostly v období 1995–2006 ve všech zemích a v průměru se jednalo o 40% nárůst, přičemž počet žáků na těchto vzdělávacích úrovních byl poměrně stabilní. Míry nárůstu výdajů byly jak v první, tak ve druhé části sledovaného období obdobné. Výjimkou byla Česká republika, Norsko a Švýcarsko, kde došlo k poklesu výdajů mezi roky 1995 a 2000 a k nárůstu v období 2000–2006.

**Mezi roky 2000 a 2006 došlo ve 22 z 30 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými údaji k nárůstu výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání o alespoň 10 %, přičemž v České republice, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, Koreji, Polsku, na Slovensku, ve Spojeném království a partnerských zemích Brazílii a Estonsku byl tento nárůst vyšší než 30 %.** I když ve zmíněných zemích došlo k tak vysokému nárůstu, v roce 2006 ve všech těchto zemích s výjimkou Islandu, Irsku a Spojeného království úroveň výdajů na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární vzdělávací úroveň byla stále pod průměrem zemí OECD. V Belgii, Francii, Německu, Norsku a v partnerských zemích Chile a Izraeli naopak v období mezi roky 2000 a 2006 došlo k poměrně nízkému nárůstu celkových výdajů na tuto vzdělávací úroveň ve výši 5 % a méně.

Změny v celkové výši výdajů nejsou ale hlavním faktorem ovlivňujícím výši výdajů na žáka a studenta. V České republice, Maďarsku, Japonsku, Polsku, Portugalsku, na Slovensku, ve Španělsku, Spojených státech a v partnerské zemi Estonsku byl pokles celkového počtu žáků v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání o více než 5 % mezi roky 2000 a 2006 doprovázen nárůstem celkových výdajů na žáka. V Japonsku, Portugalsku a ve Španělsku byl pokles počtu žáků doprovázen pouze mírným nárůstem výdajů na tyto vzdělávací úrovně, zatímco v ostatních zemích byl tento nárůst významný. **V České republice došlo k 37% nárůstu celkových výdajů a 9% poklesu počtu žáků, v důsledku těchto změn průměrné výdaje na žáka vzrostly o 52 %.**

**Výdaje na studenta v terciárním vzdělávání byly v průměru zemí OECD mezi roky 1995 a 2006 poměrně stabilní, ale v období 2000 a 2006 vzrostly v průměru o 11 %, a to zejména díky masivnímu navýšení finančních prostředků do terciárního vzdělávání, což byla reakce na nárůst celkového počtu studentů.** V České republice, Koreji, Polsku, na Slovensku, ve Spojených státech došlo mezi roky 2000 a 2006 k nárůstu výdajů do terciárního vzdělávání o více než 40 %. Tento nárůst ale ne zcela dostatečně kompenzoval pokles výdajů na studenta mezi roky 1995 a 2000 v České republice a na Slovensku. Pouze v Maďarsku, Norsku a partnerské zemi Izraeli došlo k poklesu výdajů na studenta v obou částech sledovaného období.

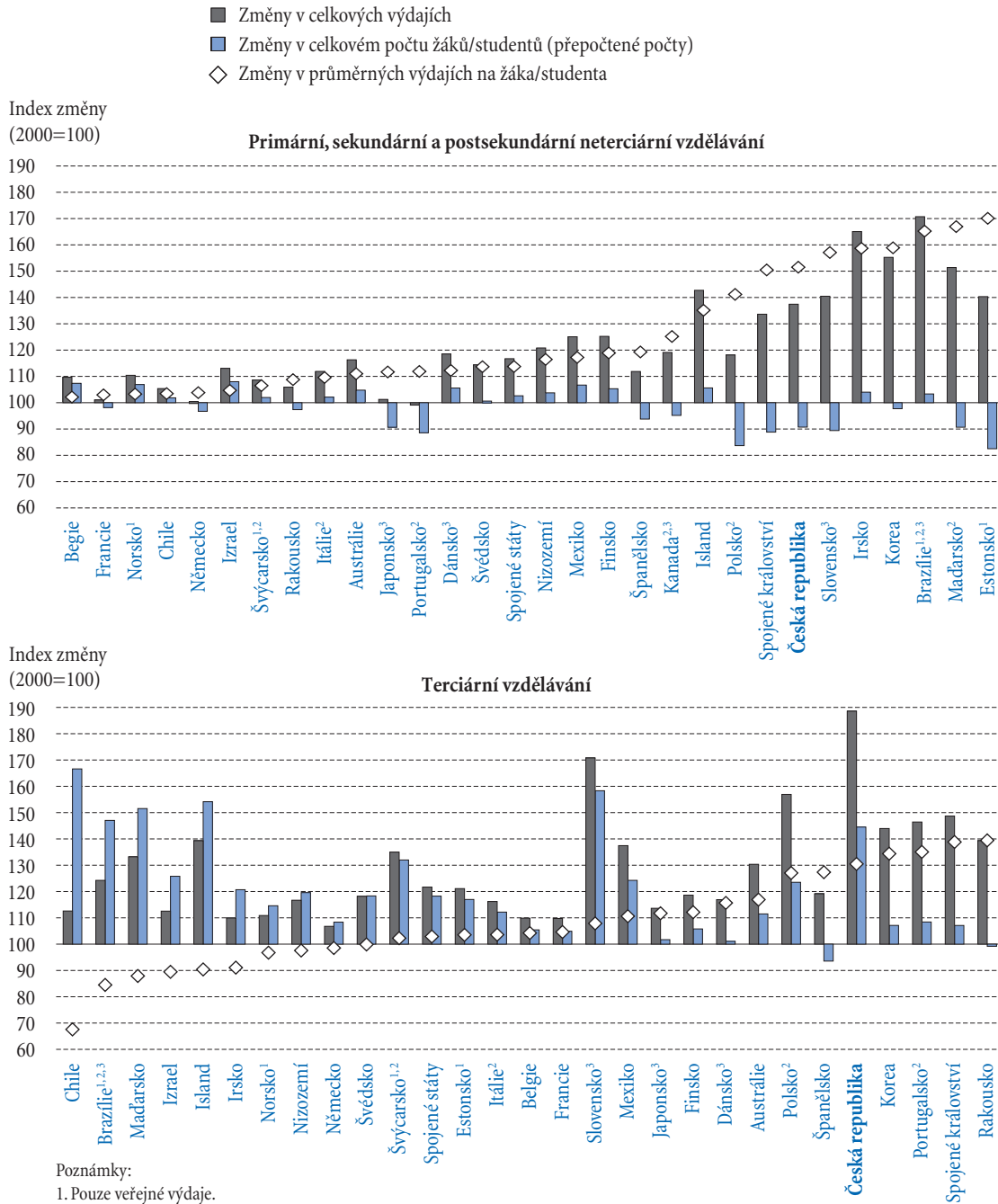
Ze 29 zemí OECD a partnerských zemí, pro které jsou dispozici odpovídající údaje, došlo mezi roky 2000 a 2005 k poklesu výdajů na studenta terciárního vzdělávání pouze v Německu, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, Nizozemsku, Norsku, Švédsku a v partnerských zemích Brazílii, Chile a Izraeli. Ve všech těchto zemích, s výjimkou Německa, byl hlavním důvodem této skutečnosti prudký nárůst celkového počtu studentů (o 10 %) na této vzdělávací úrovni. Celkově v pěti z 11 zemí OECD a partnerských zemí, ve kterých došlo mezi roky 2000 a 2006 k nárůstu počtu studentů o více než 20 %, (Česká republika, Mexiko, Polsko, Slovensko a Švýcarsko) vzrostly výdaje na terciární vzdělávání alespoň odpovídajícím tempem. Ve čtyřech (Maďarsko, Island, Irsko a partnerská země Izrael) k tomuto nedošlo. Rakousko a Španělsko jsou jediné dvě země, ve kterých počty studentů v terciárním vzdělávání mezi roky 2000 a 2006 poklesly a jejichž výdaje na terciární vzdělávání mezi roky 2000 a 2006 vzrostly a byly nad průměrem zemí OECD (11 %).

**V České republice došlo mezi roky 2000 a 2006 k celkovému nárůstu počtu studentů v terciárním vzdělávání o 45 %, k nárůstu výše výdajů na tuto vzdělávací úroveň o 89 %, což znamená nárůst průměrných výdajů na jednoho studenta o 30 %.**

Graf B1.7

Změny ve výdajích na žáka a studenta v porovnání s dalšími souvisejícími faktory,  
podle úrovně vzdělávání (2000, 2006)

(Index změn mezi roky 2000 a 2006, 2000 = 100, 2006 stálé ceny.)



Poznámky:

1. Pouze veřejné výdaje.
  2. Pouze veřejné instituce.
  3. Údaje za některé úrovně vzdělávání jsou zahrnuty v jiných.
- Země jsou seřazeny sestupně podle změn ve výdajích na žáka.  
Zdroj: OECD. Tabulka B1.5, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

## B2 KOLIK Z BOHATSTVÍ STÁTU JE VYNALOŽENO NA VZDĚLÁVÁNÍ?

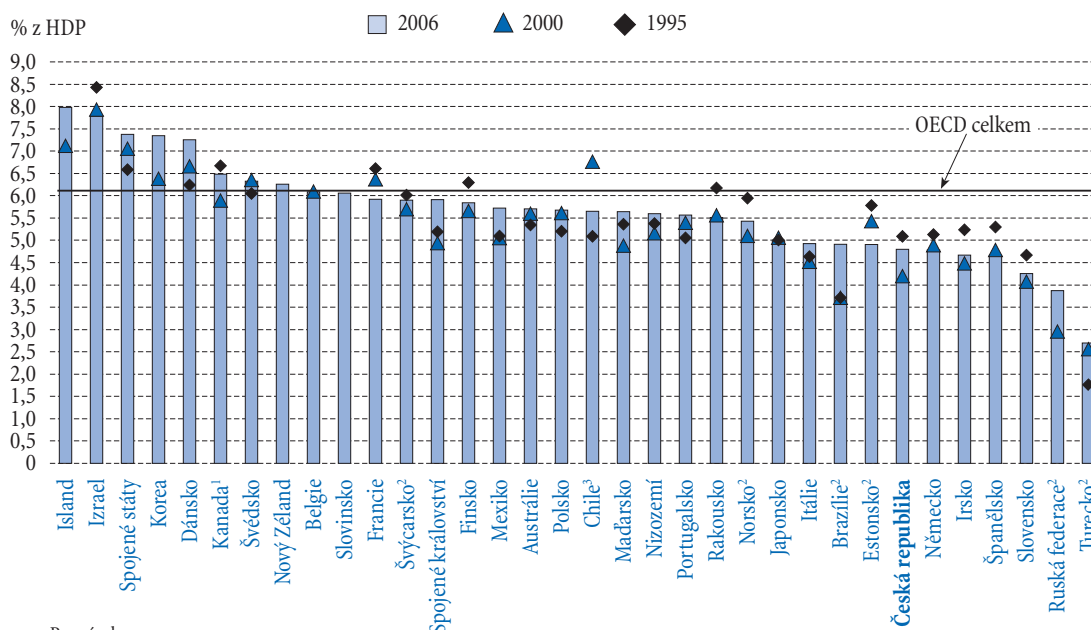
Výdaje na vzdělávání jako procento HDP naznačují, jakou prioritou je vzdělávání pro jednotlivé země ve vztahu k celkovému rozdělení finančních zdrojů mezi resorty. Školné a výdaje na vzdělávání z jiných soukromých zdrojů než výdajů domácností mají velký dopad na celkový objem finančních prostředků, které jednotlivé země investují do svých vzdělávacích systémů, a to zejména na terciární úrovni.

Graf B2.1

### Výdaje na vzdělávání jako procento HDP (1995, 2000, 2006)

(Investice do vzdělávání jako podíl vzhledem k HDP, jedná o výdaje do vzdělávání v soukromých i veřejných institucích z veřejných i soukromých zdrojů.)

Země OECD vydají v průměru na vzdělávání 6,1 % svého kolektivního HDP. Mezi roky 1995 a 2006 byl v téměř polovině z 28 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými údaji nárůst výdajů do vzdělávání nižší než nárůst národního důchodu.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2005 místo 2006.

2. Pouze veřejné výdaje, ve Švýcarsku pouze výdaje na terciární vzdělávání.

3. Údaje za rok 2007 místo 2006.

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových výdajů z veřejných i soukromých zdrojů.

Zdroj: OECD, Tabulka 2.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009)

### Hlavní výsledky

- V zemích OECD se v průměru vydává na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání 60 % výdajů na vzdělávání, tedy 3,7 % HDP. Vzhledem ke svému HDP vydá Island téměř dvojnásobnou částku na vzdělávání než Slovensko.
- **Téměř jedna třetina výdajů na vzdělávání (1,9 % kolektivního HDP) je v zemích OECD směřována do terciárního vzdělávání.** V Kanadě a Spojených státech je na tuto vzdělávací úroveň vynakládáno více než 40 % celkových výdajů na vzdělávání.
- Kanada, Korea a Spojené státy vynaloží mezi 2,5 %, resp. 2,9 % svého HDP na vzdělávání na terciární úrovni. Korea, Spojené státy a partnerská země Chile (1,7 % HDP) vykazují zároveň nejvyšší podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání ve výši 1,4–1,9 % HDP. Ve vztahu k HDP Spojené státy vynaloží více než trojnásobek výdajů na tuto vzdělávací úroveň, než je tomu v Itálii a na Slovensku, a téměř čtyřnásobek výdajů na terciární vzdělávání než Turecko a partnerské země Brazílie a Ruská federace.

- Vyšší sekundární a terciární vzdělávání ukončuje v současnosti mnohem více lidí, než tomu bylo kdykoli dříve. Tato expanze byla doprovázena i masivním přísunem finančních prostředků do vzdělávání. **Mezi roky 1995 a 2006 vzrostly veřejné a soukromé výdaje do vzdělávání** ve všech zemích OECD o alespoň 10% a **v průměru zemí OECD se jednalo o 44% nárůst celkových výdajů**. Výdaje do terciárního vzdělávání rostly ve dvou třetinách zemí rychleji, než tomu bylo v případě výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání.
- Pokud porovnáme změny ve výdajích na vzdělávání a změny HDP, pak je situace následující: ve 13 z 28 zemí OECD a partnerských zemí, pro které jsou data k dispozici, poklesly mezi roky 1995 a 2000 výdaje na vzdělávání jako podíl HDP a následně mezi roky 2000 a 2006 vzrostly.
- **V průměru OECD v letech 1995 a 2006 vzrostly výdaje ve vzdělávání relativně rychleji než rostl HDP.** Tento nárůst byl v Dánsku, Turecku, Spojeném království, Spojených státech a partnerské zemi Brazílii vyšší než 0,7 procentního bodu.
- Devět z 13 zemí OECD s nadprůměrným podílem populace ve věku primárního a nižšího sekundárního vzdělávání (Austrálie, Dánsko, Island, Irsko, Korea, Mexiko, Nový Zéland, Spojené státy a partnerská země Brazílie) je také zeměmi s nadprůměrnou hodnotou výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP.
- Projekce relativní velikosti populace školního věku napomáhá předpovědět změny v počtu žáků a studentů a s tím související výši prostředků nutných pro zabezpečení jejich vzdělávání. Mezi roky 2000 a 2015 velikost populace ve věku 5–14 let poklesne ve 28 z 36 zemí OECD a partnerských zemí.

Tento indikátor podává obraz o tom, jakou část národního bohatství jednotlivé země investují do vzdělávání. Výdaje do vzdělávání jsou investicí, která napomáhá rychlejšímu růstu ekonomiky, zvyšuje produktivitu ekonomiky, je základem rozvoje jednotlivce i celé společnosti a eliminuje sociální nerovnosti. Výdaje na vzdělávání jako podíl HDP naznačují, jakou prioritou je v jednotlivých zemích vzdělávání v porovnání s ostatními resorty. Podíl výdajů, které se vynaloží na vzdělávání, je tedy klíčovým rozhodnutím, které každá země OECD musí učinit. Na výši výdajů mají pochopitelně vliv nejen vlády jednotlivých zemí, ale i průmyslové podniky, žáci, studenti a jejich rodiče. Velký vliv na výši výdajů má i velikost populace školního věku a podíl populace ve vzdělávacím procesu. Jestliže návratnost prostředků investovaných do vzdělávání je jak pro jedince, tak i pro společnost náležitě vysoká, pak je v jednotlivých zemích prostor pro další vzdělávání a přijímání daleko většího počtu studentů stejně jako pro navyšování výdajů investovaných do vzdělávání.

Indikátor se také zaměřuje na vývoj změn ve výši výdajů v čase. Při zvýšení celkových výdajů na vzdělávání vlády jednotlivých zemí musí vytvořit prostor pro navýšení prostředků na platy a zlepšení vybavení škol. Nejedná se pouze o výdaje v absolutních částkách, ale zejména v podobě relativních indikátorů, tedy v porovnání s výší HDP nebo jako podíl celkových veřejných výdajů.

*Indikátor v sobě zahrnuje výdaje na vzdělávací instituce (školy, univerzity a další veřejné i soukromé instituce poskytující vzdělávací služby a služby se vzděláváním spojené včetně institucí poskytujících praktickou přípravu učňů). Výdaje nejsou omezeny pouze výdaji na vlastní vzdělávání, ale zahrnují i výdaje na služby spojené se vzděláváním poskytované studentům a jejich rodinám. Zahrnuty jsou i výdaje na výzkum a vývoj, pokud je realizován v rámci vzdělávacích institucí.*

*Do výdajů na vzdělávání použitých pro výpočet tohoto indikátoru nejsou zahrnuty výdaje na zboží a služby mimo vzdělávací systém (nejsou tedy zahrnuty např. výdaje na doučování, které není poskytované školou, nezahrnují se také výdaje na životní náklady, které nejsou státem dotovány).*

### Celkové výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP

Všechny země OECD vynakládají na vzdělávání poměrně značnou část veřejných zdrojů. Zahrneme-li do výdajů na vzdělávání nejen veřejné, ale i soukromé výdaje, pak **země OECD vydají v průměru 6,1 % kolektivního HDP na vzdělávání v preprimárním, primárním, sekundárním a terciárním vzdělávání**. Vzhledem k provázanosti na státní rozpočet je tato velká položka výdajů na vzdělávání pochopitelně předmětem podrobného zkoumání vládami jednotlivých zemí, které se snaží najít cestu, jak nárůst výdajů na vzdělávání snížit při zachování kvality vzdělávání.

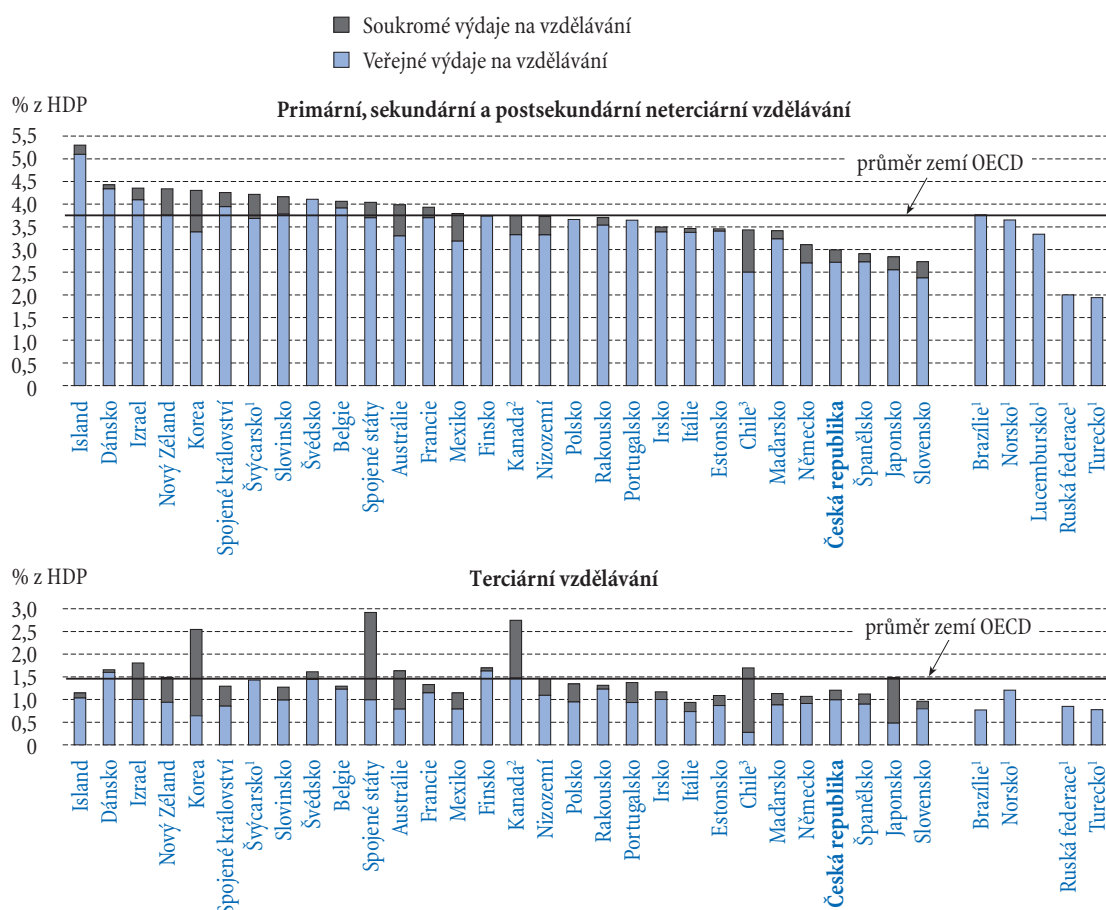
Nejvyšší výdaje (veřejné a soukromé), a to ve výši více než 7,0 % HDP, investují do vzdělávání v Dánsku, na Islandu, v Koreji, ve Spojených státech a v partnerské zemi Izraeli. Sedm z 28 zemí OECD s dostupnými údaji stejně jako tři ze šesti partnerských zemí však vydávají z veřejných a soukromých zdrojů na vzdělávání méně než 5 % HDP. Turecko a partnerská země Ruská federace vydávají na vzdělávání pouze 2,9 %, resp. 3,8 % HDP. V **České republice tvoří celkové výdaje na vzdělávání 4,8 % HDP.**

### Výdaje podle úrovně vzdělávání

Největší rozdíly ve výdajích jednotlivých zemí na vzdělávání jsou na preprimární úrovni. Výdaje na ni se pohybují od 0,1 % HDP v Austrálii do 0,8 % a více v Maďarsku a na Islandu stejně jako v partnerské zemi Izraeli. Česká republika vydá na preprimární vzdělávání 0,5 % HDP. Rozdíly ve výdajích na preprimární úrovni se dají vysvětlit především rozdílnou účastí malých dětí na vzdělávání, ale jsou často i důsledkem rozsahu, ve kterém jsou vzdělávání malých dětí a péče o ně zahrnuty do výpočtu indikátoru. Například v Irsku je většina předškolní výchovy realizována prostřednictvím soukromých institucí, jejichž výdaje nejsou dosud do výpočtu zahrnuty, což vede k podhodnocení údajů a k nízkým hodnotám tohoto indikátoru. Předškolní vzdělávání a péče často nejsou realizovány pouze ve vzdělávacích institucích zahrnutých do výpočtu tohoto indikátoru, ale často mají spíše neformální charakter. Interpretace kvality a přístupu k předškolnímu vzdělávání a péči je tedy nutné provádět s velkou opatrností.

Graf B2.2

Výdaje na vzdělávání jako procento HDP podle úrovně vzdělávání (2006)



Poznámky:

1. Pouze veřejné výdaje
2. Údaje za rok 2005.
3. Údaje za rok 2007.

Země jsou seřazeny sestupně podle procenta výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka B2.4, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))



**Do primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání je v průměru zemí OECD směřováno 65 % výdajů na vzdělávání** (resp. 60 % kolektivních výdajů). Vzhledem k rozsáhlé a téměř absolutní účasti v primárním a nižším sekundárním vzdělávání v zemích OECD a vzhledem k vysoké míře účasti ve vyšším sekundárním vzdělávání je na tyto vzdělávací úrovně vydáván poměrně vysoký podíl výdajů na vzdělávání, a to **3,7 % kolektivního HDP zemí OECD**. Zároveň vzhledem k vyšším výdajům na žáka a studenta ve vyšším sekundárním a terciárním vzdělávání jsou celkové výdaje na tyto vzdělávací úrovně vyšší, než by se dalo předpokládat podle celkového počtu žáků.

**Česká republika vydává na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání celkem 3,0 % HDP (1,8 % na primární a nižší sekundární vzdělávání).**

**Téměř jedna třetina výdajů zemí OECD na vzdělávání je vydávána na terciární vzdělávání.** Výdaje na tuto úroveň vzdělávání se liší v rámci zemí OECD nejvíce, což je způsobeno rozdíly v systémech terciárního vzdělávání, tedy v délce programů a organizaci výuky, ale i v rozdílných vzdělávacích cestách studentů. Kanada, Korea, Spojené státy a partnerská země Izrael vydají na terciární vzdělávání mezi 1,8 a 2,9 % HDP a patří mezi země s nejvyšším podílem výdajů na terciární vzdělávání. Oproti tomu Belgie, Francie, Island, Mexiko, Portugalsko, Spojené království a partnerské země Brazílie a Slovinsko vydají na terciární vzdělávání o něco málo menší podíl HDP, než je průměr zemí OECD, ale zároveň patří mezi země s nadprůměrným podílem výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání na HDP. Švýcarsko však vykazuje jedny z nejvyšších výdajů na terciární vzdělávání (v absolutní výši), nižší podíl těchto výdajů vzhledem k HDP je způsoben vysokými náklady vynaloženými na studenta a vysokou hladinou HDP. **V České republice se v roce 2006 vydaly na terciární vzdělávání finanční prostředky ve výši 1,2 % HDP.**

### Změny v celkových výdajích na vzdělávání mezi roky 1995, 2000 a 2006

V současné době ukončuje vyšší sekundární i terciární vzdělávání takové množství lidí jako nikdy dříve a v mnoha zemích byla tato expanze spojena s vysokými finančními výdaji na tuto vzdělávací úroveň. **Ve všech zemích s dostupnými daty vzrostly mezi roky 1995 a 2006 veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání v běžných cenách o minimálně 10 %, v průměru se jednalo o 44 %.**

Rozdíly jsou způsobeny zejména velikostí populace ve školním věku, ale závisí také na celkovém vývoji výše národního důchodu v jednotlivých zemích. Například v Irsku došlo k nárůstu celkových výdajů na vzdělávání v období 1995–2006 o více než 90 %, zatímco výše HDP se více než zdvojnásobila, což vedlo k poklesu výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP.

V průměru ve 28 zemích, za které jsou k dispozici porovnatelné údaje, rostly v období 1995–2006 výdaje na vzdělávání rychleji než HDP. Výdaje na vzdělávání jako podíl HDP narostly o alespoň 0,7 procentního bodu v Dánsku (z 6,2 % na 7,3 %), Turecku (z 1,7 % na 2,7 %), ve Spojeném království (z 5,2 % na 5,9 %), ve Spojených státech (z 6,6 % na 7,4 %) a v partnerské zemi Brazílii (z 3,7 % na 4,9 %). Nárůst výdajů na vzdělávání zaostával za nárůstem HDP v polovině z 28 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými údaji. Nejvyšší rozdíly v dynamice nárůstu těchto výdajů jsme zaznamenali v Rakousku, Francii, ve Španělsku a v partnerských zemích Estonsku a Izraeli, kde podíl výdajů na vzdělávání jako procento HDP poklesl o alespoň 0,6 procentního bodu, a to zejména kvůli poklesu výdajů vzhledem k HDP na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání.

Porovnáme-li změny ve výdajích na vzdělávání vzhledem k HDP před rokem 2000 a po roce 2000, je situace následující: ve 13 z 28 zemí OECD a partnerských zemí, za které byla k dispozici data, se výdaje na vzdělávání jako podíl HDP v období 1995–2000 snížily, zatímco v období 2000–2005 vzrostly. V obou obdobích výdaje na vzdělávání jako podíl HDP vzrostly v šesti zemích, a to v Austrálii, Dánsku, Polsku, Portugalsku, Turecku a Spojených státech. Naopak pokles výdajů na vzdělávání jako podílu HDP byl zaznamenán v obou obdobích v Rakousku, Francii, Německu, Španělsku, Estonsku a Izraeli. Ve třech zbývajících zemích (Japonsko, Švédsko a Chile) byl pouze v Chile po nárůstu výdajů v období 1995–2000 zaznamenán významný pokles po roce 2000.

**V České republice vzrostly výdaje na vzdělávání v období 2000–2005 o 47 %, zatímco hrubý domácí produkt ve stejném období vzrostl o 28 %. Výdaje na vzdělávání jako podíl HDP činily v roce 1995 celkem 5,1 %, v roce 2000 došlo k poklesu na 4,2 % (ten byl způsoben zejména ekonomickými „úspornými balíčky“) a v roce 2006 byl v České republice podíl výdajů na vzdělávání jako procento HDP celkem 4,8 %.**

Mezi roky 1995 a 2006 se výdaje na jednotlivé vzdělávací úrovně poměrně lišily. **Výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání jako podíl HDP poklesly v polovině zemí OECD (16 z 28 zemí).** Výdaje na terciární vzdělávání jako podíl HDP v období 1995–2006 poklesly pouze ve Finsku, Francii, Německu, Irsku, Nizozemsku, Norsku a v partnerské zemi Izraeli.

**V České republice výdaje na primární, sekundární a postsekundární vzdělávací úroveň jako podíl HDP poklesly mezi roky 1995 a 2000 o 0,7 procentního bodu, zatímco mezi roky 2000 a 2006 vzrostly o 0,2 procentního bodu.** Jednalo se o výdaje ve výši 3,5 %, 2,8 % a 3,0 % HDP na tyto vzdělávací úrovně v letech 1995, 2000 a 2006.

**Ve 21 z 28 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými daty rostly mezi roky 1995 a 2006 výdaje na terciární vzdělávání (vzhledem k HDP) mnohem rychlejším tempem, než tomu bylo v případě výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání.** Hlavním důvodem byl prudký nárůst počtu studentů v terciárním vzdělávání v porovnání s poměrně stabilní situací na nižších vzdělávacích úrovních. Výjimkou byly Austrálie, Dánsko, Nizozemsko, Turecko, Spojené království a partnerské země Brazílie a Chile. V Kanadě, České republice, Španělsku, Švýcarsku, Spojených státech a Estonsku úroveň nárůstu výdajů na terciární vzdělávání převyšovala úroveň nárůstu na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání o více než 0,7 procentního bodu.

**V České republice výdaje na terciární vzdělávací úroveň jako podíl HDP poklesly mezi roky 1995 a 2000 o 0,2 procentního bodu, zatímco mezi roky 2000 a 2006 o 0,4 procentního bodu vzrostly.** Jednalo se o výdaje ve výši 0,9 %, 0,8 % a 1,2 % HDP v letech 1995, 2000 a 2006.

### Vztah mezi výdaji na vzdělávání a demografickou situací v jednotlivých zemích

Celková výše finančních prostředků, které jdou do vzdělávání, závisí na mnoha faktorech, jako je demografická struktura populace, míry účasti na vzdělávání, národní důchod na obyvatele, národní úroveň učitelových platů, a v neposlední řadě organizace výuky. Některé země s vyšší úrovní výdajů na vzdělávání mohou umožnit přístup do vyšších úrovní vzdělávání většímu počtu studentů, zatímco země s nižší úrovní výdajů buď nějakým způsobem korigují míru vstupu uchazečů do vyšších vzdělávacích úrovní, nebo se snaží omezovat další výdaje na služby související se vzděláváním a další výdaje. V jednotlivých zemích se liší struktura žáků a studentů v programech různého zaměření, stejně jako délka studia a typy a organizace výzkumu a vývoje. Na celkové vysoké rozdíly ve výši výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP má pochopitelně také vliv samotná výše HDP v jednotlivých zemích. Toto se pochopitelně odráží i ve výši absolutních výdajů na žáka/studenta.

Velikost populace školního věku formuje požadavky na kapacity počátečního vzdělávání. Čím více je dětí ve školním věku, tím větší budou požadavky na vzdělávání a služby se vzdáváním spojené. **Mezi zeměmi OECD s porovnatelným národním důchodem budou muset země s relativně větším podílem mladé populace vydat větší podíl HDP na vzdělávání, aby zabezpečily mladým lidem stejné vzdělávací příležitosti alespoň srovnatelné kvality, jako mají mladí lidé v jiných zemích OECD.** Pokud je velikost populace školního věku malá, země se budou snažit ušetřit finanční prostředky při zachování alespoň stejné kvality vzdělávacích služeb.

Porovnáme-li výdaje na primární a nižší sekundární vzdělávání vzhledem k HDP s velikostí populace ve věku 5–14 let, pak mezi zeměmi s dostupnými údaji v 9 ze 13 zemí s nadprůměrným podílem populace odpovídající věku žáků na této vzdělávací úrovni (tedy v Austrálii, Dánsku, na Islandu, v Irsku, Koreji, Mexiku, na Novém Zélandu, ve Spojených státech a v partnerské zemi Brazílii) jsou také výdaje na tuto vzdělávací úroveň nad průměrem zemí OECD. Naopak v České republice, Německu, Itálii, Japonsku a partnerských zemích Estonsku a Slovinsku, které mají nejnižší podíl populace ve věku 5–14 let (méně než 10 %), jsou také výdaje na odpovídající úroveň vzhledem k HDP pod průměrem zemí OECD, výjimkou je Slovinsko.

Podobný vztah, avšak méně zřejmý, je mezi výdaji a velikostí populace; nastává i v případě populací ve věku 15–19 let a 20–29 let, které korespondují s vyšším sekundárním a terciárním vzděláváním. To, že vztah výše výdajů a velikosti těchto populací není tak významný, může být způsobeno mnoha faktory. Navíc velikost odpovídající populace nemůže sama o sobě stanovit vyšší výdajů, a to ani v případě nižších úrovní vzdělání. Země s podobným podílem populace ve vzdělávání mohou vynaložit různou výši výdajů vzhledem k HDP na vzdělávání, a to v závislosti na prioritách, které v oblasti financování vzdělávání mají, případně jak rozdělují výdaje na jednotlivé vzdělávací úrovně. V Polsku a na Slovensku podíly populace ve věku odpovídajícím primárnímu

a nižšímu sekundárnímu vzdělávání jsou podobné, ale Polsko vydá na tuto úroveň o 0,9 procentního bodu svého HDP více než Slovensko (2,6 %, resp. 1,7 %).

Pro to, aby bylo možné projektovat předpokládanou výši potřebných výdajů na vzdělávání v následujících letech, je nutné mít k dispozici projekci velikosti populace odpovídajícího věku. Velikost populace ve věku 5–14 let klesne mezi roky 2000 a 2015 ve 28 z 36 zemí OECD a partnerských zemí. Tyto trendy mohou působit v mnoha zemích velké problémy, jako jsou nadbytečné kapacity škol, reorganizace nebo dokonce zavírání škol. S největšími problémy se v následujícím desetiletí budou potýkat Česká republika, Maďarsko, Korea, Polsko, Slovensko a partnerské země Estonsko a Ruská federace. V těchto zemích dojde k poklesu populace žáků ve věku typickém pro primární a nižší sekundární vzdělávání o téměř 20 %. V některých zemích však dojde k nárůstu této populace – jedná se o Irsko, Španělsko a Izrael, kde dojde do roku 2015 k nárůstu populace ve věku 5–14 let o více než 15 %.

V populacích ve věku 15–19let a 20–29 let, tedy ve věku korespondujícím s vyšším sekundárním a terciárním vzděláním, se vývojové trendy v jednotlivých zemích liší více, i když projekce ukazuje na pokles v období 2000–2015 o 6 %, resp. 3 %. Na těchto vzdělávacích úrovních však není vliv velikosti populace na výši finančních prostředků tak velký, jako je tomu v případě vzdělávacích úrovní nižších.

### Výdaje na vzdělávání podle zdrojů financování

Růst výdajů na vzdělávání v důsledku rostoucího počtu žáků a studentů s sebou nese větší tlak na finanční zdroje celé společnosti. Nárůst finančních zdrojů však nespočívá pouze na státním rozpočtu. V průměru z 6,1 % HDP vydávaných v zemích OECD na vzdělávání pochází více než tři čtvrtiny z veřejných zdrojů. Většina finančních prostředků na vzdělávání je z veřejných zdrojů ve všech zemích OECD, téměř jediným zdrojem jsou však ve Finsku a Švédsku (více než 97 % veškerých výdajů na vzdělávání).

## B3 JAKÉ JSOU VEŘEJNÉ A SOUKROMÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?

Indikátor se zabývá podílem veřejných a soukromých výdajů vynakládaných jednotlivými zeměmi na vzdělávání. Člení soukromé výdaje na výdaje domácností a výdaje jiných soukromých subjektů než domácností. Jedná se o základní indikátor, jehož hodnoty jsou podkladem pro analýzy zkoumající podíl soukromých výdajů, které hrají významnou roli zejména v terciárním vzdělávání.

### Hlavní výsledky

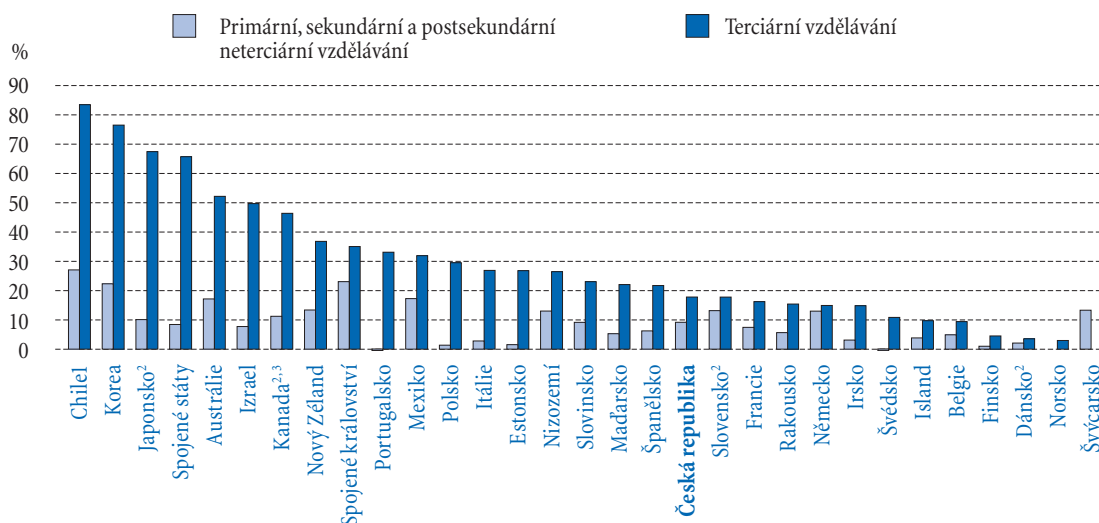
- Ve všech zemích, u kterých jsou k dispozici údaje, **veřejné výdaje na vzdělávání mezi roky 1995 a 2006 vzrostly**. V téměř třech čtvrtinách zemí vzrostly v tomto období i soukromé výdaje, a to dokonce ve vyšší míře než výdaje veřejné. Nicméně **v roce 2006 pocházelo 85 % všech výdajů na vzdělávání stále z veřejných zdrojů**.
- Podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání mezi roky 1995 a 2006 v některých zemích podstatně vzrostl, což ale neplatí v případě ostatních vzdělávacích úrovní.
- V průměru v 18 zemích, za které byly k dispozici údaje v potřebném členění, **poklesl mezi roky 1995–2000 podíl veřejných výdajů na terciární vzdělávání (ze 78 % na 76 %) a stejně tak v období 2000–2006 (na 72 % v roce 2006)**. Tento trend je více znatelný v mimoevropských zemích, ve kterých hrají ve financování vzdělávání větší roli příjmy ze školného a na financování vzdělávání se v daleko větší míře účastní i soukromé podniky, a to zejména v oblasti grantů v terciárním vzdělávání.
- **Nárůst soukromých výdajů rozhodně jde ruku v ruce s nárůstem veřejných výdajů na vzdělávání**. V sedmi z 11 zemí OECD s nejvyšším nárůstem veřejných výdajů v terciárním vzdělávání v období 2000–2006 se platilo pouze velmi nízké nebo žádné školné. Výjimkou jsou Korea, Nový Zéland, Spojené království a Spojené státy.
- V porovnání s ostatními vzdělávacími úrovněmi se na financování terciárního vzdělávání a v menší míře i preprimárního vzdělávání podílejí soukromé výdaje ve vyšší míře, než je tomu na úrovních ostatních, jedná se v průměru o 27 %, resp. 19 % výdajů.

