

ČESKÉ ŠKOLSTVÍ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ

Stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD

Education at a Glance 2010



Praha 2010

Zpracovaly: RNDr. Michaela Kleňhová, Mgr. Pavlína Šťastnová, Mgr. Pavla Cibulková
© Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 2010

ISBN 978-80-211-0604-8

OBSAH

ÚVOD	7
STRUČNĚ O PUBLIKACI EDUCATION AT A GLANCE	9
OBSAH PUBLIKACE EDUCATION AT A GLANCE 2010	11
INVESTICE DO BUDOUCNOSTI	13
KAPITOLA A VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ A VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ	15
A1 NA KTERÉ ÚROVNI DOSPĚLÍ STUDOVALI?	15
A2 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A VSTOUPÍ DO TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?	18
A3 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?	25
A4 JAKÁ JE MÍRA ÚSPĚŠNÉHO DOKONČENÍ TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?	29
A5 KOLIK DOSPĚLÝCH SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČÍ SE?	32
A6 JAKÝ VLIV MÁ ÚČAST VE VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚČAST NA TRHU PRÁCE?	37
A7 JAKÉ JSOU EKONOMICKÉ VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ?	42
A8 CO OVLIVŇUJE OCHOTU INVESTOVAT DO VZDĚLÁVÁNÍ?	47
A9 JAKÉ JSOU SPOLEČENSKÉ DOPADY VZDĚLÁNÍ?	53
A10 JAKÝ JE VZTAH MEZI EKONOMIKOU A VZDĚLÁNÍM?	57
KAPITOLA B FINANČNÍ A LIDSKÉ ZDROJE VLOŽENÉ DO VZDĚLÁVÁNÍ	63
B1 KOLIK STOJÍ ŽÁK/STUDENT?	63
B2 KOLIK Z BOHATSTVÍ STÁTU JE VYNALOŽENO NA VZDĚLÁVÁNÍ?	72
B3 JAKÉ JSOU VEŘEJNÉ A SOUKROMÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?	78
B4 JAKÉ JSOU CELKOVÉ VEŘEJNÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?	83
B5 JAKÉ JSOU VÝDAJE STUDENTA V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A KOLIK VEŘEJNÝCH SUBVENCÍ OBDRŽÍ?	86
B6 Z JAKÝCH ZDROJŮ POCHÁZEJÍ FINANČNÍ PROSTŘEDKY NA VZDĚLÁVÁNÍ A ZA CO JSOU UTRÁCENY?	90
B7 JAKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍ VÝŠI PROSTŘEDKŮ INVESTOVANÝCH DO VZDĚLÁVÁNÍ?	94
KAPITOLA C PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ, ÚČAST NA NĚM A PRŮCHOD VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVOU	101
C1 KDO SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?	101
C2 KDO STUDUJE V ZAHRANIČÍ A KDE?	107
C3 JAK ÚSPĚŠNÍ JSOU STUDENTI PŘI PŘECHODU ZE VZDĚLÁVÁNÍ NA TRH PRÁCE?	113
KAPITOLA D ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A ORGANIZACE ŠKOL	121
D1 KOLIK ČASU STRÁVÍ ŽÁCI VE TŘÍDĚ?	121
D2 JAKÝ JE POČET ŽÁKŮ NA UČITELE A JAK VELKÉ JSOU TŘÍDY?	125
D3 JAK JSOU UČITELÉ ODMĚŇOVÁNI?	130
D4 KOLIK ČASU STRÁVÍ UČITELÉ VYUČOVÁNÍM?	137
D5 JAKÉ JSOU MOŽNOSTI VÝBĚRU ŠKOLY A JAKÁ OPATŘENÍ ZEMĚ POUŽÍVAJÍ K PROPAGACI NEBO OMEZENÍ TOHOTO VÝBĚRU?	141
D6 JAK MOHOU RODIČE OVLIVŇOVAT VZDĚLÁVÁNÍ SVÝCH DĚTÍ VE ŠKOLÁCH?	148
SEZNAM PŘÍLOH:	
Příloha 1 Schéma vzdělávací soustavy 2007/08	152
Příloha 2 Zařazení vzdělávacích programů v ČR do mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED97	153
SEZNAM TABULEK:	
Tabulka 1: Klasifikace výdajů na vzdělávání	63
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	98