Graf B3.1

**Podíl soukromých výdajů na vzdělávání (2006)**

(Jedná se o podíl soukromých výdajů na vzdělávání z celkových výdajů na vzdělávání.)

V průměru více než 90 % všech výdajů na primární a sekundární vzdělávání pochází v zemích OECD z veřejných zdrojů, v žádné zemi s výjimkou Koreje, Spojeného království a partnerské země Chile se nejedná o méně než 80 %. Terciární vzdělávání je ze soukromých zdrojů financováno v mnohem větší míře, i když podíly soukromých zdrojů se v jednotlivých zemích velice liší. Pohybují se od méně než 5 % v Dánsku, Finsku a Norsku až do více než 40 % v Austrálii, Kanadě, Japonsku, Spojených státech a v partnerské zemi Chile. Stejně jako v případě míry graduace a míry vstupu do terciárního vzdělávání má zejména v Austrálii a na Novém Zélandu na podíl soukromých výdajů v terciárním vzdělávání vliv podíl počtu zahraničních studentů spolu se způsobem financování jejich studia.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2007.

2. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

3. Údaje za rok 2005.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu soukromých výdajů na terciární vzdělávací úrovni.

Zdroj: OECD. Tabulka B3.2a a B3.2b, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009)

- V terciárním vzdělávání pochází naprostá většina soukromých výdajů z prostředků domácností, výjimkou jsou Rakousko, Kanada a Švédsko, kde je podíl soukromých výdajů z jiných zdrojů než z domácností více významný.

Jak rozdělit veškeré platby nutné pro získání finančních zdrojů na vzdělávání mezi účastníky vzdělávání a společnost je předmětem diskuse v mnoha zemích OECD. Tato otázka se týká zejména preprimárního a terciárního vzdělávání, kde financování z veřejných prostředků v plné výši je stále méně časté.

Vzhledem k tomu, že vzdělávání se týká stále větší skupiny obyvatel, kteří mají možnost vybírat si z širokého okruhu vzdělávacích programů a z širší škály institucí, které vzdělávání realizují, vlády jednotlivých zemí se snaží najít nové partnery, kteří jim pomohou nalézt nové finanční zdroje nezbytné pro financování vzdělávání. Výsledkem toho je skutečnost, že veřejné finance tvoří často jen část celkových výdajů na vzdělávání a role, kterou hrají soukromí investoři, je stále důležitější. V některých zemích se projevují obavy, že zvýšený podíl soukromých výdajů a finančního zatížení studentů může vést k nižší motivaci uchazečů pokračovat ve studiu, případně je může od studia i odradit. Změny v podílu veřejných a soukromých výdajů mohou být důležitým signálem o měnících se vzorech chování a míře účasti uvnitř vzdělávacího systému.

*Vlády jednotlivých zemí mohou přímo financovat vzdělávací instituce, nebo poskytovat dotace soukromým subjektům na vzdělávací účely. Pokud se zabýváme podílem veřejných a soukromých výdajů na vzdělávání, je důležité rozlišovat mezi zdrojem financování, tedy původem finančních prostředků, a konečným odběratelem vzdělávacích služeb.*

*Výchozí veřejné výdaje na vzdělávání zahrnují jak přímé výdaje na vzdělávání, tak dotace do soukromého sektoru. Výchozí soukromé výdaje v sobě zahrnují školné a další platby studentů a jejich domácností, od kterých jsou odečteny finanční podpory poskytované prostřednictvím veřejných dotací.*

*Výsledné veřejné výdaje jsou součtem přímých veřejných nákupů vzdělávacího zboží a služeb a platby vzdělávacím institucím a další platby soukromým institucím. Výsledné soukromé výdaje v sobě zahrnují školné a další soukromé platby vzdělávacím institucím.*

*Do výdajů na vzdělávání použitých pro výpočet tohoto indikátoru nejsou zahrnuty výdaje na zboží a služby mimo vzdělávací systém (nejsou tedy zahrnuty např. výdaje na doučování, které není poskytované školou, nezahrnují se také výdaje na životní náklady, které nejsou státem dotovány).*

## **Veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání**

Instituce poskytující vzdělávání jsou stále financovány zejména z veřejných zdrojů, i když v případě terciárního vzdělávání je patrný stále větší a narůstající podíl soukromých výdajů. **V zemích OECD pochází v průměru 85 % výdajů na vzdělávání přímo z veřejných zdrojů.** Dalších 1,9 % finančních zdrojů vstupuje do vzdělávání prostřednictvím veřejných subvencí domácnostem. **Česká republika je z tohoto pohledu průměrnou zemí – veřejné výdaje na vzdělávání tvoří 88,4 % všech výdajů na vzdělávání.**

Ve všech zemích OECD, pro které byly k dispozici odpovídající údaje, **soukromé výdaje reprezentují v průměru 15 % všech výdajů na vzdělávání.** Tento podíl se ale v rámci jednotlivých zemí podstatně liší – pouze deset zemí OECD a dvě partnerské země vydávají ze soukromých zdrojů větší podíl finančních prostředků, než je průměr zemí OECD. V Austrálii, Kanadě, Spojeném království stejně jako v partnerské zemi Izraeli tvoří soukromé výdaje na vzdělávání okolo jedné čtvrtiny všech výdajů na vzdělávání, v Japonsku, Koreji, ve Spojených státech a v partnerské zemi Chile tvoří soukromé výdaje na vzdělávání dokonce 30 % a více výdajů.

Ve všech zemích, pro které byly k dispozici údaje, veřejné výdaje na vzdělávání mezi roky 2000 a 2005 vzrostly. Ve třech čtvrtinách zemí v tomto období vzrostly soukromé výdaje na vzdělávání ještě rychlejším tempem. K poklesu podílu veřejných výdajů na vzdělávání o více než 5 procentních bodů došlo v Kanadě, Mexiku, Portugalsku, na Slovensku a ve Spojeném království. Tento pokles byl způsoben zejména významným nárůstem finančních prostředků vybraných na školném v letech 2000–2006.

Je ale nutné poznamenat, že pokles podílu veřejných výdajů a nárůst podílu soukromých výdajů neznamená snížení celkového objemu finančních prostředků na vzdělávání z veřejných zdrojů. V naprosté většině zemí OECD, ve kterých došlo k nárůstu soukromých výdajů vydávaných na vzdělávání, došlo i k absolutnímu nárůstu vynaložených veřejných finančních prostředků na vzdělávání. Znamená to tedy, že finanční prostředky na vzdělávání ze soukromých zdrojů nenahrazují veřejné výdaje, ale doplňují je.

Podíl veřejných a soukromých výdajů na vzdělávání se ale podstatně liší z pohledu jednotlivých vzdělávacích úrovní.

## **Veřejné a soukromé výdaje na preprimární, primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání**

Investice do preprimárního vzdělávání hrají klíčovou roli z pohledu dalšího vzdělávání dětí a jejich přístupu ke vzdělávacím příležitostem v průběhu celého života. **V preprimárním vzdělávání je podíl soukromých výdajů na financování této vzdělávací úrovně mnohem vyšší, než je tomu pro vzdělávání jako celek, a tento podíl reprezentuje v průměru 19 % výdajů.** V rámci jednotlivých zemí se podíl soukromých výdajů na preprimární vzdělávání pohybuje od 5 % a méně v Belgii, Francii, Nizozemsku, Švédsku a partnerské zemi Estonsku do více než 25 % v Austrálii, Rakousku, Německu, na Islandu a Novém Zélandu stejně jako v partnerské zemi Chile a více než 50 % v Japonsku a Koreji. **V České republice tvoří podíl soukromých výdajů na preprimárním vzdělávání 9 %.**

**Finanční zdroje potřebné na financování primárního, sekundárního a postsekundárního vzdělávání v zemích OECD a v partnerských zemích pocházejí zejména z veřejných zdrojů, které tvoří v průměru 91 % všech výdajů na tyto vzdělávací úrovně.** Podíl soukromých výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání převyšuje 10 % v Austrálii, Kanadě, Německu, Koreji, Mexiku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, Slovensku, ve Švýcarsku a Spojeném království a v partnerské zemi Chile. Důležitost většinového veřejného financování vzdělávání na těchto úrovních vyplývá z faktu, že toto vzdělávání je veřejnou službou. V naprosté většině zemí **soukromé výdaje na tyto vzdělávací úrovně pocházejí z finančních prostředků domácností a jsou určeny zejména na vlastní vzdělávání.** Výjimkou jsou Německo, Nizozemsko a Švýcarsko, kde naprostá většina soukro-

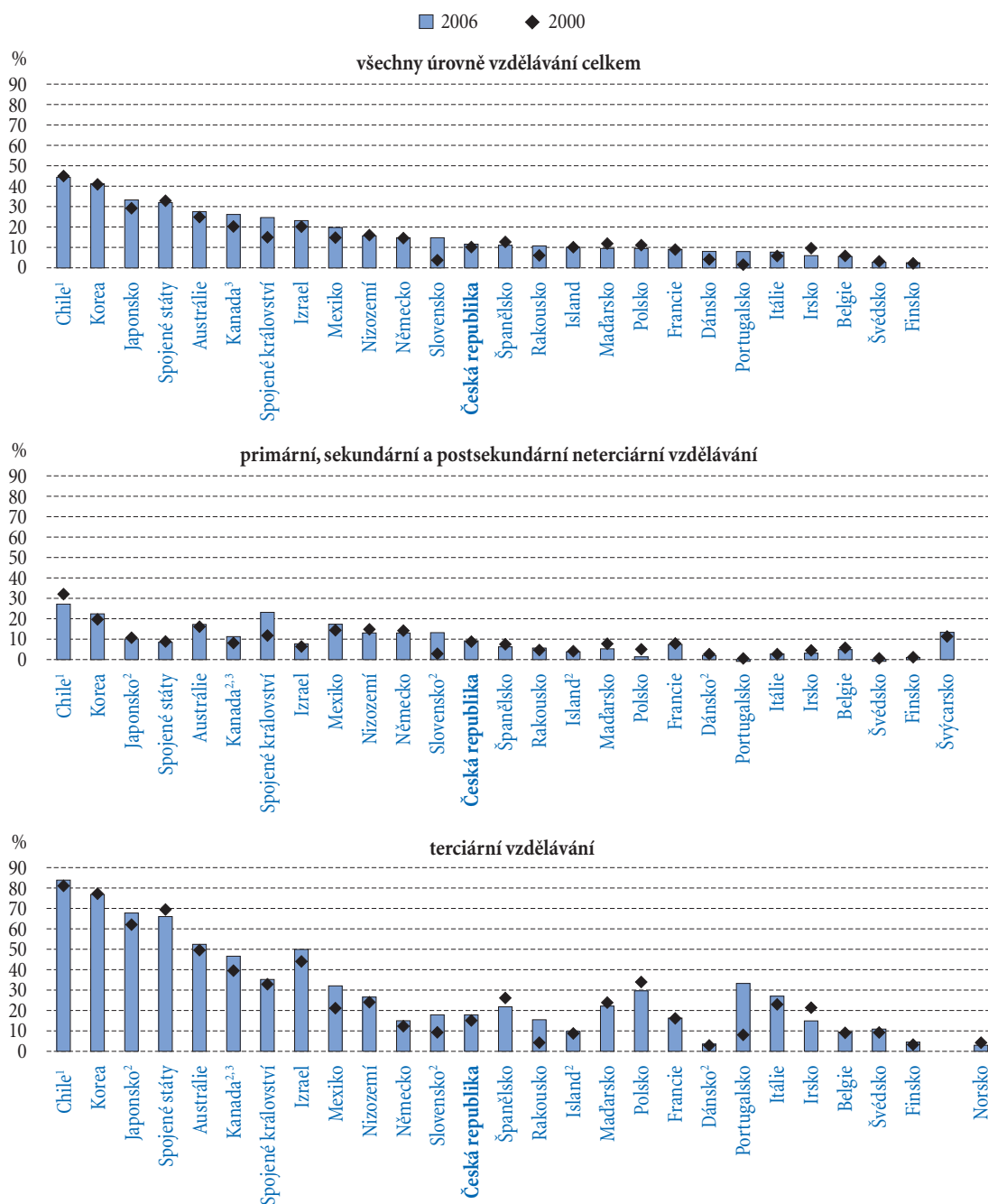
mých výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání pochází z finančních zdrojů obchodního a podnikatelského sektoru a tyto prostředky jsou určeny na praktickou výuku učňů v rámci duálního systému.

V České republice veřejné výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání tvoří 90,8 % výdajů na tuto vzdělávací úroveň.

Graf B3.3

Podíl soukromých výdajů na vzdělávání (2000, 2006)

(v procentech)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2007.
2. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.
3. Údaje za rok 2005.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu soukromých výdajů na vzdělávání.

Zdroj: OECD, Tabulka B3.1 a B3.2a, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

**Ve 15 z 27 zemí OECD a v partnerských zemích s dostupnými údaji nastal mezi roky 2000 a 2006 mírný pokles podílu veřejných výdajů na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni.** Mezi těmito zeměmi došlo k nárůstu podílu soukromých výdajů o 2 a více procentních bodů v Kanadě (ze 7,6 % na 11,3 %), Koreji (z 19,2 % na 22,4 %), Mexiku (z 13,9 % na 17,3 %), na Slovensku (z 2,4 % na 13,2 %), ve Švýcarsku (z 10,8 % na 13,4 %) a Spojeném království (z 11,3 % na 23,2 %). Pokles podílu soukromých výdajů v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání nastal v ostatních devíti zemích. Vyšší nárůst veřejných výdajů (o dva a více procentních bodů) jsme mezi roky 2000 a 2006 zaznamenali v Maďarsku (z 92,7 % na 94,7 %), Polsku (z 95,4 % na 98,6 %) a partnerské zemi Chile (z 68,4 % na 72,8 %).

**V České republice se jednalo o nárůst soukromých zdrojů o 0,9 procentního bodu (z 8,3 % v roce 2000 na 9,2 % v roce 2006).**

I přes tyto rozdíly v podílu veřejných a soukromých výdajů na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni mezi roky 2000 a 2006 se celková výše veřejných výdajů zvýšila ve všech zemích s porovnatelnými údaji. Na rozdíl od obecných trendů byl nárůst veřejných výdajů provázen poklesem soukromých výdajů na tyto vzdělávací úrovně v Německu, Polsku, Švédsku a partnerské zemi Chile.

### **Veřejné a soukromé výdaje na terciární vzdělávání**

Všechny země OECD vykazují vysoké individuální zisky z terciárního vzdělávání, jako jsou lepší zaměstnání a vyšší výdělků. To nasvědčuje tomu, že studenti a další soukromé subjekty by mohli být ještě více motivováni investovat do terciárního vzdělávání v případě, že by vlády zajistily možnost širšího přístupu ke vzdělávání bez ohledu na ekonomickou situaci studentů. **Ve všech zemích OECD a v partnerských zemích je podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání alespoň tak vysoký jako podíl soukromých výdajů na primární, sekundární a postsekundární vzdělávání. Jedná se v průměru o 27 % výdajů na terciární vzdělávání. V České republice tvoří soukromé výdaje 18 % výdajů na terciární vzdělávání.**

**Podíl soukromých výdajů v terciárním vzdělávání** (tedy výdajů studentů a jejich domácností, soukromých podniků, včetně dotovaných soukromých výdajů) **se pohybuje od 5 % a méně** v Dánsku, ve Finsku a v Norsku **až do více než 40 %** v Austrálii, Kanadě, Japonsku, Spojených státech a také v partnerské zemi Izraeli, více než 75 % činí v Koreji a partnerské zemi Chile. V Koreji více než 80 % studentů studuje na soukromých univerzitách a více než 70 % výdajů na vzdělávání je hrazeno ze školného. Podíl výdajů soukromých subjektů je v případě terciárního vzdělávání mnohem vyšší, než je tomu u jiných vzdělávacích úrovní.

Soukromé výdaje z jiných zdrojů než z domácností jsou statisticky významné a reprezentují více než 10 % v jedné pětině zemí (v Austrálii, Rakousku, Kanadě, Japonsku, Koreji, Nizozemsku, Švédsku, Spojených státech a v partnerské zemi Izraeli).

V mnoha zemích OECD má vysoký nárůst účasti ve vzdělávání i vysoké osobní a společenské dopady. **V roce 2006 byl podíl veřejných výdajů na terciární vzdělávání v zemích OECD v průměru 73 %.** V průměru mezi 18 zeměmi, u kterých jsou k dispozici porovnatelné údaje, **podíl veřejných výdajů v období 1995–2000 mírně poklesl** (ze 78 % na 76 %) **a další pokles byl zaznamenán do roku 2006** (na 72 %). Tento trend je ještě markantnější v mimoevropských zemích, ve kterých je školné obvykle častější a vyšší a navíc je zde běžnější spolufinancování terciárního vzdělávání a výzkumu a vývoje podniky a dalšími soukromými subjekty. **V České republice jsou k dispozici porovnatelné údaje, kdy došlo v letech 2000–2006 k poklesu podílu veřejných výdajů na terciární vzdělávání z 85 % na 82 %.**

Ve 12 z 22 zemí OECD a partnerských zemích s porovnatelnými údaji podíl soukromých výdajů v období 1995–2006 vzrostl o alespoň tři procentní body. Tento nárůst byl vyšší než 9 procentních bodů v Austrálii, Rakousku, Itálii, Mexiku, na Slovensku, ve Spojeném království a v partnerských zemích Chile a Izraeli. Pouze v České republice a Irsku a v menší míře v Norsku a Španělsku došlo k významnému poklesu podílu soukromých výdajů na celkových výdajích na terciární vzdělávání.

Nárůst soukromých výdajů na terciární vzdělávání jde obvykle ruku v ruce s nárůstem veřejných výdajů na tuto vzdělávací úroveň. Veřejné výdaje na terciární vzdělávání vzrostly ve všech zemích OECD a partnerských zemích, pro které jsou za období 2000–2006 k dispozici údaje, s výjimkou Japonska a Chile (bez ohledu na změny výše soukromých výdajů). V šesti z jedenácti zemí OECD – České republice, Maďarsku, na Islandu, v Polsku, na Slovensku a ve Švýcarsku – prudce vzrostly veřejné výdaje na

vzdělávání, zatímco školné je velice nízké nebo není zavedeno a zároveň je v těchto zemích relativně nízký podíl populace s terciárním vzděláním. Oproti tomu v Koreji, na Novém Zélandu, ve Spojeném království a ve Spojených státech, kde veřejné výdaje investované do terciárního vzdělávání také vzrostly, je zároveň vysoký podíl soukromých výdajů.

## B4 JAKÉ JSOU CELKOVÉ VEŘEJNÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?

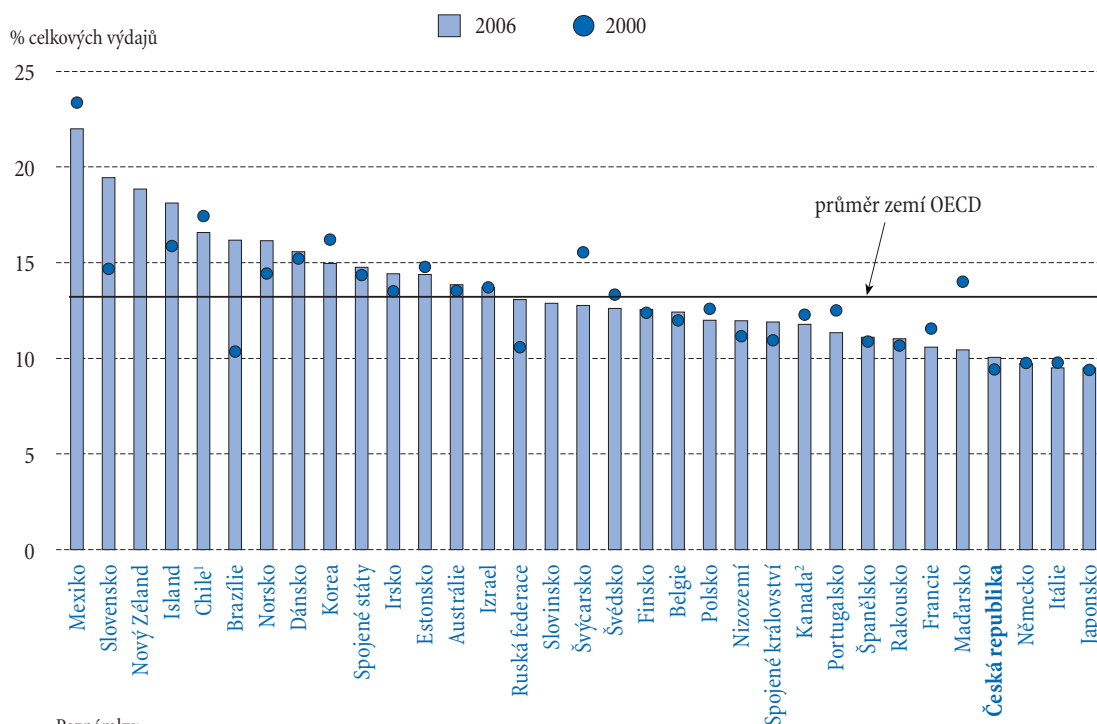
Veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl všech veřejných výdajů charakterizují hodnotu vzdělávání vzhledem k ostatním veřejným výdajům, jako jsou zdravotnictví, sociální péče, obrana a vnitro. Indikátor poskytuje důležitý kontext vzhledem k dalším indikátorům o financování

Graf B4.1

### Celkové veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl celkových veřejných výdajů (2000, 2006)

(Jedná se o podíl přímých veřejných výdajů na vzdělávací instituce včetně veřejných dotací domácnostem a dalším soukromým subjektům podle úrovní vzdělávání na celkových veřejných výdajích.)

Země OECD v průměru vydají na vzdělávání 13,3 % všech svých veřejných výdajů, hodnoty v jednotlivých zemích se pohybují od 10 % a méně v Německu, Itálii a Japonsku až do 22 % v Mexiku.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2007.

2. Údaje za rok 2005.

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových veřejných výdajů na všechny vzdělávací úrovně jako podílu na celkových veřejných výdajích v roce 2006.

Zdroj: OECD. Tabulka B4.1, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

### Hlavní výsledky

- **Veřejné výdaje na vzdělávání jsou společenskou prioritou**, a to dokonce i v zemích OECD s nízkými veřejnými subwencemi směřovanými do ostatních resortů.
- **Veřejné rozpočty jako podíl na HDP se mezi roky 1995 a 2006 zvyšovaly pouze velice mírně**. Vzdělávání však vykazovalo rostoucí podíl na těchto výdajích ve většině zemí OECD, a tento nárůst byl obdobný jako nárůst výše HDP. V Dánsku, Nizo-



zemsku, na Novém Zélandu, Slovensku, ve Spojených státech a v partnerských zemích Brazílii a Chile se projeví významné posuny ve veřejném financování směrem ke vzdělávání.

- K hlavnímu nárůstu podílu veřejných výdajů na vzdělávání vzhledem k celkovým veřejným výdajům za dané období došlo mezi roky 1995 a 2000 (o 0,9 procentního bodu), zatímco mezi roky 2000 a 2006 se veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl celkových veřejných výdajů zvýšily o 0,3 procentního bodu.
- V zemích OECD jsou veřejné výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání v průměru třikrát vyšší než veřejné výdaje do terciárního vzdělávání. Je tomu tak především díky prakticky úplné účasti na „předterciárních“ vzdělávacích úrovních, ale také díky tomu, že soukromé výdaje do vzdělávání tvoří mnohem vyšší podíl výdajů v oblasti terciárního vzdělávání. Tento podíl se v jednotlivých zemích liší od méně než dvojnásobku v Kanadě, Finsku a Norsku až po více než pětinašobek v Koreji.

Jestliže veřejné zisky ze vzdělávání jsou vyšší než zisky soukromé, pak mají vlády jednotlivých zemí také větší zájem ovlivnit vzdělávací politiku. Vzdělávání je jeden ze sektorů, do kterého vlády vstupují přímými dotacemi na poskytované služby. I když zde nikdy není zajištěno, že vzdělávací trh bude poskytovat rovné příležitosti v přístupu ke vzdělávání, financování z veřejných zdrojů je toho dobrým předpokladem. Tento indikátor je založen na veřejných výdajích na vzdělávání a zároveň hodnotí, jak se výše veřejných výdajů měnila v průběhu doby. Od druhé poloviny devadesátých let vyvíjí většina zemí OECD velké úsilí ke konsolidaci svých veřejných rozpočtů. Vzdělávání tak soutěží o veřejné finance s ostatními sektory národního hospodářství. V této souvislosti indikátor hodnotí změny ve výdajích na vzdělávání jak v absolutní výši, tak vzhledem k celkovým veřejným výdajům.

*Indikátor charakterizuje celkové veřejné výdaje na vzdělávání. Jsou v nich obsaženy výdaje na vzdělávací instituce stejně jako veřejné subvence domácnostem (např. stipendia a studentské půjčky) a dalším soukromým vzdělávacím subjektům. Na rozdíl od ostatních indikátorů tento indikátor zahrnuje i veřejné subvence, které neslouží domácnostem pro přímé platby související se vzděláváním, jako jsou např. dávky na pokrytí životních potřeb studentů.*

*Země OECD se liší ve finančních tocích, kterými se veřejné finance na vzdělávání dostávají k tomu, kdo je spotřebovává. Veřejné finance mohou téci přímo do škol, nebo mohou být přerozdělovány prostřednictvím nižších článků státní správy, případně prostřednictvím vládních programů nebo plateb domácnostem.*

*Celkové veřejné výdaje na všechny ostatní sektory v sobě zahrnují i splátky úroků – ty jsou však z celkových výdajů na vzdělávání vyloučeny. Důvodem je, že některé státy nejsou schopny tyto platby z celkových veřejných výdajů vyloučit.*

## Celková úroveň veřejných výdajů investovaných do vzdělávání

**Země OECD v průměru v roce 2006 vynaložily 13,3 % celkových veřejných výdajů na vzdělávání.** Tato hodnota se v rámci zemí OECD pohybuje na úrovni 10 % nebo méně v Německu, Itálii a Japonsku až do 22 % v Mexiku. Stejně jako v případě podílu výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP na obyvatele také hodnoty tohoto indikátoru musí být interpretovány v souvislosti s demografickými změnami a mírou účasti na vzdělávání.

**V ČR se v roce 2006 vynaložilo na vzdělávání 10,1 % všech veřejných výdajů. V zemích EU19 se jednalo o 12,2 %.**

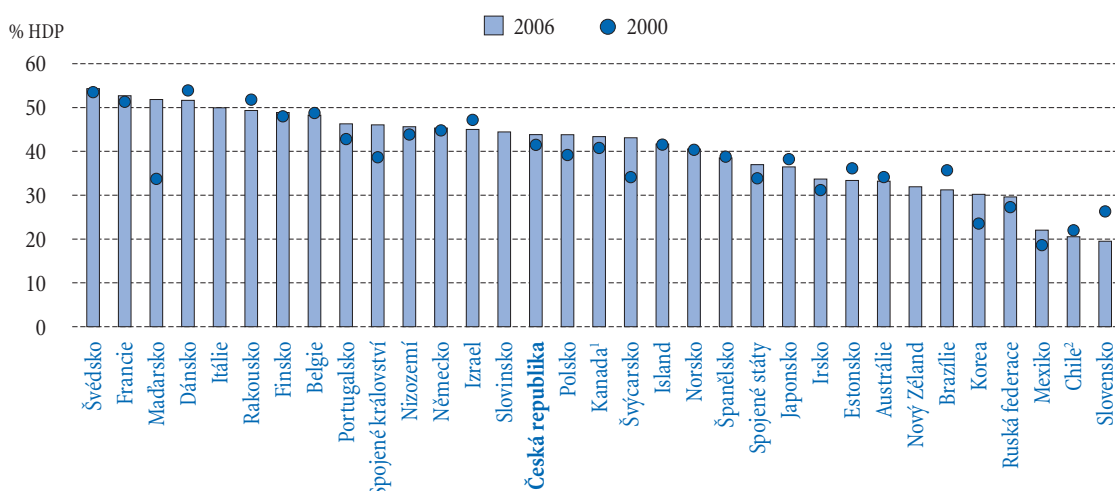
Podíl veřejných výdajů na jednotlivé úrovně vzdělávání se v rámci zemí liší. **Země OECD a partnerské země vydají na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni od 6,3 % (Německo) až do 15,1 % (Mexiko) svých veřejných výdajů a od 1,6 % (Itálie) do 5,1 % (Nový Zéland a Norsko) na terciární vzdělávání.** V průměru v zemích OECD jsou veřejné výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání téměř třikrát vyšší než veřejné výdaje na terciární vzdělávání, a to především díky míře účasti na vzdělávání, ale také díky vyššímu podílu soukromých výdajů v terciárním vzdělávání. Tento podíl se liší mezi jednotlivými zeměmi a pohybuje se od méně než dvojnásobku v Kanadě, Finsku a Norsku až do více než pětinašobku v Koreji. **V České republice se jedná o 6,5 % veřejných výdajů v případě primárního až postsekundárního neterciárního vzdělávání a 2,3 % v případě terciárního vzdělávání.**

Veřejné výdaje na vzdělávání jsou společenskou prioritou dokonce i v zemích OECD s nízkými veřejnými výdaji do ostatních resortů. Pokud jsou veřejné výdaje na vzdělávání charakterizovány prostřednictvím podílu na celkových veřejných výdajích, pak do výpočtu a interpretace musí být zahrnuta i relativní velikost veřejného rozpočtu (měřená podílem veřejných výdajů na HDP).

Pokud porovnáme velikost celkových veřejných výdajů s HDP v jednotlivých zemích OECD, pak je zřejmé, že **dokonce v zemích s poměrně nízkým podílem veřejných výdajů jsou veřejné výdaje na vzdělávání vysokou prioritou**. Například nejvyšší podíl veřejných výdajů vynaložených na vzdělávání vykazují Korea, Mexiko, Slovensko a partnerské země Chile a Brazílie, v případě všech těchto zemí však tvoří celkové veřejné výdaje poměrně malý podíl na HDP. Neexistují sice žádné obecné zákonitosti mezi celkovým objemem veřejných výdajů a výší výdajů vynaložených na vzdělávání, ale dá se říci, že v části zemí s vyššími celkovými veřejnými výdaji je podíl veřejných výdajů na HDP vynaložených na vzdělávání nižší, než je tomu v zemích s nižším objemem veřejných výdajů. Ze všech zemí pouze Dánsko patří mezi první desítku zemí s nejvyššími celkovými veřejnými výdaji a zároveň je i mezi prvními deseti zeměmi s nejvyšším podílem veřejných výdajů vynaložených na vzdělávání.

Graf B4.2

Celkové veřejné výdaje jako podíl HDP (2000, 2006)



Poznámky:  
 Graf charakterizuje veřejné výdaje, ne pouze výdaje na vzdělávání.  
 1. Údaje za rok 2005.  
 2. Údaje za rok 2007.  
 Země jsou seřazeny sestupně podle celkových veřejných výdajů vzhledem k HDP v roce 2006.  
 Zdroj: OECD, Annex 2, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

**Mezi roky 1995 a 2006 rostly veřejné výdaje do vzdělávání rychleji než celkové veřejné výdaje a stejně rychle jako národní důchod.** Průměrný podíl veřejných výdajů na vzdělávání na celkových veřejných výdajích vzrostl v 21 z 27 zemí OECD, u kterých byly k dispozici dostupné údaje, a v průměru v těchto 27 zemích veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl HDP poklesly pouze nepatrně. K hlavnímu nárůstu těchto výdajů došlo v období 1995–2000, zatímco v letech 2000–2006 bylo více investováno do ostatních sektorů. I když sektor vzdělávání musí „bojovat“ s ostatními resorty o finanční prostředky z veřejných rozpočtů, podíl výdajů na vzdělávání vzrostl z 12,0 % v roce 1995 na 13,3 % v roce 2006. K nejvyššímu nárůstu došlo v Dánsku (z 12,2 % na 15,6 %), Irsku (z 12,2 % na 24,4 %), Nizozemsku (z 9,1 % na 12,0 %), na Novém Zélandu (z 16,5 % na 18,9 %), Slovensku (z 14,1 % na 19,5 %), ve Spojených státech (z 12,6 % na 14,8 %) a v partnerských zemích Brazílii (z 11,2 % na 16,2 %) a Chile (z 14,5 % na 16,6 %).

**V České republice se jednalo o nárůst podílu veřejných výdajů investovaných do vzdělávání z 8,7 % v roce 1995 na 9,5 % v roce 2000 a 10,1 % v roce 2006.**

## B5 JAKÉ JSOU VÝDAJE STUDENTA V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A KOLIK VEŘEJNÝCH SUBVENCÍ OBDRŽÍ?

Indikátor porovnává výši plateb studentů institucím poskytujícím terciární vzdělávání (tedy zejména výši školného), přímých a nepřímých veřejných výdajů na vzdělávání a výši veřejných subvencí, které student obdrží na pokrytí svých životních nákladů. Je založen na tom, zda finanční subvence studentům jsou poskytovány formou grantů a půjček, a vlastně hledá odpověď na otázky: **Jsou stipendia/granty a půjčky častější v zemích s vyšším školným? Pomáhají studentské půjčky zvýšit efektivitu finančních zdrojů investovaných do vzdělávání a přesunují některé platby do vzdělávání směrem k příjemcům vzdělávacích služeb, tedy ke studentům? Nebo jsou studentské půjčky méně vhodné než granty pro nízkopříjmové skupiny studentů pro umožnění přístupu ke vzdělávání?** I když zde neodpovíme na všechny tyto otázky, indikátor poskytuje informace o politice zavádění školného a jeho výši.

Mezi zeměmi OECD včetně partnerských zemí **existují rozdíly v průměrné výši školného placeného ve veřejných institucích terciárního vzdělávání typu 5A**. V osmi zemích se žádné školné neplatí, zatímco třetina zemí vybírá školné ve výši přesahující 1 500 US \$ ročně. V rámci EU 19 pouze Itálie, Nizozemsko, Portugalsko a Spojené království vybírají školné ve veřejných institucích terciárního vzdělávání typu 5A přesahující 1 100 US \$ ročně; tato výše školného odpovídá školnému na soukromých „na vládě závislých“ institucích.

### Hlavní výsledky

- **Ve většině zemí je školné ve vzdělávacích institucích typu 5B nižší než v programech typu 5A.** Absolventi oborů terciárního vzdělání typu 5A vydělávají po ukončení vzdělávání více než absolventi programů typu 5B.
- V průměru 19 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání je vydáváno na subvence studentům, domácnostem a ostatním soukromým subjektům. V Austrálii, Dánsku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku, Švédsku, Spojeném království, Spojených státech a v partnerské zemi Chile tvoří veřejné subvence domácnostem alespoň 25 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání.
- Nízké průměrné roční školné placené na terciárních vzdělávacích institucích typu 5A není systematicky provázáno nízkým podílem studentů, kteří profitují z veřejných subvencí. Ve skandinávských zemích a v České republice je výše školného pro „domácí“ studenty zanedbatelná, nebo se školné vůbec neplatí. Přesto více než 55 % studentů v těchto zemích dostává veřejné subvence, nebo je jim poskytováno stipendium/grant, případně jsou jim poskytovány studentské půjčky. Navíc Finsko, Norsko a Švédsko patří mezi sedm zemí s nejvyšší mírou vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A.
- Země OECD, ve kterých studenti platí školné a mohou zároveň využívat rozsáhlý systém veřejných subvencí, nezaznamenaly nižší úroveň přístupu k terciárnímu vzdělávání typu 5A, než je tomu v ostatních zemích OECD. Například Austrálie a Nový Zéland patří mezi země s nejvyšší mírou vstupu do terciárního vzdělávání (84 %, resp. 72 %), Nizozemsko a Spojené státy vykazují míru vstupu nad průměrem zemí OECD (58 %, resp. 64 %). Hlavním důvodem vyšší míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A v Austrálii a na novém Zélandu je vysoký podíl zahraničních studentů.
- Některé studie docházejí k závěru, že půjčky jsou vhodné pro studenty v terciárním vzdělávání ze střední a vyšší příjmové skupiny studentů, ale jsou neefektivní u studentů z nízkopříjmových skupin. V případě dotací platí naprostý opak. Granty a půjčky jsou zvláště rozšířené v Austrálii, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku, Švédsku, Spojeném království, Spojených státech a v partnerské zemi Chile. Výdaje vlád směřované na studentské půjčky pro významnou část studentů jsou větší v zemích, kde je průměrná výše školného vyšší.

ČR nemá půjčky a nemá dostupnou většinu dat, z kterých tento indikátor vychází, proto podrobnější výsledky neuvádíme.

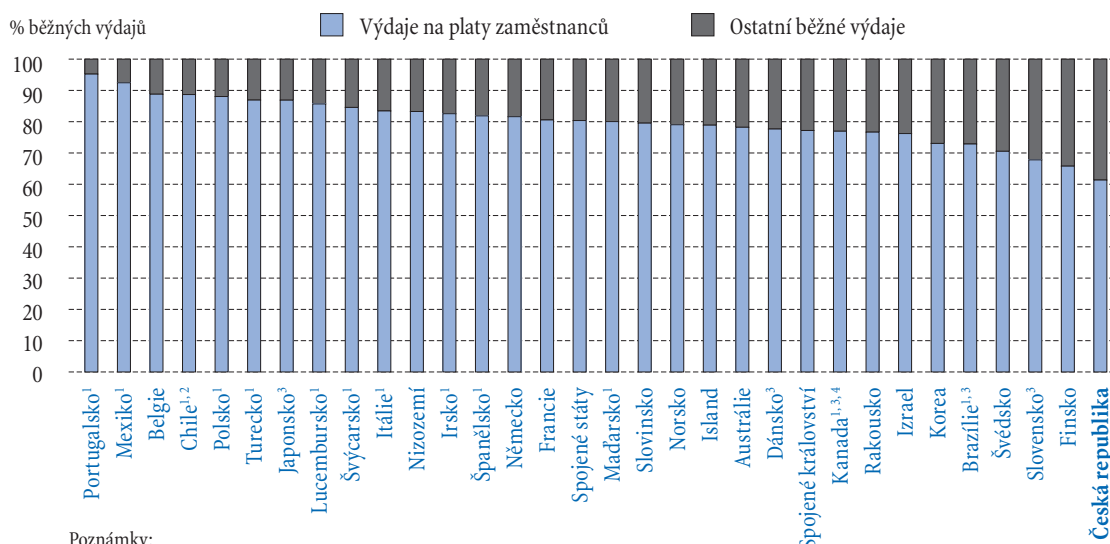
## B6 Z JAKÝCH ZDROJŮ POCHÁZEJÍ FINANČNÍ PROSTŘEDKY NA VZDĚLÁVÁNÍ A ZA CO JSOU UTRÁCENY?

Indikátor popisuje rozložení výdajů na běžné a kapitálové a strukturu běžných výdajů na vzdělávání. Struktura výdajů je pochopitelně ovlivněna výší mzdových výdajů určených na platy učitelů, penzijním systémem, strukturou učitelů podle věku, podílem nepedagogických pracovníků zaměstnaných ve školství a dále i případným nárůstem počtu žáků a studentů, který si vyžádá další investice do budov a vybavení vzdělávacích institucí.

Graf B6.1

### Struktura běžných výdajů na vzdělávání v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání (2006)

Na primární, sekundární a postsekundární vzdělávací úrovni tvoří běžné výdaje v rámci zemí OECD 92 % celkových výdajů na tyto vzdělávací úrovně. Ve všech zemích OECD a partnerských zemích s výjimkou tří tvoří výdaje na platy zaměstnanců více než 70 % běžných výdajů na tyto vzdělávací úrovně.



Poznámky:

1. Pouze veřejné instituce.

2. Údaje za rok 2007.

3. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

4. Údaje za rok 2005.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu běžných výdajů vynaložených na platy zaměstnanců v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka B6.2b, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

### Hlavní výsledky

- Země OECD vynakládají v průměru 20 % běžných výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání na jiné účely, než jsou platy a mzdy.
- Rozdíly mezi podílem běžných výdajů vynaložených na jiné účely, než jsou platy a mzdy, mezi primární a sekundární vzdělávací úrovní převyšují 5 procentních bodů pouze ve Francii, v Irsku, Mexiku a Spojeném království a jsou v naprosté většině zemí způsobeny významnými rozdíly v platech učitelů, podílu nepedagogických pracovníků, průměrnou velikostí třídy, počty vyučovacích hodin z pohledu žáků a výší vyučovací povinnosti učitelů.
- Výdaje na platy učitelů jako podíl celkových běžných výdajů jsou na terciární vzdělávací úrovni mnohem nižší, než je tomu na jiných vzdělávacích úrovních. Hlavním důvodem jsou poměrně vysoké výdaje na vybavení škol a opravy budov v důsledku prudkého nárůstu počtu studentů. Na terciární úrovni země OECD vynakládají v průměru 32 % běžných výdajů na terciární vzdělávací úroveň na jiné účely, než jsou platy a mzdy.

- Země OECD v průměru vydají **0,2 % HDP na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni na další služby spojené se vzděláváním**. Jedná se o 6 % celkových výdajů. V případě Finska, Francie, Koreje, Slovenska, Švédska a Spojeného království jde dokonce o alespoň 10 % veškerých výdajů na vzdělávání.
- **Na úrovni terciárního vzdělávání se vynakládají poměrně vysoké částky z celkových výdajů na výzkum a vývoj**, a tyto výdaje představují více než jednu čtvrtinu výdajů na tuto vzdělávací úroveň. Skutečnost, že některé země vynaloží na výzkum a vývoj mnohem více finančních prostředků než země jiné (ve Švýcarsku a Švédsku jde dokonce o více než 40 % výdajů na terciární vzdělávání), pomáhá vysvětlit velké rozdíly mezi výší výdajů na terciární vzdělávání v rámci zemí OECD.

To, jak jsou výdaje na vzdělávání rozděleny mezi jednotlivé kategorie výdajů, může mít poměrně vysoký dopad na kvalitu vzdělávání a služeb poskytovaných v souvislosti se vzděláváním (např. platy učitelů), vybavení škol (např. vlastní provoz škol), schopnost vzdělávacích systémů reagovat na demografické změny a na trendy ve vývoji počtu žáků a studentů (např. výstavba nových škol).

Struktura výdajů na terciární vzdělávání podle toho, kam jsou směřovány, v sobě odráží organizaci a systém provozu institucí terciárního vzdělávání. Rozhodnutí, kam budou finanční prostředky směřovány, ovlivňuje prostředí škol a podmínky samotného vzdělávání.

Vzdělávací instituce kromě samotného vzdělávání nabízejí širokou škálu dalších služeb se vzdáváním souvisejících. V primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání se jedná především o stravování a bezplatnou dopravu do školy a ze školy, v případě institucí poskytujících terciární vzdělávání jde zejména o ubytování a širokou škálu výzkumných aktivit.

*Indikátor zahrnuje výdaje ve členění na běžné a kapitálové a ve členění podle tří základních funkcí vzdělávání. Zahrnuje finanční prostředky vynaložené na vlastní vzdělávání (včetně platů učitelů, školních pomůcek) a prostředky související se vzdáváním (včetně platů administrativních pracovníků, podpory vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, poradenských služeb pro žáky a studenty a také rekonstrukce vybavení škol). Mimo těchto výdajů zahrnuje indikátor finanční prostředky vynaložené na služby žákům a studentům související se vzdáváním včetně sociální péče v případě, že jsou tyto služby realizovány vzdělávacími institucemi. V neposlední řadě v sobě indikátor zahrnuje i výdaje na výzkum a vývoj v institucích terciárního vzdělávání.*

*Indikátor nezahrnuje prostředky vynaložené na výzkum a vývoj mimo vzdělávání ani prostředky na výzkum a vývoj v průmyslových podnicích. Do výpočtu nejsou zahrnuty ani výdaje na vlastní životní náklady studentů.*

## Výdaje na vlastní vzdělávání, výzkum a vývoj a na další služby spojené se vzdáváním

Na nižších úrovních vzdělávání je většina výdajů na vzdělávání využita na vlastní vzdělávací proces, tedy na výuku. Na terciární vzdělávací úrovni je významná část výdajů na vzdělávání použita také na další aktivity – zejména na aktivity spojené s výzkumem a vývojem. Rozdílná výše výdajů na výzkum a vývoj v jednotlivých zemích může částečně objasnit velké rozdíly mezi zeměmi ve výši průměrných ročních výdajů na studenta. Například vysoká úroveň výdajů na výzkum a vývoj (mezi 0,4 % a 0,8 % HDP) v institucích terciárního vzdělávání v Austrálii, Rakousku, Belgii, Kanadě, ve Finsku, Francii, v Německu, Nizozemsku, Norsku, Švédsku, Švýcarsku, ve Spojeném království a Izraeli může znamenat prudký pokles průměrných ročních výdajů na studenta v terciárním vzdělávání, pokud eliminujeme výdaje na výzkum a vývoj. **V České republice tvoří výdaje na výzkum a vývoj v rámci institucí terciárního vzdělávání 0,23 % HDP.**

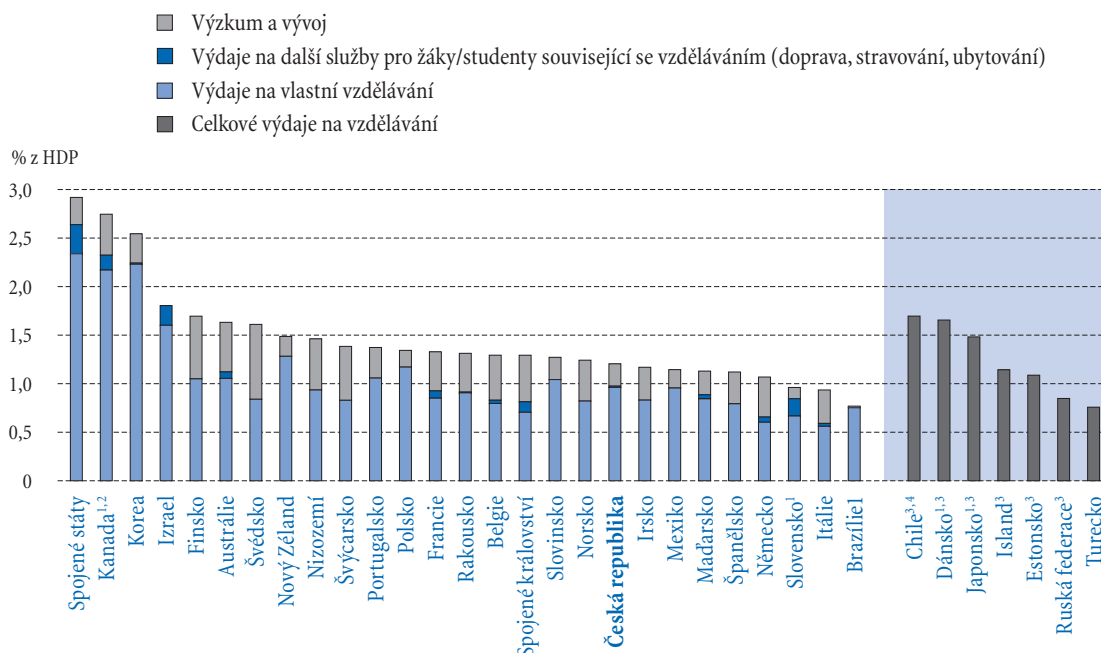
## Výdaje na další služby spojené se vzdáváním

V některých zemích jsou služby spojené se sociální péčí (v některých případech dokonce včetně služeb pro veřejnost) součástí vzdělávacího systému. Výdaje jsou obvykle financovány jak z veřejných zdrojů, tak z prostředků soukromých, a to prostřednictvím veřejných dotací i prostřednictvím plateb směřovaných přímo ke studentům a jejich rodinám.

Země OECD vydají v průměru na služby spojené se vzdáváním na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni **0,2 % HDP**. Jedná se o 6 % celkových výdajů na tyto vzdělávací úrovně. Nejvyšší podíl výdajů (10 % a více) na

Graf B6.2

Výdaje na vlastní vzdělávání, výzkum a vývoj a služby související se vzděláváním v terciárním vzdělávání jako podíl HDP (2006)



Poznámky:

1. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

2. Údaje za rok 2005.

3. Celkové výdaje na terciární vzdělávání včetně výdajů na výzkum a vývoj.

4. Údaje za rok 2007.

Země jsou seřazeny sestupně podle celkové výše výdajů na terciární vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka B6.1, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

další služby spojené se vzděláváním vykázaly Finsko, Francie, Korea, Slovensko, Švédsko a Spojené království. **Česká republika vynaloží** na služby spojené se vzděláváním na této vzdělávací úrovni celkem **0,23 % HDP**.

Na terciární vzdělávací úrovni jsou služby spojené se vzděláváním financovány ve větší míře, než je tomu na nižších vzdělávacích úrovních. **V průměru se výdaje na další služby spojené se vzděláváním na terciární vzdělávací úrovni pohybují na úrovni menší než 0,1 % HDP**, ale v některých zemích dosahují úrovně mnohem vyšší – v Kanadě 0,15 %, na Slovensku 0,18 %, v Izraeli 0,3 % a více než 0,3 % ve Spojených státech. **V ČR se jedná o naprosto zanedbatelnou částku 0,01 % HDP.**

### Běžné a kapitálové výdaje a struktura běžných výdajů

Výdaje na vzdělávání se dělí na běžné a kapitálové. Kapitálové výdaje zahrnují výdaje na výstavbu, rekonstrukci budov a větší opravy a obvykle se čerpají déle než jeden rok. Běžné výdaje zahrnují kromě výdajů na mzdy a platy zaměstnanců mimo jiné také výdaje na celoroční provoz institucí působících ve vzdělávání.

Vzdělávání se uskutečňuje ve školách a univerzitách. Tyto instituce uskutečňují personálně náročné činnosti, což s sebou nese i přiměřeně vysokou náročnost na běžné výdaje. **Na úrovni primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání činí běžné výdaje téměř 92 % všech výdajů** na tuto vzdělávací úroveň. Jedná se od 84 % v Lucembursku až po 97 % a více v Belgii, Mexiku a Portugalsku. **V České republice tvoří běžné výdaje 91,0 % výdajů na tyto vzdělávací úrovně, podíl těchto výdajů je o něco nižší, než je průměr zemí OECD.**

## Podíl běžných výdajů využitých na mzdové prostředky pedagogických a ostatních pracovníků

Běžné výdaje zahrnují tři základní skupiny výdajů:

1. mzdové výdaje (resp. osobní výdaje, tedy mzdy včetně odvodů) na platy učitelů,
2. mzdové výdaje na platy ostatních pracovníků,
3. další běžné výdaje (např. výdaje na učebnice, provoz škol, stravování, ubytování).

Výše těchto výdajů závisí zejména na celkovém počtu žáků a studentů a na platové úrovni učitelů a na výši výdajů nutných na provoz a vybavení škol.

Podstatnou část běžných výdajů tvoří pochopitelně **mzdové výdaje** (resp. osobní výdaje včetně zákonných odvodů) **na platy učitelů a dalších pracovníků**. Ty tvoří v průměru v zemích OECD **na úrovni primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání 80 % běžných výdajů**. Ve všech zemích, s výjimkou České republiky (61,3 %), Finska a Slovenska, se jedná o výdaje ve výši alespoň 70 % běžných výdajů. Dvě země (Mexiko a Portugalsko) naopak vynakládají na platy pracovníků 90 % běžných výdajů na této vzdělávací úrovni nebo dokonce více.

V hodnotách podílů výdajů na mzdy a platy včetně zákonných odvodů na celkových běžných výdajích mezi primární a sekundární vzdělávací úrovní je v průměru zemí OECD poměrně malý rozdíl. S výjimkou Francie, Irska, Mexika a Spojeného království se jedná o rozdíl více než pět procentních bodů. **V České republice se rozdíl podílu mzdových výdajů na primární a sekundární vzdělávací úrovni rovná 4,9 procentního bodu**. Vyšší hodnoty v některých zemích jsou způsobeny významnými rozdíly v platech učitelů, podílem nepedagogických pracovníků, průměrnou velikostí třídy, počty vyučovacími hodinami z pohledu žáků a výši vyučovací povinnosti učitelů.

Země s nízkým rozpočtem jako Mexiko, Portugalsko a Turecko obvykle vydávají na platy velkou část běžných výdajů, které mají k dispozici, na úkor finančních prostředků na provoz škol, služeb spojených se vzděláváním nebo prostředků na výstavbu škol a jejich vybavení.

**Na platy ostatních (nepedagogických) pracovníků na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni vynakládají některé země OECD více než 20 % běžných výdajů** (Dánsko, Francie, Spojené království, Spojené státy a partnerská země Slovinsko), zatímco několik zemí (Rakousko, Irsko, Korea, Španělsko a partnerská země Chile) vydá na platy nepedagogů pouze 10 % běžných výdajů nebo méně. **V České republice se jedná o 14 % běžných výdajů**.

**Na terciární vzdělávací úrovni je podíl ostatních běžných výdajů mnohem vyšší**, než je tomu na nižších vzdělávacích úrovních, obvykle díky nutnosti pořízení dražších přístrojů a celkově finančně nákladnějšího vybavení. Země OECD vydají v průměru 32 % běžných výdajů na jiné účely, než jsou platy učitelů. Toto je důsledkem vyšších výdajů na vybavení škol. **V ČR tvoří ostatní běžné výdaje 49,2 % běžných výdajů**.

### Kapitálové výdaje

Na terciární vzdělávací úrovni je výše celkových kapitálových výdajů vyšší, než je tomu na nižších vzdělávacích úrovních (9,8 % oproti 8,0 %), a to zejména díky větší diferencovanosti a komplikovanosti vybavení institucí terciárního vzdělávání využívaného při výuce. Ve 14 z 31 zemí OECD a partnerských zemí činí podíl kapitálových výdajů v terciárním vzdělávání 10 % a více, v Koreji, Španělsku a Turecku jde dokonce o více než 15 %. Rozdíly jsou způsobeny zejména organizací terciárního vzdělávání v jednotlivých zemích a nárůstem počtu studentů, pro které je nutné vystavět nové budovy a zařízení.

**V ČR tvoří ostatní kapitálové výdaje 13,5 % výdajů na terciární vzdělávání a 9 % výdajů na nižší úrovně vzdělávání.**

## B7 JAKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍ VÝŠI PROSTŘEDKŮ INVESTOVANÝCH DO VZDĚLÁVÁNÍ?

Tento indikátor popisuje politiku, kterou si jednotlivé země zvolí při investování finančních prostředků do primárního a sekundárního vzdělávání, jako jsou počet hodin, které žáci stráví ve třídě, velikost vyučovací povinnosti učitele, průměrná velikost třídy

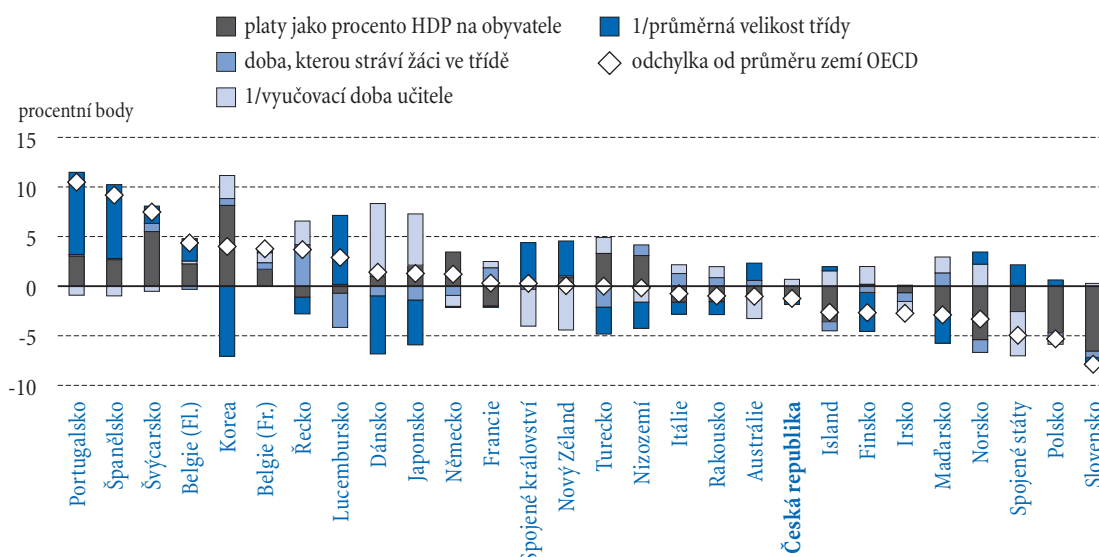
a platy učitelů. V první fázi je provedena analýza faktorů, které ovlivňují výši mzdových prostředků vynaložených na jednoho žáka v primárním, nižším a vyšším sekundárním vzdělávání. Ve druhé fázi se analyzují rozdíly ve mzdových výdajích vynaložených na žáka na jednotlivých vzdělávacích úrovních.

Graf B7.1

### Podíl různých faktorů na výši mzdových výdajů vynaložených na jednoho žáka jako podíl HDP na obyvatele ve vyšším sekundárním vzdělávání (2006)

(Jedná se o podíl přímých veřejných výdajů na vzdělávací instituce včetně veřejných dotací domácnostem a dalším soukromým subjektům podle úrovní vzdělávání na celkových veřejných výdajích.)

Výše mzdových prostředků na žáka se v jednotlivých zemích OECD pohybuje od 3,6 % HDP na obyvatele na Slovensku (jde o méně než polovinu průměru zemí OECD, který je 11,4 %) do více než šestkrát větší hodnoty v Portugalsku (22 %, téměř dvojnásobek průměru zemí OECD). Na tyto rozdíly mají vliv čtyři faktory – platová úroveň, vyučovací doby žáků, vyučovací povinnost učitelů a průměrná velikost třídy. Mzdové výdaje na žáka jsou tedy výsledkem mnoha rozdílných kombinací těchto faktorů. Například v Koreji a v Řecku mzdové výdaje na studenta (jako podíl HDP na obyvatele) jsou 15,5 %, resp. 15,2 %, což je v obou případech hodnota výrazně vyšší, než je průměr zemí OECD. Vysoké hodnoty tohoto indikátoru jsou v Koreji způsobeny zejména vysokou hladinou učitelských platů a relativně vysokou průměrnou velikostí třídy. Naopak v Řecku jde o relativně vysoký počet hodin výuky z pohledu žáků a nízkou vyučovací povinnost učitelů.



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle odchylky výše mzdových prostředků na žáka jako podílu HDP na obyvatele od průměru zemí OECD.

Zdroj: OECD. Tabulka B7.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009)

### Hlavní výsledky

- Obdobná výše výdajů mezi zeměmi v případě primárního a sekundárního vzdělávání může být výsledkem různých politických rozhodnutí. To napomáhá objasnit, proč neexistuje obecně platný vztah mezi celkovými výdaji na vzdělávání a mírou znalostí žáků.
- Čím vyšší stupeň vzdělání analyzujeme, tím vyšší je vliv výše platů učitelů a nižší vliv velikosti třídy na mzdové výdaje na žáka jako podíl HDP (v porovnání s průměrem zemí OECD). To potvrzují i údaje za Rakousko, Belgii (vlámská část), Francii, Norsko, Švýcarsko a Turecko, kde hlavními faktory ovlivňujícími výši mzdových výdajů na žáka jsou na vyšší sekundární úrovni platy učitelů a na primární úrovni průměrná velikost třídy.
- Velikost třídy a vyučovací povinnost učitelů mají mnohem větší vliv na výši mzdových výdajů na žáka na nižší sekundární úrovni vzdělávání, zatímco výše platů učitelů je nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím mzdové výdaje na žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání. V nižším sekundárním vzdělávání se však projevují podobné vazby jako ve vyšším sekundárním vzdělávání z pohledu úrovně mzdových výdajů na žáka, resp. jako podílu HDP na obyvatele u odchylek od průměrné hodnoty zemí OECD.



- Na primární vzdělávací úrovni jsou podobnosti a rozdíly mezi jednotlivými zeměmi méně výrazné, než je tomu ve vyšším sekundárním vzdělávání. Velikost třídy je však přitom hlavním faktorem ovlivňujícím rozdíly průměrných mzdových výdajů na žáka jako podílu HDP v 16 z 29 zemí OECD s dostupnými daty.

Vztah mezi prostředky vynakládanými na vzdělávání a dosaženými výsledky žáků je výsledkem vzdělávací politiky minulých let a toho, co vlády zemí dělají, aby umožnily širší přístup a lepší vzdělávání pro populaci země. Vzhledem k rostoucímu tlaku na veřejné rozpočty se klade velký důraz na efektivní využívání těchto prostředků. Vlády zemí tedy hledají cesty, jak zajistit kvalitní výstupy ze vzdělávání při vynaložení minimálního možného objemu prostředků. Z mezinárodního pohledu je věnována pozornost tomu, jakým způsobem vzdělávací systémy jednotlivých zemí zabezpečují kvalitu a rovnost výstupů ze vzdělávání. Indikátor se tedy snaží odpovědět na následující otázky – **Jaké jsou hlavní faktory, které ovlivňují výši investic do vzdělávání? Bude dosaženo lepších výsledků, pokud bude jeden z těchto faktorů modifikován?** Na některé z těchto otázek již odpovídala publikace *Education at a Glance 2008*. Letošní publikace se věnuje zejména tomu, jak dosáhnout určité úrovně primárního a sekundárního vzdělávání prostřednictvím různé kombinace faktorů. Jestliže se má zvýšit efektivita vzdělávacích služeb, pak země musí pečlivě zvážit výběr faktorů a zjistit, jak se tato volba odrazí na výši vynaložených prostředků.

Vztah mezi výdaji směřovanými do vzdělávacího systému a výsledky vzdělávání ovlivňuje mnoho faktorů. Jedná se o organizaci a řízení škol uvnitř systému (např. úroveň řízení a managementu a rozdělení řídicích pravomocí, geografické rozložení obyvatel), organizaci vzdělávacího procesu (velikost tříd, počet hodin výuky z pohledu žáků) a kvalitu učitelských sborů, stejně jako o charakteristiku studentů, zejména jejich socioekonomické zázemí.

Země s obdobnou úrovní výdajů na vzdělávání mohou dosáhnout různé úrovně výsledků vzdělávacího procesu. Některé výsledky ukazují na možnosti redukce vstupních proměnných za zachování konstantních výstupů, nebo naopak na možnost maximalizace výstupů při zachování konstantních vstupních hodnot. V *Education at a Glance 2008* indikátor B7 prokázal, že mezi zeměmi OECD je potenciál pro navýšení výstupů ze vzdělávání o 22 % při zachování současné úrovně finančních prostředků.

Úroveň výdajů není z těchto důvodů pouze faktorem, který je nutné vzít v úvahu při analýze efektivnosti vynaložených zdrojů v rámci vzdělávacího systému. Zatímco úroveň vynaložených prostředků může být výsledkem odlišnosti jednotlivých vzdělávacích systémů, analýzy rozdílů mezi zeměmi, které mohou mít vliv na výši finančních prostředků, mohou objasnit rozdíly ve výsledcích vzdělávacího procesu.

**Platy učitelů obvykle tvoří největší podíl výdajů na vzdělávání a tím i na výši výdajů na žáka. Velikost třídy je ovlivněna zejména výší vyučovací doby z pohledu žáka, vyučovací povinností učitelů, výší platů učitelů a počtem učitelů nezbytným pro výuku žáků.** Rozdílnost těchto čtyř základních faktorů mezi jednotlivými zeměmi může být důvodem rozdílné výše výdajů na žáka. Zároveň rozdílná výše výdajů může vycházet z rozdílných kombinací těchto faktorů.

### Rozdíly v kombinacích faktorů ve vyšším sekundárním vzdělávání

Výše mzdových výdajů na žáka vyššího sekundárního vzdělávání se pohybuje od 574 US \$ na Slovensku do 10 065 US \$ v Lucembursku. V Lucembursku jsou tyto výdaje o 6 633 US \$ vyšší, než je průměr zemí OECD. Platy učitelů tyto rozdíly vysvětlují největší měrou (4 918 US \$) vzhledem k tomu, že úroveň platů v Lucembursku je mnohem vyšší, než je průměr zemí OECD. Na Slovensku se platy učitelů také velmi liší od průměru OECD, ovšem v záporných hodnotách. Výše mzdových výdajů na studenta na Slovensku je o 2 858 US \$ nižší, než je průměr zemí OECD, a nižší platy učitelů se na tomto rozdílu podílejí 2 536 US \$.

Nicméně výše platů učitelů a s tím související výše mzdových výdajů na žáka závisí na celkovém bohatství země. Aby bylo možné tyto výdaje měřit s ohledem na bohatství země, provádí se i analýzy výše mzdových výdajů na žáka jako podílu HDP na obyvatele.

Mzdové výdaje na žáka vykazují v jednotlivých zemích velké rozdíly a pohybují se od 3,6 % HDP na obyvatele na Slovensku (méně než polovina průměrných výdajů zemí OECD, které činí 11,4 %) až do více než šestinásobně vyššího podílu v Portugalsku (22 %, téměř dvojnásobek průměru zemí OECD). V Portugalsku mzdové výdaje na žáka jako podíl HDP na obyvatele jsou o 10,6 procentního bodu vyšší, než je průměr zemí OECD, a rozdíl je způsoben zejména nízkou průměrnou velikostí třídy v porovnání

s průměrem zemí OECD. V 15 z 28 zemí OECD s odpovídajícími údaji je výše platů učitelů hlavním faktorem, který ovlivňuje velikost odchylky mzdových výdajů na žáka jako podílu HDP na obyvatele od průměru zemí OECD ve vyšším sekundárním vzdělávání.

Čtyři základní faktory mají v jednotlivých zemích různou váhu a odrážejí různé záměry politických reprezentací jednotlivých zemí. Například v Koreji a v Řecku mzdové výdaje na studenta (jako podíl HDP na obyvatele) jsou 15,5 %, resp. 15,2 %, což je v obou případech hodnota výrazně vyšší, než je průměr zemí OECD. Výsledky vysoké hodnoty tohoto indikátoru jsou v Koreji způsobeny zejména vysokou hladinou učitelských platů a relativně vysokou průměrnou velikostí třídy. Naopak v Řecku jde o relativně vysoký počet hodin výuky z pohledu žáků a nízkou vyučovací povinnost učitelů.

**Tabulka 2: Základní faktory ovlivňující rozdíl průměrných mzdových výdajů na žáka jako podílu na HDP na obyvatele jednotlivých zemí od průměru zemí OECD podle úrovně vzdělávání**

	Primární vzdělávání	Nižší sekundární vzdělávání	Vyšší sekundární vzdělávání
<b>Platy jako % HDP na obyvatele</b>	<b>5 zemí</b> Německo, Island, Korea, Polsko, Slovensko	<b>8 zemí</b> Německo, Maďarsko, Island, Korea, Norsko, Polsko, Slovensko, Španělsko	<b>15 zemí</b> Rakousko, Belgie (vlámská část), Belgie (francouzská část), <b>Česká republika</b> , Francie, Německo, Island, Itálie, Korea, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Slovensko, Švýcarsko, Turecko
<b>Vyučovací doba z pohledu žáka</b>	<b>7 zemí</b> Austrálie, Belgie (francouzská část), <b>Česká republika</b> , Finsko, Itálie, Nizozemsko, Nový Zéland	<b>1 země</b> Irsko	<b>1 země</b> Řecko
<b>Vyučovací doba z pohledu učitele</b>	<b>1 země</b> Spojené státy	<b>9 zemí</b> Austrálie, Rakousko, <b>Česká republika</b> , Dánsko, Řecko, Itálie, Nový Zéland, Spojené království, Spojené státy	<b>6 zemí</b> Austrálie, Dánsko, Irsko, Japonsko, Nový Zéland, Spojené státy
<b>Velikost třídy</b>	<b>16 zemí</b> Rakousko, Belgie (francouzská část), Dánsko, Francie, Řecko, Maďarsko, Irsko, Japonsko, Lucembursko, Mexiko, Norsko, Portugalsko, Španělsko, Švýcarsko, Turecko, Spojené království	<b>10 zemí</b> Belgie (francouzská část), Belgie (vlámská část), Finsko, Francie, Japonsko, Lucembursko, Mexiko, Nizozemsko, Portugalsko, Švýcarsko	<b>6 zemí</b> Finsko, Maďarsko, Lucembursko, Portugalsko, Španělsko, Spojené království

Zdroj: OECD. Tabulka B7.1, B7.2 a B7.3, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

Kromě výše uvedených rozdílů však existují nápadné podobnosti v politickém rozhodování v jednotlivých zemích. V Austrálii, na Novém Zélandu a ve Spojeném království průměrné mzdové výdaje na žáka jako podíl HDP na obyvatele vyvážením závisejí na vyváženosti dvou proti sobě jdoucích faktorů – nadprůměrné výše vyučovací doby učitelů (snižující hodnotu indikátoru) a relativně malé průměrné velikosti třídy (zvyšující hodnotu indikátoru). Zatímco průměrné výdaje na žáka jako podíl HDP na obyvatele jsou na Novém Zélandu a ve Spojeném království nad průměrem zemí OECD, v Austrálii se jedná o podprůměrnou hodnotu zejména díky tomu, že jak průměrná velikost třídy, tak vyučovací doba učitelů se průměru zemí OECD blíží.

V zemích s nejnižšími průměrnými mzdovými výdaji na žáka (jako podíl HDP na obyvatele) vyšší sekundární vzdělávací úroveň má hlavní vliv na velikost indikátoru nízká úroveň platů učitelů. Je to případ Islandu, Norska, Polska a Slovenska. V Maďarsku

a Spojených státech se naopak na velmi nízké výši mzdových výdajů na žáka jako podíl HDP podílejí zejména podprůměrná úroveň učitelských platů a buď nadprůměrná velikost třídy, nebo nadprůměrná míra vyučovací povinnosti učitelů. Oproti tomu v zemích s nejvyššími mzdovými výdaji na žáka (Portugalsko, Španělsko, Švýcarsko) nehraje významnou roli žádný faktor, nejvyšší výdaje jsou způsobeny kombinací hodnot tří nebo dokonce všech čtyř faktorů.

### Rozdíly v kombinacích faktorů v nižším a vyšším sekundárním vzdělávání

V rámci zemí OECD platí, že **na nižší sekundární úrovni vzdělávání hraje v případě odchylek průměrných mzdových výdajů na žáka od průměru OECD mnohem větší vliv než ve vyšším sekundárním vzdělávání zejména průměrná velikost třídy.** Nicméně chování indikátoru v nižším sekundárním vzdělávání vykazuje v zemích na obou koncích škály některé podobnosti s vyšším sekundárním vzděláváním. Na Slovensku a v Lucembursku jsou v nižším sekundárním vzdělávání nejnižší a nejvyšší výdaje na žáka (595 US \$, resp. 10 065 US \$) a vzhledem k HDP na obyvatele jsou nejnižší a nejvyšší hodnoty na Slovensku a v Portugalsku (3,7 % a 19,8 %). Také většinou platí, že země s nadprůměrnými hodnotami (resp. s podprůměrnými hodnotami) indikátoru ve vyšším sekundárním vzdělávání se i v nižším sekundárním vzdělávání pohybují nad (resp. pod) průměrem zemí OECD.

Pro země s nadprůměrnými průměrnými mzdovými výdaji na žáka v nižším sekundárním vzdělávání se obvykle i průměrná velikost třídy pohybuje pod průměrem OECD a zdá se, že je hlavním faktorem ovlivňujícím rostoucí hodnotu indikátoru (výjimkou jsou Japonsko a Korea). Pro země s podprůměrnou výší mzdových výdajů na žáka v nižším sekundárním vzdělávání (jako podíl HDP na obyvatele) je obvykle hlavním faktorem ovlivňujícím hodnotu indikátoru úroveň učitelských platů (výjimkou jsou Francie a Nizozemsko a v menší míře i Mexiko).

Nicméně mezi nižším a vyšším sekundárním vzděláváním jsou v případě některých zemí určité rozdíly. V Rakousku a Finsku přechází průměrná výše mzdových výdajů na žáka z podprůměrné na nadprůměrnou hodnotu mezi nižší a vyšší sekundární vzdělávací úrovní, což je zejména důsledek průměrné velikosti třídy. Ve Francii a Spojeném království mají změny ve velikosti třídy také vliv na hodnoty pohybující se na opačných stranách od průměru. V Austrálii a Itálii (obě země nad průměrem v případě nižší sekundární úrovně) a v Nizozemsku a na Novém Zélandu (obě země pod průměrem v případě nižší sekundární úrovně) jsou změny z podprůměrných na nadprůměrné hodnoty a naopak důsledkem toho, že hodnoty všech čtyř faktorů se na nižší sekundární úrovni pohybují mnohem blíže průměru zemí OECD, než je tomu v případě vyššího sekundárního vzdělávání.

### Rozdíly v kombinacích faktorů v primárním vzdělávání

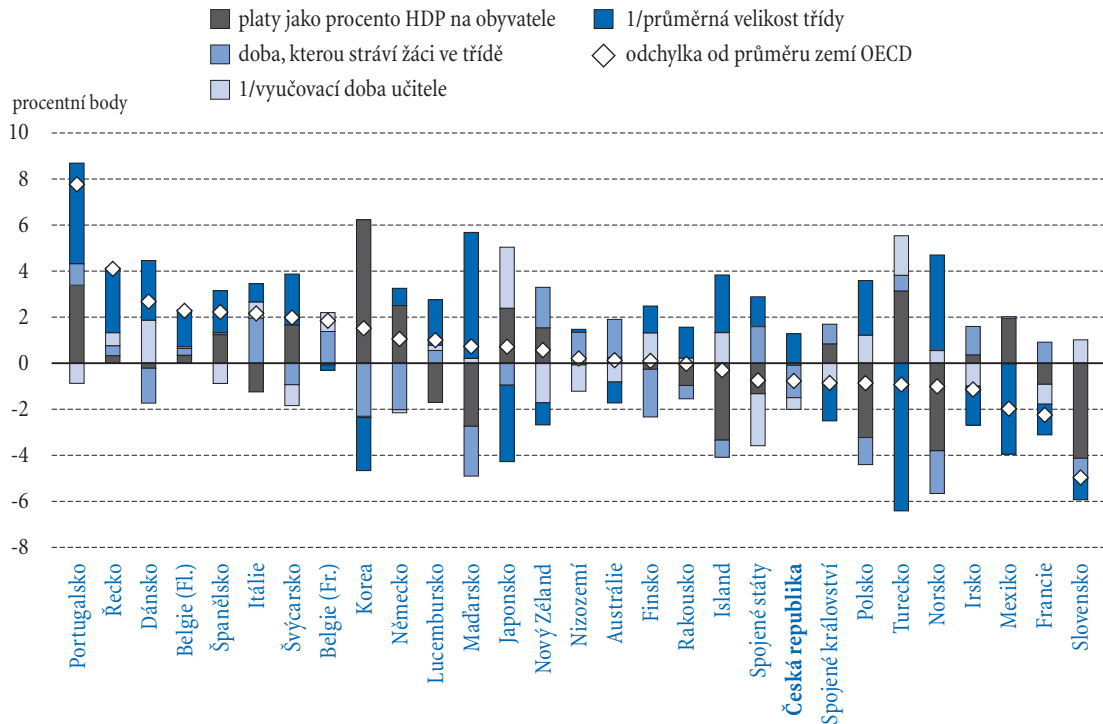
Výše mzdových výdajů na žáka primárního vzdělávání se pohybuje od 439 US \$ na Slovensku do 6 110 US \$ v Lucembursku. Vzhledem k HDP na obyvatele zůstávají stále hodnoty nejnižší na Slovensku (2,8 %), zatímco nejvyšších hodnot dosahuje Portugalsko (15,5 %).

**Podobnost mezi zeměmi v případě primárního vzdělávání je mnohem obvyklejší, než je tomu v případě vyšší sekundární vzdělávací úrovně. V primárním vzdělávání v 16 z 29 zemí OECD s dostupnými daty je hlavním faktorem, který ovlivňuje rozdíly od průměru zemí OECD, velikost třídy.** Ve třech zemích s nejnižšími mzdovými výdaji na žáka primárního vzdělávání jako podíl na HDP na obyvatele (Dánsko, Řecko, Portugalsko) jsou rozdíly poměrně vysoké. Jde o odchylku zhruba 8 procentních bodů v Portugalsku, což je rozdíl o cca 4 procentní body oproti Řecku a o 5 procentních bodů více oproti Dánsku. V těchto zemích je nejsilnějším faktorem ovlivňujícím hodnotu indikátoru, resp. odchylky od průměru zemí OECD malá průměrná velikost třídy. Zatímco v Řecku vliv velikosti třídy je vyšší než malý dopad ostatních tří faktorů, v Dánsku je významný i vliv vyučovací povinnosti učitelů a v Portugalsku se na rozdílech podílí také objem platů učitelů jako podíl k HDP na obyvatele.