SEZNAM GRAFŮ

Graf A1.1:	Podíl obyvatel s terciárním vzděláním (2008)	15
Graf A1.2:	Podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním (2008)	17
Graf A2.1:	Míra graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání (2008)	19
Graf A2.2:	Přístup k terciárnímu vzdělávání typu 5A pro absolventy vyššího sekundárního vzdělávání (2008)	22
Graf A2.3:	Míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A (1995, 2000 a 2008)	23
Graf A3.1:	Míra první graduace v terciárním vzdělávání typu 5A (2008)	25
Graf A3.2:	Míra první graduace v terciárním vzdělávání typu 5A v letech 1995, 2000 a 2008	27
Graf A4.1:	Podíl studentů, kteří nastoupí ke studiu do programů terciárního vzdělávání a ukončí studium před úspěšným absolvováním (2008)	30
Graf A5.2:	Účast ve formálním a/nebo neformálním vzdělávání podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2007)	34
Graf A5.5:	Průměrný počet hodin na účastníka a míra účasti v neformálním vzdělávání (2007)	36
Graf A6.1:	Pozitivní vztah mezi dosaženým vzděláním a zaměstnaností (2008)	37
Graf A6.3:	Rozdíly v míře nezaměstnanosti mužů a žen podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2008)	40
Graf A6.4:	Rozdíly mezi nejvyšší a nejnižší mírou nezaměstnanosti u lidí ve věkové skupině 25–64 let se vzděláním nižším než vyšším sekundárním a s terciárním vzděláním (1997–2008)	41
Graf A7.1:	Genderové rozdíly v ročních příjmech mužů a žen zaměstnaných na plný úvazek v průběhu celého roku (2008 nebo předchozí dostupný rok)	43
Graf A7.4:	Rozdíly v příjmech podle dosaženého vzdělání (2008 nebo předchozí dostupný rok)	46
Graf A8.1:	Soukromé a veřejné zisky ze vzdělání u mužů s dosaženým vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním (ISCED 3/4) a s terciárním vzděláním (ISCED 5/6), kterého dosáhli v rámci počátečního vzdělávání (2006)	47
Graf A8.2:	Složky soukromých čistých výnosů ze vzdělání u mužů s vyšším sekundárním nebo postsekundárním neterciárním vzděláním, ISCED 3/4 (2006)	50
Graf A8.3:	Složky soukromých čistých výnosů ze vzdělání žen s terciárním vzděláním, ISCED 5/6 (2006)	51
Graf A8.4:	Veřejné a soukromé investice do vzdělávání mužů s terciárním vzděláním (2006)	52
Graf A9.1:	Podíl dospělých hodnotících své zdraví jako dobré podle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání (2008)	54
Graf A9.2:	Podíl dospělých vyjadřujících zájem o politiku podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2008)	55
Graf A9.3:	Podíl dospělých deklarujících mezilidskou solidaritu podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2008)	56
Graf A10.2:	Odchylka nákladů na pracovní sílu od průměru zemí OECD podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2008)	59
Graf B1.2:	Průměrné roční výdaje na vzdělávací instituce na žáka a studenta, podle úrovně vzdělávání (2007)	66
Graf B1.4:	Celkové výdaje na vzdělávání žáka v průběhu teoretické délky primárního a sekundárního vzdělávání (2007)	68
Graf B1.5:	Celkové výdaje na vzdělávání studenta v průběhu průměrné délky terciárního studia (2007)	69
Graf B1.7:	Změny ve výdajích na žáka a studenta v porovnání s dalšími souvisejícími faktory podle úrovně vzdělávání (2000, 2007)	71
Graf B2.1:	Výdaje na vzdělávání jako procento HDP (1995, 2000, 2007)	73
Graf B2.2:	Výdaje na vzdělávání jako procento HDP podle úrovně vzdělávání (2007)	75
Graf B3.3:	Podíl soukromých výdajů na vzdělávání (2000, 2007)	81
Graf B4.1:	Celkové veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl celkových veřejných výdajů (2000, 2007)	83
Graf B4.2:	Celkové veřejné výdaje jako podíl HDP (2000, 2007)	85
Graf B5.2:	Veřejné subvence na vzdělávání v terciárním vzdělávání (2007)	89
Graf B6.1:	Struktura běžných výdajů na vzdělávání v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání (2007)	90
Graf B6.2:	Výdaje na vlastní vzdělávání, výzkum a vývoj a služby související se vzděláváním v terciárním vzdělávání jako podíl HDP (2007)	92
Graf B7.1:	Podíl různých faktorů (v US \$) na výši mzdových výdajů vynaložených na jednoho žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání (2007)	94

Graf B7.3:	Podíl různých faktorů na výši mzdových výdajů vynaložených na jednoho žáka jako podíl HDP na obyvatele v primárním vzdělávání (2007)	97
Graf C1.1:	Míra účasti populace ve věku 20–29 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2008)	101
Graf C1.2:	Míra účasti populace ve věku 15–19 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2008)	104
Graf C2.4:	Podíl zahraničních studentů podle skupin oborů (2008)	112
Graf C3.1:	Podíl mladých lidí ve věku 20–24 let, kteří nejsou ve vzdělávání a nemají ukončené ani vyšší sekundární vzdělání podle statusu migranta (2007)	114
Graf C3.2:	Podíl mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání a zároveň jsou nezaměstnaní nebo jsou mimo pracovní sílu (2008)	116
Graf C3.3:	Nejvyšší a nejnižší podíl mladých lidí ve věku 20–24 let, kteří nejsou ve vzdělávání a nejsou zaměstnaní mezi lety 1997 a 2008	117
Graf C3.5:	Nesoulad mezi vzděláním a zaměstnáním z genderového pohledu (2007)	120
Graf D1.1:	Celkový počet vyučovacích hodin na veřejných školách u žáků ve věku 7 až 14 let (2008)	121
Graf D2.2:	Průměrná velikost třídy ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2008)	126
Graf D2.3:	Průměrný počet žáků na učitele ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2008)	128
Graf D3.2:	Platy učitelů v nižším sekundárním vzdělávání na počátku kariéry, po 15 letech praxe a na konci kariéry (2008)	132
Graf D4.2:	Počet odučených hodin za rok podle úrovně vzdělávání (2008)	138
Graf D4.3:	Podíl vyučovacích hodin učitele na celkovém pracovním úvazku podle úrovně vzdělávání (2008)	139
Graf D5.1:	Struktura žáků podle zřizovatele školy a typu vzdělávání (2008)	142

ÚVOD

České školství v mezinárodním srovnání – Stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD *Education at a Glance* je publikace, kterou již po osmé vydává Ústav pro informace ve vzdělávání. Vychází od roku 2003 pravidelně každým rokem a obsahuje výběr nejzajímavějších indikátorů z ročenky školství OECD *Education at a Glance*. Jsou v ní obsaženy nejvíce diskutované indikátory z oblasti vzdělávání, o které je z řad odborné i laické veřejnosti největší zájem. Nejedná se o prostý překlad publikace *Education at a Glance*, ale zveřejněné informace jsme doplnili i příslušnými údaji za Českou republiku a jejich interpretací.