V zemích s nejnižšími průměrnými mzdovými výdaji na žáka v primárním vzdělávání jako podílem HDP na obyvatele neexistuje žádný samostatný faktor, který by vysvětloval úroveň těchto výdajů v porovnání s průměrem zemí OECD. Zatímco na Slovensku je hlavním faktorem výše platů učitelů vzhledem k HDP na obyvatele, v ostatních třech zemích (Francie, Irsko a Mexiko) se jedná o průměrnou velikost třídy.

Graf B7.2

Podíl různých faktorů na výši mzdových výdajů vynaložených na jednoho žáka jako podíl HDP na obyvatele v primárním vzdělávání (2006)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle odchylky výše mzdových prostředků na žáka jako podílu HDP na obyvatele od průměru země OECD.

Zdroj: OECD. Tabulka B7.1, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

## KAPITOLA C PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ, ÚČAST NA NĚM A PRŮCHOD VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVOU

### C1 KDO SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

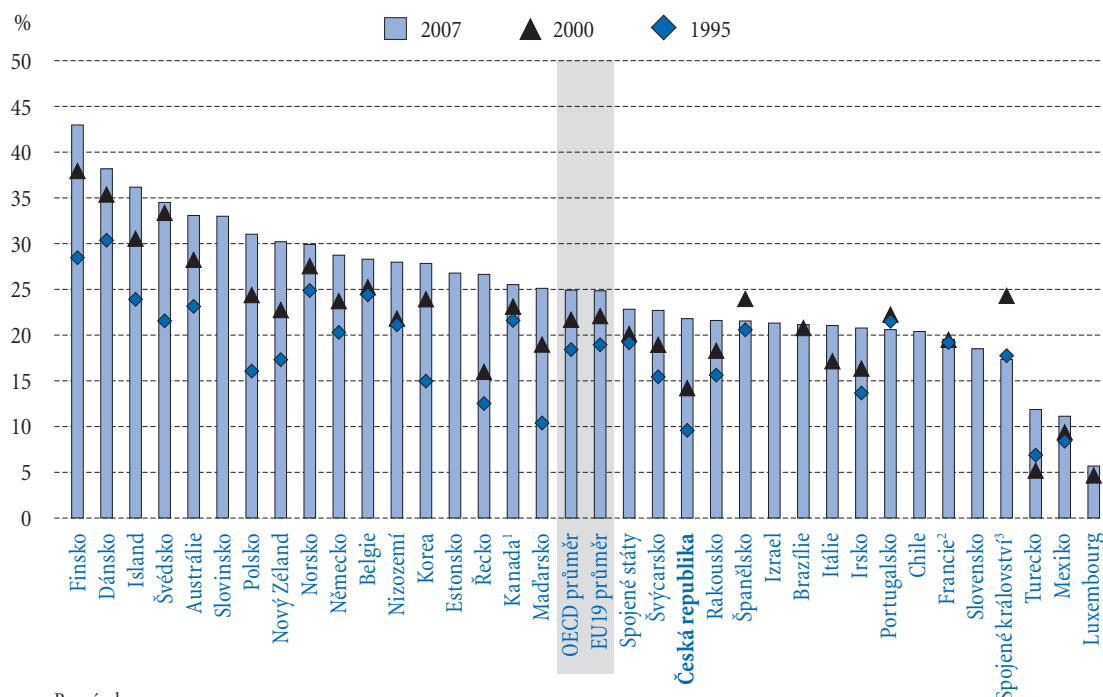
Indikátor charakterizuje přístup ke vzdělávání na základě využití informací o míře účasti na vzdělávání a trendech mezi roky 1995 a 2007. Zabývá se mírami účasti v sekundárním vzdělávání a podílem mladých lidí, kteří v průběhu svého života vstoupí do programů terciárního vzdělávání. Zároveň se zabývá i rolí veřejného a soukromého sektoru v poskytování vzdělávání v zemích OECD a partnerských zemích.

Graf C1.1

#### Míra účasti populace ve věku 20–29 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2007)

(Zahrnuti jsou všichni studenti ve veřejných i soukromých školách.)

V Austrálii, Dánsku, Finsku, na Islandu, v Polsku, ve Švédsku a v partnerské zemi Slovinsku je ve vzdělávání více než 30 % populace ve věku 20–29 let. V období let 2000 až 2007 míra účasti populace ve věku 20–29 let vzrostla o 8 procentních bodů.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2006.

2. Bez zámořských oblastí v letech 1995 a 2000.

3. Nekonzistentní časová řada způsobená metodickými změnami v roce 2006.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry účasti 20–29letých v roce 2007.

Zdroj: OECD. Tabulka C1.2, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

### Hlavní výsledky

- Ve většině zemí OECD mají **všichni lidé přístup k formálnímu vzdělávání o délce minimálně 12 let**. Alespoň 90 % studentů je ve vzdělávání 14 let nebo déle v Belgii, ve Francii, v Německu, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, Japonsku, Norsku, Španělsku a Švédsku. Mexiko, Řecko a Turecko vykazují míru účasti na vzdělávání převyšující 90 % pro 10 let a Turecko pouze šest let. V partnerských zemích Brazílii a Ruské federaci je odpovídající doba strávená ve vzdělávání 10, resp. 9 let.
- **Ve více než polovině zemí OECD je v preprimárním a primárním vzdělávání alespoň 70 % dětí ve věku 3–4 roky**. Dá se předpokládat, že v evropských zemích jsou děti ve věku 4 let a mladší ve vzdělávání častěji, než je tomu v ostatních zemích OECD. V průměru se v zemích EU 19 na této úrovni vzdělávání vzdělává 79 % dětí ve věku 3–4 roky, zatímco v zemích OECD se jedná v průměru o 71 % této věkové skupiny.

- **Míra účasti pro populaci ve věku 15–19 let vzrostla v letech 1995–2007 v zemích OECD ze 74 % na 81 %.** V Belgii, České republice a Polsku, stejně jako v partnerské zemi Slovinsku, překročila míra účasti těchto věkových skupin v roce 2007 dokonce 90 %. V období 1995–2007 se zvýšila i míra účasti ve vzdělávání 20–29letých, a to ve všech zemích s výjimkou Portugalska.

Vzdělaná populace je základním předpokladem ekonomického a sociálního rozvoje každé země. Vlády jednotlivých zemí proto mají zájem na širokém přístupu obyvatel ke vzdělávání a na rozmanité struktuře vzdělávacích příležitostí pro děti i dospělé. Programy pro výchovu a vzdělávání malých dětí a preprimární programy připravují děti na primární vzdělávání a mohou být nápomocny v boji proti jazykovému nebo sociálnímu znevýhodnění, poskytují příležitost rozvíjet zkušenosti a znalosti získané v domácím prostředí. Primární a sekundární vzdělávání pokládá základy pro širokou škálu schopností a připravuje mladé lidi k dalšímu vzdělávání a k životu právoplatných a produktivních členů společnosti. Terciární vzdělávání poskytuje možnosti získání pokročilých znalostí, dovedností a kvalifikace buď ihned po absolvování, nebo později.

**Po ukončení povinné školní docházky mají na setrvání studentů ve vzdělávání a ukončení vyššího sekundárního vzdělání vliv různé faktory – jedná se zejména o vzrůstající riziko nezaměstnanosti pro nedostatečně vzdělané absolventy a další formy vyřazení mladých lidí ze společnosti.** Absolvování vyššího sekundárního vzdělávání se ve většině zemí OECD stává normou. **Většina programů vyššího sekundárního vzdělávání v zemích OECD je konstruována jako příprava studentů ke studiu na terciární vzdělávací úrovni.**

**Vyšší míra účasti v terciárním vzdělávání má za následek vzdělanější populaci a kvalifikovanější pracovní trh.** Terciární vzdělávání s sebou pro jedince nese možnosti lepšího uplatnění na trhu práce a následně i vyšší výdělků. Míra vstupu do terciárního vzdělávání může naznačovat, do jaké míry si společnost cení vysoce vzdělaných lidí a jakou cenu má vzdělání na trhu práce.

Studenti jsou si stále více vědomi narůstajících sociálních i ekonomických výnosů z dosažení vyšších stupňů vzdělání. Zisky z terciárního vzdělávání typu 5A jsou jedním z faktorů, které mají vliv na nárůst míry graduace v těchto programech. Programy typu 5A se stávají dominantními z pohledu počtu studentů v terciárním vzdělávání, a v důsledku toho spotřebovávají velkou část finančních zdrojů, protože jsou obvykle delší než ostatní programy terciárního vzdělávání.

Aby byl i nadále zabezpečen nárůst míry účasti v terciárním vzdělávání, je nutné vytvářet diverzifikovanější programy a programy, které budou ve větší míře vyhovovat nové generaci studentů. Vzhledem k narůstající mobilitě studentů a internacionalizaci terciárního vzdělávání musí některé vzdělávací instituce přizpůsobovat své programy a vyučovací metody kulturní a lingvistické odlišnosti těchto studentů.

**Ve většině zemí OECD se dá předpokládat, že mladí lidé mají přístup k formálnímu vzdělávání v délce alespoň 12 let.** Alespoň 90 % studentů je ve vzdělávání 14 nebo více let v Belgii, Francii, Německu, Maďarsku, Irsku, na Islandu, v Japonsku, Norsku, Španělsku a Švédsku. Řecko a Mexiko vykazují míru účasti ve vzdělávání převyšující 90 % po 10 let, v Turecku se jedná o 6 let a v partnerských zemích Brazílii a Ruské federaci o 10, resp. 9 let. **V České republice je to 13 let.**

### Účast malých a předškolních dětí na vzdělávání

Dá se předpokládat, že **děti z EU 19 ve věku 4 let se budou ve větší míře účastnit vzdělávání, než je tomu v ostatních zemích OECD.** V průměru je v zemích EU 19 účast 3–4letých dětí 79 %, zatímco průměr zemí OECD je 71 %.

**Ve většině zemí OECD a partnerských zemí začíná prakticky plná účast (tedy míra účasti převyšující 90 %) ve vzdělávání již ve věkové kategorii pět a šest let.** V Rakousku, Belgii, České republice (80,0 %), Dánsku, Francii, Německu, Maďarsku, na Islandu, v Itálii, Japonsku, Lucembursku, na Novém Zélandu, v Norsku, Portugalsku, na Slovensku, ve Španělsku, Švédsku a Spojeném království stejně jako v partnerských zemích Estonsku, Izraeli a Slovinsku je **ve vzdělávání dokonce 70 % a více dětí ve věku od tří do čtyř let, ať už se účastní vzdělávání na předškolní nebo primární vzdělávací úrovni.** Míra účasti této věkové skupiny ve vzdělávání se pohybuje od 30 % a méně v Řecku, Koreji, Švýcarsku a Turecku až do 90 % a více v Belgii, Dánsku, Francii, Německu, na Islandu, v Itálii, na Novém Zélandu, ve Španělsku a Švédsku.

Důraz kladený na účast v předškolním vzdělávání je dán charakterem tohoto vzdělávání, které vlastně tvoří základ pro celoživotní vzdělávání a usnadňuje vstup do povinné školní docházky. Mnohé země mají téměř univerzální předškolní vzdělávání již pro děti tříleté. V indikátoru jsou však zahrnuty pouze údaje za preprimární vzdělávání uskutečňované ve vzdělávacích institucích a vypovídá pouze o míře účasti, nikoli o kvalitě tohoto vzdělávání.

### Účast ve vyšším sekundárním vzdělávání

Motivací pro pokračování ve vzdělávání po ukončení povinné školní docházky a pro dokončení programu vyššího sekundárního vzdělávání je celá řada faktorů včetně lepší zaměstnanosti lidí s vyšším vzděláním. Stále se zvyšující účast ve vyšším sekundárním vzdělávání znamená, že jednotlivé země musí uspokojovat poptávku rozmanité skupiny studentů.

Pro naplnění těchto požadavků přijaly různé země různé strategie. Některé zavedly jednotný neselektivní systém se všeobecnými programy, kde studenti mají obdobné vzdělávací příležitosti, jiné naopak poskytují širokou škálu různých programů (všeobecně zaměřené, odborné, předodborné).

Programy vyššího sekundárního vzdělávání **se dělí do tří základních kategorií** založených na stupni, jakou měrou jsou programy orientovány na výkon specifických povolání, případně jakou kvalifikaci získají absolventi pro trh práce:

- **programy všeobecného vzdělávání**, které nepřipravují primárně absolventy pro přímý vstup na trh práce, ale pro vstup do dalšího vzdělávání (obsahem vzdělávacích programů je méně než 25 % hodinové dotace odborných předmětů),
- **programy předodborné přípravy** připravují absolventy jak pro pracovní trh, tak pro vstup do odborných programů dalšího vzdělávání (odborná složka tvoří alespoň 25 % obsahu vzdělávacího programu),
- **programy odborného vzdělávání** připravují své absolventy přímo pro vstup na trh práce, absolventi jsou schopni zastávat specifické profese, na které jsou odborně připraveni a pro které mají odbornou kvalifikaci.

**Programy předodborné přípravy a programy odborného vzdělávání** se dále dělí podle toho, zda výuka probíhá ve škole, nebo na pracovišti:

- **programy založené na výuce ve škole** mohou zahrnovat i odbornou přípravu na pracovišti (např. odborná praxe apod.), která je však v rozsahu menším než 25 % hodinové dotace určené pro vzdělávací program,
- **programy založené na výuce ve škole a na pracovišti** zahrnují odbornou přípravu na pracovišti (např. odborná praxe apod.), která je v rozsahu alespoň 25 % hodinové dotace určené pro vzdělávací program.

To, že absolventi ukončili odborně zaměřený program vyššího sekundárního vzdělávání, ještě neznamená, že nemají přístup ke vzdělávání na vyšší vzdělávací úrovni. V některých zemích jsou programy odborného vzdělávání koncipovány tak, že připravují studenty i pro vzdělávání na terciární vzdělávací úrovni, v některých zemích ale tyto absolventi k terciárnímu vzdělávání přímý přístup nemají.

**Ve 13 zemích OECD a partnerské zemi Slovinsku většina studentů vyššího sekundárního vzdělávání navštěvuje předodborné a odborné programy.** Ve většině zemí s duálním systémem učebních programů (Rakousko, Německo, Lucembursko, Nizozemsko a Švýcarsko) a v Austrálii, Belgii, České republice, Finsku, Itálii, Norsku, na Slovensku a ve Švédsku stejně jako v partnerské zemi Slovinsku navštěvuje programy odborného vzdělávání alespoň 55 % žáků vyšší sekundární vzdělávací úrovně. Na druhé straně v Kanadě, Řecku, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, Japonsku, Koreji, Mexiku, Portugalsku, Turecku a partnerských zemích Brazílii, Chile, Estonsku a Izraeli naopak alespoň 60 % studentů ve vyšším sekundárním vzdělávání navštěvuje programy všeobecného vzdělávání, i když zde programy odborného vzdělávání existují. **V České republice se v předodborných a odborných programech na vyšší sekundární úrovni vzdělává 75,2 % žáků, což je jedna z nejvyšších hodnot v rámci zemí OECD a partnerských zemí.** Hodnot nad 70 % dosahují kromě České republiky ještě Rakousko (77 %) a Slovensko (73 %).

V mnoha zemích OECD jsou odborné programy vyššího sekundárního vzdělávání koncipované jako programy založené na výuce ve škole. V Rakousku, České republice, na Islandu a Slovensku však 40 % studentů odborných programů studuje v programech, které jsou koncipovány jako **programy založené na výuce ve škole i na pracovišti**. V Dánsku, Německu, Maďarsku, Irsku, Švýcarsku a v partnerské zemi Estonsku tyto programy navštěvuje dokonce více než 75 % studentů odborného vyššího sekundárního vzdělávání.

I když v mnoha zemích mohou studenti na vyšší sekundární úrovni navštěvovat programy odborného vzdělávání, některé země OECD odkládají odborné vzdělávání až na dobu po absolvování vyššího sekundárního vzdělávání. Zatímco odborně zaměřené programy některé země nabízejí v rámci vyššího sekundárního vzdělávání (např. Rakousko, Maďarsko a Španělsko), některé země obdobné programy nabízejí v postsekundárním neterciárním vzdělávání (např. Kanada a Spojené státy).

### Učební programy (programy založené na odborné přípravě na pracovišti)

V mnoha zemích OECD (Austrálie, Rakousko, Belgie, Česká republika, Dánsko, Finsko, Francie, Německo, Maďarsko, Island, Irsko, Lucembursko, Mexiko, Nizozemsko, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Slovensko, Švýcarsko, Turecko a Spojené království) a v partnerských zemích (Izrael, Ruská federace a Slovinsko) **existuje systém učebních oborů**. V některých zemích (např. Rakousko, Německo a Maďarsko) v případě těchto programů studenti uzavírají smlouvy nikoli se školou, ale přímo s podnikem. Ve většině zemí se jedná o programy založené na výuce ve škole i na pracovišti. Systém učebních programů neexistuje v Japonsku, Koreji, Španělsku a Švédsku (Švédsko má ale systém učebních oborů založených pouze na výuce ve škole). Spojené státy mají sice systém učebních programů, ty však nejsou součástí formálního vzdělávání.

Stejně jako se liší vzdělávací systémy jednotlivých zemí, **liši se i minimální požadavky na vstup do učebních programů**. Obvykle je požadováno ukončené nižší sekundární vzdělání (v České republice, Dánsku, Finsku, Francii, Německu, Irsku, Lucembursku, Mexiku, Nizozemsku, Norsku, Polsku, na Slovensku a v partnerských zemích Izraeli a Slovinsku). V Rakousku je základním požadavkem pro vstup do těchto programů **devět let povinné školní docházky**. V Austrálii, Belgii, Nizozemsku, Spojeném království a Spojených státech je přijetí podmíněno **věkem uchazečů**, zatímco na Novém Zélandu **musí být student zaměstnan**. V Turecku musí mít uchazeč **ukončené primární vzdělávání, být ve věku alespoň 14 let a musí mít uzavřenou pracovní smlouvu se zaměstnavatelem**. V Ruské federaci dokonce neexistují žádné centrálně stanovené podmínky pro přijetí uchazečů do těchto programů.

**Liší se i standardní délka těchto vzdělávacích programů**. Pohybuje se od jednoho roku do čtyř let v České republice, Dánsku, Francii, Německu, Irsku, na Novém Zélandu, v Norsku, Polsku, ve Spojeném království a partnerských zemích Izraeli a Slovinsku. V dalších zemích (např. v Rakousku a Belgii) závisí délka vzdělávání na konkrétním programu, specifické kvalitaci a předchozích znalostech a zkušenostech.

### Účast ve vzdělávání na konci povinné školní docházky a po ní

Některé faktory, včetně vysokého rizika nezaměstnanosti a dalších forem vyloučení mladých lidí bez odpovídajícího vzdělání ze společnosti, mají vliv na další rozhodování o setrvání mladých lidí ve vzdělávání po ukončení povinné školní docházky. V mnoha zemích OECD se stává přechod ze vzdělávání do zaměstnání delším a mnohem komplexnějším procesem, který dává studentům příležitost kombinovat práci a zaměstnání tak, aby získali odpovídající dovednosti využitelné na trhu práce.

**Povinná školní docházka v zemích OECD a partnerských zemích končí od 14 let věku** (v Koreji, Portugalsku, Turecku a v partnerských zemích Brazílii a Chile) **až do 18 let** (v Belgii, Německu, Nizozemsku, Maďarsku a partnerské zemi Chile). **Typický věk ukončování povinné školní docházky však velice často nekoresponduje s věkem, ve kterém je plná účast na vzdělávání**.

Zatímco míra účasti ve většině zemí OECD a partnerských zemí je obvykle vyšší před koncem povinné školní docházky, v Belgii, Německu, Maďarsku, Mexiku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Turecku, Spojených státech a partnerské zemi Chile je míra účasti pod úrovní 90 % již před ukončením povinné školní docházky. V Belgii, Německu, Maďarsku, Nizozemsku, ve Spojených státech a partnerské zemi Chile to může být způsobeno skutečností, že povinná školní docházka je poměrně dlouhá a končí až ve věku 18 let, resp. 17 let ve Spojených státech.

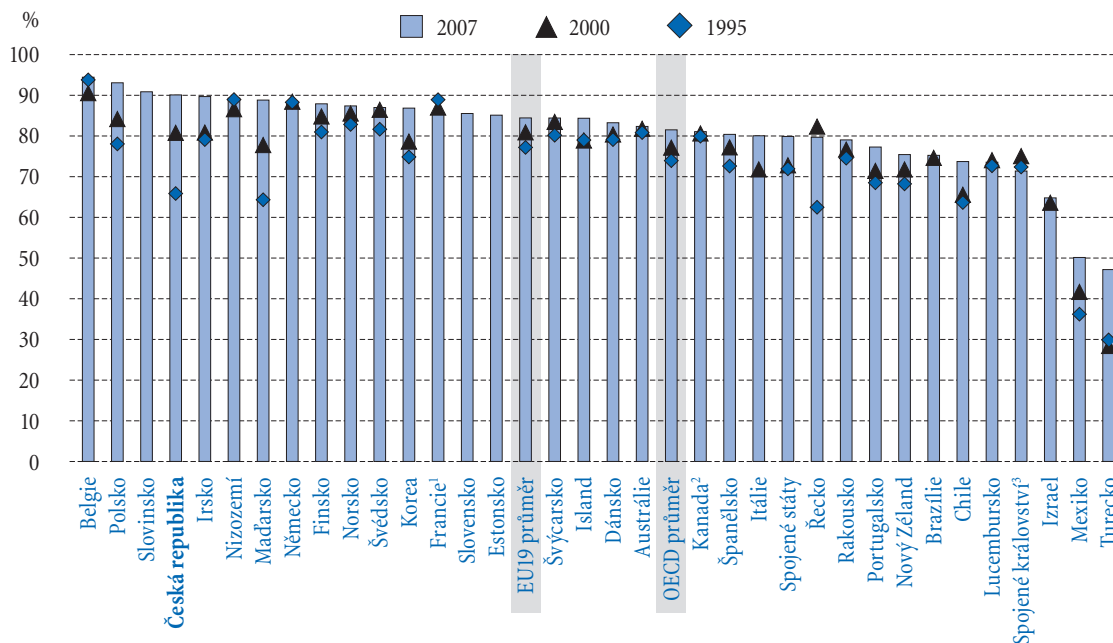


V mnoha zemích OECD míra účasti ve vzdělávání začíná klesat ve věku po ukončení povinné školní docházky, tedy ještě před dokončením vyššího sekundárního vzdělávání. Mimo vzdělávání je více než 20 % populace ve věku mezi 15 a 19 lety v Rakousku, Řecku, Lucembursku, Mexiku, na Novém Zélandu, v Portugalsku, Turecku, ve Spojeném království a Spojených státech stejně jako v partnerských zemích Brazílii, Chile, Izraeli a Ruské federaci. V České republice je to 10 %.

Graf C1.2

## Míra účasti populace ve věku 15–19 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2007)

(Zahrnuti jsou všichni studenti ve veřejných i soukromých školách.)



Poznámky:

1. Bez zámořských oblastí v letech 1995 a 2000.
  2. Údaje za rok 2006.
  3. Nekonzistentní časová řada způsobená metodickými změnami v roce 2006.
- Země jsou seřazeny sestupně podle míry účasti 15–19letých v roce 2007.  
Zdroj: OECD. Tabulka C2.2, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

Mezi roky 1995 a 2007 nastal v zemích OECD nárůst míry účasti na vzdělávání v populaci 15–19letých v průměru o 8 procentních bodů. Míra účasti na vzdělávání v této věkové skupině vzrostla ze 74 % na 81 % a dosáhla v roce 2007 hodnot 90 % a vyšších v Belgii, České republice, Polsku a v partnerské zemi Slovinsku. V České republice se jednalo o míru účasti 90,1 %.

Přestože míra účasti 15–19letých ve vzdělávání vzrostla v posledních 12 letech o více než 20 procentních bodů v České republice a o 24 procentních bodů v Maďarsku, prakticky se nezměnila v Austrálii, Belgii, Kanadě, Německu, Lucembursku, Nizozemsku a Spojeném království. Tyto země však všechny, s výjimkou Lucemburska, mají vysokou míru účasti 15–19letých ve vzdělávání. V zemích EU19 je průměrná míra účasti ve vzdělávání této věkové skupiny 84,4 %.

## Konec povinné školní docházky a pokles míry účasti ve vzdělávání

Analýzy míry účasti po jednotkách věku neprokázaly přímou souvislost mezi koncem povinné školní docházky a poklesem míry účasti na vzdělávání. K poklesu míry účasti obvykle dochází až ve věku blížícím se konci vyššího sekundárního vzdělávání. Ve všech zemích OECD a v partnerských zemích dochází k poklesu míry účasti na vzdělávání v 16. roce věku. V průměru se jedná o pokles z 91 % v 16 letech na 83 % ve věku 17 let, 53 % pro 18leté a až na 27 % ve věku 19 let. V Belgii, České republice, ve Finsku, v Německu, Maďarsku, Japonsku, Koreji, Norsku, Polsku, na Slovensku, ve Švédsku a v partnerských zemích Estonsku, Izraeli a Slovinsku je však ve vzdělávání stále více než 90 % mladých lidí ve věku 17 let, a to i v případě, že se již nejedná o povinnou školní docházku.

V České republice se jedná o míru účasti 100 % ve věku 16 let, 86 % ve věku 17 let, 87 % ve věku 18 let a o míru účasti 69 % ve věku 19 let.

### Účast v terciárním vzdělávání

Míra účasti na terciárním vzdělávání podává informaci o počtu jedinců, kteří se účastní terciárního vzdělávání. **V průměru je v rámci zemí OECD ve vzdělávání 25 % populace ve věku 20–29 let.** Míra účasti této věkové skupiny je vyšší než 30 % v Austrálii, Dánsku, Finsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Polsku, Švédsku a v partnerské zemi Slovinsku. **V České republice je ve vzdělávání 21,8 % populace ve věku 20–29 let.** Obdobných hodnot dosahuje Rakousko, Itálie, Portugalsko a Španělsko a nižší hodnoty účasti této věkové skupiny ve vzdělávání jsou ve Francii, Irsku, Lucembursku, Mexiku, na Slovensku, v Turecku a ve Spojeném království. **V zemích EU19 je míra účasti věkové skupiny 20–29letých ve vzdělávání v průměru 24,8 %.**

Je nutné ale zmínit, že v zemích s vyšším podílem zahraničních studentů mohou být údaje o míře účasti v terciárním vzdělávání nadhodnoceny. Pokud započítáme do výpočtu indikátoru pouze „domácí“ studenty, pak se v případě Austrálie a Nového Zélandu sníží míra účasti 20–29letých v terciárním vzdělávání na 27 %, resp. 22 %.

Politika prudkého rozvoje vzdělávání zvyšuje tlak na masivnější přístup k terciárnímu vzdělávání v mnoha zemích OECD a partnerských zemích. Tento tlak je tak velký, že více než kompenzuje pokles velikosti věkové kohorty ve věku vstupu do této vzdělávací úrovně. V průměru v zemích OECD s porovnatelnými údaji vzrostla míra účasti v terciárním vzdělávání mezi roky 1995 a 2007 o 8 procentních bodů. **Ve všech zemích OECD a v partnerských zemích s výjimkou Portugalska došlo v tomto období také ke zvýšení míry účasti 20–29letých ve vzdělávání.** K významnému nárůstu převyšujícím 12 procentních bodů došlo v České republice, Finsku, Řecku, Maďarsku, na Islandu, v Koreji, na Novém Zélandu, v Polsku a Švédsku. Z těchto zemí Česká republika, Řecko a Maďarsko dosahovaly v rámci zemí OECD na začátku sledovaného období minimálních hodnot, zatímco v roce 2007 byly uprostřed škály. **V České republice došlo k nárůstu míry účasti 20–29letých na vzdělávání v letech 1995–2007 o 12 procentních bodů.**

### Relativní velikost veřejného a soukromého sektoru

**V zemích OECD a partnerských zemích je primární a sekundární vzdělávání stále především doménou veřejného sektoru. Veřejné instituce navštěvuje v průměru v zemích OECD 91 % žáků v primárním vzdělávání, 85 % žáků v programech nižšího sekundárního a 83 % žáků vyššího sekundárního vzdělávání.** V Japonsku a Mexiku je výjimkou vyšší sekundární úroveň vzdělávání, kde se v institucích soukromých zřizovatelů (které získávají 50 % svých výdajů z veřejných rozpočtů) vzdělává 31 %, resp. 30 % všech studentů programů vyššího sekundárního vzdělávání.

**V terciárním vzdělávání je situace naprosto odlišná. Soukromé subjekty zde hrají mnohem větší roli.** V programech terciárního vzdělávání typu 5B se v soukromých institucích vzdělává více než jedna třetina studentů, v programech terciárního vzdělávání typu 5A a v programech směřujících k vědecké kvalifikaci se jedná o více než jednu pětinu studentů. Ve Spojeném království jsou všechny programy terciárního vzdělávání realizovány soukromými na vládě závislými institucemi. V Izraeli pak ve školách těchto zřizovatelů studuje v programech terciárního vzdělávání více než polovina studentů (70 %). Soukromé na vládě závislé instituce hrají v terciárním vzdělávání typu 5A významnou roli i v partnerských zemích Estonsku (86 % studentů) a Izraeli (76 % studentů). Na vládě nezávislé soukromé instituce jsou více obvyklé v terciárním vzdělávání, než je tomu na nižších vzdělávacích stupních (v průměru na nich studuje 14 % studentů v terciárním vzdělávání), a to zejména v Japonsku, Koreji a partnerských zemích Brazílii a Chile, kde na těchto školách studuje více než 70 % studentů.

**Podíl žáků České republiky vzdělávajících se v primárním a nižším sekundárním vzdělávání ve veřejných institucích je shodně 98 %, v případě vyššího sekundárního vzdělávání pak 86 % žáků. V terciárním vzdělávání typu 5B jsou podíly studentů ve veřejných institucích nižší (66 %) a v terciárním vzdělávání typu 5A (tedy na vysokých školách) je podíl studentů vzdělávajících se ve veřejných institucích 90 %.**

## C2 KDO STUDUJE V ZAHRANIČÍ A KDE?

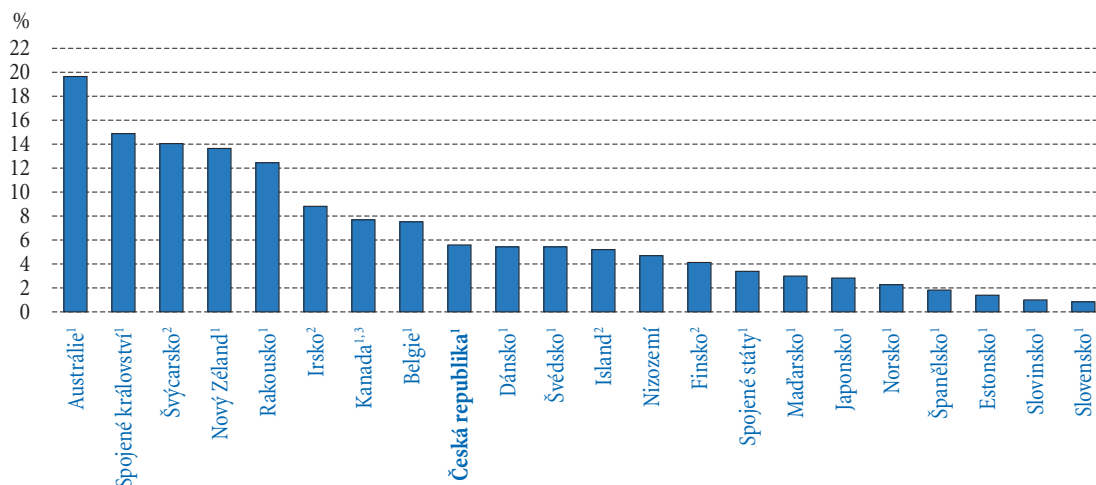
Indikátor podává obrázek o mobilitě studentů a internacionalizaci terciárního vzdělávání v zemích OECD a v partnerských zemích. Upozorňuje na trendy a poukazuje na hlavní destinace zahraničních studentů a trendy v podílech zahraničních studentů. Zkoumány jsou i některé z faktorů majících vliv na výběr země vhodné pro studium. Indikátor sleduje míru internacionalizace terciárního vzdělávání, a to z pohledu studentské mobility do různých destinací, a prezentuje zahraniční studenty podle země původu, typu programu a oboru. Zároveň je zkoumána struktura studentů studujících v zahraničí podle země, kde studují, spolu s tím, jaké to pro zemi studia má důsledky. Podíl zahraničních studentů v terciárním vzdělávání může být dobrým signálem o tom, jaká je mobilita studentů mezi zeměmi.

Graf C2.1

### Mobilita studentů v terciárním vzdělávání (2007)

(Graf charakterizuje podíl zahraničních studentů na celkovém počtu studentů v terciárním vzdělávání. Mobilita studentů je definována buď na základě země, ve které má student bydliště, nebo na základě země, ve které student získal předchozí vzdělání.)

Studentská mobilita, tedy zahraniční studenti, kteří cestují do jiné země za účelem studia v terciárním vzdělávání, se v rámci zemí OECD pohybuje od 1 do téměř 20 %. Zahraniční studenti jsou nejvyšší měrou zastoupeni v Austrálii, Rakousku, na Novém Zélandu, ve Švýcarsku a ve Spojeném království.



**Poznámky:**

Data prezentovaná v tomto grafu nejsou kompatibilní s údaji týkajícími se zahraničních studentů v terciárním vzdělávání publikovanými Education at a Glance v předchozích letech.

1. Zahraniční studenti jsou definováni na základě země jejich pobytu.

2. Zahraniční studenti jsou definováni na základě jejich předchozího vzdělání.

Údaje za rok 2006.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu zahraničních studentů v terciárním vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka C1.2, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

### Hlavní výsledky

- V roce 2007 více než 3 milióny studentů v terciárním vzdělávání v zemích OECD studují mimo zemi původu. Oproti předchozímu roku se jedná o nárůst o 3,3 %.
- Téměř polovina všech zahraničních studentů studuje ve čtyřech zemích – Francii, Německu, Spojeném království a Spojených státech. Celkově nejvyšší počet zahraničních studentů je z Francie, Německa, Japonska, Koreje a Spojených států. Studenti z Číny a Indie tvoří největší podíl zahraničních studentů v partnerských zemích.
- Zahraniční studenti tvoří více než 10 % studentů v terciárním vzdělávání v Austrálii, Rakousku, na Novém Zélandu, ve Švýcarsku, Spojeném království a Spojených státech. V programech směřujících k vědecké kvalifikaci je podíl zahraničních studentů více než 20 % v Austrálii, Belgii, Kanadě, na Novém Zélandu, ve Švýcarsku, Spojeném království a Spojených státech.

- Až 30 % a více zahraničních studentů studuje obory přírodních věd, zemědělství a technické obory v Kanadě, Finsku, Německu, Švédsku, Švýcarsku a ve Spojených státech.

Globálně orientované firmy mají zájem o zaměstnance s mezinárodními kompetencemi, kteří umí cizí jazyky a ovládají základní interkulturní dovednosti, aby mohly úspěšně spolupracovat a komunikovat se zahraničními partnery. Vlády stejně jako jednotlivci zjišťují, že terciární vzdělání hraje klíčovou roli při rozšiřování obzorů studentů a pomáhá jim lépe porozumět světovým jazykům, kulturám a obchodním metodám. Jednou z cest pro studenty, jak rozšířit jejich znalosti jiných společností a jazyků, a tedy prosperovat na pracovním trhu, je studium v terciárním vzdělávání v zahraničí. Mnohé vlády zemí OECD, zejména zemí EU, vytvořily systémy a politické záměry na podporu mobility jako prostředku pro posílení interkulturních kontaktů a vybudování sítě budoucích společenských kontaktů.

Z makroekonomického pohledu mezinárodní diskuse o liberalizaci trhu služeb zdůrazňuje význam internacionalizace vzdělávacího trhu. Internacionalizace terciárního vzdělávání má mnoho krátkodobých finančních dopadů, a to jak pozitivních, tak negativních. Poskytuje příležitost malým a méně rozvinutým vzdělávacím systémům zvýšit efektivitu jejich nákladů na vzdělávání. Kromě toho vzdělávací příležitosti v zahraničí mohou být finančně pozitivní alternativou v případě nemožnosti zavádět nové, pro určitou zemi neefektivní programy.

Navíc expanze terciárního vzdělávání v zemích OECD zesílila tlak na finanční prostředky směřované do terciárního vzdělávání a vedla ke zvýšenému zájmu o přijímání zahraničních studentů. Vzhledem k tomu, že instituce terciárního vzdělávání často profitují z příjmů ze školného od zahraničních studentů, některé země se snaží aktivně zahraniční studenty získat. Vzdělávání v zahraničí může být doporučeno také v případě, že národní systém terciárního vzdělávání není díky omezenému počtu vzdělávacích míst schopen uspokojit veškerou poptávku. V posledních několika letech je v mnoha zemích OECD rozvoj znalostní ekonomiky a globální konkurence dovedností novým faktorem a hybnou silou pro internacionalizaci terciárního vzdělávání a pro přijímání zahraničních studentů, což může být součástí strategie pro nábor vysoce kvalifikovaných zahraničních pracovních sil.

Finanční zdroje vycházející z přijímání zahraničních studentů mohou také být – ať už jako diferencované školné, nebo jako veřejné dotace – hnací silou pro rozvoj internacionálního vzdělávání. Z pohledu institucí terciárního vzdělávání však zahraniční studenti mohou omezovat vzdělávací proces vzhledem k tomu, že je nutné přizpůsobovat kurikulum a učební metody kulturním a jazykovým odlišnostem studentů ze zahraničí. Tyto překážky jsou však vyváženy výhodami pro hostitelskou zemi. Zahraničním studentům musí být nabízeny programy, které obstojí v konkurenci a mohou přispět k rozvoji vysoce kvalitního terciárního vzdělávání, které rychle reaguje na požadavky a ve vyšší míře uspokojuje aktuální poptávku klientů. Zahraniční studenti mohou také vzdělávacímu systému napomoci k dosažení potřebného počtu studentů, který je nutný pro diverzifikaci množství vzdělávacích programů a pro navýšení objemu finančních prostředků vzhledem k tomu, že zahraniční studenti často platí plné náklady na své vzdělávání. To vše ale může mít i negativní dopady, vzdělávací instituce totiž mohou začít upřednostňovat přijímání zahraničních studentů před domácími, protože je to pro ně výhodnější. Pro tato tvrzení ale neexistují spolehlivé podklady, s výjimkou naprosto prestižních programů elitních univerzit.