Publikace České školství v mezinárodním srovnání je určena všem, kdo ke své práci potřebují statistické informace o školství v zahraničí a o porovnání českého vzdělávacího systému se školskými systémy jiných zemí, případně se o tyto údaje zajímají. Je jedním ze základních nástrojů pro tvůrce vzdělávací politiky, pro které je jedním z mála zdrojů údajů porovnávajících české školství se zahraničím. Publikace je určena nejen odborné, ale i laické veřejnosti včetně novinářů a pracovníků médií.

Struktura publikace vychází z ročenky OECD *Education at a Glance 2010* a je obdobná jako v předcházejících letech. Oproti předchozím letům OECD však letos v této ročence nepublikuje údaje ze šetření PISA, navíc jsou ale zařazeny informace týkající se možnosti výběru základní školy v zahraničí a informace o možnostech rodičů ovlivnit chod školy. Oproti minulým letům jsme zařadili do Českého školství v mezinárodním srovnání i více informací o studentských půjčkách a formách podpory studentům a také o vzdělávání dospělých.

Veškeré indikátory jsou spočteny jednotnou metodikou, kterou zpracovává OECD. Pro české čtenáře je metodika výpočtu jednotlivých indikátorů dostupná v metodických příručkách vydaných v letech 2008 a 2009 Ústavem pro informace ve vzdělávání.¹

Věříme, že námi zpracovaná publikace bude přínosem pro všechny, kdo se zabývají problematikou vzdělávání a využívají data porovnávající vzdělávací systémy jednotlivých zemí.

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. Publikaci připravují Divize pro indikátory a analýzy Direktorátu pro vzdělávání OECD spolu s Centrem pro vzdělávací výzkum a inovace pod vedením Andrease Schleichera. Na podobě a obsahu publikace se podílejí i členové Working Party INES, členové jednotlivých networků INES a další experti z jednotlivých zemí.

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 a 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 2008 (školní rok 2007/2008, kalendářní rok 2008), údaje o finančních výdajích jsou za rok 2007, případně některé údaje mohou být za jiné období (např. údaje o dalším vzdělávání dospělých z roku 2007, některé údaje o ziscích ze vzdělávání z roku 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/eag2010. Na této webové adrese jsou dostupné také další informace týkající se zveřejněných údajů, a to např. metodologie výpočtu indikátorů, jejich interpretace v národním kontextu, výčet datových zdrojů, vysvětlení použité terminologie a další přílohy publikace.

V publikaci jsou zveřejněny údaje za členské země OECD (Austrálie, Rakousko, Kanada, Chile, Česká republika, Dánsko, Finsko, Francie, Německo, Řecko, Maďarsko, Island, Irsko, Itálie, Japonsko, Korea, Lucembursko, Mexiko, Nizozemsko, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, Spojené království a Spojené státy), za partnerské země (Brazílie, Estonsko, Izrael, Ruská federace, Slovinsko) a další tři země spolupracující s OECD (Čína, Indie, Indonésie). V některých indikátorech je uveden kromě průměru zemí OECD i průměr za 19 zemí Evropské unie, které jsou členy OECD (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 2010 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 v jednotlivých populačních skupinách. Zahrnuje zejména indikátory týkající se vzdělanosti obyvatelstva, prostřednictvím kterých jsou údaje porovnávány i mezi jednotlivými věkovými skupinami obyvatel a které zároveň mohou být využity jako podklady pro současnou vzdělávací politiku také v oblasti dalšího vzdělávání. Součástí jsou i kvantitativní údaje o dokončování jednotlivých vzdělávacích úrovní, o přechodech ze sekundárního do terciárního vzdělávání, míře dokončování terciárního vzdělávání a o dal-

ším vzdělávání dospělých. Nově je do kapitoly zařazen i rozsáhlejší blok indikátorů zabývajících se zisky ze vzdělávání, zejména v oblasti trhu práce a ekonomických a společenských zisků ze vzdělávání, a to jak z pohledu společnosti, tak z pohledu jedince.

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 zohlednit při interpretaci dalších charakteristik vzdělávacích systémů – např. výše výdajů na jednoho žáka, resp. studenta má úzkou spojitost i s průměrnou velikostí 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. Na financování vzdělávání je zde pohlíženo jak z pohledu účelu (běžné x kapitálové výdaje, výdaje na vlastní vzdělávání x výdaje na služby), tak z pohledu zdrojů těchto finančních prostředků (veřejné x soukromé, výdaje studentů a domácností, subvence do vzdělávání z veřejných zdrojů). Součástí kapitoly je i indikátor charakterizující faktory ovlivňující výši výdajů na vzdělávání.

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 do vzdělávání, účasti na vzdělávání, migrace studentů, přechodů ze vzdělávání na trh práce. 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. Součástí kapitoly jsou i indikátory zabývajících se možnostmi výběru školy v rámci povinné školní docházky a možnostmi rodičů ovlivnit chod školy. Tyto posledně jmenované indikátory vycházejí z mimořádného šetření uskutečněného jedním z networků INES.

OBSAH PUBLIKACE EDUCATION AT A GLANCE 2010

A Výsledky vzdělávání a výnosy ze vzdělávání

- A1 Na které úrovni dospěli studovali?
- A2 Kolik studentů ukončí sekundární vzdělávání a vstoupí do terciárního vzdělávání?
- A3 Kolik studentů ukončí terciární vzdělávání?
- A4 Jaká je míra úspěšného dokončení terciárního vzdělávání?
- A5 Kolik dospělých se účastní vzdělávání a učí se?
- 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 dopady vzdělání?
- A10 Jaký je vztah mezi ekonomikou a vzděláním?

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 úspěšnější 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 Jaké jsou možnosti výběru školy a jaká opatření země používají k propagaci nebo omezení tohoto výběru?
- D6 Jak mohou rodiče ovlivňovat vzdělávání svých dětí ve škole?