Pro jedince, tedy studenta, závisí výše zisků ze vzdělávání v zahraničí na politikách obou zemí – té, která ho do zahraničí vysílá, a té, ve které studuje. Zisky souvisejí zejména s vyšší příspěvků pro studenty odcházející studovat do zahraničí a s vyšší školného na zahraničních školách a jejich dotacemi pro zahraniční studenty. Určitý vliv na náklady studentů má i výše životních nákladů v zemi, kde studují. Dlouhodobé zisky ze vzdělávání v zahraničí jsou zejména závislé na tom, jakou cenu mají tito absolventi na trhu práce.

Počet studentů studujících v zahraničí může určitým způsobem naznačovat míru internacionalizace terciárního vzdělávání. Do budoucna bude důležité hledat nové cesty, jak měřit a kvantifikovat další komponenty přeshraničního vzdělávání.

### Trendy počtu zahraničních studentů

**V roce 2007 studovaly 3 milióny studentů mimo zemi svého původu, z toho 2,5 mil. (85 %) studovalo v zemích OECD. Oproti předchozímu roku se jedná o nárůst o 3,3 % (96 000 studentů). V zemích OECD tento nárůst činil 3,4 %. Od roku 2000 počet zahraničních studentů studujících v zemích OECD a na celém světě vzrostl o 59 %, roční nárůst byl v průměru 7 %.**

Od roku 2000 se počet zahraničních studentů více než zdvojnásobil v Austrálii, České republice, Řecku, Irsku, Itálii, Koreji, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Polsku, Španělsku a partnerských zemích Chile a Estonsku. Naopak k nárůstu počtu zahraničních studentů ve výši 25 % a méně došlo v Belgii, Turecku a Spojených státech. Změny počtu zahraničních studentů mezi roky 2000 a 2007 poukazují na to, že jejich počty rostou rychleji v zemích OECD, než je tomu v zemích EU19, jedná se o nárůsty ve výši 135 %, resp. 97 %.

**V České republice studovalo v terciárním vzdělávání v roce 2007 celkem 24,5 tis. zahraničních studentů, od roku 2000 vzrostly počty těchto studentů 4,5krát.**

### Míra mobility studentů v terciárním vzdělávání

Uvedené analýzy se zabývají trendy v absolutním počtu zahraničních studentů a jejich strukturou podle země studia, protože časové řady týkající se studentské mobility neexistují. Míru mobility je možné měřit i prostřednictvím podílu zahraničních studentů na celkovém počtu studentů v terciárním vzdělávání v jednotlivých zemích. Výhodou tohoto indikátoru je to, že měří internacionalizaci terciárního vzdělávacího systému bez ohledu na celkový počet studentů.

#### Široké rozpětí v podílu zahraničních studentů v zemích OECD a partnerských zemích

Mezi zeměmi, u kterých jsou údaje o mobilitě k dispozici, nejvyšší podíl zahraničních studentů na celkovém počtu studentů v terciárním vzdělávání vykazují Austrálie, Rakousko, Nový Zéland, Švýcarsko a Spojené království. V Austrálii 19,5 % studentů v terciárním vzdělávání přichází do země za účelem studia. Obdobně v Rakousku se jedná o 12,4 %, na Novém Zélandu o 13,6 %, ve Švýcarsku o 14,0 % a ve Spojeném království o 14,9 %. Naopak mobilitu studentů ve výši 1 % a méně vykazují Slovensko a partnerská země Slovinsko. **V České republice se jedná o 5,6 % zahraničních studentů.**

V případě zemí, kde údaje o mobilitě nejsou k dispozici, zahraniční studenti tvoří poměrně velkou skupinu studentů ve Francii (11,3 %) a v Německu (11,3 %). Naopak podíl studentů ze zahraničí ve výši 1 % a méně vykazují Korea, Polsko, Turecko a partnerská země Ruská federace.

#### Mobilita studentů na různých úrovních terciárního vzdělávání

Podíl zahraničních studentů se v zemích OECD liší i podle toho, zda studují v programech typu 5A nebo 5B. **V programech terciárního vzdělávání typu 5B je míra internacionalizace mnohem nižší, než je tomu v případě programů typu 5A,** výjimkou jsou pouze Japonsko a Španělsko. Hlavním důvodem je, že programy typu 5A jsou pro studenty mnohem více atraktivní, a to i z důvodu širší dostupnosti. S výjimkou Itálie a Portugalska toto platí i pro země, pro které nejsou data o mobilitě k dispozici.

Podíl zahraničních studentů v terciárním vzdělávání typu 5A a v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci je prakticky stejný v Austrálii, Rakousku, České republice (5,9 %, resp. 7,2 %), Dánsku, na Slovensku, v Turecku a v partnerské zemi Estonsku, což naznačuje, že tyto země jsou pro zahraniční studenty stejně atraktivní na počátku terciárního vzdělávání, jako pro získání vědeckého stupně. Ostatní země naopak vykazují vyšší míru mobility v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci, než je tomu v případě programů typu 5A. Jedná se o Belgii, Kanadu, Finsko, Maďarsko, Island, Japonsko, Nový Zéland, Norsko, Španělsko, Švýcarsko, Spojené království, Spojené státy a partnerskou zemi Slovinsko, stejně jako Francii, Itálii, Koreu, Polsko, Portugalsko a partnerskou zemi Chile (jde o země, kde údaje o mobilitě nejsou k dispozici).

### Profil zahraničních studentů

#### Podíl zahraničních studentů podle úrovně a typu terciárního vzdělávání z pohledu jejich specializace

**V některých zemích OECD poměrně vysoký podíl zahraničních studentů studuje v programech terciárního vzdělávání typu 5B.** Jedná se o Belgii (30,6 %), Japonsko (21,3 %), Nový Zéland (25,3 %) a Španělsko (34,0 %). V zemích, kde nejsou k dispozici údaje o mobilitě, studuje vyšší podíl zahraničních studentů v Řecku (34,7 %), Koreji (22,4 %) a Chile (29,6 %).

V ostatních zemích studuje vysoký podíl zahraničních studentů v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci. Toto platí zejména ve Španělsku (22,3 %) a ve Švýcarsku (26,5 %). V menší míře to platí i v Kanadě (11,4 %), Finsku (13,4 %), Japonsku (10,6 %), Spojeném království (11,9 %) a Spojených státech (15,7 %). Zároveň to platí i v některých zemích, u kterých nejsou data o mobilitě k dispozici a kde zahraniční studenti tvoří poměrně velkou skupinu studentů. Jedná se o Francii (11,0 %) a Portugalsko (10,0 %). Všechny tyto země profitují z tohoto vysokého podílu zahraničních studentů v domácím výzkumu a vývoji. **V České republice studuje v programech terciárního vzdělávání typu 5B pouze 1,1 % zahraničních studentů terciárního vzdělávání.**

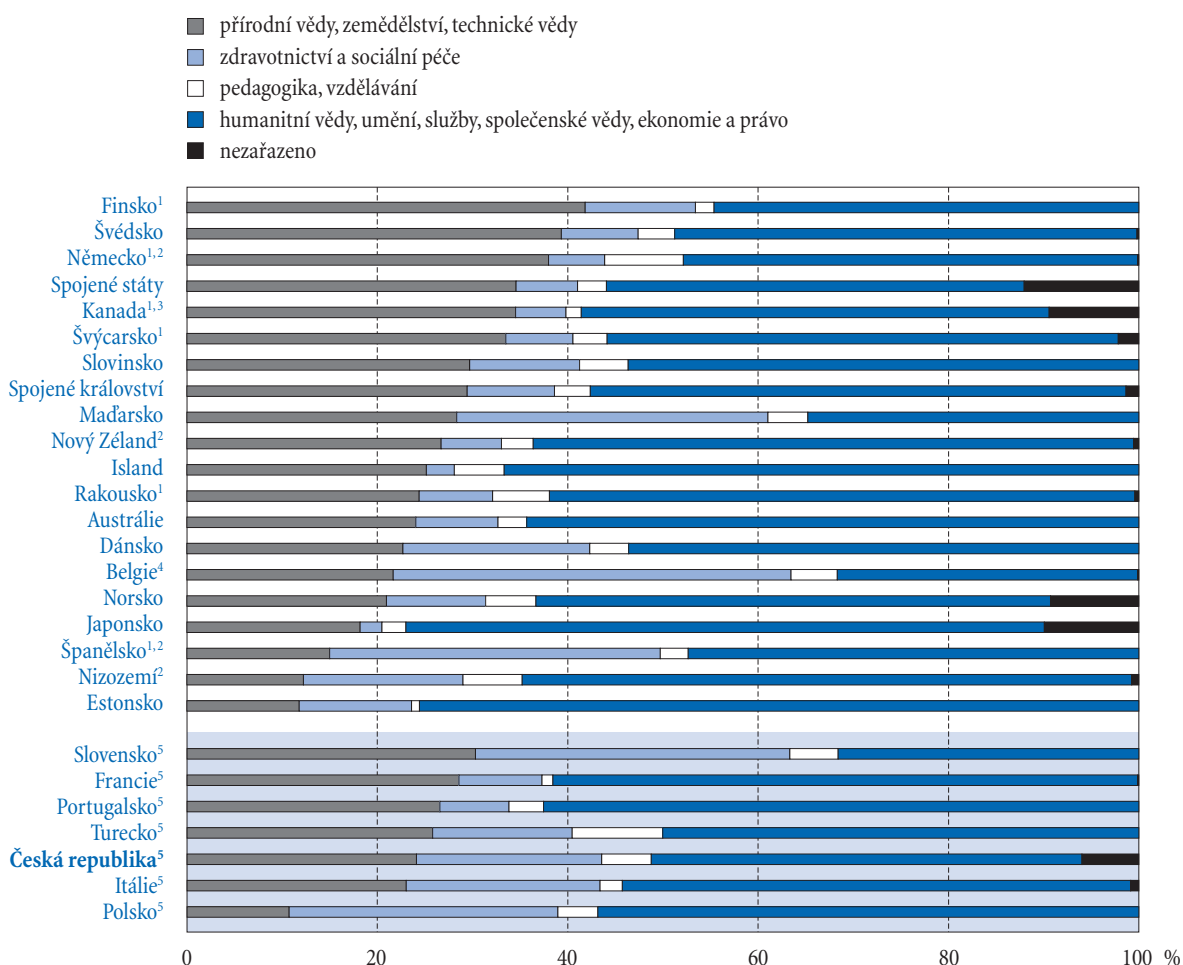
**Podíl zahraničních studentů v terciárním vzdělání podle oborového zaměření**

V oborech přírodních věd studuje alespoň šestina zahraničních studentů v Kanadě (18,5 %), Německu (17,0 %), na Islandu (18,0 %), Novém Zélandu (18,2 %), ve Švýcarsku (16,7 %) a Spojených státech (18,7 %), ale méně než jedna pětina studentů v Japonsku (1,2 %). Obrázek se ale mírně změní, pokud vedle přírodních věd zahrneme i zemědělství, technické vědy a stavebnictví. Pak v těchto oborech studuje 41,8 % zahraničních studentů ve Finsku. Podíl zahraničních studentů v oborech zemědělství,

Graf C2.4

**Podíl zahraničních studentů podle skupin oborů (2007)**

(Podíl zahraničních studentů)



Poznámky:

1. Bez studentů v programech typu 5B.
  2. Bez studentů v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci.
  3. Údaje za rok 2006.
  4. Bez dat za vzdělávání sociálně znevýhodněných.
  5. Zahraniční studenti podle skupin oborů. Tato data nejsou porovnatelná s daty o mobilitě studentů, proto jsou publikována samostatně. Země jsou seřazeny sestupně podle podílu zahraničních studentů v oborech přírodních věd, zemědělství a technických věd.
- Zdroj: OECD. Tabulka C2.5, Annex 3 ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009))

technické vědy a stavebnictví je také velmi vysoký v Kanadě (34,5 %), Německu (38,0 %), Maďarsku (28,3 %), Švédsku (39,3 %), Švýcarsku (33,5 %), Spojeném království (29,4 %), Spojených státech (34,6 %) a v partnerské zemi Slovinsku (29,7 %). Podobně v zemích, kde nejsou údaje o mobilitě studentů k dispozici, tvoří zahraniční studenti vysoký podíl studentů v těchto oborech ve Francii (28,6 %) a na Slovensku (30,3 %). Naopak v Polsku tvoří zahraniční studenti v těchto oborech pouze zanedbatelný podíl.

Ve většině zemí, kde studuje vysoký podíl zahraničních studentů v oborech zemědělství a v technických programech, studují i zinci tyto programy v angličtině.

Neanglofonní země mají obvykle vysoký podíl zahraničních studentů v oborech humanitních věd a umění, kde studuje více než 20 % zahraničních studentů v Rakousku (22,9 %), Německu (21,6 %), na Islandu (42, %), v Japonsku (25,4 %) a v partnerské zemi Slovinsku (21,3 %). Ze zemí, kde údaje o mobilitě studentů nejsou k dispozici, toto platí také ve Francii (20,1 %).

Společenské vědy, ekonomie a obchod a právní obory jsou pro zahraniční studenty také velmi atraktivní. Vysoký podíl zahraničních studentů studuje v těchto programech v Austrálii (55,6 %), Nizozemsku (45,4 %), na Novém Zélandu (45,7 %) a v partnerské zemi Estonsku (57 %). V případě zemí bez dostupných údajů o mobilitě studentů má vyšší podíl zahraničních studentů v těchto programech zejména Portugalsko (49,1 %).

Situace v oborech zdravotnictví a sociálních služeb je velmi specifická, protože velkou měrou závisí na tom, jakým způsobem probíhá v jednotlivých zemích uznávání lékařských stupňů a atestací. V těchto programech je zastoupen poměrně vysoký podíl zahraničních studentů především v Belgii (41,8 %) a Maďarsku (32,7 %). Mezi zeměmi, kde nejsou údaje podle definice mobility k dispozici, jsou v těchto oborech zahraniční studenti větší měrou zastoupeni v Itálii (20,4 %), Polsku (28,2 %) a na Slovensku (33,0 %). Podíl studentů závisí i na tom, že v některých zemích jsou stanoveny kvóty omezující přístup studentů do těchto oborů studia. Tím se zvyšuje poptávka po těchto oborech v ostatních zemích.

Lze celkově konstatovat, že koncentrace zahraničních studentů v určitých programech poukazuje na skupiny oborů, které jsou pro zahraniční studenty nejvíce atraktivní. Tato atraktivita je ovlivněna mnoha faktory, a to na straně poptávky i nabídky.

### C3 JAK ÚSPĚŠNÍ JSOU STUDENTI PŘI PŘECHODU ZE VZDĚLÁVÁNÍ NA TRH PRÁCE?

Tento indikátor vypovídá o počtu let, který mohou mladí dospělí očekávat, že stráví ve vzdělávání, v zaměstnání nebo jako nezaměstnaní, a popisuje jejich status z genderového pohledu. Po ukončení počátečního vzdělávání se mladí lidé mohou setkat s nezaměstnaností, ne-zaměstnaností nebo s nedobrovolnou prací na částečný úvazek. Tento indikátor tedy sleduje délku období nezaměstnanosti a podíl mladých lidí pracujících na částečný úvazek.

#### Hlavní výsledky

- V zemích OECD v průměru platí, že v roce 2007 **mladí lidé ve věku 15 let mohli očekávat, že ve formálním vzdělávání budou pokračovat ještě následujících 6,7 roku**. Jako doplňující informaci k počtu let, která 15letí stráví ve vzdělávání, ještě uvedme, že v průměru zemí OECD z následujících 15 let stráví 6,2 roku jako zaměstnaní, 0,7 roku jako nezaměstnaní a 1,3 roku mimo vzdělávání i mimo trh práce.
- 15–19letí, kteří nejsou ve vzdělávání, jsou obvykle spojováni se začínající nezaměstnaností nebo jsou mimo pracovní sílu. Některé země jsou více než jiné úspěšné v zaměstnávání mladých dospělých s poměrně nízkou dosaženou úrovní vzdělání. V Dánsku, na Islandu, v Irsku a Nizozemsku je zaměstnáno více jak 70 % mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání.
- V průměru platí, že **dokončení vyššího sekundárního vzdělání redukuje případnou nezaměstnanost** ve věkové skupině 20–24 let o 6,7 procentního bodu a ve věku 25–29 let o 6,2 procentního bodu. Nedosažení kvalifikace vyššího sekundárního vzdělání je výraznou překážkou při hledání zaměstnání. **Dosažením terciárního vzdělání vzroste pravděpodobnost nalezení zaměstnání.**

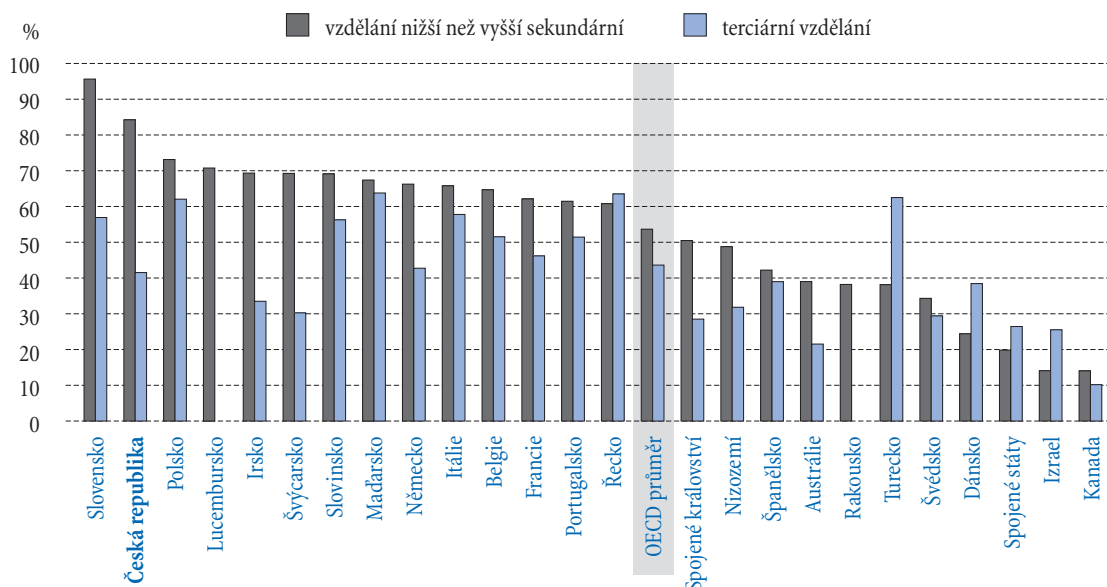
- **Nedobrovolná práce na částečný úvazek je častější mezi ženami než muži.** Rozdíly mezi pohlavími obecně klesají s vyšší úrovní dosaženého vzdělání. V Rakousku, Belgii, Francii, Nizozemsku, Norsku, Španělsku, Švédsku, Švýcarsku, ve Spojeném království, Spojených státech a v partnerské zemi Izraeli je 10% nebo více žen se vzděláním nižším než vyšší sekundární pracujících na částečný úvazek navzdory tomu, že by preferovaly práci na plný úvazek..

Graf C3.1

### Podíl dlouhodobě nezaměstnaných mezi nezaměstnanými ve věku 25–34 let (2007)

(Graf ukazuje podíl nezaměstnaných s terciárním vzděláním a vzděláním nižším než vyšší sekundární, u kterých trvá nezaměstnanost déle než 6 měsíců.)

V roce 2007 byl podíl dlouhodobě nezaměstnaných mezi mladými nezaměstnanými se vzděláním nižším než vyšší sekundární vzdělání vyšší než 50 % ve více než polovině zemí OECD. V devíti zemích (včetně partnerských zemí) byla více než polovina nezaměstnaných s terciárním vzděláním nezaměstnaná déle než šest měsíců. Podíl dlouhodobě nezaměstnaných na nezaměstnaných s terciárním vzděláním je okolo 60 % v Řecku, Maďarsku, Polsku a Turecku. Při pohledu na nezaměstnanost ve výhledu zemí OECD pro nadcházející rok se dlouhodobá nezaměstnanost mezi mladými lidmi jeví jako riziko v mnoha zemích. Mobilita, tedy zahraniční studenti, kteří cestují do jiné země za účelem studia v terciárním vzdělávání, se v rámci zemí OECD pohybuje od 1 do téměř 20 %. Zahraniční studenti jsou nejvyšší měrou zastoupeni v Austrálii, Rakousku, na Novém Zélandu, ve Švýcarsku a ve Spojeném království.



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu dlouhodobě nezaměstnaných mezi lidmi s dosaženým vzděláním nižším než vyšší sekundární.

Zdroj: OECD, Tabulka C3.5, Annex 3, ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009)).

Všechny země OECD mají zkušenosti s rychlými společenskými a ekonomickými změnami, které modelují nástup mladých lidí do pracovního života. V některých zemích je zvykem, že nejprve mladí lidé absolvují vzdělání a poté nastoupí do zaměstnání, v jiných zemích proces vzdělávání a zaměstnání probíhá současně. Cesta, při které dochází k souběhu studia a zaměstnání, může mít významný vliv na přechod mladých lidí ze školy do zaměstnání.

Přechod ze školy do zaměstnání je komplexní proces, který není závislý pouze na délce a kvalitě školní docházky, ale také na charakteru trhu práce a na ekonomických podmínkách dané země. Vyšší obecná míra nezaměstnanosti samozřejmě činí přechod ze školy do zaměstnání obtížnějším. Kromě toho ti, kteří vstupují na trh práce poprvé, jsou často charakterizováni vyššími mírami nezaměstnanosti, než ti, kteří mají pracovní zkušenosti.

Podmínky na trhu práce také ovlivňují rozhodování o vzdělávací dráze mladých lidí: když je situace na trhu práce špatná, mladí lidé mají tendenci zůstat déle ve vzdělávání; když je dobrá, na trh práce vstupují. Vysoké míry nezaměstnanosti ovlivňují náklady na vzdělávání. Navíc pokračováním ve vzdělávání klesá jednotlivcům riziko zastarání jejich dovedností, na které by jednou na trhu práce navázali.

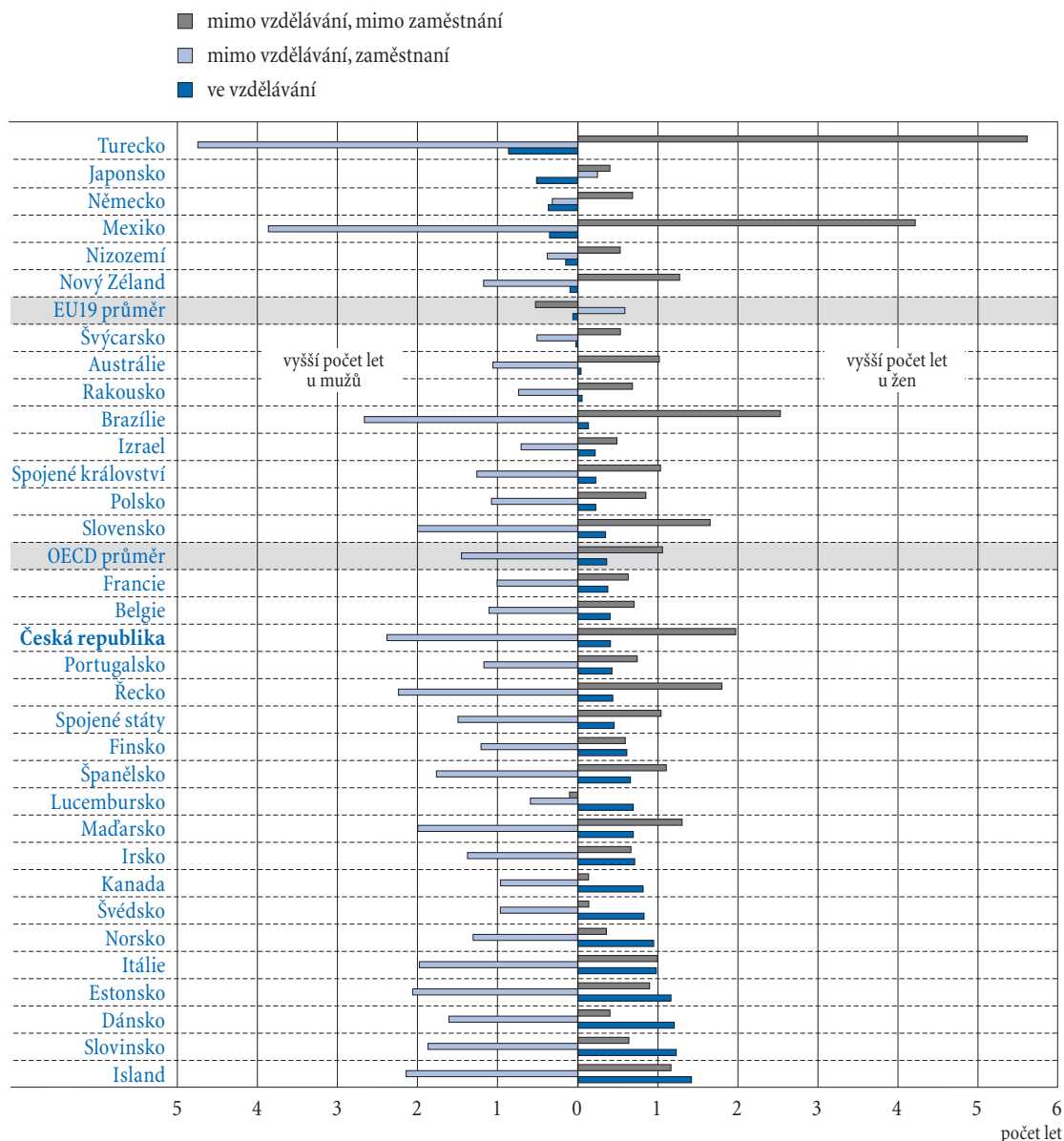


Mladí lidé ve věku 15 let mohou v průměru očekávat, že stráví ve vzdělávání ještě zhruba 6,7 roku. To je však průměrný údaj, který se týká všech 15letých, přičemž je zjevné, že někteří stráví ve vzdělávání delší dobu než ostatní. Ve Finsku, na Islandu, v Nizozemsku, Polsku a v partnerské zemi Slovinsku mohou 15letí očekávat, že ve vzdělávání stráví v průměru více než 8 let. Naopak v Mexiku a Turecku 15letí stráví ve vzdělávání méně než pět let. V České republice je očekávaná délka vzdělávání pro 15leté 6,7 roku, což odpovídá průměrné hodnotě zemí OECD (6,7 roku), avšak je pod průměrem zemí EU 19 (7,1 roku).

V průběhu následujících 15 let stráví dnešní 15letí 6,7 roku ve vzdělávání, dalších 6,2 roku stráví prací, 0,7 roku jako nezaměstnaní a 1,3 roku budou mimo vzdělávání a mimo trh práce.

Graf C3.2

Genderové rozdíly v počtu očekávaných let, která mladí lidé ve věku 15–29 let stráví ve vzdělávání a mimo vzdělávání (2007)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle rozdílu mezi muži a ženami v počtu očekávaných let, která mohou mladí lidé ve věku 15–29 let očekávat, že stráví ve vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka C3.1a. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2009).

Průměrná celková doba nezaměstnanosti se v jednotlivých zemích značně liší. Reflektuje jak odlišnosti v obecné míře nezaměstnanosti, tak odlišnosti vycházející z průběhu vzdělávání. V Austrálii, České republice, Dánsku, na Islandu, v Japonsku, Mexiku, Nizozemsku, na Novém Zélandu a v Norsku trvá délka nezaměstnanosti méně než 6 měsíců. Naopak ve Francii, Řecku, Polsku, Portugalsku, na Slovensku a v Turecku trvá nezaměstnanost okolo jednoho a půl roku.

Z průměru celkového počtu očekávaných let, která stráví 15letí ve vzdělávání, vyplývá, že **celkově delší dobu strávenou ve vzdělávání mohou očekávat ženy** (6,9 roku ve srovnání s 6,5 roku u mužů). Ve všech zemích s výjimkou Německa, Japonska, Mexika, Nizozemsku, Nového Zélandu, Švýcarska a Turecka tak mohou ženy předpokládat, že stráví ve vzdělávání více let než muži. V Turecku mohou studentky očekávat, že stráví ve vzdělávání přibližně o jeden rok méně než jejich mužské protějšky; v Dánsku, na Islandu, v Itálii a partnerské zemi Estonsku je to obráceně. Současně ve věku 15–29 let mohou muži předpokládat, že budou na trhu práce o rok a půl déle než ženy. To je odrazem faktu, že ženy se častěji ocitají mimo trh, když nejsou ve vzdělávání (tedy nejsou ve vzdělávání, nejsou zaměstnané a nehledají žádnou práci).

**Z genderového pohledu byly zaznamenány v očekávané délce nezaměstnanosti velmi malé rozdíly**, ačkoliv u mužů jsou výraznější tendence k delší nezaměstnanosti (0,8 roku u mužů, 0,7 roku u žen). Ženy jsou na tom ohledně nezaměstnanosti nejlépe v Kanadě, Německu, Lucembursku, Turecku a ve Spojeném království, kde mohou očekávat, že budou nezaměstnané o pět měsíců kratší dobu než jejich mužské protějšky.

Mladí muži ve věku 15–29 let mohou očekávat, že v průměru stráví mimo vzdělávání a mimo zaměstnání přibližně 1,5 roku, ženy pak 2,7 roku. V Mexiku, Turecku a v partnerských zemích Brazílii a Izraeli se u mladých žen projevuje značná tendence opustit trh práce a trávit čas mimo vzdělávací systém a nepracovat. V Kanadě, Dánsku, Japonsku, Nizozemsku, Norsku, Švédsku, Švýcarsku a v partnerské zemi Izraeli jsou mezi mladými muži a ženami rozdíly menší než půl roku až jeden rok.

Ve srovnání s muži mohou ženy ve věku 15–29 let ve všech zemích OECD očekávat kratší dobu zaměstnanosti po ukončení vzdělávání; to je částečně důsledkem doby strávené ve vzdělávání, ale také to lze přičíst jiným faktorům, jako je čas strávený péčí o děti.

**V České republice se dá předpokládat, že mladí muži ve věku 15–29 let stráví ve vzdělávání 6,5 roku a mladé ženy 6,9 roku. Jak vidíme, doba strávená ve vzdělávání se z genderového pohledu u nás liší jen málo. Pokud jde o předpokládanou dobu nezaměstnanosti, ta je u mužů 0,6 roku a u žen 0,5 roku. Doba, kterou mohou mladí lidé očekávat, že stráví mimo pracovní sílu, činí u mužů 0,2 roku, kdežto u žen jde o 2,3 roku.**

### Nezaměstnanost a ne-zaměstnanost mezi mladými ne-studenty

Mladí lidé představují hlavní nositele nových dovedností. Ve většině zemí OECD doporučuje vzdělávací politika úspěšně ukončit alespoň vyšší sekundární vzdělání. Poněvadž při hledání zaměstnání jsou na trhu práce často požadovány široké dovednosti vyšší úrovně, jsou osoby s nižším vzděláním často znevýhodněny.

Většina 15–19letých je ještě ve vzdělávání. Ve věkové skupině 15–19 let jsou ti, co nejsou ve vzdělávání, častěji propojeni s případnou nezaměstnaností nebo jsou mimo pracovní sílu. Situace 15–19letých, kteří nejsou ve vzdělávání, podstatně kolísá od 18 % těch, kteří jsou mimo pracovní sílu nebo nezaměstnaní, v Japonsku po 82 % v partnerské zemi Izraeli. V průměru zemí OECD lze říci, že polovina z 15–19letých, kteří nejsou ve vzdělávání, je mimo pracovní sílu nebo jsou nezaměstnaní.

**V České republice je ve věkové skupině 15–19 let ve vzdělávání 92,7 % mladých lidí. Ve věkové skupině 20–24 let již došlo k výraznému poklesu, kdy ve vzdělávání je 42,1 %, a ve věku 25–29 let je ve vzdělávání pouze 9,0 % mladých lidí.**

Některé země jsou více než jiné úspěšné v zaměstnávání mladých dospělých s poměrně nízkou dosaženou úrovní vzdělání. V Dánsku, na Islandu, v Irsku, Japonsku a Nizozemsku je zaměstnáno více než 70 % mladých, kteří nejsou ve vzdělávání. Nízké úrovně nezaměstnanosti v populaci aktivního věku (25–64 let) typicky přispívají k hladkému přechodu ze školy do zaměstnání u mladých dospělých s nízkými úrovněmi vzdělání.

V některých zemích je značná pozornost upřena na skupinu mladých dospělých ve věku 15–19 let, která v současné době není ani zaměstnaná, ani ve vzdělávání nebo v odborném výcviku. Tato skupina dostává ve většině zemí pouze malou nebo žádnou pod-

poru ze systému sociální podpory. Podíl osob ve věku 15–19 let, které jsou mimo vzdělávání a mimo trh práce, se pohybuje v rozsahu přes 31 % v Turecku po 1,1 % v České republice. V průměru zemí OECD je v této věkové kohortě 4,8 % jednotlivců mimo vzdělávání a mimo pracovní sílu.

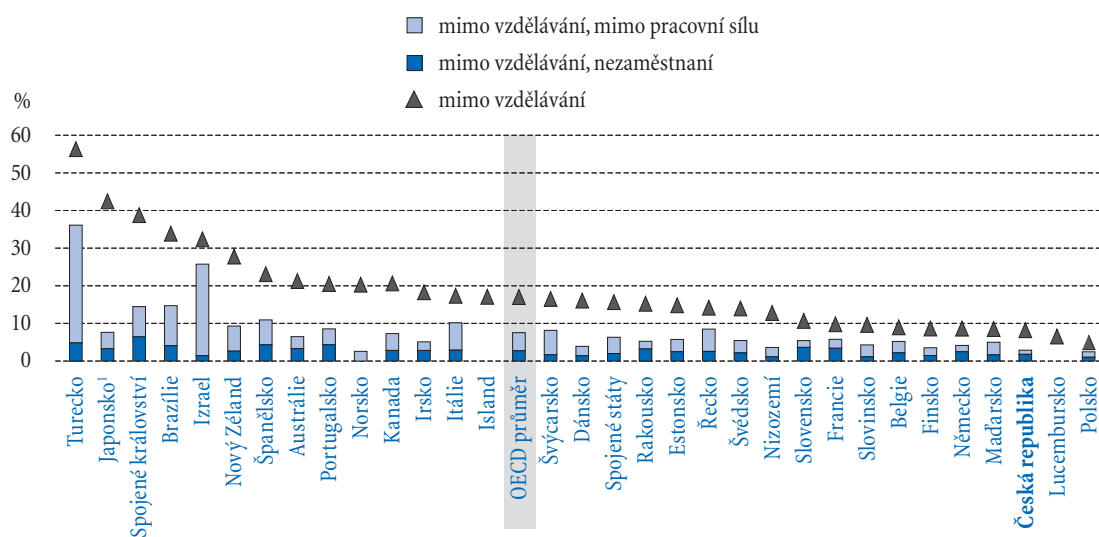
Rozdíly v míře nezaměstnanosti ne-studentů na celkové populaci mladých lidí podle úrovně dosaženého vzdělání jsou indikátorem úrovně, na kterou úspěšně dokončené vyšší vzdělání vylepšuje ekonomické příležitosti mladých lidí. **V průměru se dá říci, že ukončené vyšší sekundární vzdělání redukuje míru nezaměstnanosti u populace ve věku 20–24 let o 6,7 procentního bodu, v populaci 25–29 let o 6,2 procentního bodu.** Protože se ve většině zemí OECD stalo dosažení vyššího sekundárního vzdělání normou, ti, kteří ho nedosáhli, mají velmi velké problémy při hledání zaměstnání, když vstupují na trh práce. V Belgii, Francii, Polsku a na Slovensku dosáhla úroveň nezaměstnanosti u mladých lidí ve věku 20–24 let se vzděláním nižším než vyšší sekundární 15 % a více.

V 15 zemích OECD a ve 3 partnerských zemích je 5 % a více mladých lidí ve věku 25–29 let s dokončeným vyšším sekundárním vzděláním, kteří nejsou ve vzdělávání a jsou nezaměstnaní. V několika málo zemích OECD však i mladí lidé s dokončeným terciárním vzděláním představují rizikovou skupinu, když vstupují na trh práce. V Řecku, Itálii, Portugalsku a Turecku je více než 10 % mladých lidí ve věku 25–29 let s dosaženým terciárním vzděláním nezaměstnaných. V těchto zemích a také v Dánsku, Španělsku a v partnerských zemích Izraeli a Slovinsku jsou míry nezaměstnanosti u lidí s dosaženým vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním nižší než míry nezaměstnanosti u lidí s dosaženým terciárním vzděláním.

Podíl nezaměstnaných ne-studentů s dosaženým terciárním vzděláním v populaci 20–24 let činí 19 % a více v Řecku, Portugalsku a Turecku. Země, které mají vysokou míru nezaměstnanosti mladých lidí s dokončeným terciárním vzděláním, mají také vysokou míru nezaměstnanosti lidí s dokončeným terciárním vzděláním v celé populaci lidí aktivního věku. Míry nezaměstnanosti mladých lidí jsou do značné míry zrcadlem celkové situace na trhu práce.

Graf C3.3

### Podíl mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání a zároveň jsou nezaměstnaní a nebo jsou mimo pracovní sílu (2007)



Poznámky:  
 Chybějící sloupce popisují údaje s hodnotami nižšími, než je práh spolehlivosti.  
 1. Data za Japonsko popisují situaci mladých lidí ve věku 15–24 let.  
 Země jsou seřazeny sestupně podle podílu mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání.  
 Zdroj: OECD. Tabulka C3.2a. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2009).

### Vzdělání a ekonomické cykly

Když se trh práce zhorší, jsou ti, kteří přecházejí ze školy do zaměstnání, v těžké situaci. V době, kdy zaměstnavatelé propouští své pracovníky, je pro mladé lidi prakticky nemožné najít odpovídající postavení na trhu práce, kde musí soutěžit s pracovníky, kteří mají více pracovních zkušeností. Protože došlo v průběhu posledních let k rozmachu vyššího sekundárního vzdělávání, je pouze

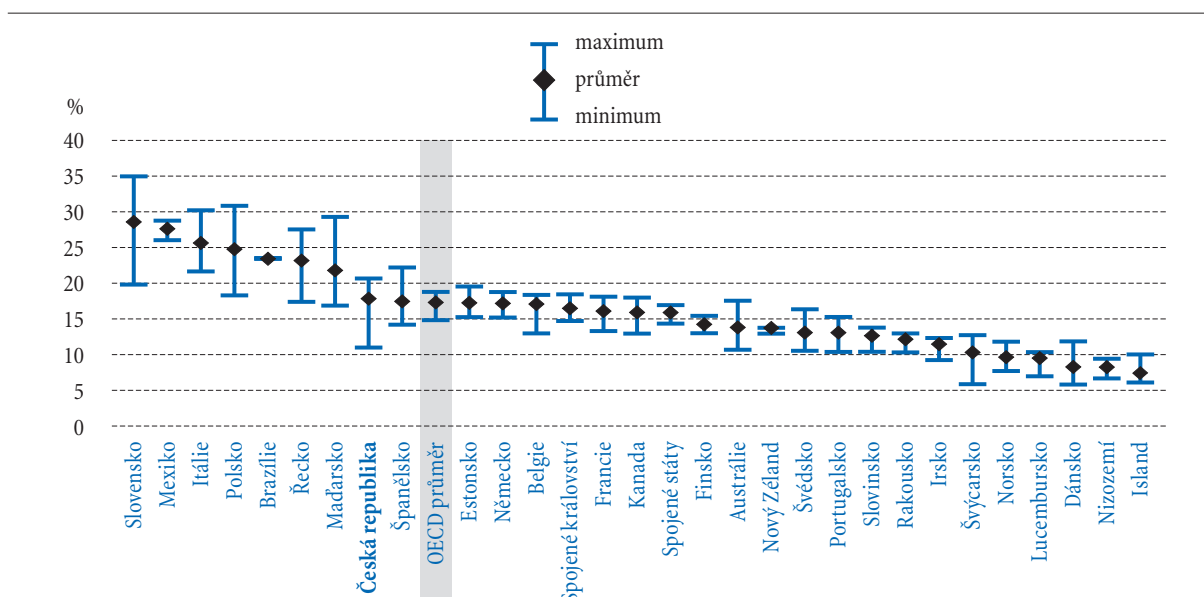
velmi málo mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří jsou mimo vzdělávací systém. V roce 2007 bylo mimo vzdělávání méně než 17 % těchto mladých lidí (7,3 % jich bylo jak mimo vzdělávání, tak mimo zaměstnání).