INVESTICE DO BUDOUCNOSTI

Po probuzení se z ekonomické krize je většina zemí OECD nucena konfrontovat se s dvojsečnou výzvou, zda se snažit o trvalou udržitelnost svých financí, či zda vytvořit základ pro dlouhodobý ekonomický růst. Výdaje na vzdělávání jsou významnou součástí veřejných rozpočtů ve většině zemí. Zároveň je vzdělávání i zásadní investicí do rozvoje dlouhodobého ekonomického potenciálu zemí a investicí do souvisejících změn v technologiích a demografii, které znovu nastartují pracovní trh.

Letošní vydání *Education at a Glance* poukazuje na to, že **veřejné investice do vzdělávání v některých zemích jsou kompenzovány následnými vyššími finančními výnosy z daní, zejména u lidí s vyšším vzděláním**. V průměru zemí OECD muž s terciárním vzděláním produkuje v průběhu své pracovní dráhy na daních a sociálních odvodech o 119 000 US \$ více než muž s vyšším sekundárním vzděláním. Výnosy pro společnost jsou ještě větší, protože výnosy ze vzdělávání se projevují i v jiných oblastech, než jsou daně a odvody.

Vzdělání je také hlavním faktorem pro jednotlivce, aby mohl setrvat na pracovním trhu déle – výhoda vzdělání se tak stává naprostou nezbytností vzhledem k demografickým a strukturálním změnám trhu práce ve stále více zemích OECD. Neméně důležité je, že kvalitní vzdělávání zvyšuje šanci získat zaměstnání. Na základě dat z roku 2008 týkajících se trhu práce je zřejmé, že v zemích zasažených recesí mají lidé s nižší úrovní vzdělání problémy se získáním a udržením zaměstnání. V průměru v zemích OECD se míra nezaměstnanosti lidí s terciárním vzděláním pohybovala okolo 4 %, zatímco míra nezaměstnanosti lidí bez alespoň vyššího sekundárního vzdělání překročila 9 %.

Poptávka po lepším vzdělání se mírně zpomaluje navzdory prudkému nárůstu počtu absolventů terciárního vzdělávání. V roce 2007 téměř 75 % lidí s terciárním vzděláním získalo v zemích OECD odpovídající kvalifikované zaměstnání při vstupu na trh práce (resp. v prvních letech jejich působení na trhu práce), což je podíl odpovídající roku 2003. Skutečnost, že trh práce byl schopen absorbovat obdobný nárůst počtu osob s terciárním vzděláním, poukazuje na fakt, jak si trh práce poradil s požadavkem vyššího počtu kvalifikovaných míst. Vzhledem k tomu, že obecné kompetence pro výkon profesí kladou vyšší požadavky na vzdělání, bude pro země nevyhnutelné rozvíjet a využívat tyto kompetence tak, aby byly zajištěny jak kvalifikované pracovní pozice, tak vysoce vzdělaná pracovní síla.

S tím, jak se mění pracovní trh a jak roste tlak na pracovní kompetence, **dospělí budou potřebovat být schopni vrátit se znovu do vzdělávání, aby si zvýšili své kompetence nebo změnili profesi**. *Education at a Glance* ukazuje, že v zemích OECD v průměru 40 % dospělých se v daném roce účastnilo formálního či neformálního vzdělávání. Nicméně tato čísla se liší jak mezi jednotlivými zeměmi, tak mezi skupinami obyvatel podle nejvyššího dosaženého vzdělání a podle věkových skupin. Například osoby s terciárním vzděláním se téměř třikrát častěji účastní dalšího vzdělávání než ti, kteří nemají ani vyšší sekundární vzdělání. Znamená to, že ti, kteří by se potřebovali vzdělávat nejvíce, tuto možnost využívají nejméně.

Navzdory přesvědčivé evidenci ekonomických a společenských zisků ze vzdělání v době, kdy klesají státní rozpočty, **pouze vzdělávací systémy, které jsou efektivní, mohou zaznamenat vzestup a země musí hledat nové cesty jak generovat vyšší zisky ze vzdělání**. Je znepokojující, že významný nárůst výdajů na žáka v posledním desetiletí nebyl v mnoha zemích doprovázen zvýšením kvality výsledků vzdělávání. Indikátory v letošním vydání *Education at a Glance* kladou důraz na škálu úsilí, které je potřebné pro to, aby se investice vložené do vzdělávání vracely stejným způsobem, jako je tomu v jiných odvětvích, která vytvářejí lepší prostředí pro tvorbu zisků.

Zlepšování výkonů vzdělávacích systémů a zvýšení finanční hodnoty vzdělávání bude obrovským úkolem pro veřejnou politiku. Bude to vyžadovat od vzdělávacích systémů, které často mají sklon fungovat způsobem nabídky a poptávky, aby vyvinuly účinné mechanismy, které budou schopny reagovat na rychle se měnící ekonomické a společenské požadavky na kompetence. Efektivní politiky budou vyžadovat zkušenost nejen v oblasti rozvoje kompetencí, ale také v tom, jak efektivně využít ekonomický vklad a jak lepšími kompetencemi generovat lepší pracovní místa, vyšší produktivitu a v konečném důsledku i lepší hospodářské a společenské výsledky. Budoucnost prověří úspěšnost vzdělávacích systémů nejen tím, kolik které země investují do vzdělávání a kolik žáků úspěšně ukončí vzdělávání, ale zejména tím, jakých výsledků ve vzdělávání dosahují a jaký je dopad vzdělání na ekonomický a společenský rozvoj. Obyvatelé a zaměstnavatelé v současnosti očekávají od vzdělávání, že:

- bude reagovat tím, že výchova a poskytovatelé vzdělávání se účinně přizpůsobí změnám poptávky,
- nabídne kvalitu a efektivitu při poskytování vzdělání tak, že ty správné dovednosti se získávají ve správný čas, na správném místě a nejefektivnějším způsobem,
- bude poskytovat flexibilitu nutnou k tomu, aby lidé měli možnost studovat a dále se vzdělávat v tom, o co mají zájem, kdy a jakým způsobem chtějí,
- odstraní bariéry pro vstup do vzdělávání v podobě institucionální nepružnosti, zálohových plateb a věkových omezení a zabezpečí možnost různých způsobů prvních i opakovaných vstupů do vzdělávání,
- v neposlední řadě že bude rozvíjet účinné a udržitelné přístupy k financování vzdělávání založené na racionálních základech definujících, kdo, kdy, kde, kolik a za co by měl platit.

Existující vzdělanostní společnost požaduje schopný, vysoce kvalifikovaný a inovativní pracovní trh. Řídit rozvoj vzdělávací soustavy způsobem, kterýlepší přístup, umocní kvalitu, zvýší výkony a nastartuje zisky ze vzdělávání, není snadné. **Země se musí rozhodnout, jakou politiku si vyberou, aby zefektivnily vzdělávání v jejich specifickém kontextu.** Mezinárodní porovnání může nabídnout cenné vstupy, které umožní zemím chápat jejich vlastní vzdělávací systémy v souvislostech kvality, rovných přístupů a efektivity vzdělávacích služeb poskytovaných kdekoli jinde ve světě. Sdílení zkušeností vzdělávacích politik může také ukázat, jakým způsobem rozdílné vzdělávací systémy řeší podobné problémy.

KAPITOLA A VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ A VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ

A1 NA KTERÉ ÚROVNI DOSPĚLÍ STUDOVALI?

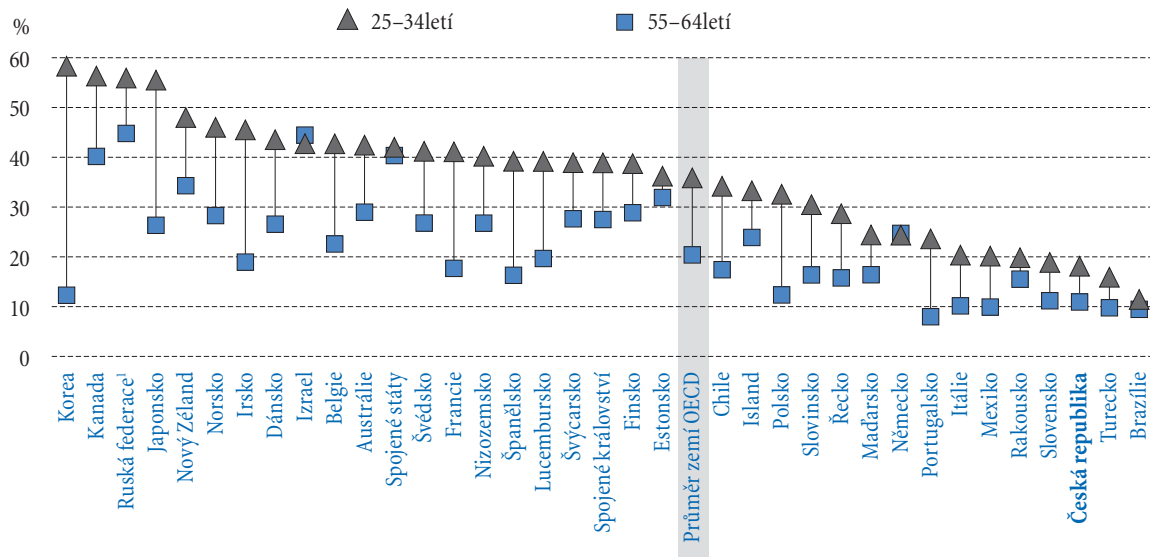
Indikátor se zabývá vzdělanostní úrovní dospělé populace z pohledu dosažené kvalifikace v rámci formálního vzdělávání. Jde vlastně o objem znalostí a dovedností, jaké mají jednotlivé národní ekonomiky a společnosti k dispozici. Aby bylo možné odhadnout další vývoj, byl i v letošním roce indikátor doplněn informacemi o nárůstu počtu obyvatel s různou úrovní dosaženého vzdělání.

Graf A1.1

Podíl obyvatel s terciárním vzděláním (2008)

(Graf porovnává podíl obyvatel ve věku 25–34 let s terciárním vzděláním a podíl obyvatel ve věku 55–64 let s terciárním vzděláním v roce 2008)

Podíl obyvatel s terciárním vzděláním v období posledních 30 let vzrostl. V téměř všech zemích je podíl obyvatel s terciárním vzděláním ve věkové skupině 25–34letých vyšší než v případě těch, kteří opouštějí pracovní trh (ve věku 55–64 let). V průměru v zemích OECD dosáhne terciárního vzdělání 35 % mladé věkové kohorty, zatímco v nejstarší věkové kohortě se jedná v průměru pouze o 25 %. Největší expanzi terciárního vzdělání zaznamenalo Japonsko a Korea společně s Kanadou a partnerskou zemí Ruskou federací, kde terciární vzdělání má více než 50 % mladé populace.



Poznámky:

1. Data za rok 2002.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu obyvatel ve věku 25–34 let s terciárním vzděláním.

Zdroj: OECD. Tabulka A1.3a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

Hlavní výsledky

- Největší změny ve vzdělanostní struktuře dospělých obyvatel v posledním desetiletí byly zaznamenány u nejnižší a nejvyšší vzdělanostní skupiny. V průměru země OECD 29 % obyvatel má pouze primární nebo nižší sekundární vzdělání, 44 % má vyšší sekundární vzdělání a 28 % terciární vzdělání.
- Vyšší sekundární vzdělání se v naprosté většině zemí OECD stává pro mladé lidi normou. V průměru v zemích OECD je podíl obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním v mladé populaci ve věku 25–34 let o 22 % vyšší, než je tomu u skupiny 55–64letých. Dramatické změny jsou patrné zejména v Belgii, Chile, Řecku, Irsku, Itálii, Koreji, Portugalsku a ve Španělsku, kdy ve všech těchto zemích vzrostl podíl obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním o alespoň 30 procentních bodů.
- V současné době se podíl obyvatel ve věku 25–34 let s terciárním vzděláním stabilizoval, v Irsku, Japonsku a Koreji se bude podíl celkové populace (25–64 let) s terciárním vzděláním zvyšovat v porovnání s průměrem zemí OECD, zatímco Rakousko, Německo a partnerská země Brazílie budou i nadále pod průměrem zemí OECD.