Klíčovými klienty pro podporu v těžkém ekonomickém období jsou mladí lidé z věkové skupiny 20–29 let. Přestože míra nezaměstnanosti byla mezi 20–29letými podstatně vyšší, míra ne-zaměstnanosti (tj. mimo vzdělávání a mimo zaměstnání) byla dvakrát tak vysoká u mladých lidí ve věku 20–24 let (14,9 %) než ve věkové skupině 15–19 let (7,3 %). V roce 2007 byla míra nezaměstnanosti ve věkové skupině 25–29 let 17 %.

Míry neúčasti na vzdělávání a neúčasti na zaměstnání ve věkové skupině 20–24 let mají rozptyl 10 procentních bodů a více v Řecku, Maďarsku, Polsku, na Slovensku a poukazují na ztížené podmínky uplatnění na trhu práce v posledních deseti letech. Podíl ne-zaměstnaných mladých lidí byl nižší v Austrálii, České republice, Dánsku, Španělsku a Švýcarsku; míra ne-zaměstnanosti kolísá ve vztahu k průměru v těchto zemích. Ve většině zemí je hladký přechod mladých lidí ze vzdělávání do zaměstnání vysoce závislý na hospodářském cyklu a ekonomických podmínkách. Když se ekonomické podmínky zhorší, míra nezaměstnanosti vzroste, a to zejména mezi mladšími věkovými kohortami.

Graf C3.4

### Nejvyšší a nejnižší podíl mladých lidí ve věku 20–24 let, kteří nejsou ve vzdělávání a nejsou zaměstnaní mezi lety 1997 a 2007



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle průměrné míry nečinnosti mladých lidí ve věku 20–24 let.

Zdroj: OECD. Tabulka C3.4a. Annex 3, ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009)).

### Dlouhodobá nezaměstnanost a častý výskyt nedobrovolné práce na částečný úvazek mezi mladými dospělými

Vzdělání poskytuje efektivní pojistku proti nezaměstnanosti. Nicméně výhoda vzdělání je zřetelně menší v okamžiku, kdy se mladý člověk stane nezaměstnaným. V průměru zemí OECD 55 % z nezaměstnaných ve věku 25–34 let se vzděláním nižším než vyšší sekundární, 50 % se vzděláním vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním a 42 % s terciárním vzděláním patří do skupiny dlouhodobě nezaměstnaných.

Ve většině zemí poskytuje dosažení vyššího sekundárního vzdělání pojistku proti dlouhodobé nezaměstnanosti, ale jednotlivé země se v tomto od sebe velmi liší. V Dánsku, Řecku, Maďarsku, Itálii, Turecku a v partnerské zemi Izraeli je míra dlouhodobé nezaměstnanosti ve věkové skupině 25–34 let u lidí s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním vyšší než

u lidí se vzděláním nižším. Nicméně na tento nižší podíl dlouhodobě nezaměstnaných je nutné pohlížet ve světle podstatně vyšší celkové míry nezaměstnanosti u lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární.

**Míra dlouhodobé nezaměstnanosti je nižší u mužů než u žen**, ale je to velmi různorodé a závisí to do značné míry na úrovni dosaženého vzdělání a na konkrétní zemi. Je zřejmé, že rozdíly panují především u práce na částečný úvazek a u nedobrovolné práce na částečný úvazek mužů a žen ve věkové skupině 25–34 let. **Ženy vykonávají výrazně častěji práci na částečný úvazek než muži** (22 % ve srovnání se 4 %) **bez ohledu na dosaženou úroveň vzdělání**. Nedobrovolná práce na částečný úvazek je také rozšířenější mezi ženami. Ženy více než dvakrát častěji než muži vykonávají práci na částečný úvazek nedobrovolně (5 % ve srovnání s 2 %). V Rakousku, Belgii, Francii, Nizozemsku, Norsku, Španělsku, Švédsku, ve Spojeném království, Spojených státech a v partnerské zemi Izrael vykonává 10 % a více žen se vzděláním nižším než vyšší sekundární práci na částečný úvazek, ačkoliv by chtěly pracovat na plný úvazek.

Rozdíl mezi muži a ženami ve vykonávání nedobrovolné práce na částečný úvazek se obecně snižuje s rostoucí úrovní dosaženého vzdělání. Ve všech zemích s výjimkou Kanady, Dánska, Itálie a Turecka jsou genderové rozdíly ve vykonávání nedobrovolné práce na částečný úvazek nižší na terciární úrovni dosaženého vzdělání než na úrovni dosaženého vyššího sekundárního vzdělání.

**Vzdělání tak zlepšuje vyhlídky žen na získání práce na plný úvazek**, pokud ji chtějí vykonávat. To je obzvláště pravdivé u žen s terciárním vzděláním ve Švédsku a Švýcarsku, kde genderové rozdíly klesly o více než 6 procentních bodů. Celkově, až na malé výjimky, jsou mladé pracující ženy ve srovnání s muži znevýhodněny při hledání práce na plný úvazek, ačkoliv rozdíly jsou v řadě zemí malé.

**V České republice je podíl dlouhodobě nezaměstnaných mezi všemi nezaměstnanými ve věku 25–34 let nejvyšší u nezaměstnaných se vzděláním nižším než vyšší sekundární, a to 84 %, přičemž mezi muži a ženami není takřka žádný rozdíl, kdy u nezaměstnaných mužů jde o 84 % a u nezaměstnaných žen o 85 %. Mezi nezaměstnanými s vyšším sekundárním vzděláním je 64 % dlouhodobě nezaměstnaných, kdy mezi muži jde o 58 % dlouhodobě nezaměstnaných, kdežto u žen o 67 %. Mezi nezaměstnanými s terciárním vzděláním je 42 % dlouhodobě nezaměstnaných, kdy mezi nezaměstnanými muži je 40 % dlouhodobě nezaměstnaných a u žen 43 %.**



## KAPITOLA D ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A ORGANIZACE ŠKOL

### D1 KOLIK ČASU STRÁVÍ ŽÁCI VE TŘÍDĚ?

Tento indikátor popisuje celkovou vyučovací dobu žáků ve věku 7 až 15 let. Také je diskutováno rozložení vyučovacího času do jednotlivých oblastí kurikula.

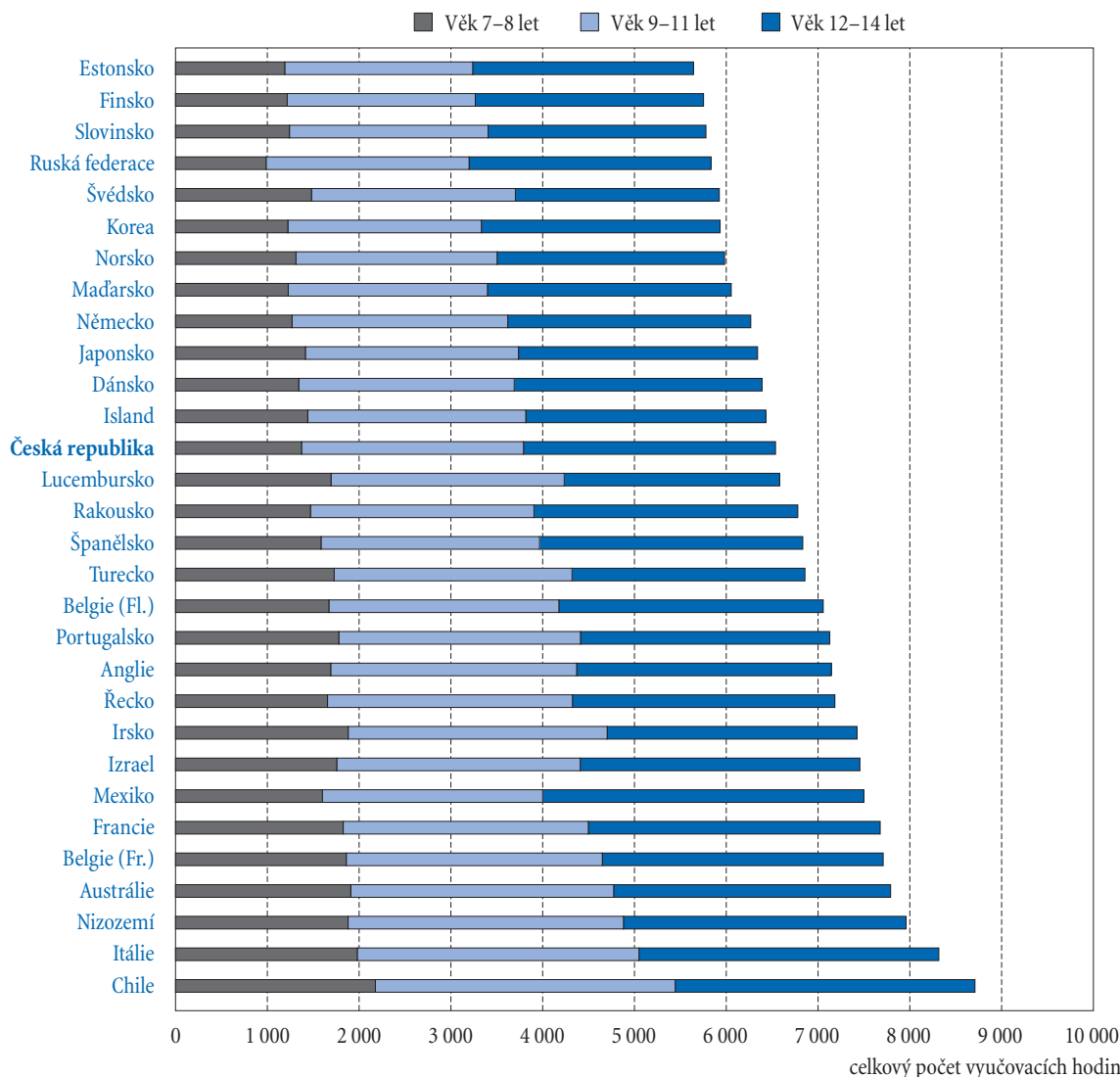
#### Hlavní výsledky

- V zemích OECD mají žáci ve věku 7–8 let v průměru 769 hodin povinné vyučovací doby za rok a 796 hodin za rok pak činí celková předpokládaná vyučovací doba. Žáci ve věku 9–11 let mají zhruba o 41 hodin za rok více než žáci ve věku 7 a 8 let a žáci ve věku 12–14 let mají o 82 hodin za rok více než žáci ve věku 9–11 let. Podobně žáci ve věku 9–11 let mají o 45 hodin

Graf D1.1

#### Celkový počet vyučovacích hodin na veřejných školách u žáků ve věku 7 až 14 let (2007)

V zemích OECD mohou žáci ve věku 7–14 let očekávat, že stráví vyučováním v průměru 6 862 hodin. Ve věku 7–8 let mohou očekávat 1 580 vyučovacích hodin, ve věku 9–11 let jde o 2 504 hodin a ve věku 12–14 let pak jde o 2 778 hodin. Většinu celkové vyučovací doby tvoří povinná vyučovací doba.



Poznámky:

Země jsou seřazeny vzestupně podle celkového počtu hodin předpokládané vyučovací doby.

Zdroj: OECD. Tabulka D1.1. Annex 3, ([www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009)).

za rok více předpokládané vyučovací doby než žáci ve věku 7–8 let a žáci ve věku 12–14 let mají o 91 hodin ročně více předpokládané vyučovací doby než žáci ve věku 9–11 let.

- V průměru zemí OECD je 47 % **povinné vyučovací doby u žáků ve věku 9–11 let věnováno výuce čtení, psaní a literatury, matematice a přírodním a sociálním vědám. U žáků ve věku 12–14 let se jedná o 40 %**. U žáků ve věku 9–11 let jsou mezi zeměmi OECD značné rozdíly v rozložení povinného kurikula věnovaného čtení a psaní, a to od 13 % a méně v Austrálii až po 30 % a více ve Francii, Mexiku a Nizozemsku.

Nastavení vyučovací doby ve formální třídě představuje lokaci pro účtování velké části veřejných investic do žákova učení se a je hlavní složkou efektivity výuky. Rozsah vyučovací doby může ovlivňovat i rozsah výuky ve třídě a následně i příležitosti žáků efektivně se učit. Vyučovací doba je hlavní školní činností. To je také v centru pozornosti vzdělávací politiky. Významnou výzvou pro vzdělávací politiku je porovnávání zdrojů a potřeb studentů a využívání času optimálním způsobem z hlediska možností veřejných investic. Náklady na vzdělávání v první řadě zahrnují práci učitelů, institucionální podporu a ostatní vzdělávací zdroje. Doba, během které jsou tyto zdroje žákům k dispozici, je tudíž důležitým faktorem přidělování financí.

Jednotlivé země mají různou strukturu výuky, celkového času věnovaného vyučování a předmětů, které jsou na školách povinně vyučovány. Jejich volba odráží národní priority a preference ve vzdělávacích potřebách žáků různého věku, stejně jako místní obsahové priority. Země obvykle určí zákonné nebo regulační požadavky týkající se vyučovacích hodin. Nejčastěji je specifikován minimální počet hodin vyučování, který musí škola dodržet. Centrální dozor nastavuje minimální úroveň opatření k dodržení vyučovacího času, který je nezbytným předpokladem pro dosažení dobrých studijních výsledků.

### Co tento indikátor popisuje

Předpokládaná vyučovací doba je velmi důležitým indikátorem vypovídajícím o příležitosti žáků učit se a taktéž o investování veřejných zdrojů do vzdělávání. **Tento indikátor zachycuje předpokládanou vyučovací dobu podle legislativní úpravy jako míru doby určené pro učení se ve třídě.** Indikátor se nezabývá skutečným počtem hodin vyučování, které žák ve škole stráví, a ani neporovnává dobu vyučování mimo formální vyučování ve třídě. Napříč zeměmi mohou existovat odlišnosti mezi regulací minimálního počtu vyučovacích hodin a skutečným počtem vyučovacích hodin, kterých se žákovi dostalo.

Indikátor tedy ilustruje, jaká minimální vyučovací doba je stanovena pro odlišná kurikula. Indikátor zachycuje počet vyučovacích hodin určených pro jednotlivé ročníky, ve kterých se vzdělává nejvíce žáků ve věku 7–15 let. Ačkoliv jsou data jednotlivých zemích velmi obtížně porovnatelná, protože v jednotlivých zemích jsou různé vzdělávací politiky týkající se kurikula, poskytuje indikátor informaci o tom, v jaká formální vyučovací doba je nutná k tomu, žáci dosáhli požadovaných znalostí.

### Celková předpokládaná doba výuky: u žáků ve věku 7–14 let činí v průměru 6 862 hodin.

Celková předpokládaná vyučovací doba je odhadována na základě počtu hodin, během kterých byli žáci vyučováni jak v povinné, tak v nepovinné části kurikula stanovené legislativní úpravou.

**V zemích OECD činí celkový počet vyučovacích hodin u žáků ve věku 7–14 let v průměru 6 862 hodin.** Požadovaný rozsah vyučovací doby se pohybuje od 5 644 hodin v partnerské zemi Estonsku po více než 8 000 hodin v Itálii a partnerské zemi Chile. Do tohoto počtu hodin je zahrnuta výuka jak povinných, tak nepovinných předmětů. Rozsah předpokládané povinné vyučovací doby je u žáků tohoto věku dobrým indikátorem teoretického zatížení žáků, ale nemůže být interpretován jako skutečné vyučování, kterého se žákům dostalo během roku, který strávili v počátečním vzdělávání.

V některých zemích s vyšším hodinovým zatížením žáků je počet let povinné školní docházky kratší a k odchodu žáků ze vzdělávacího systému dochází dříve; v jiných zemích je doba studia rozložena do více let prostřednictvím většího celkového počtu vyučovacích hodin. Předpokládaná vyučovací doba nezachycuje kvalitu příležitostí pro učení se ani nepopisuje úroveň či kvalitu lidských a materiálních zdrojů.

V některých zemích je celková předpokládaná doba výuky odlišná jak v jednotlivých regionech, tak v jednotlivých typech škol. V mnoha zemích určují počet hodin výuky jednotlivých předmětů buď místní autority, nebo samy školy. Hodiny navíc jsou často



plánovány pro individuální doučování nebo posílení kurikula. Na druhé straně může být tento čas ztracen z důvodu absence studentů nebo chybějících kvalifikovaných učitelů, kteří by zastupovali nepřítomné učitele.

Roční objem hodin věnovaných výuce postihuje společně s délkou povinné školní docházky dobu, během které se mladí lidé vzdělávají programech plného kurikula zcela financovaných z veřejných prostředků a během které se více než 90 % populace účastní vzdělávání.

### **Povinná výuka: ve věku 7–14 let činí v průměru 6 645 hodin**

Celková povinná vyučovací doba je odhadována jako počet hodin, během kterých jsou žáci vyučováni jak v povinné části, tak v povinně flexibilní části kurikula (v našich podmínkách v povinně volitelných předmětech).

**Ve většině zemí je u žáků ve věku 7–8 let a 9–11 let rozsah předpokládané vyučovací doby shodný s povinnou výukou**, u starších věkových skupin je to již méně časté. Předpokládaná doba výuky je povinná u celé věkové skupiny 7–14 let v Belgii (*vlámské společenství*), České republice, Dánsku, Anglii, Německu, Řecku, na Islandu, v Japonsku, Koreji, Lucembursku, Mexiku, Nizozemsku, Norsku, ve Španělsku a Švédsku a také v partnerských zemích Chile, Estonsku, Ruské federaci a Slovinsku. Ve všech těchto zemích, s výjimkou Anglie, Řecka, Mexika, Nizozemska a partnerské země Chile, je celkový počet hodin předpokládané vyučovací doby nižší, než je průměr OECD. S výjimkou Řecka (stejně jako Japonska a Nizozemska: za tyto dvě země však chybějí data) je v těchto zemích povinná školní docházka do 15 let.

V rámci formálního vzdělávacího systému mají země OECD rozvržen průměrný roční rozsah povinné výuky ve třídách následovně: 769 hodin ročně ve věku 7–8 let, 810 hodin ročně ve věku 9–11 let a 892 hodin ročně ve věku 12–14 let. Průměrný počet hodin povinné výuky v typickém vzdělávacím programu 15letých činí 921 hodin ročně. **V České republice byl rozsah výuky v roce 2007 následující: ve věku 7–8 let šlo o 687 hodin ročně, ve věku 9–11 let o 806 hodin ročně, ve věku 12–14 let o 915 hodin ročně a u 15letých jde v průměru o 1 030 hodin ročně.**

**Výuka čtení, psaní, matematiky a sociálních a přírodních věd: u 12–14letých žáků jde v průměru nejméně o 40 % povinné vyučovací doby.**

**V zemích OECD žáci ve věku 9–11 let nemají studium daných oblastí nutně organizováno v samostatných (oddělených) třídách. Žáci v tomto věku v průměru stráví 47 % z povinné vyučovací doby výukou tří základních předmětů: čtení, psaní a literatura (23 %), matematika (16 %) a přírodní vědy (8 %).** V průměru 8 % vyučovacího času je věnováno výuce cizích jazyků. Společně s výukou společenských věd, umění a tělesné výchovy formuje těchto sedm předmětů značnou část kurikula ve všech zemích OECD včetně partnerských zemí s výjimkou Austrálie.

Čtení a psaní je věnován největší podíl v kurikulu 9–11letých žáků, avšak mezi jednotlivými zeměmi jsou rozdíly výraznější než u výuky jiných předmětů: od méně než 13 % vyučovací doby v Austrálii po 30 % a více ve Francii, Mexiku a Nizozemsku. Značné rozdíly jsou i ve výuce cizích jazyků, které je věnováno méně než 1 % vyučovací doby v Austrálii, Japonsku, Mexiku a Nizozemsku až po 21 % v Lucembursku. Přes 10 % vyučovací doby je výuce cizích jazyků věnováno v České republice, Portugalsku, Španělsku a ve Švédsku a také v partnerských zemích Estonsku, Izraeli a Slovinsku. Avšak v Lucembursku jde o 21 % povinné vyučovací doby věnované výuce cizích jazyků. **V České republice je výuka u žáků ve věku 9–11 let rozložena následovně: čtení, psaní a literatura 26 %, matematika 19 %, přírodní vědy 11 %, společenské vědy 9 %, moderní jazyky 12 %, umění 14 % a tělesná výchova 7 %.**

**V zemích OECD je u žáků ve věku 12–14 let výuce tří základních předmětů věnováno v průměru 40 % povinné vyučovací doby: čtení a psaní 16 %, matematice 13 % a přírodním vědám 12 %.** V této věkové kohortě je již relativně větší část kurikula věnována výuce cizích jazyků (13 %) a společenským vědám (12 %), kdežto výuce umění je věnováno méně času (8 %). Společně s výukou tělesné výchovy (8 %) se těchto sedm předmětů podílí na utváření rámce pro výuku na nižší sekundární úrovni vzdělávání ve všech zemích OECD včetně partnerských zemí. **V České republice je u žáků ve věku 12–14 let výuka rozložena následovně: čtení, psaní a literatura 12 %, matematika 13 %, přírodní vědy 20 %, společenské vědy 16 %, moderní jazyky 10 %, umění 8 % a tělesná výchova 7 %.**

Odchylky mezi zeměmi v procentním zastoupení jednotlivých předmětů jsou menší v kurikulu pro žáky ve věku 12–14 let, než je tomu v kurikulu pro žáky ve věku 9–11 let. Rozdíly mezi vyučovací dobou mohou odrážet odlišné národní a kurikulární priority. Největší rozdíly mezi zeměmi jsou ve výuce čtení a psaní, kdy méně než 10 % vyučovacího času je čtení a psaní věnováno v Austrálii, kdežto v Irsku (kde čtení a psaní obsahuje práci jak v angličtině, tak v irštině) jde o 28 %.

Podstatné jsou i rozdíly v procentech doby povinné výuky věnovaných jednotlivým předmětům u žáků ve věku 9–11 let a u žáků ve věku 12–14 let. V průměru zemí OECD je podíl času věnovaný výuce čtení, psaní a literatury u žáků ve věku 12–14 let o jednu třetinu nižší, než je tomu u žáků ve věku 9–11 let. Podobné rozdíly jsou i v čase věnovaném výuce přírodních a společenských věd, cizích jazyků, technickým předmětům a výuce praktických odborných dovedností

V některých zemích jsou tyto rozdíly větší než v zemích jiných. Podíl času věnovaného povinné výuce čtení, psaní a literatury je u žáků ve věku 12–14 let takřka o polovinu menší než u žáků ve věku 9–11 let v České republice, Řecku a Mexiku. Naopak v Irsku a Švédsku je rozdíl mezi těmito podíly menší než 5 %. Je zřejmé, že země kladou rozdílný důraz na výuku těchto předmětů a na dobu po kterou by měly být vyučovány.

V zemích OECD v průměru platí, že **nepovinná část kurikula zahrnuje 4–5 %** z celkové předpokládané doby výuky jak u žáků ve věku 9–11 let, tak u žáků ve věku 12–14 let. Nicméně **přidaná nepovinná výuka** může někdy za určitých podmínek zabírat také značnou část času. Pro žáky ve věku 9–11 let je celková předpokládaná vyučovací doba povinná ve většině zemí, ale přidaná nepovinná část je již různá: žáci v Belgii (francouzské společenství) a Itálii tráví přidanou nepovinnou výukou 11 % času a v Maďarsku a Turecku 20 % času. Žáci ve věku 12–14 let mají rozsáhlou část nepovinné výuky v Austrálii, Rakousku, Belgii (francouzské společenství), Finsku, Francii, Maďarsku, Irsku, Itálii, Portugalsku a Turecku, a to v rozsahu od 3 % v Portugalsku po 32 % v Maďarsku.

V průměru jsou v ročnících, které navštěvuje většina žáků ve věku 9–11 let, využívána 4 % povinné výuky jako flexibilní část kurikula, zatímco u žáků ve věku 12–14 let jde o 8 %. **Ve většině zemí OECD je počet hodin povinné výuky pevně stanoven.** Kromě povinné části však mají studenti různou úroveň míry svobody ve výběru předmětů, které se chtějí učit. Například Austrálie má vysokou míru flexibility v povinném kurikulu, kdy u žáků ve věku 9–11 let je flexibilních 58 % povinného kurikula a u žáků ve věku 12–14 let jde o 41 %. Některé další země povolují u žáků ve věku 12–14 let jako flexibilní 10 % a více z povinného kurikula (Belgie, Česká republika,<sup>2</sup> Island, Japonsko, Korea, Nizozemsko, Španělsko a partnerské země Chile, Estonsko, Ruská federace a Slovinsko).

## D2 JAKÝ JE POČET ŽÁKŮ NA UČITELE A JAK VELKÉ JSOU TŘÍDY?

Tento indikátor sleduje počet žáků ve třídě na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání, počet žáků na učitele, velikost třídy a počet žáků na učitele na všech úrovních vzdělávání, včetně popisu rozlišení podle typu institucí a popisu rozlišení pracovníků ve vzdělávání na pedagogické a nepedagogické pracovníky. Velikost třídy a počet žáků na učitele jsou velmi diskutované aspekty vzdělávání žáků – společně s celkovou vyučovací dobou (viz indikátor D1), rozsahem pracovní doby učitelů (viz indikátor D4) a rozložením učitelova času mezi vyučování a ostatní povinnosti patří mezi faktory ovlivňující celkový počet učitelů potřebný k zajištění výuky v rámci každé země.

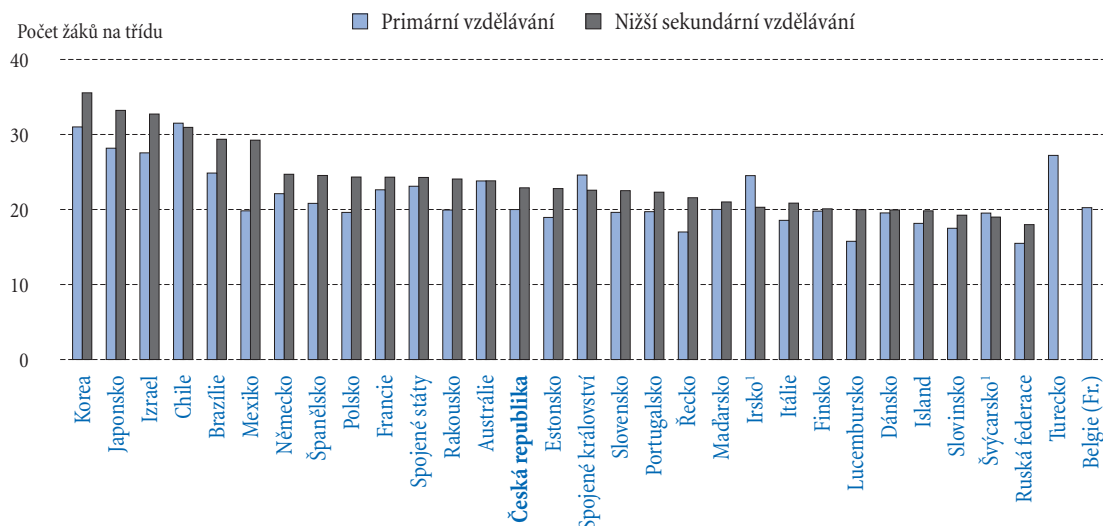
### Hlavní výsledky

- **Průměrná velikost třídy na nižší sekundární úrovni vzdělávání je 24 žáků na třídu**, ale mezi zeměmi existují značné rozdíly: od 30 a více žáků na třídu v Japonsku, Koreji a partnerských zemích Chile a Izraeli po 20 a méně žáků na třídu v Dánsku, Finsku, na Islandu, v Lucembursku, Švýcarsku (ve veřejných institucích) a v partnerských zemích Ruské federaci a Slovinsku.
- Počet žáků na třídu mezi primární a nižší sekundární úrovní vzdělávání v průměru vzroste téměř o 3 žáky, avšak počet žáků na učitele má naopak sestupnou tendenci – s rostoucí úrovní vzdělávání klesá počet žáků na učitele. To je způsobeno větším počtem vyučovacích hodin za rok, nicméně tento model není jednotný pro všechny země.

<sup>2</sup> V České republice jde o flexibilní výuku pouze z pohledu ředitele školy, nikoli žáka. Žáci mají „flexibilní“ pouze povinné volitelné předměty.

Graf D2.2

## Průměrná velikost třídy ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2007)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle průměrné velikosti třídy na nižší sekundární úrovni vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka D2.2. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2009).

- V zemích OECD v průměru platí, že **dosazitelnost<sup>3</sup> učitelů žáky na sekundární úrovni vzdělání je lepší na soukromých školách než ve veřejných institucích**. Nejvíce patrné je to v Mexiku, kde na sekundární úrovni připadá na učitele ve veřejných školách o 15 žáků více než na školách soukromých. V průměru zemí OECD je na veřejných školách na nižší sekundární úrovni o jednoho žáka na třídu více než na školách soukromých.
- V průměru připadá na terciární úrovni vzdělávání o více jak 10 pracovníků na 1000 studentů více, než je tomu na primární a sekundární úrovni vzdělávání. **Nepedagogičtí pracovníci představují v průměru 27 % z celkového počtu pedagogických a nepedagogických pracovníků na školách s programy primárního a sekundárního vzdělávání, na terciární úrovni pak okolo 40 % ze všech pedagogických a nepedagogických pracovníků.**

**Velikost třídy, kvalita vzdělávání a vzdělávací systémy**

Velikost třídy představuje vysoce diskutované téma a je velmi důležitým aspektem vzdělávací politiky v mnoha zemích OECD. Menší třídy (co do počtu žáků) jsou často chápány tak, že umožňují učitelům více se soustředit na individuální potřeby žáků a snižují tak množství času, který učitelé tráví řešením sporů vyplývajících z velkého množství žáků ve třídě. Menší třídy jsou tak rodiči často upřednostňovány, když vybírají školu pro své děti. V tomto ohledu je velikost třídy považována za indikátor kvality školského systému.

Výsledky vlivu rozdílů ve velikosti tříd na výkonnost studentů jsou velmi různé. Jde o spornou oblast výzkumu, jehož výsledkem bylo zjištění, že malé třídy mají význam především pro specifické skupiny žáků (například znevýhodnění žáci).

Dalším důvodem, proč je vliv velikosti třídy tak různorodý, může být i to, že velikost třídy se neliší tolik, aby odhad skutečného dopadu této proměnné na výkonnost studentů byl dostatečně vypovídající. Navíc politika zařazování studentů podávajících nižší výkon do menších tříd, aby mohlo být věnováno více pozornosti jednotlivým žákům, může snižovat pozornost věnovanou plnění úkolů, které by jinak mohlo být od malých tříd očekáváno. Konečně informace, že vztah mezi velikostí třídy a výkonem žáků je často nelineární, způsobuje, že určení efektivity malých tříd je velmi problematické.

<sup>3</sup> Dosažitelnost je zde chápána jako počet žáků na učitele.

Velikost třídy je pouze jedním z mnoha faktorů ovlivňujících vztah mezi učiteli a žáky. Ten dále ovlivňuje i počet tříd nebo žáků, za které je učitel odpovědný, skladba vyučovacích předmětů, rozdělení času učitele na čas věnovaný výuce a na čas věnovaný ostatním činnostem, dělení žáků uvnitř třídy na skupiny a praktikování týmového vyučování.

Počet žáků na učitele je velmi důležitý indikátor vypovídající o využívání zdrojů ve vzdělávání. Nižší počet žáků na učitele může být v protikladu vůči vyšším platům učitelů, dalšímu profesionálnímu růstu a dalšímu vzdělávání učitelů, větším investicím do nových technologií využívaných při vyučování nebo větší míře využívání asistentů učitelů a ostatního pomocného personálu, jejichž platy jsou většinou nižší než platy kvalifikovaných učitelů. Kromě toho narůstá počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou ve větší míře integrováni do běžných tříd. Jejich výuku je nutné zabezpečit pomocí speciálních pedagogů a speciálních učebních pomůcek, což je také určitý limitující faktor při snižování počtu žáků na učitele.

Počet žáků na učitele je počítán jako počet „full-time equivalent students“ (přepočteno na plná kurikula) dané vzdělávací úrovně na „full-time equivalent teachers“ (přepočteno na plné úvazky učitelů) té samé vzdělávací úrovně ve školách podobného typu. Je nutné upozornit, že indikátor počet žáků na učitele a velikost třídy nelze zaměňovat, neboť počet žáků na učitele je ovlivňován i dalšími faktory – délkou učitelova pracovního dne, rozsahem vyučovací povinnosti apod.

Počet pedagogických a nepedagogických pracovníků ve vzdělávání na 1 000 žáků je indikátor, který se zaměřuje na rozsah lidských zdrojů působících ve vzdělávání dané země. Počet osob zaměstnaných buď jako pedagogický, nebo pomocný pedagogický personál a úroveň odměňování pedagogických pracovníků jsou důležitými faktory ovlivňujícími finanční prostředky, které země dávají do vzdělávání.

### Průměrná velikost třídy na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání

Na primární úrovni vzdělávání v rámci zemí OECD připadá na jednu třídu v průměru 21 žáků, avšak jsou zde značné rozdíly. Škála se pohybuje od 31 žáků a více ve třídě v Koreji a partnerské zemi Chile po méně než 20 žáků ve třídě v Rakousku, České republice, Dánsku, Finsku, Řecku, na Islandu, v Itálii, Lucembursku, Mexiku, Polsku, Portugalsku, na Slovensku, ve Švýcarsku (veřejné instituce) a v partnerských zemích Estonsku, Ruské federaci a Slovinsku. Na nižší sekundární úrovni vzdělávání (všeobecně vzdělávací programy) činí v zemích OECD průměrná velikost třídy 24 žáků, s rozptylem od 36 žáků ve třídě v Koreji po méně než 20 žáků na třídu v Dánsku, Finsku, na Islandu, v Lucembursku a ve Švýcarsku a také v partnerských zemích Ruské federaci a Slovinsku.

**Počet žáků na třídu v průměru vzroste mezi primární a nižší sekundární úrovní vzdělávání zhruba o necelé tři žáky na třídu.** V Rakousku, Řecku, Japonsku, Koreji, Lucembursku, Mexiku, Polsku a v partnerských zemích Brazílii a Izraeli se počet žáků v průměru navýší o více než 4 žáky, kdežto v Irsku (veřejné instituce) a ve Spojeném království a v menším rozsahu také v partnerské zemi Chile došlo mezi těmito dvěma úrovněmi vzdělávání k poklesu počtu žáků ve třídě. Indikátor průměrná velikost třídy se omezuje pouze na tyto dvě úrovně vzdělávání, neboť velikost třídy je na vyšších úrovních v mnoha zemích obtížné jak definovat, tak porovnávat, neboť žáci na vyšších úrovních vzdělávání často navštěvují různé „třídy“ (spíše jde o kurzy či kruhy) podle toho, které předměty si vyberou. **V České republice připadá na primární úrovni vzdělávání v průměru 20,0 žáků na třídu, na nižší sekundární úrovni pak 22,9 žáka na třídu.**

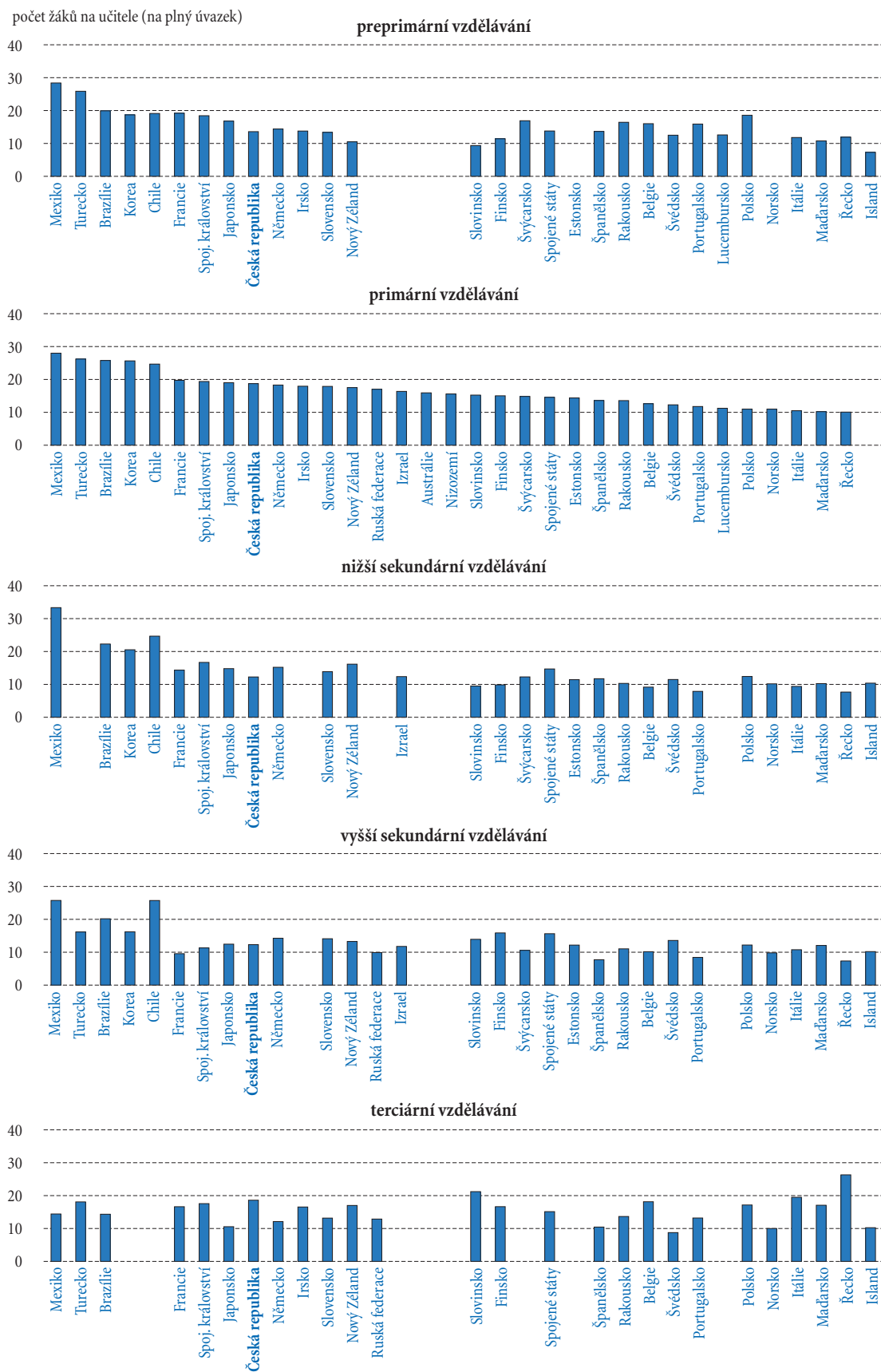
Mezi lety 2000–2007 se průměrná velikost třídy na primární úrovni vzdělávání příliš nezměnila (z 22,0 žáků na třídu v roce 2000 klesla na 21,4 žáka na třídu v roce 2007). Velikost třídy poklesla především v těch zemích, které měly v roce 2000 nejvyšší počet žáků ve třídě (například Korea, Japonsko a Turecko), kdežto v zemích, které měly nejnižší počet žáků ve třídě, buď mírně vzrostla nebo zůstala stejná (Island, Itálie, Řecko a Lucembursko). Na sekundární úrovni vzdělávání byl ohledně velikosti třídy v letech 2000–2007 podobný vývoj, který vedl ke zmenšení rozptylu zemí ohledně velikosti tříd.