- S výjimkou Dánska, Islandu, Mexika a Turecka počet obyvatel s nižším než sekundárním vzděláním dostupných pro trh práce mezi roky 1998 a 2008 klesl, v některých zemích dokonce významně.
- Japonsko a Spojené státy společně mají 48 % všech obyvatel zemí OECD s terciárním vzděláním. Prudká expanze terciárního vzdělání vynesla Koreu na čtvrté místo mezi zeměmi OECD (disponuje 5 % z 200 miliónů obyvatel zemí OECD s terciárním vzděláním).

Vysoce vzdělaná populace je základem sociálního a ekonomického rozvoje společnosti. Vzdělání hraje klíčovou roli při poskytování znalostí a dovedností nutných pro úspěšné zapojení se do společenského a ekonomického života. **Vzdělanostní úroveň obyvatelstva je základním měřítkem objemu lidského kapitálu**, což je vlastně objem znalostí, který je k dispozici ve společnosti a na pracovním trhu.

V každé zemi však jednotlivá úroveň vzdělání s sebou nese jiný objem a kvalitu znalostí a dovedností, což souvisí se strukturou národního hospodářství, zejména se strukturou průmyslu a celkovou ekonomickou úrovní země. Technologické inovace jsou jedním z faktorů ovlivňujících systém práce, přičemž vyšší vzdělanostní úroveň umožňuje vyšší úroveň aplikace nových technologií. Některé země měly v posledních dekadách výhodu v širší základně lidí s vysokou úrovní vzdělání. Tato výhoda následně ovlivnila vývoj vyspělých technologií a vysoké úrovně průmyslu v těchto zemích.

Požadavky na dovednosti se vyvíjely s konstantní dynamikou. Byly následovány snížením požadavků na manuální práci v posledních desetiletích, vysoký pokles jsme zaznamenali zejména v odvětvích, která byla automatizována. Na druhé straně se klade důraz na komunikativní schopnosti, aplikaci znalostí v pracovním procesu a na schopnosti získávat informace. Stoupají tedy nároky na analytické dovednosti. Tyto trendy mají dopad na pracovní trh, který se stává více vzdělaný, a na vzdělávání, které v mnoha zemích zaznamenalo prudký vývoj.

Je proto důležité sledovat nejen vzdělanostní úroveň, tedy strukturu obyvatel podle nejvyššího dosaženého vzdělání, ale také vývoj současných a budoucích znalostí a dovedností a jejich dopad na trh práce. Zatímco současný útlum ekonomiky zvyšuje rychlost změn, bude i impulsem pro jedince investovat do vzdělávání, neboť zhoršení situace na trhu práce s sebou nese snížení nákladů na vzdělávání v podobě ušlého zisku.

Podíl obyvatel podle dosažené úrovně vzdělání

V průměru v zemích OECD dosahuje méně než jedna třetina (29 %) 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 (28 %) 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.

Vyšší sekundární vzdělání

Ve 25 z 30 zemí OECD, stejně jako v partnerských zemích Estonsku, Izraeli, Ruské federaci a Slovinsku, má minimálně 60 % obyvatel ve věku 25–64 let alespoň vyšší sekundární vzdělání. Jednotlivé země se však v podílu těchto obyvatel značně liší. 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 91 % obyvatel.**

Porovnání nejstarší věkové skupiny a nejmladší generace ukazuje posun ve vzdělanostní struktuře směrem ke zvýšení podílu obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním v mladší věkové skupině. Jedinou výjimkou jsou Spojené státy, kde jsou mezi těmito věkovými skupinami pouze minimální rozdíly.

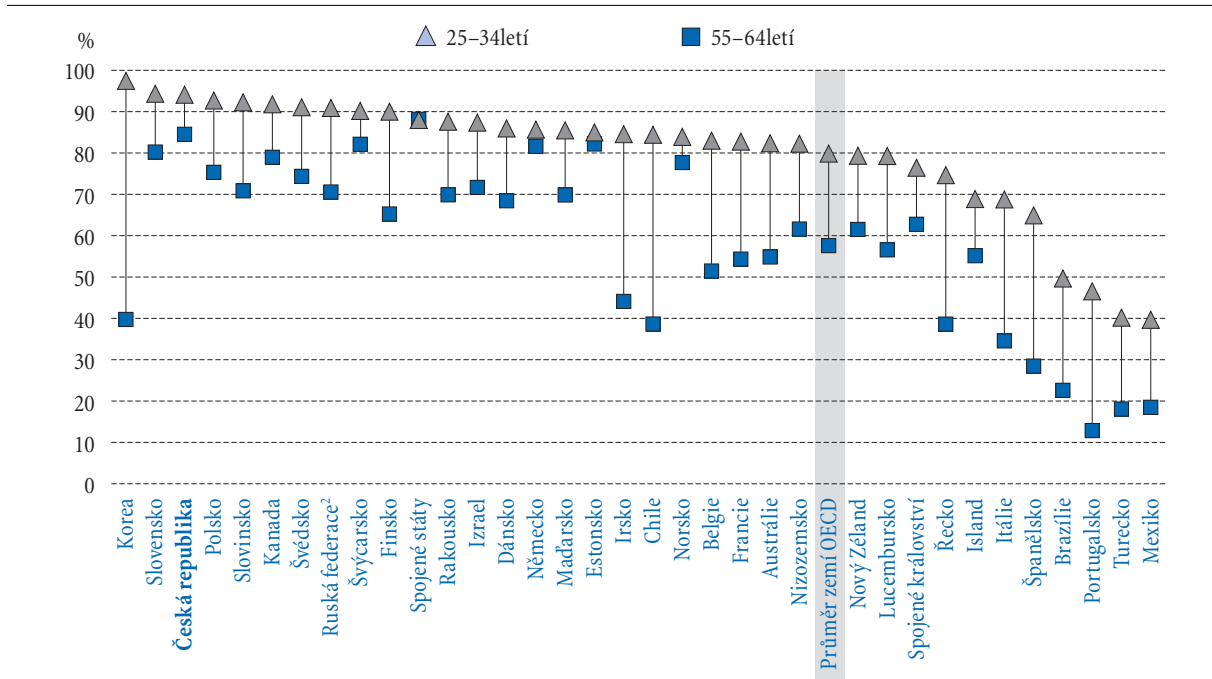
V průměru je v zemích OECD podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním v mladé populaci 25–34letých vyšší o 22 procentních bodů než ve věkové skupině 55–64letých. Tento rozdíl je nejvyšší v Belgii, Chile, Řecku, Irsku, Itálii, Koreji, Portugalsku a ve Španělsku, ve všech těchto zemích se jedná o rozdíl více než 30 procentních bodů mezi nejmladší a nejstarší věkovou skupinou.