### Počet žáků na učitele

Na primární úrovni vzdělávání se počet žáků na učitele (počet žáků na učitele je vyjádřený v přepočtených počtech, „full time equivalent students“ – na plná kurikula) pohybuje v rozmezí od 25 a více žáků na učitele v Koreji, Mexiku a Turecku po méně než 11 žáků v Řecku, Maďarsku a Itálii. **V průměru zemí OECD připadá na primární úrovni vzdělávání na jednoho učitele 16 žáků.**

Graf D2.3

Průměrný počet žáků na učitele ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2007)



Poznámky: Země jsou seřazeny sestupně podle počtu žáků na učitele na primární úrovni vzdělávání.  
Zdroj: OECD, Tabulka D2.2, Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2009).

**Podobný rozptyl v počtu žáků na učitele panuje i na sekundární úrovni vzdělávání.** Hodnoty indikátoru se pohybují v rozmezí od 30 žáků plného kurikula („full time equivalent students“) na učitele v Mexiku po méně než 11 žáků na učitele v Rakousku, Belgii, Řecku, na Islandu, v Itálii, Lucembursku, Norsku, Portugalsku, Španělsku a v partnerské zemi Ruské federaci. Průměr zemí OECD je pro tuto úroveň vzdělávání 13 žáků na učitele, přičemž průměrné hodnotě se blíží počet žáků na učitele v Austrálii (12), České republice (12), Francii (12), ve Švýcarsku (12), Polsku (12), Finsku (13), Irsku (13), Švédsku (13), Japonsku (14), na Slovensku (14), ve Spojeném království (14) a v partnerských zemích Estonsku (12), Izraeli (12) a Slovinsku (12).

Jak rozdíl v průměrném počtu žáků na učitele mezi primární a sekundární úrovni vzdělávání naznačuje, na vyšší úrovni vzdělání připadá méně „full-time equivalent students“ (žáků plného kurikula) na „full-time equivalent teachers“ (učitelů na plný úvazek). Počet žáků na učitele mezi primární a sekundární úrovni vzdělávání poklesl navzdory tomu, že velikost třídy vzrostla. To platí ve všech zemích OECD s výjimkou pěti zemí – Maďarska, Mexika, Polska, Spojeného království a Spojených států a také partnerské země Chile.

Pokles počtu žáků na učitele mezi primární a sekundární úrovni vzdělávání v sobě odráží především rozdílný počet vyučovacích hodin za rok, které se navyšují spolu se zvyšující se úrovní vzdělávání. Mezi další faktory lze zařadit i demografické změny, či odlišný počet hodin, které věnují učitelé výuce na různých vzdělávacích úrovních.

**Na preprimární úrovni vzdělávání je počet žáků na učitele vykazován jako počet žáků na učitele včetně asistentů učitele,** přičemž v některých zemích je využívání asistentů značně rozsáhlé. V osmi zemích OECD a dvou partnerských zemích je počet žáků na učitele včetně jejich asistentů menší než v případě, že jde pouze o počet žáků na učitele. V zemích, jako je Česká republika, Japonsko, Slovensko, Spojené království a partnerská země Chile, nejsou tyto rozdíly tak výrazné. Avšak v Rakousku, Německu, Irsku, ve Spojených státech a v partnerské zemi Brazílii je počet asistentů učitele značně vysoký. Ve výsledku to znamená, že při využívání asistentů učitele připadá na pedagogické pracovníky podstatně méně žáků, než je tomu v případě počtu žáků na počet učitelů, a to zejména v Irsku a partnerské zemi Brazílii.

**Na terciární úrovni vzdělávání** se v zemích OECD počet studentů na učitele v průměru pohybuje od 26 studentů na učitele v Řecku po méně než 11 studentů na učitele na Islandu, v Japonsku, Norsku, Španělsku a Švédsku. Podobná porovnání na terciární úrovni vzdělávání je nutné provádět opatrně, neboť způsob přepočítávání studentů a učitelů na „full-time equivalent“ (na plná kurikula a plné úvazky) je velmi komplikovaný.

Ve 12 z 15 zemí OECD a v partnerských zemích, které dodaly potřebná data, je počet studentů na učitele nižší v terciárních programech typu 5B (které jsou více pracovně zaměřené) než v terciárních programech typu 5A a programech vedoucích k vědecké kvalifikaci. Pouze v Turecku je počet studentů na učitele vyšší ve vzdělávacích programech typu 5B.

**V České republice připadá na preprimární úrovni vzdělávání na jednoho učitele včetně asistentů učitele 13,4 dítěte a bez asistentů učitele pak 13,6 dítěte na učitele. Na primární úrovni vzdělávání jde o 18,7 žáka, na nižší sekundární úrovni o 12,3 žáka a na vyšší sekundární úrovni pak o 12,3 žáka. Na terciární úrovni pak připadá 18,6 studenta na pedagogického pracovníka.** Jak vidíme, také v České republice až do terciární úrovně platí, že s rostoucí úrovní vzdělávání klesá počet žáků na učitele. Na terciární úrovni vzdělávání se počet studentů na učitele výrazně zvyšuje.

### Počty vyučujících v soukromých a veřejných školách

Porovnání velikosti učitelského sboru na soukromých a veřejných školách je možné provést porovnáním počtu žáků na učitele u těchto dvou typů zřizovatelů. V průměru zemí OECD a také v partnerských zemích, které dodaly potřebná data, platí, že v soukromých školách je nižší počet žáků na učitele, a to na obou úrovních sekundárního vzdělávání, kdy celkově na sekundární úrovni na veřejných školách připadá na jednoho učitele zhruba o jednoho žáka více než v soukromých školách. Příkladem nejvýraznějších rozdílů jsou Mexiko a Spojené království, kde na nižší sekundární úrovni je na veřejných školách nejméně o 11 žáků na učitele více než na školách soukromých. Podobně velké rozdíly platí v Mexiku také na vyšší sekundární úrovni.

V některých zemích je počet žáků na učitele ve veřejném sektoru nižší v porovnání s privátním sektorem. Nejvýrazněji je to vidět na nižší sekundární úrovni vzdělávání ve Španělsku, kde připadá v privátních školách na jednoho učitele 16 žáků, kdežto na veřejných školách pouze 10 žáků.

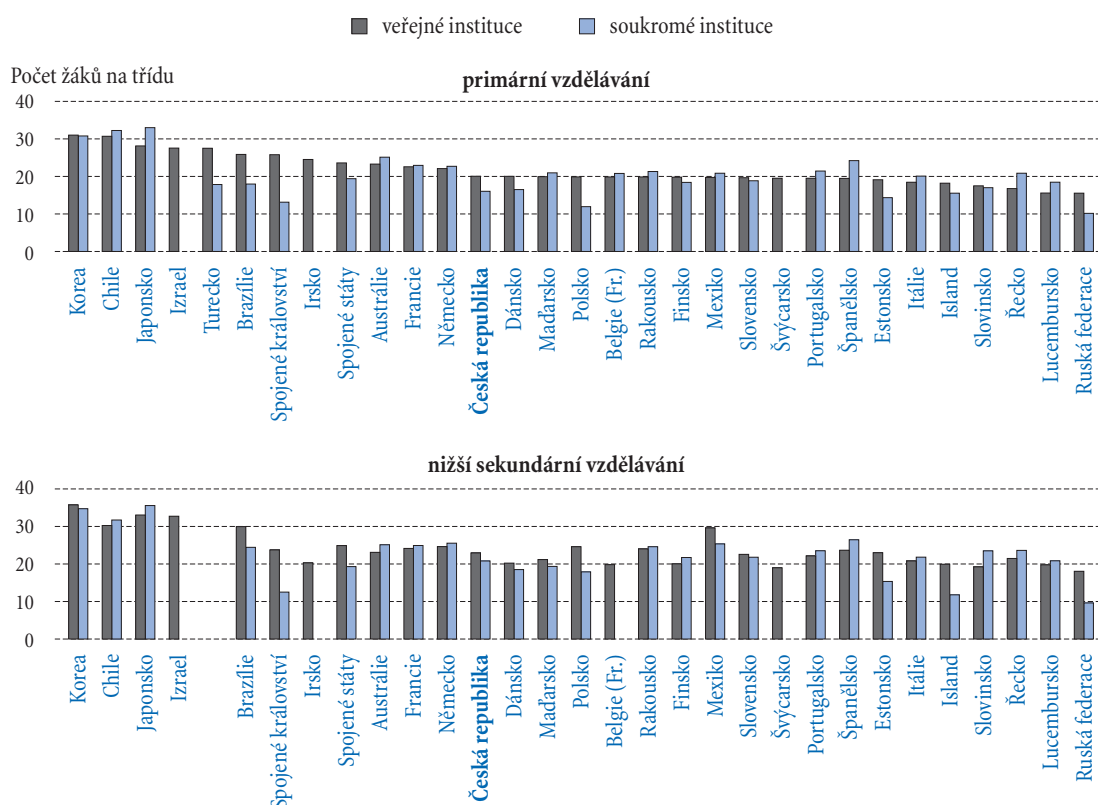
V průměru zemí OECD se průměrná velikost třídy v soukromých a veřejných institucích od sebe neliší o více než jednoho žáka na učitele, a to jak na primární, tak na nižší sekundární úrovni vzdělávání. Samozřejmě, že tento obecný trend nezastře rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Na primární úrovni vzdělávání v České republice, Polsku, Turecku, ve Spojeném království, ve Spojených státech a také v partnerských zemích Brazílii, Estonsku a Ruské federaci je průměrná velikost tříd ve veřejných institucích vyšší o 4 a více žáků na třídu než v institucích soukromých. Nicméně ve všech těchto zemích, s výjimkou Spojených států a partnerské země Brazílie, je soukromý sektor působící na této úrovni vzdělávání velmi malý (nejvýše 5 % žáků navštěvuje v těchto zemích na primární úrovni vzdělávání soukromé školy). Naproti tomu velikost tříd v soukromých školách v Řecku, Japonsku a ve Španělsku dosahuje přinejmenším stejně úrovně jako ve školách veřejných.

Porovnání velikosti tříd na veřejných a soukromých školách poskytuje smíšený obraz na nižší sekundární vzdělávací úrovni tam, kde je soukromý sektor více rozšířený. Na nižší sekundární úrovni je velikost třídy v privátních školách větší než na školách veřejných v 11 zemích OECD a ve dvou partnerských zemích, nicméně rozdíly jsou zde spíše menší, než je tomu na úrovni primárního vzdělávání.

Země poskytují zdroje a podporu jak veřejným, tak i soukromým školám z různých důvodů. V mnoha zemích je jedním z důvodů této podpory rozšíření možností žáků a jejich rodin při výběru škol. Velikost tříd je velmi důležitým faktorem v diskusích o plnění školní docházky a právě velikost tříd v soukromých a veřejných školách může způsobovat rozdíly v přihlášených na školy v soukromém a veřejném sektoru. Je zajímavé, že v Austrálii, Belgii (francouzská část), Dánsku, Koreji, Lucembursku a v partnerské zemi Chile, tedy v zemích se značným zastoupením soukromého sektoru na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání, jsou v průměru pouze nepodstatné rozdíly ve velikosti tříd ve veřejných a soukromých školách. Velké rozdíly existují většinou tam, kde soukromé instituce mají více žáků ve třídě než školy veřejné. To indikuje, že v zemích s vysokým podílem žáků a jejich rodin, kteří se rozhodují pro soukromé vzdělávací instituce, velikost třídy není hlavní determinantou ovlivňující jejich rozhodování.

Graf D2.4

## Průměrná velikost třídy na veřejných a soukromých školách podle úrovně vzdělávání (2007)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle velikosti třídy na primární úrovni vzdělávání ve veřejných školách.

Zdroj: OECD. Tabulka D2.1. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2009).

V České republice je průměrná velikost třídy na primární úrovni vzdělávání na veřejných školách 20 žáků na třídu, v soukromých školách pak 16 žáků na třídu. Na nižší sekundární úrovni vzdělávání pak na veřejných školách jde o 22,9 žáka na třídu a v soukromých školách o 20,8 žáka na třídu. Pokud jde o počet žáků na učitele, pak na veřejných školách na nižší sekundární úrovni vzdělávání připadá na jednoho učitele 12,3 žáka, na soukromých školách 10,7 žáka na učitele. Na vyšší sekundární úrovni jde na veřejných školách o 12 žáků na učitele, na soukromých školách o 14,3 žáka na učitele.

### Pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci zaměstnaní ve vzdělávání

Velikost pedagogického sboru má vliv na vzdělávání dětí, žáků a studentů a také na výdaje na vzdělávací instituce (výdaje na kompenzace učitelů), přičemž výdaje jsou také závislé na počtu nepedagogických pracovníků působících ve vzdělávacím sektoru. Významné je rozložení pracovníků ve vzdělávání na pedagogy a ostatní kategorie, přičemž jsou sledovány rozdíly mezi zeměmi v organizaci a řízení ve vzdělávání.

Z dostupných dat vyplývá, že na primární, sekundární a postsekundární terciární úrovni vzdělávání v 11 zemích OECD a ve 2 partnerských zemích připadá na 1 000 studentů od 90 pedagogických a nepedagogických pracovníků ve Francii, Japonsku, Mexiku a v partnerské zemi Chile přes 120 a více pracovníků v České republice, Řecku, Maďarsku, Norsku a ve Spojených státech až po 150 pracovníků na Islandu a v Itálii.

Mezi 13 zeměmi OECD a v partnerských zemích, které dodaly potřebná data pro každou kategorii zaměstnanců ve vzdělávání, **pracovníci, kteří nejsou klasifikováni jako vyučující** (jiní pracovníci než pedagogové, asistenti učitelů a výzkumní pracovníci) **představují v průměru v primárních a sekundárních školách o něco více než jednu čtvrtinu všech pedagogických a nepedagogických pracovníků.** Podíl nevyučujících pracovníků je nejnižší v Řecku, kde je nižší než 10 %. V pěti zemích (v České republice, na Islandu, v Itálii, ve Spojených státech a v partnerské zemi Chile) činí tito pracovníci 30 % až 40 % z celkového počtu pracovníků, v Mexiku převyšuje jejich podíl 40 %. V některých zemích (například v České republice a Mexiku) takto vysoký podíl nepedagogických pracovníků není nevyhnutelně spojen s vyššími výdaji na žáka; výdaje na žáka v těchto zemích jsou nižší, než je průměr OECD.

V Maďarsku, na Islandu, v Itálii a ve Spojených státech připadá na 1 000 žáků škol s programy primárního, sekundárního a postsekundárního vzdělávání 20 a více pracovníků údržby a provozu. Jen 4–10 administrativních pracovníků připadá na 1 000 žáků v primárních a sekundárních školách ve Francii, Maďarsku, na Islandu, v Japonsku a ve Spojených státech, více než 18 těchto pracovníků připadá na 1 000 žáků v Austrálii, v České republice a Mexiku, přičemž organizační pracovníci a vyšší management překračují 6 osob na 1 000 žáků v Mexiku, Norsku a na Slovensku a 10 osob v Řecku a na Islandu. A konečně pracovníci poskytující odbornou podporu žákům jsou relativně nejpočetnější v Itálii a ve Spojených státech (přes 10 osob na 1 000 žáků na školách s programy primárního a sekundárního vzdělávání).

**V České republice připadá na 1 000 žáků na primární a sekundární úrovni vzdělávání celkem 121 pedagogických a nepedagogických pracovníků. Na 1 000 žáků tak připadá 73 vyučujících, 19 administrativních pracovníků, 17 pracovníků údržby a provozu, 8 pracovníků poskytujících odbornou podporu žákům a 4 pracovníci vyššího managementu.**

Na terciární úrovni vzdělávání jsou výrazné rozdíly v rozložení pracovníků ve vzdělávání mezi vyučujícími a ostatními kategoriemi v 10 zemích OECD a v jedné partnerské zemi, které dodaly potřebná data: na 1 000 studentů připadá méně než 50 pracovníků v Řecku, 150 a více pracovníků v Rakousku, na Islandu, v Japonsku a ve Spojených státech. Ve srovnání s primární a sekundární úrovni vzdělávání připadá na 1 000 studentů na terciární úrovni o 10 pracovníků více. V šesti z devíti zemí, které dodaly potřebná data pro porovnání terciární úrovně a primární a sekundární úrovně, překonává rozdíl 20 osob.

**V terciárním vzdělávání představují pracovníci, kteří nejsou zařazeni mezi vyučující, téměř 40 % z celkového počtu pracovníků.** Ve většině zemí činí zastoupení nepedagogického personálu mezi 30 % až 40 % z celkového počtu pracovníků, ale v České republice, Maďarsku a ve Spojených státech překračuje 50 %. V České republice to je připisováno většímu zastoupení administrativních pracovníků, ve Spojených státech managementu a pracovníkům odborné podpory studentů. Za povšimnutí stojí, že dvě z těchto tří zemí (Česká republika a Maďarsko) mají nižší výdaje na studenta na terciární úrovni vzdělávání, než je průměr zemí OECD, což poukazuje na to, že množství nepedagogických pracovníků nezapříčiňuje nevyhnutelně vyšší než průměrné výdaje na studenta.



V České republice připadá na 1 000 studentů terciárního vzdělávání 112 pedagogických a nepedagogických pracovníků. Na 1 000 studentů tedy připadá 56 vyučujících, 33 administrativních pracovníků, 13 pracovníků údržby a provozu, 9 pracovníků poskytujících odbornou podporu žákům a 1 pracovník vyššího managementu.

### D3 JAK JSOU UČITELÉ ODMĚŇOVÁNI?

Tento indikátor se zaměřuje na odměňování učitelů primární a sekundární úrovně vzdělávání ve veřejných školách krátce po zahájení kariéry, uprostřed kariéry a na jejím konci a také na rozdílnost v dalších složkách platů a schéma pobídek v systému odměňování učitelů. Společně s rozsahem pracovních povinností učitelů a vyučovací doby tak tento indikátor prezentuje některá klíčová měřítká týkající se pracovního života učitelů. Rozdíly v platech učitelů spolu s dalšími faktory, jako je počet žáků na učitele, poskytují částečné vysvětlení rozdílů ve výdajích na žáka.

#### Hlavní výsledky

- **Platy učitelů ve stálých cenách mezi lety 1996–2007 vzrostly ve všech zemích**, přičemž největší nárůst byl zaznamenán ve Finsku, Maďarsku a Mexiku (u platů začínajících učitelů pak v Austrálii) a v partnerské zemi Estonsku. Ve Španělsku během sledovaného období klesly platy ve stálých cenách na primární a sekundární úrovni vzdělávání, přesto však zůstaly nad průměrem zemí OECD.
- V průměru zemí OECD platí, že na vyšší sekundární úrovni vzdělávání jsou platy učitelů za hodinu výuky vyšší zhruba o 42 % než platy učitelů na primární úrovni vzdělávání, přičemž minimální rozdíly (5 % a méně) v odměňování mezi učiteli na vyšší sekundární a primární úrovni vzdělávání jsou na Novém Zélandu, ve Skotsku a v partnerské zemi Chile. Nejvyšší rozdíly, dosahující více než 75 %, jsou pouze v Dánsku.
- **Platy na konci kariéry** (tedy v nejvyšší příjmové skupině) **v primárním a sekundárním vzdělávání jsou v průměru o 70 % vyšší než na začátku kariéry**. Ačkoliv jsou mezi zeměmi velké rozdíly, časová řada ukazuje na progresivní vývoj napříč platovou stupnicí. V Koreji jsou platy na konci kariéry třikrát vyšší než na začátku kariéry, ale učitelé se octnou v nejvyšší platové skupině až po 37 letech. V Portugalsku, kde je poměr mezi platy začínajících učitelů a učitelů v nejvyšší platové skupině podobný poměrům v Koreji, se učitelé v nejvyšší platové skupině octnou již po 26 letech praxe. Co je však nejdůležitější vzít do úvahy, je skutečnost, že ne všichni učitelé dosáhnou nejvyšší platové skupiny. Například v Nizozemsku jsou pro učitele v sekundárním vzdělávání tři různé platové hladiny. V roce 2006 bylo pouze 14,8 % učitelů sekundárního vzdělávání v nejvyšší platové skupině.

**Platy učitelů tvoří nejvyšší podíl výdajů na vzdělávání. Rozhodování o podobě a výši odměňování je úkolem pro politiky vytvářející vzdělávací politiku, kteří hledají cestu, jak zajistit kvalitní výuku a vyvážený rozpočet vzdělávání.** Objem rozpočtu určeného na vzdělávání přirozeně odráží kompromis mezi vzájemně propojenými faktory: výše učitelských platů, počet žáků na učitele, doba výuky plánovaná pro žáky a stanovený počet vyučovacích hodin.

**Zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů je klíčovým úkolem všech zemí OECD.** Konkurence na trhu práce, rovnováha v odměňování různých typů učitelů by měla reflektovat nabídku a poptávku po těchto učitelích. To však v zemích OECD není zrovna častý případ, neboť platy a ostatní podmínky práce učitelů jsou často stanoveny centrálně pro všechny učitele. Platy učitelů a ostatní pracovní podmínky jsou proto politicky ohebným faktorem, který tak může mít vliv jak na poptávku, tak na nabídku lidských zdrojů – učitelů. Navíc platy učitelů a jejich pracovní podmínky mohou být velmi důležité při získávání, rozvíjení a udržení kvalifikovaných a schopných učitelů.

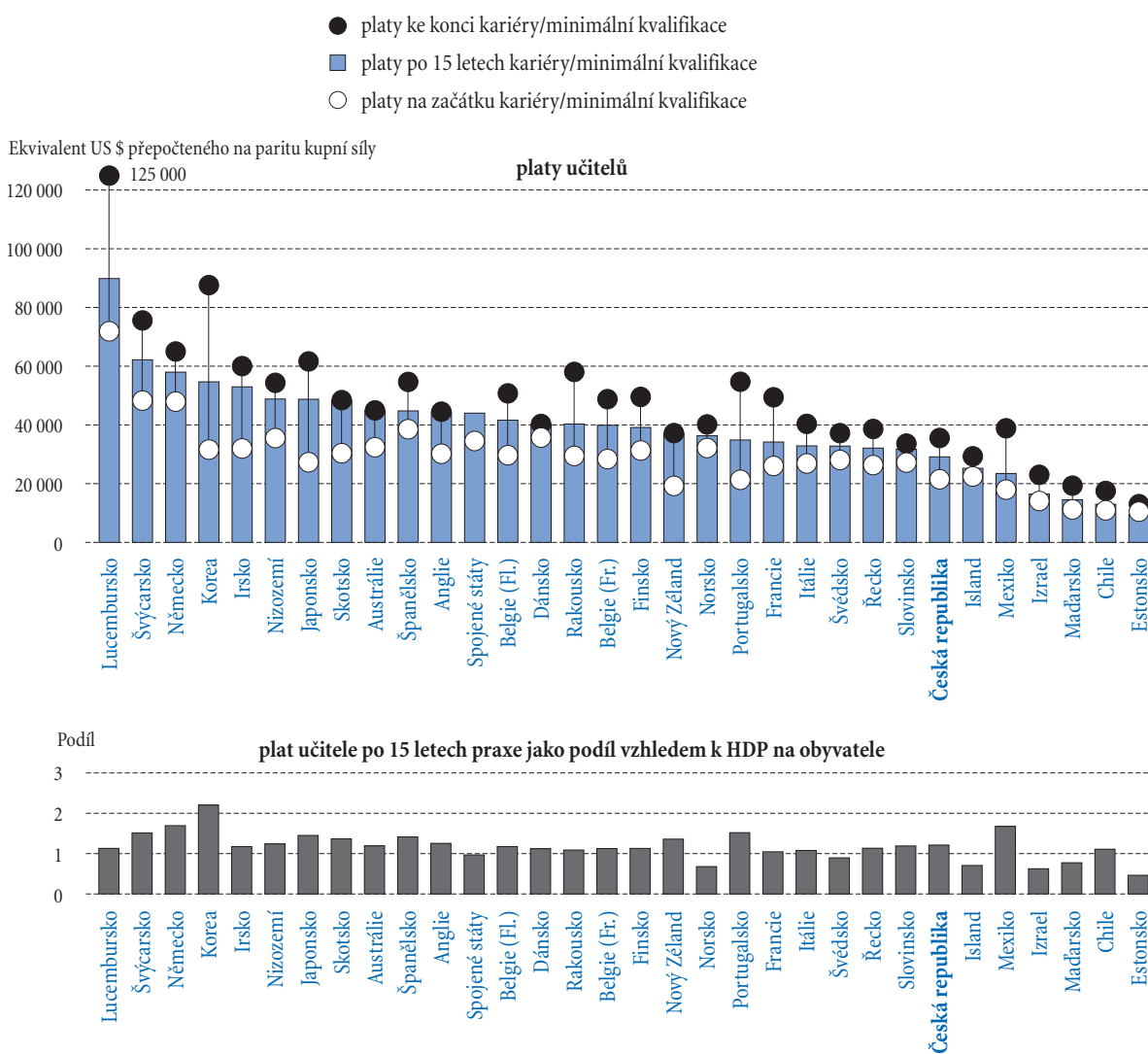
Porovnání platových hladin v různých bodech kariéry umožňuje analýzu struktury kariér a platů spojených s postupem v učitelské profesi. Teoreticky struktura platů může obstarat pobídky a odměny tak, aby byly atraktivní pro vysoce kvalifikované učitele a aby rostla jejich spokojenost s prací a jejich pracovní výkon. Další důležité profesní struktury jsou zkušební doba na začátku kariéry a otázka funkčního období. Růst platů může být koncentrován do odlišných bodů v platové struktuře, například na začátku kariéry, nebo naopak po získání pracovních zkušeností, nebo může mít více lineární strukturu, kdy platy rostou postupně v průběhu celé kariéry.

Graf D3.2

### Platy učitelů na nižší sekundární úrovni po zahájení kariéry, po 15 letech praxe a na konci kariéry (2007)

(Průměrné roční platy učitelů ve veřejných institucích nižšího sekundárního vzdělávání jako ekvivalent US \$ přepočtených na paritu kupní síly po 15leté praxi a podíl platů k HDP na obyvatele.)

Platy učitelů v nižším sekundárním vzdělávání po 15 letech praxe tvoří dvojnásobek HDP na obyvatele v Koreji, zatímco na Islandu, v Norsku a v partnerských zemích Estonsku a Izraeli jsou ve výši 75 % HDP a nižší.



Poznámky:  
 Země jsou seřazeny sestupně podle výše platů učitelů na nižší sekundární úrovni vzdělávání po 15 letech praxe s minimální požadovanou kvalifikací.  
 Zdroj: OECD, Tab. D3.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2009)

### Porovnání platů učitelů

Indikátor porovnává výši platů učitelů na začátku kariéry, učitelů s 15letou praxí a učitelů ke konci jejich kariéry. Veškeré platy se týkají učitelů s minimální požadovanou kvalifikací vyučujících ve veřejných školách na primární a sekundární úrovni vzdělávání. Indikátor se zabývá i změnami, ke kterým došlo v letech 1996–2007.

Mezinárodní porovnání platů učitelů ve zjednodušené podobě dokumentuje odměňování učitelů za jejich práci. Velké rozdíly mezi zeměmi OECD jsou zejména v míře zdanění a v systému sociálních podpor stejně jako ve finančních pobídkách (včetně regionálních příplatků jako odškodnění pro učitele ve vzdálených regionech, rodinných příplatků, příplatků na veřejnou dopravu, daňových úlev na kulturní produkty a dalších úlev), proto je nutné interpretovat platy učitelů se značnou opatrností.

Tabulkové platy, tak jak jsou prezentovány v tomto indikátoru, jsou rozdílné od výdajů vlád jednotlivých zemí na platy učitelů a jsou odlišné i od průměrných učitelských platů, které mohou být ovlivněny i dalšími faktory, jako je například věková struktura učitelů nebo rozšíření částečných úvazků. Jestliže se zabýváme strukturou platů učitelů, je velmi důležité brát ohled na to, že ne všichni učitelé náleží do nejvyšší platové skupiny a ne všichni učitelé pracují na plný úvazek. Například v Nizozemsku, kde jsou tři odlišné platové hladiny pro učitele v sekundárním vzdělávání, v roce 2006 pouze 14,8 % všech učitelů na sekundární úrovni vzdělávání dosáhlo na nejvyšší platovou úroveň.

**Roční tabulkové platy učitelů po 15 letech praxe na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání se pohybují od méně než 15 000 US \$ v Maďarsku a v partnerských zemích Chile a Estonsku přes 52 000 US \$ v Německu, Irsku, Koreji a Švýcarsku až po 89 000 US \$ v Lucembursku.**

**V České republice činí průměrný roční plat po 15 letech praxe na primární úrovni vzdělávání 29 127 US \$, na nižší sekundární úrovni vzdělávání také 29 127 US \$ a na vyšší sekundární úrovni vzdělávání 31 119 US \$.**

**Ve většině zemí OECD roste úroveň učitelských platů spolu s úrovní vzdělávání, na které učitelé vyučují.** Například v Belgii (vlámská část), Belgii (francouzská část), na Islandu, v Lucembursku, Nizozemsku a Švýcarsku jsou platy učitelů po 15 letech praxe na vyšší sekundární úrovni vzdělávání minimálně o 25 % vyšší, než jsou platy učitelů na primární úrovni vzdělávání se stejnou délkou praxe. Oproti tomu v Austrálii, Anglii, Řecku, Irsku, Japonsku, Koreji, na Novém Zélandu, v Portugalsku, Skotsku, Turecku, ve Spojených státech a v partnerských zemích Chile, Estonsku, Izraeli a Slovinsku jsou platy učitelů na vyšší sekundární úrovni vzdělávání srovnatelné s platy učitelů na primární úrovni (rozdíl činí méně než 5 %). V některých zemích, například ve Spojených státech, jsou platy učitelů ovlivňovány dosaženým vzděláním učitelů.

Poměrně velké rozdíly v platech učitelů odlišných vzdělávacích úrovní mohou mít vliv na to, jak školy a školské systémy dokáží získat a udržet si učitele odlišných úrovní. To může do značné míry ovlivňovat to, jak učitelé přecházejí na školy různých úrovní vzdělávání, a s tím ovlivňovat i úroveň segmentace trhu práce z pohledu profese učitele.

### **Platy učitelů v relaci k HDP na obyvatele**

Investice jednotlivých zemí do učitelské profese závisejí na tom, jak jsou schopny financovat vzdělávání. Porovnání tabulkových platů s HDP na obyvatele představuje jednu z cest, jak zjistit relativní výši učitelských platů. Srovnání dat o platech porovnatelných povolání může dodat lepší základ pro tvorbu platů učitelů; avšak vzhledem k tomu, že taková data nejsou prozatím k dispozici, porovnání s HDP na obyvatele přináší jen jisté základní standardizované srovnání.

**Platy učitelů po 15 letech praxe na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání vztahované k HDP na obyvatele** jsou poměrně nízké v Maďarsku (0,77 HDP na obyvatele), na Islandu (0,71 HDP na obyvatele), v Lucembursku (0,86 HDP na obyvatele), Norsku (0,68 HDP na obyvatele), ve Švédsku (0,87 HDP na obyvatele na primární úrovni vzdělávání a 0,90 HDP na nižší sekundární úrovni vzdělávání) a v partnerských zemích Estonsku (0,46 HDP na obyvatele) a Izraeli (0,62 HDP na obyvatele). Naopak nejvyšší jsou v Koreji (2,21 HDP na obyvatele na primární úrovni a 2,20 HDP na obyvatele na nižší sekundární úrovni). **Na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání** je nejnižší poměr platů učitelů k HDP v Norsku (0,72 HDP na obyvatele) a partnerských zemích Estonsku (0,46 HDP na obyvatele) a Izraeli (0,62 HDP na obyvatele). Nejvyšší pak je v Koreji (2,20 HDP na obyvatele).

V některých zemích jako v České republice, Francii, Řecku, Maďarsku, Itálii, Mexiku, na Novém Zélandu, v Portugalsku a v partnerských zemích Chile, Estonsku, Izraeli a Slovinsku mají jak nízký HDP na obyvatele, tak nízké platy učitelů ve srovnání s průměrem zemí OECD. Jiné země (například Korea a Španělsko) mají relativně nízký HDP na obyvatele, ale platy učitelů na podobné výši, jakou mají země s vysokým HDP na obyvatele. Austrálie, Anglie, Německo, Irsko, Japonsko, Lucembursko, Nizozemsko, Skotsko, Švýcarsko a Spojené státy mají jak vysoký HDP na obyvatele, tak vysoké platy učitelů.

**V České republice představuje průměrný plat učitele na primární úrovni vzdělávání po 15 letech praxe 1,21 HDP na obyvatele. Na nižší sekundární úrovni jde taktéž o 1,21 HDP na obyvatele a na vyšší sekundární úrovni pak o 1,29 HDP na obyvatele. Pro porovnání, v zemích EU19 se jedná v průměru o 1,14 HDP v primárním vzdělávání, 1,19 HDP v nižším sekundárním a 1,29 ve vyšším sekundárním vzdělávání.**

## Plat učitele za hodinu výuky

Další alternativou měření platů učitelů, která ilustruje celkové náklady na dobu vyučování ve třídě, je tabulkový plat třídního učitele na plný úvazek ve vztahu k počtu hodin za rok, které učitel stráví výukou. Ačkoli toto porovnání nemůže konfrontovat platy z hlediska času, který učitel stráví jinými aktivitami souvisejícími s vyučováním, přesto může přinést hrubý odhad nákladů na skutečnou dobu, kterou učitelé stráví ve třídě.

**Průměrný tabulkový plat za hodinu výuky učitele s 15 lety praxe je 49 US \$ na primární úrovni, 61 US \$ na nižší sekundární úrovni a 72 US \$ na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání. V zemích EU19 se jedná v průmětu o 50 US \$ na primární vzdělávací úrovni, 63 US \$ v nižším sekundárním a 74 US \$ ve vyšším sekundárním vzdělávání.** Relativně nízké platy za hodinu výuky na primární úrovni vzdělávání mají učitelé v Maďarsku, Mexiku, Turecku a v partnerských zemích Chile, Estonsku a Izraeli (okolo 30 US \$ a méně). Naproti tomu mají učitelé primárního vzdělávání relativně vysoké platy v Dánsku, Německu, Japonsku, Koreji a Lucembursku, a to 60 US \$ a více.

Ještě větší rozdíly mezi jednotlivými zeměmi jsou na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání – od 28 US \$ a méně v Turecku a v partnerských zemích Chile, Estonsku a Izraeli po 80 US \$ a více v Belgii (vlámské i francouzské části), Dánsku, Německu, Japonsku, Koreji a Lucembursku.

Dokonce i v zemích, kde jsou roční platy učitelů na primární a sekundární úrovni vzdělávání na podobné výši, je hodinový plat na vyšší sekundární úrovni obvykle vyšší než na úrovni primární, přičemž ve většině zemí učitelé na sekundární úrovni učí méně hodin než učitelé na primární úrovni. **V zemích OECD mají učitelé na vyšší sekundární úrovni vzdělávání v průměru zhruba o 42 % vyšší hodinovou mzdu než učitelé na primární úrovni vzdělávání.** Na Novém Zélandu, ve Skotsku a v partnerské zemi Chile je rozdíl v hodinové mzdě učitelů vyšší sekundární úrovně vzdělávání a primární úrovně vzdělávání pouze 5 % a méně, kdežto 60 % a více činí tento rozdíl v Belgii (vlámské části) a Francii a více než 100 % pak v Dánsku.

Jakkoli jsou velké rozdíly v platu za hodinu výuky mezi primární a vyšší sekundární úrovní vzdělávání, nemusí tyto rozdíly nutně znamenat, že existují rozdíly mezi hodinovou mzdou v rámci pracovní doby. Například v Portugalsku, kde jsou velké rozdíly v platu za hodinu výuky mezi učiteli na primární a vyšší sekundární úrovni vzdělávání, je vyučovací povinnost učitelů na primární úrovni o 25 % vyšší než ve vyšším sekundárním vzdělávání, a to dokonce i když tabulkové platy a pracovní doba strávená ve škole jsou na obou vzdělávacích úrovních stejné.

**V České republice činí průměrná mzda za hodinu výuky učitele po 15 letech praxe na primární úrovni 34 US \$ přepočtených na paritu kupní síly, na nižší sekundární úrovni 46 US \$ přepočtených na paritu kupní síly a na vyšší sekundární úrovni 51 US \$ přepočtených na paritu kupní síly. Pokud jde o poměr mezi mzdou za hodinu výuky učitelů na primární a vyšší sekundární úrovni vzdělávání, pak učitel na vyšší sekundární úrovni vzdělávání má mzdu za hodinu výuky zhruba o 50 % vyšší.**

## Vliv učitelské praxe a kvalifikace na výši platů

Struktura platu ilustruje, jak pomocí platu motivovat učitele v různých fázích jejich kariéry. Je prokázáno, že značná část učitelů a pracovníků ve školství nechce přejít na vyšší pozice v řízení školy (např. do pozice ředitele školy). Pravděpodobně je to proto, že negativní aspekty jsou silnější než pozitivní, jako jsou zvýšení platu, prestiž, další odměny. Pokud je tomu opravdu tak, pak určité změny by stávající situaci mohly zatraktivnit, zejména by mohlo jít o změnu požadavků na danou pozici, případně změnu výše platu a odměn.

Data o platech učitelů jsou porovnávána pro tři skupiny učitelů, resp. pro tři období jejich učitelské dráhy: počáteční (nástupní plat), plat po 15 letech praxe a plat v nejvyšší platové skupině na konci kariéry. Jde o platy, pro které je předepsaná minimální kvalifikační úroveň. Výsledky musí být interpretovány s obezřetností, neboť v některých zemích OECD další kvalifikace může vést k nárůstu doplňkové mzdy.

Dodatečné kompenzace jsou klíčovými podněty pro mnoho pracovníků napříč mnoha odvětvími. Organizace může navrhnout schéma dodatečných kompenzací pro atraktivní vysoce specializované pracovníky a stanovit, co mohou nejvíce získat, když bu-

dou budovat kariéru v této organizaci. Velmi důležitou dodatečnou kompenzací jsou penze. V mnoha zemích dostanou učitelé nějakou formu penze, která nejčastěji souvisí s odučenými léty.

Změny v platech probíhají i v závislosti na počtu let praxe. **V průměru jsou v zemích OECD platy učitelů s 15 lety praxe na primární, nižší a vyšší sekundární úrovni vyšší o 36 %, 35 % a 39 % než platy začínajících učitelů. Tento růst vrcholil na konci kariéry, kdy platy učitelů jsou vyšší než platy začínajících učitelů v průměru o 71 % na primární úrovni vzdělávání, o 71 % na nižší sekundární úrovni vzdělávání a 73 % na vyšší sekundární úrovni vzdělávání.**

**Na nižší sekundární úrovni činí platy začínajících učitelů v průměru 31 000 US \$. Po 15 letech praxe s minimální požadovanou kvalifikací vzroste tento plat v průměru na 41 993 US \$ a na konci kariéry, v průměru po 24 letech praxe, se plat v průměru vyšplhá na 51 470 US \$.**

Platová struktura se velmi liší. V určitém počtu zemí mají poměrně stejnou platovou strukturu (ve smyslu nivelizace) s malým nárůstem. Například učitelé v nejvyšší platové skupině v Dánsku (s výjimkou vyšší sekundární úrovně vzdělávání), v Norsku, Turecku a v partnerských zemích Estonsku a Slovinsku vydělávají pouze o 30 % více než učitelé v dolní platové skupině.

Růst platů v jednotlivých okamžicích kariéry poukazuje na odlišný vliv odučených let na výši platů, tedy na to, s jakou dynamikou platy narůstají v závislosti na odučených letech. Jde o faktor, který se v jednotlivých zemích značně liší. Na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání dosáhnou na nejvyšší plat učitelé relativně rychle Austrálii, Dánsku, na Novém Zélandu a ve Skotsku, a to během 5 až 9 let. Peněžní stimul tudíž ve srovnání s jinými zeměmi odezní poměrně rychle. Jestliže pracovní výkon a spokojenost s prací souvisí alespoň částečně s vyhlídkou na platový růst, mohou nastat obtíže v případě, kdy výše příjmů učitelů je závislá na věku.

V Rakousku, České republice, Francii, Řecku, Maďarsku, Itálii, Japonsku, Koreji, Lucembursku, ve Španělsku a v partnerské zemi Izraeli dosáhnou učitelé nižšího sekundárního vzdělávání na nejvyšší plat po 30 a více letech praxe. Kategorizace zemí je značně obtížná, neboť struktura platového systému má odlišné tempo růstu či je růst založen na odlišných krocích. Například učitelé v Německu a Lucembursku mají možnosti podobného růstu platu v prvních 15 letech služebního období, ale růst platů v dalších 15 letech je velmi odlišný: v Lucembursku je míra růstu platů dále na vzestupu, kdežto v Německu je další růst již relativně malý.

**V České republice je rozdíl mezi platem začínajícího učitele a učitele na konci kariéry v primárním a sekundárním vzdělávání shodný, a to 65 %, v případě vyššího sekundárního vzdělávání se jedná o 68 % ve prospěch starších kolegů. Ještě připomeňme, že maximálního základního platu dosáhnou učitelé v České republice po 32 letech praxe.**

### Platy učitelů v letech 1996–2007

**Při porovnání indexu změny platů učitelů mezi lety 1996–2007 je evidentní, že platy ve stálých cenách rostly na obou úrovních vzdělávání (primární i sekundární) prakticky ve všech zemích.** Největší nárůst na všech úrovních vzdělávání byl zaznamenán v Maďarsku, ačkoliv úroveň platů je zde nižší, než je průměr zemí OECD. V některých zemích platy mezi lety 1996–2007 reálně poklesly. Nejvíce patrný je pokles zejména platů na primární a vyšší sekundární úrovni ve Španělsku, ačkoliv jsou stále vyšší, než je průměr zemí OECD.

Trendy ve vývoji platů jsou velmi různé. Například v Austrálii, Dánsku, Anglii a Skotsku na všech úrovních vzdělávání platy učitelů na začátku kariéry rostly pomaleji než platy uprostřed kariéry nebo na konci kariéry. Naopak v Rakousku, Japonsku, Nizozemsku a Portugalsku platy učitelů s nejméně 15 lety praxe rostly relativně rychleji než platy na začátku a na konci kariéry. Ve Finsku, Řecku, Mexiku a partnerské zemi Estonsku v nejvyšší platové skupině byl růst platů pomalejší než na začátku a uprostřed kariéry. Na Novém Zélandu byl růst platů pomalejší v nejvyšší platové skupině než u platů na začátku kariéry a ve srovnání s platy uprostřed kariéry dosahoval stejných růstových proporcí.

### Nenárokové složky platu: pobídky a náhrady

Mnoho školských systémů má vyvinut systém pro další nenárokové platby učitelům, které mají často formu finančních příspěvků a/nebo snížení počtu vyučovacích hodin. V některých zemích je redukce požadovaných vyučovaných hodin používána jako od-

měna za odučená léta nebo dlouhou službu (například v Řecku a na Islandu). V jiných zemích, jako v Portugalsku, mohou učitelé dosáhnout redukce počtu vyučovaných hodin prací na speciálním úkolu nebo nějakou další aktivitou (například vedení dramatického kroužku apod.). Společně s nástupním platem mají tyto dodatečné platby vliv na osobní rozhodování pedagoga, zda nastoupí učitelskou kariéru, případně zda v tomto povolání setrvá. Na počátku kariéry mají dodatečné platby učitelům nejčastěji podobu rodinného příspěvku nebo bonusu za působení v určitém regionu. Vyššího platu lze dosáhnout i zvýšením kvalifikace nad úroveň kvalifikace minimální, prostřednictvím kompenzace za kvalifikaci pro více předmětů nebo certifikátu umožňujícího výuku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Změny v základním platu mohou být každoroční odměnou učitelů nebo na veřejných školách vedlejším nástrojem odměňování ze strany ředitele školy nebo místní, regionální nebo národní vlády. Samozřejmě jsou zde rozdíly mezi příplatky k základnímu platu učitele, jednorázovými každoročními příplatky a dalšími i jednorázovými platbami. Dodatečné platby kompenzující specifické vyučovací podmínky nebo plnění dalších povinností jsou běžně využívány prostřednictvím ročních nebo vedlejších plateb.

### Typy nenárokových složek platu

**Data o nenárokových složkách platu lze rozdělit na tři základní skupiny:**

- Příplatky vycházející z převzetí dalších povinností a odpovědnosti a zohledňující konkrétní podmínky pro výuku (například příplatek za vedení, za výuku ve vysoce potřebném regionu, v problémových školách).
- Příplatky na bázi demografických charakteristik učitele (například věk nebo rodinný status).
- Příplatky vycházející z kvalifikace učitele, vzdělávání a výsledků práce (například za vyšší než minimální kvalifikaci, za absolvování kurzů dalšího vzdělávání)

Z příplatků je nejčastější příplatek za převzetí dalších povinností nebo za ztížené pracovní podmínky, jako například příplatek za výuku na problémových školách, zejména na školách, které se nacházejí v chudinských čtvrtích, nebo na školách, kde je vysoké zastoupení žáků mluvících jiným jazykem, než je vyučovací jazyk. Takovéto školy jsou pro učitele málo atraktivní a je pravděpodobné, že zde častěji působí učitelé s menšími zkušenostmi. Tento příplatek poskytují každoročně dvě třetiny zemí OECD. Jedenáct zemí nabízí příplatek pro učitele, kteří vyučují určité obory, ve kterých je nedostatek učitelů, a ten je udělován jako roční platba téměř ve všech těchto zemích.

Ve více než polovině zemí OECD existuje systém příplatků založených na bázi demografických charakteristik učitelů, přičemž nejčastěji jde o roční platby. Příplatky zohledňující kvalifikaci, školení a pracovní výsledky jsou velmi často využívány jak v zemích OECD, tak v partnerských zemích. Nejčastěji využívaným typem příplatku je ocenění za získání vyšší kvalifikace než kvalifikace požadované nebo získání vyšší kvalifikace, než je minimální úroveň učitelského certifikátu, či absolvování dalších odborných školení. Tento příplatek je využíván v přibližně polovině zemí OECD, v jedné třetině zemí je pak využíván příplatek za získání učitelského vzdělání a kvalifikace. V 16 členských a partnerských zemích existuje příplatek za úspěšné dokončení kurzů dalšího vzdělávání učitelů. Ve dvou třetinách z nich jsou využívány jako kritéria včleněná do základu platu, avšak pouze v Koreji a Turecku jsou častěji vedlejší součástí platu.

V 15 zemích OECD a ve třech partnerských zemích se také poskytuje příplatek učitelům, kteří odvádějí vynikající práci ve výuce. Jde o jediný příplatek, který může být považován za pracovní pobídku. V téměř polovině z těchto zemí jde o vedlejší součást platu, kdežto ve druhé polovině zemí jde nejčastěji o každoroční dodatečnou součást učitelského platu. Ve 12 z 18 zemí jde o častý podnět (Rakousko, Česká republika, Dánsko, Anglie, Finsko, Maďarsko, Mexiko, Nizozemsko, Nový Zéland, Švédsko, Turecko a partnerská země Slovinsko), přičemž rozhodnutí o udělení této odměny může být učiněno na úrovni školy. Metody určení pracovních výsledků jsou v těchto zemích různé. Například v Mexiku jsou kritéria pro vynikající pracovní výsledky stanovena jak na základě výsledků studentů, tak na základě učitelových zkušeností, práce a kvalifikace. V Portugalsku závisí tento příplatek na hodnocení práce učitele ředitelem školy a v Turecku na hodnocení provinčního direktorátu pro vzdělávání a ministerstva školství.

Tyto tři typy dodatečných plateb jsou poskytovány velice často v závislosti na základě kvalifikace učitele, vzdělávání a pracovního výkonu. Za předpokladu, že počáteční učitelova kvalifikace je vyšší, než jsou minimální požadavky, což je často identifikováno již na začátku učitelovy kariéry, není nijak překvapivé, že je toto zohledněno v základním platu učitele. Dodatečné platby demografického typu náležející učitelům jsou převážně udělovány jako každoroční příplatek ve 12 z 16 zemí, které poskytují platbu tohoto typu.

#### D4 KOLIK ČASU STRÁVÍ UČITELÉ VYUČOVÁNÍM?<sup>4</sup>

Tento indikátor se soustřeďuje na pracovní dobu učitelů stanovenou zákonem a na zákonnou vyučovací dobu na různých vzdělanostních úrovních. Ačkoliv pracovní doba i vyučovací doba ovlivňuje skutečnou pracovní náplň učitelů pouze částečně, umožňuje její sledování více proniknout do podstaty rozdílů mezi zeměmi v tom, co je po učitelích požadováno. Společně s platy učitelů a průměrnou velikostí třídy představuje tento indikátor klíčový aspekt práce učitelů.

##### Hlavní výsledky

- **Počet odučených hodin na veřejných školách primární úrovně činil v roce 2007 v průměru 798 hodin za rok** (o 14 hodin méně než v roce 2006), přičemž se pohybuje v rozmezí od méně než 650 hodin v Dánsku, Maďarsku, Turecku a partnerské zemi Estonsku po 1 080 hodin ve Spojených státech.
- Průměrný počet hodin vyučovací povinnosti činil na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání zhruba 653 hodin za rok, přičemž se pohybuje v rozmezí od méně než 364 hodin v Dánsku po 1 080 hodin ve Spojených státech.
- Velmi podstatná je organizace školního roku, tedy jak je vyučovací doba během roku rozdělena na dny, týdny, a počet hodin na den. Například v Dánsku učí učitelé 42 týdnů v roce (na primární a sekundární úrovni vzdělávání) a na Islandu 35–36 týdnů v roce. Přesto je celková doba vyučování učitelů (v hodinách) na Islandu větší než učitelů v Dánsku.
- Regulace pracovní doby učitelů je v jednotlivých zemích různá. Ve většině zemí jsou učitelé zaměstnáni na pracovní smlouvu a je jim předepsán stanovený počet hodin; v některých zemích je vyučovací doba specifikována pouze jako počet vyučovacích hodin za týden a bývá také stanoven požadovaný počet hodin věnovaný ne-vyučovacím aktivitám. Například v Belgii (francouzská část) je přidán počet ne-vyučovacích hodin na škole stanoven na úrovni školy; vláda pouze definuje minimální a maximální počet hodin vyučovací doby za týden pro každou úroveň vzdělávání.

Vedle průměrné velikosti třídy, počtu žáků na učitele, délky vyučování z pohledu žáka (doba výuky) a platů učitelů má také délka vyučovací doby (počet odučených hodin) značný vliv na finanční zdroje, které jednotlivé země potřebují rozdělit do vzdělávání. Rozsah vyučovací povinnosti a další ne-vyučovací aktivity učitelů hrají velmi důležitou roli ve stanovení pracovních povinností učitelů a také mají značný vliv na to, jak atraktivním povoláním se učitelská profese jeví.

**Podíl pracovní doby určené pro výuku přináší informaci o rozsahu času, který učitelé mají k dispozici pro další aktivity, jako jsou například příprava na hodinu, opravy úloh žáků, porady apod. Vysoký podíl vyučovací doby může naznačovat, že učitelé věnují méně času například hodnocení studentů nebo přípravě výuky.**

##### Vyučovací povinnost učitelů primárního vzdělávání

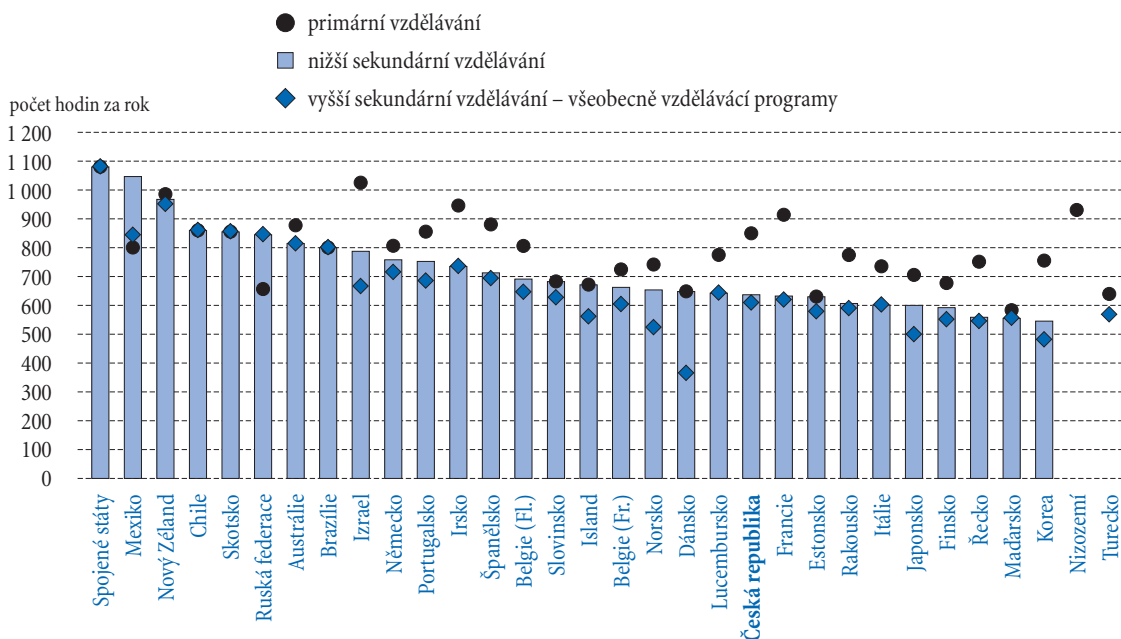
Jak na primární, tak na sekundární úrovni vzdělávání jsou mezi zeměmi velké rozdíly v počtu vyučovacích hodin za rok, které jsou učitelům na veřejných školách v průměru předepsány. Rozsah vyučovací povinnosti mají učitelé primárního vzdělávání obvykle vyšší než učitelé sekundárního vzdělávání.

<sup>4</sup> Jde o údaje za rok 2005. Údaje se mohou díky počtu státních svátků a délce prázdnin rok od roku lišit.

Graf D4.2

**Počet odučených hodin za rok podle úrovně vzdělávání (2007)**

(Čistý kontaktní čas v hodinách za rok na veřejných školách.)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle počtu odučených hodin za rok na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání.

Zdroj: OECD, Tab. D4.1, Annex3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

**Na primární úrovni vzdělávání učitelé v zemích OECD v průměru odučili 798 hodin za rok** (o 14 hodin méně než v předchozím roce), přičemž rozsah vyučovací povinnosti byl méně než 650 hodin v Dánsku, Maďarsku, Turecku a partnerské zemi Estonsku; 900 a více hodin odučili učitelé ve Francii, Irsku, Nizozemsku a na Novém Zélandu a více než 1 000 hodin pak učitelé ve Spojených státech a v partnerské zemi Izraeli. **V roce 2007 v České republice odučili učitelé na primární úrovni vzdělávání 849 hodin za rok.**

Jednotlivé země mají během roku různě rozloženou vyučovací povinnost. Například Korea je jedinou zemí, kde učitelé primárního vzdělávání učí více než 5 dnů v týdnu, přičemž však celková roční vyučovací povinnost je nižší než průměr OECD, neboť mají nižší počet odučených hodin za den. Dánsko a Island představují dva zajímavé protiklady. Obě země mají podobný rozsah vyučovací povinnosti v počtu hodin za rok, přičemž ale učitelé v Dánsku mají 200 vyučovacích dnů ve 42 týdnech, kdežto učitelé na Islandu mají 180 vyučovacích dnů ve 36 týdnech. Vysvětlení stejného počtu vyučovacích hodin za rok spočívá v odlišném počtu hodin vyučovacího dne.

Učitelé na Islandu mají sice celkem o 20 vyučovacích dní méně, avšak jejich vyučovací den v průměru činí 3,7 vyučovací hodiny oproti 3,2 hodiny učitelů v Dánsku. Tak učitelé na Islandu musí denně odučit o půl hodiny více než učitelé v Dánsku. Tento relativně malý rozdíl ve vyučovací povinnosti v počtu hodin za jeden den zapříčiňuje podstatné rozdíly v celkovém počtu vyučovacích dnů za celý rok.

Ve všech zemích s výjimkou Rakouska, Belgie (francouzské společenství), Portugalska a Skotska byla vyučovací povinnost učitelů primárního vzdělávání přibližně stejná v roce 1996 i v roce 2007. V Rakousku měli učitelé primárního vzdělávání v roce 2007 vyučovací povinnost o 13 % vyšší než v roce 1996, kdežto v Belgii (ve francouzském společenství) se jejich vyučovací povinnost o 16 % snížila.

**Vyučovací povinnost učitelů sekundárního vzdělávání**

**Učitelé nižší sekundárně úrovně vzdělávání** učí v průměru 709 hodin ročně. Jejich vyučovací povinnost se pohybuje v rozmezí od méně než 600 hodin ve Finsku (592), Řecku (559), Maďarsku (555) a Koreji (545) po více než 1 000 hodin v Mexiku (1 047)



a ve Spojených státech (1 080). **V České republice v roce 2007 odučili učitelé na nižší sekundární úrovni vzdělávání 637 hodin za rok.**

**Na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání** je zatížení učitelů o něco nižší, než je tomu na nižší sekundární úrovni. **Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů v průměru odučili 653 hodin za rok.** Rozsah vyučovací povinnosti vykazuje opět značný rozptyl od méně než 364 hodin za rok v Dánsku po více než 800 hodin v Austrálii (813), Mexiku (843), ve Skotsku (855) a v partnerských zemích Brazílii (800), Chile (860) a Ruské federaci (845). Více než 900 hodin za rok odučí učitelé na Novém Zélandu (950) a přes 1 000 hodin vyučovací povinnosti mají učitelé ve Spojených státech, kteří během roku odučili 1 080 hodin. **V roce 2007 v České republice odučili učitelé na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání 608 hodin za rok.**

Tak jako v případě učitelů primární úrovně vzdělávání také na sekundární úrovni vzdělávání jsou mezi jednotlivými zeměmi velké rozdíly v rozsahu vyučovací povinnosti učitelů, a to jak v počtu vyučovacích hodin za den, tak v počtu vyučovacích dní za rok. **Průměrný počet hodin za den, které musí učitelé odučit, se obecně značně liší,** přičemž na nižší sekundární úrovni se pohybuje od méně než 3 hodin denně v Řecku, Maďarsku, Japonsku a Koreji přes 5 a více hodin za den v Mexiku, na Novém Zélandu a v partnerské zemi Ruské federaci po 6 hodin za den ve Spojených státech. Podobně je tomu na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání: učitelé v Dánsku, Finsku, Řecku, Maďarsku, Japonsku, Koreji a Norsku učí v průměru 3 nebo méně hodin denně, učitelé na Novém Zélandu a v partnerské zemi Ruské federaci učí 5 hodin denně. Učitelé ve Spojených státech pak 6 hodin denně. Korea je zajímavým příkladem rozdílů v organizaci práce učitele. Učitelé v Koreji mají nejvyšší počet vyučovacích dní (204), avšak nejnižší požadovaný počet odučených hodin na nižší sekundární a pátý nejnižší na vyšší sekundární úrovni vzdělávání. V některých zemích jsou do vyučovací doby včleněny přestávky, které učitel tráví ve třídě, avšak tím lze vysvětlit pouze část rozdílů.

Ve všech zemích s výjimkou Rakouska, Belgie (francouzské společenství), Německa, Řecka, Maďarska, Mexika a Portugalska byla vyučovací povinnost učitelů sekundárního vzdělávání v roce 2007 přibližně stejná jako v roce 1996. V Maďarsku a Portugalsku měli učitelé sekundárního vzdělávání v roce 2007 vyučovací povinnost o 17 % vyšší než v roce 1996, naopak v Dánsku se jejich vyučovací povinnost o 35 % snížila.

**V roce 2007 měli učitelé v České republice 193 vyučovacích dní, přičemž museli odučit na primární úrovni vzdělávání v průměru 4,14 hodiny denně, na nižší sekundární 3,3 hodiny denně a na vyšší sekundární 3,14 hodiny denně.**

### Rozdíly ve vyučovací povinnosti na jednotlivých úrovních vzdělávání

V České republice, Francii a v partnerské zemi Izraeli učitelé na primární úrovni vzdělávání učí o 210 a více hodin výuky více než učitelé na nižší sekundární úrovni a o 240 hodin více než učitelé na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání. Naopak v Maďarsku, na Novém Zélandu, ve Skotsku, Spojených státech a v partnerských zemích Brazílii, Chile, Estonsku a ve Slovinsku je rozdíl mezi vyučovací povinností učitelů primární a vyšší sekundární úrovně výrazně nižší, a to o 60 hodin a méně, nebo dokonce žádný. Mexiko je jedinou členskou zemí OECD a Ruská federace jedinou partnerskou zemí, kde učitelé sekundárního vzdělávání mají větší vyučovací povinnost než učitelé primárního vzdělávání. V Mexiku je vyučovací povinnost učitelů nižšího sekundárního vzdělávání vyšší o 30 %, než je tomu u učitelů na primární úrovni vzdělávání. Učitelé vyššího sekundárního vzdělávání v Mexiku mají menší vyučovací povinnost než učitelé na nižší sekundární úrovni, ale zhruba o 5 % vyšší, než mají učitelé na primární úrovni vzdělávání.

**V České republice tvoří rozdíl mezi vyučovací povinností učitelů primární úrovně a nižší sekundární úrovně vzdělávání 212 hodin v neprospěch učitelů primárního vzdělávání. Učitelé primární úrovně mají také o 241 hodin vyučovací povinnosti více než učitelé vyššího sekundárního vzdělávání. Učitelé nižšího sekundárního vzdělávání mají tedy o 29 hodin vyučovací povinnosti více než učitelé vyšší sekundární úrovně.**

Při interpretaci rozdílů mezi zeměmi v rozsahu vyučovací povinnosti je nezbytné upozornit, že čistý kontaktní čas, tj. čas vyučování, který učitelé stráví přímým kontaktem s žáky, jak je použit v tomto indikátoru, nemusí nutně korespondovat s vyučovacím procesem a povinnostmi učitelů. Kontaktní čas je sám o sobě podstatnou složkou, ale do celkových povinností učitele je nutné začlenit i čas strávený přípravou na vyučování a dalšími nezbytnými činnostmi (včetně opravování žákovských prací). Do úvahy je nutné také vzít ostatní relevantní faktory vzdělávacího procesu (jako například počet vyučovaných předmětů, počet studentů

na hodinách, počet let, po která učitel učí ty samé žáky. Tyto faktory totiž nezřídka mohou napomoci při hodnocení úrovně dané školy.

### Pracovní doba učitelů

Regulace pracovní doby učitelů se značně mění. V některých zemích je formálně stanovena pouze „kontaktní doba“, tedy čas, který stráví učitelé v přímém kontaktu se žáky, v jiných zemích je stanovena jak doba vyučování, tak ne-vyučovací aktivity včleněné do celé pracovní doby.

Ve většině zemí mají učitelé formálně stanoveny pracovní povinnosti a specifikován počet hodin vyučovací povinnosti za týden pro práci (a plat) na plný úvazek, a to včetně doby strávené vyučováním i doby věnované jiným pracovním aktivitám. Země se však liší podle definování toho, co je vyučovací povinnost a co jsou jiné aktivity. Typické je stanovení počtu hodin vyučovací povinnosti (s výjimkou Anglie, Švédska a Švýcarska, kde se toto stanovuje na oblastní úrovni), přičemž některé země na vládní úrovni předepisují i celkovou dobu, po kterou učitelé budou přítomni ve škole.

Pracovní doba učitelů je v Austrálii, Belgii (vlámská část – na primární úrovni), Dánsku (primární a nižší sekundární úroveň), Anglii, Řecku, na Islandu, v Irsku, Lucembursku, Mexiku, na Novém Zélandu, v Norsku, Portugalsku, Španělsku, Švédsku, Turecku (primární a vyšší sekundární úroveň), ve Spojených státech a v partnerských zemích Brazílii, Chile, Estonsku a Izraeli specifikována jako doba, po kterou je učitel k dosažení ve škole včetně vyučovací povinnosti i nevyučovacích aktivit. V Řecku je legislativně upraven počet vyučovaných hodin v průběhu let služby. Na začátku kariéry mají učitelé 21 vyučovacích hodin týdně. Po šesti letech se tento počet redukuje na 19 hodin za týden a po 12 letech dále klesá na 18 vyučovacích hodin za týden. Konečně po 20 letech služby činí vyučovací povinnost 16 hodin za týden, tedy o jednu třetinu méně než na začátku kariéry. Avšak i přes snížení vyučovací povinnosti musí celou pracovní dobu učitelé strávit ve škole.

V Rakousku (na primární a nižší sekundární úrovni), České republice, Německu, Maďarsku, Japonsku, Koreji, Nizozemsku a Skotsku mají učitelé stanovenou celkovou pracovní dobu, která je definována tak, že jde o čas, který učitel stráví prací ve škole či mimo ni (přitom rozdíl mezi časem stráveným ve škole a mimo školu není určen). Avšak není již specifikováno, zda mají učitelé čas věnovaný ne-vyučovacím aktivitám strávit přímo ve škole či prací pro školu i mimo budovu školy. **Pokud jde o celkovou pracovní dobu učitelů v České republice, pak učitelé mají stejnou pracovní dobu jako ostatní zaměstnanci, což v roce 2007 představovalo 1 688 hodin za rok.**

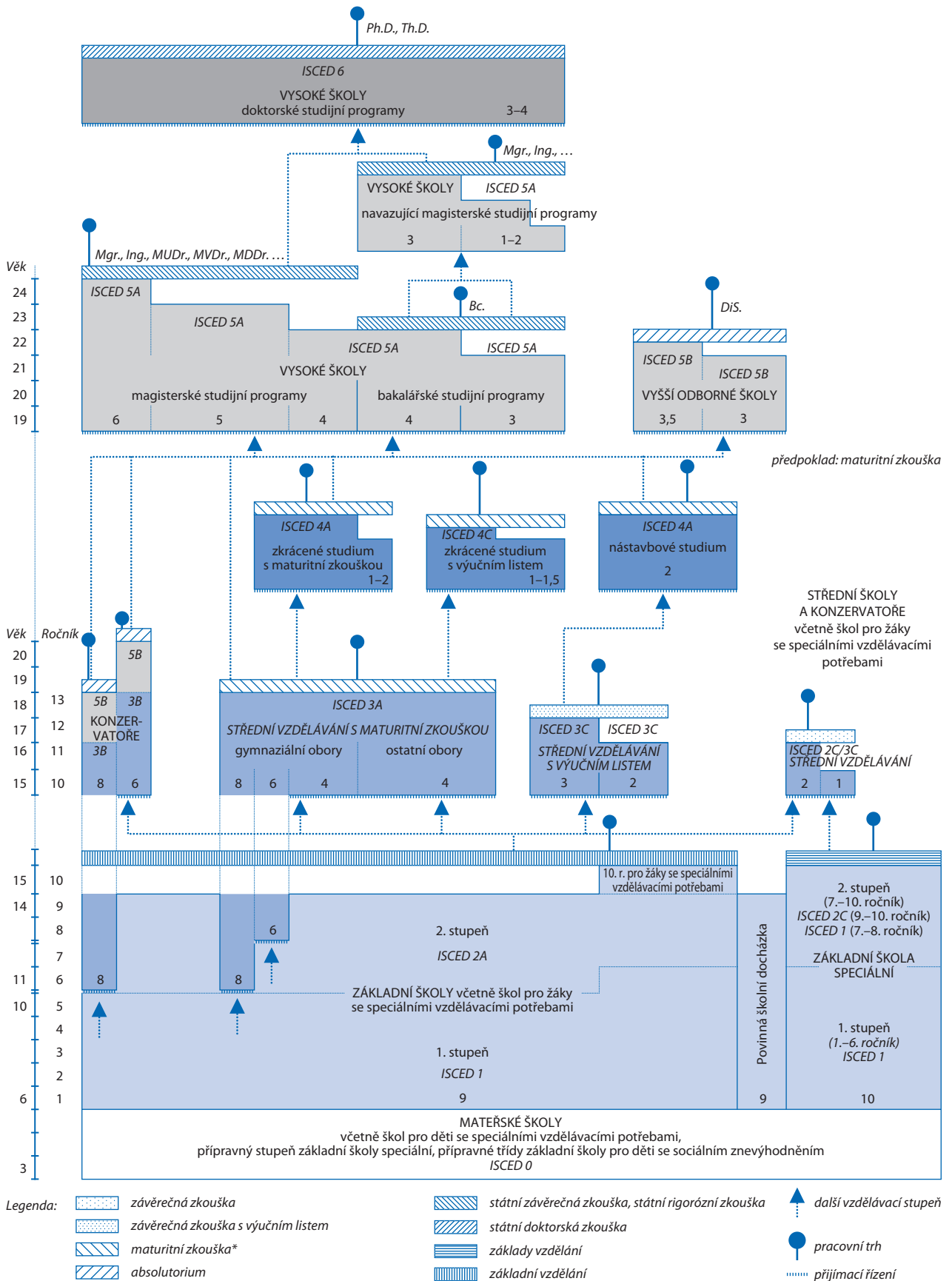
### Pracovní doba mimo výuku

V Belgii (francouzská část), Finsku, Francii, Itálii, na Novém Zélandu a v partnerských zemích Ruské federaci a Slovinsku nejsou pro primární a sekundární vzdělávání stanoveny formální požadavky, pokud jde o čas strávený ne-vyučovacím povinnostmi. To neznámá, že učitelé mají totální svobodu při provádění jiných úkolů. V Rakousku jsou opatření týkající se vyučovací povinnosti založena na předpokladu, že všechny povinnosti učitelů (včetně přípravy na hodinu a testů, klasifikace a opravování prací, zkoušení a administrativních úkolů) jsou zahrnuty do celkové pracovní doby 40 hodin týdně. V Belgii (ve francouzské části) je pracovní doba mimo výuku stanovena podle školní úrovně. Nejsou určeny předpisy co se týče přípravy na hodinu, opravování testů a klasifikace studentských prací atd. Vláda definuje pouze minimální a maximální dobu vyučovací povinnosti (50minutové hodiny) každý týden pro každou úroveň.

**SEZNAM ZKRATEK**

ALL	Adult Literacy and Lifeskills Survey
apod.	a podobně
EaG	Education at a Glance
ESS	European Social Survey
EU 19	země Evropské unie, které jsou zároveň členy OECD
HDP	hrubý domácí produkt
INES	Indicators of Education System (Systém ukazatelů školských systémů)
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání) ISCED97
ISSP	International Social Survey Programme
míl.	milion
např.	například
NVP	Net Present Value (čistá současná hodnota)
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj)
PISA	Programme for International Student Assessment (mezinárodní srovnávací studie)
PV	Present Value (současná hodnota)
resp.	respektive
TALIS	Teaching and Learning International Survey
tis.	tisíc
tj.	tj.
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
viz	podívej se
WVS	World Values Survey

**Příloha 1: Schéma vzdělávací soustavy 2006/07**



## Příloha 2: Zařazení vzdělávacích programů v ČR do mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED97

(podle stavu k 20. 3. 2009)

Úroveň vzdělávání (typ a druh školy, která je poskytuje)		Úroveň ISCED97			Poznámka
program	část programu v jedné úrovni	enrolments <sup>1)</sup>	graduates <sup>2)</sup>		
			program ukončený <sup>3)</sup>	program neukončený <sup>4)</sup>	
materšská škola		0	X	X	X
přípravný stupeň základní školy speciální		0	X	X	X
přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním		0	X	X	X
základní škola speciální	1. stupeň	1	2C	X	2. stupeň 2C
základní škola (bez základní školy speciální)	1. stupeň	1	2A	X	2. stupeň 2A
základní škola speciální	2. stupeň	2C	2C	X	1. stupeň 1
základní škola (bez základní školy speciální)	2. stupeň	2A	2A	2B	1. stupeň 1
obory gymnázií 6leté	1.–2. ročník	2A	3A	X	vyšší roč. 3A
obory gymnázií 8leté	1.–4. ročník	2A	3A	X	vyšší roč. 3A
konzervatoře: obor tanec (8letý)	1.–4. ročník	2A	5B	X	vyšší roč. 3B
kurzy pro získání základů vzdělání		2C	2C	X	X
kurzy pro získání základního vzdělání		2A	2A	X	X
obory praktická škola 1letá, 2letá		2C	2C	X	X
obory praktická škola 3letá		3C	3C	X	X
integrováný 1. ročník		3	X	X	X
obory gymnázií 4–5leté		3A	3A	X	X
obory gymnázií 6leté	3.–6. ročník	3A	3A	X	nižší ročníky 2A
obory gymnázií 8leté	5.–8. ročník	3A	3A	X	nižší ročníky 2A
obory středního vzdělávání ukončené maturitní zkouškou (bývalé obory SOS a SOU)		3A	3A	X	X
konzervatoř: obor tanec (8letý)	5.–6. ročník	3B	5B	X	poslední 2 ročníky 5B
konzervatoř: 6leté obory	1.–4. ročník	3B	5B	X	poslední 2 ročníky 5B
konzervatoř: 7leté obory	1.–5. ročník	3B	5B	X	poslední 2 ročníky 5B
obory středního vzdělání		3C	3C	X	X
obory středního vzdělání s výučním listem		3C	3C	X	X
studium jednotlivých předmětů na střední škole		3C	3C	X	X
rekvalifikační kurzy ukončené závěrečnou zkouškou		3C	3C	X	X
nástavbové studium		4A	4A	X	X
zkrácené vzdělání v oborech ukončených maturitní zkouškou		4A	4A	X	X
pomaturitní studium na školách s právem státní jazykové zkoušky		4A	4A	X	X
zkrácené vzdělání v oborech ukončených výučním listem		4C	4C	X	X
rekvalifikační kurzy na škole vyžadující předchozí vzdělání na střední škole (střední vzdělání s výučním listem)		4C	4C	X	X
rekvalifikační kurzy v délce od 6 měsíců do 2 let pro absolventy SŠ		4C	X	X	X
vyšší odborná škola		5B	5B	X	X
konzervatoř	poslední dva ročníky	5B	5B	X	X
vyšoké školy – bakalářské studijní programy		5A – středně dlouhé první programy	5A první programy	X	<sup>5)</sup>
vyšoké školy – magisterské studijní programy 4leté		5A – středně dlouhé první programy	5A	X	X
vyšoké školy – magisterské studijní programy v délce 5–6 let, včetně udělení akademického titulu		5A – dlouhé první programy	5A	X	X
vyšoké školy – magisterské studijní programy navazující (na bakalářské studium)		5A – navazující studium	5A	X	X
vzdělávání absolventů středních škol organizované vysokou školou (nesměřující k udělení titulu) <sup>6)</sup>		4A	4A	X	X
další vzdělávání pro absolventy bakalářských studijních programů nebo VOŠ (nesměřující k udělení titulu) – rozšiřující vzdělání		5B	5B	X	X
další vzdělávání pro absolventy magisterských studijních programů (nesměřující k udělení titulu) – rozšiřující vzdělání		5A	5A	X	X
doktorský studijní program ukončený titulem Ph.D.		6	6	X	X

Komentáře:

Zdroj: ÚIV, OECD

<sup>1)</sup> Děti, žáci, studenti na dané úrovni vzdělávání (enrolment).

<sup>2)</sup> Graduates – absolventi. Žáci, kteří dokončili danou úroveň programu. Nemusí být absolventy programu jako celku.

<sup>3)</sup> Cílový stupeň vzdělání absolventů programu.

<sup>4)</sup> Stupeň vzdělání absolventů u nedokončeného programu.

<sup>5)</sup> Studium koncipované jako 1. stupeň vysokoškolského studia, po jeho ukončení je možno pokračovat v magisterských studijních programech.

<sup>6)</sup> Studium organizované pro absolventy středních škol na vysokých školách (rekvalifikační kurzy, nulté ročníky).

ISCED 0 = Preprimární vzdělávání

ISCED 1 = Primární vzdělávání

ISCED 2 = Nižší sekundární vzdělávání

ISCED 5 = Terciární vzdělávání

## **SEZNAM AUTORŮ:**

RNDr. Michaela Kleňhová

Mgr. Pavlína Šťastnová

Mgr. Pavla Cibulková

## **České školství v mezinárodním srovnání**

### **Stručné seznámení s ukazateli publikace OECD Education at a Glance 2009**

První vydání.

Vydal: Ústav pro informace ve vzdělávání – divize Nakladatelství TAURIS,  
Senovážné nám. 26, Praha 1, v roce 2009 v nákladu 600 výtisků.

Zpracovaly: RNDr. Michaela Kleňhová, Mgr. Pavlína Šťastnová, Mgr. Pavla Cibulková.

Jazyková redakce: ÚIV – Divize informací a služeb.

Grafická úprava, sazba a tisk: ÚIV – divize Nakladatelství TAURIS.

[www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)

ISBN 978-80-211-0582-9