V zemích, kde je podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním ve starší věkové skupině vysoký, jsou rozdíly mezi nejmladší a nejstarší věkovou skupinou poměrně malé. Ve 12 zemích OECD s více než 80 % obyvatel ve věku 25–64 let s alespoň vyšším sekundárním vzděláním jsou rozdíly mezi věkovou skupinou 25–34 let a 55–64 let maximálně 12 procentních bodů. **V České republice se jedná o rozdíl 9 procentních bodů (94 % ve věkové skupině 25–34 let a 85 % ve věkové skupině 55–64 let).** V Německu a ve Spojených státech je podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním v nejmladší a nejstarší věkové skupině prakticky stejný.

Graf A1.2

Podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním (2008)

(Podíly ve věkových skupinách.)



Poznámky:

1. Bez krátkých programů kategorie ISCED 3C.

2. Údaje za rok 2002.

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

Zdroj: OECD. Tabulka A1.2a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

Terciární vzdělání

V naprosté většině zemí OECD je podíl obyvatel s terciárním vzděláním ve věku 25–34 let vyšší, než je tomu v populaci, která opouští pracovní trh (ve věku 55–64 let). V průměru v zemích OECD absolvovalo 35 % obyvatel ve věku 25–34 let některý z programů terciárního vzdělávání. Pro porovnání, ve věkové skupině 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. V Irsku, Japonsku a Koreji jde o rozdíl více než 25 procentních bodů mezi nejmladší a nejstarší věkovou skupinou. **V České republice má terciární vzdělání 18 % obyvatel ve věku 25–34 let a 11 % obyvatel ve věku 55–64 let, rozdíl mezi nejmladší a nejstarší věkovou skupinou je tedy 7 procentních bodů.**

Pokud se zabýváme strukturou všech terciárně vzdělaných ve všech zemích OECD jako celku, pak v Japonsku a ve Spojených státech dohromady žije 48 % obyvatel s terciárním vzděláním v rámci všech zemí OECD. Obě země měly poměrně vysoký podíl obyvatel s tímto vzděláním již v době, kdy v ostatních zemích OECD expanze terciárního vzdělání teprve začínala. Jen tři země mají podíl obyvatel s terciárním vzděláním ve věku 45–54 let vyšší než 40 %, Kanada, Japonsko a Spojené státy. Vysoce vzdělaný trh práce v těchto zemích, který je k dispozici poměrně dlouhou dobu, zajistil těmto zemím vedoucí pozici v mnoha vysoce kvalifikovaných oblastech. Výhoda prvních z pohledu vysoce kvalifikovaného obyvatelstva byla důležitá pro inovace a zavádění nových technologií.

Expanze terciárního vzdělání v mnoha zemích zmenšila výsadní postavení Japonska i Spojených států jak z pohledu vzdělanostní struktury, tak z pohledu narůstajícího počtu obyvatel s terciárním vzděláním. Obrovská expanze terciárního vzdělání nastala zejména v Koreji, povznesla ji na 4. místo mezi zeměmi OECD s 5 % všech obyvatel zemí OECD s terciárním vzděláním. Před Koreou je kromě již zmíněného Japonska (15 %) a Spojených států (33,5 %) ještě Německo s 6 % obyvatel zemí OECD s terciárním vzděláním. Kanada, Francie a Spojené království mají shodně téměř 5 % a za nimi následuje Mexiko a Španělsko. **V České republice žije 0,5 % všech obyvatel s terciárním vzděláním v rámci zemí OECD.**

Vývojové trendy v podílu obyvatel podle dosažené úrovně vzdělání

Míra nárůstu vzdělanosti obyvatelstva v jednotlivých věkových kohortách reprezentuje rozvoj lidského kapitálu v jednotlivých zemích. Míru vzdělanosti obyvatelstva je nutné interpretovat nejen z pohledu celé populace, ale i podle věku. Věk hraje významnou roli ve struktuře vzdělanosti obyvatel.

Vzdělanost v populaci roste, a to nejen díky vyšší vzdělanosti mladších věkových skupin, ale i díky tomu, že si vzdělání doplňují i starší obyvatelé. Na hodnotu indikátoru má velký vliv také míra migrace, zejména v případě porovnání hodnot v časovém horizontu.

V roce 1998 nemělo v průměru v zemích OECD celkem 37 % populace ani vyšší sekundární vzdělání, 42 % dosáhlo vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání a zbývajících 21 % ukončilo terciární vzdělání. Tyto hodnoty se ale v průběhu minulých deseti let dramaticky měnily směrem k vyšším úrovním vzdělání. Podíl obyvatel s nižším než vyšším sekundárním vzděláním se snížil na 28 %, podíl obyvatel s terciárním vzděláním naopak vzrostl na 28 %, zatímco podíl obyvatel s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním se téměř nezměnil (44 %).

Velké změny ve vzdělanostní struktuře dospělé populace v posledních deseti letech byly tedy zaznamenány především na 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 Maďarsku, Polsku a na Slovensku. Pouze ve Španělsku byl zaznamenán na úrovni vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání nárůst okolo 5 %. **V České republice za posledních deset let poklesl podíl obyvatel s nižším než vyšším sekundárním vzděláním průměrně ročně o 4,7 % a podíl obyvatel s terciárním vzděláním vzrostl průměrně ročně o 3,4 %.**

Vývojové trendy v celkovém počtu obyvatel podle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání v rámci zemí OECD

Aktuální výstupy ze vzdělávacího systému se mohou v mnoha případech celkem významně lišit díky vlivům demografického vývoje. Počet osob s terciárním vzděláním dostupných pro trh práce vzrostl v období 1998–2008 meziročně v průměru v zemích OECD o 4,6 %. Na tomto nárůstu se částečně podílejí i odchody starší věkové populace s nižším než terciárním vzděláním do důchodu.

Průměrný roční nárůst dospělé populace s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním je podstatně nižší, než je tomu v případě terciárního vzdělání. Je to zejména proto, že většina obyvatel již v minulosti této úrovně vzdělání dosáhla. V průměru tento podíl meziročně vzrostl o 2,2 %.

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

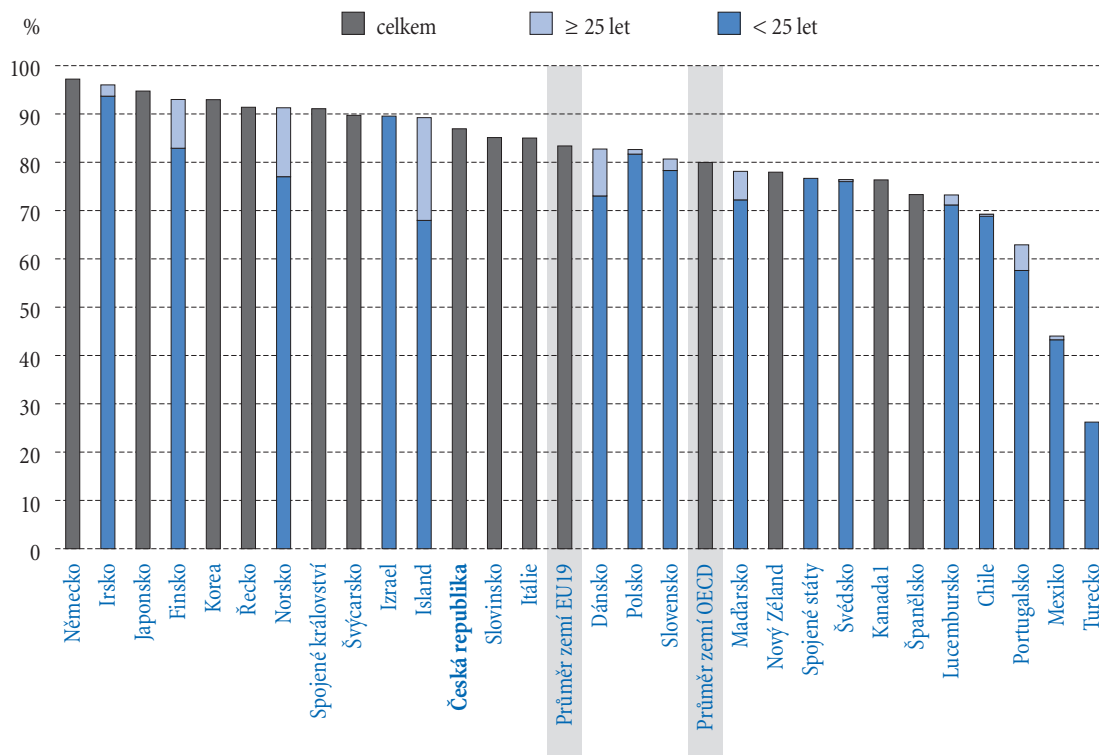
Rostoucí požadavky pracovního trhu v zemích OECD na určitý objem znalostí mají za následek, že vyšší sekundární vzdělání se stává základní kvalifikací pro úspěšný vstup na pracovní trh. Indikátor charakterizuje skutečné výstupy ze vzdělávacího systému na úrovni vyššího sekundárního vzdělání, tedy podíl počtu žáků vyšší sekundární úrovně, kteří úspěšně dokončili programy vzdělávání (bez ohledu na jejich věk), a velikosti skupiny obyvatel ve věku typickém pro absolvování vyšší sekundární úrovně vzdělávání.

Graf A2.1

Míra graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání (2008)

(Odhadovaný podíl těch z populačního ročníku v roce 2008, kteří ukončí poprvé vyšší sekundární vzdělávání – odhad je založen na skutečném počtu absolventů; podíl navíc ukazuje, kolik mladých lidí ukončí vyšší sekundární vzdělávání mimo věk typický pro absolvování tohoto vzdělávacího stupně.)

Ve 26 zemích OECD v roce 2008 v průměru ukončilo vyšší sekundární vzdělávání 80 % populačního ročníku. Podíl žáků, kteří ukončili vyšší sekundární vzdělávání v jiném než typickém věku pro ukončování tohoto vzdělávacího stupně, je vysoký v Dánsku, Finsku, na Islandu a v Norsku, kde absolventi starší 25 let tvoří alespoň 10 procentních bodů.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2007.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání v roce 2008.

Zdroj: OECD. Tabulka A2.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

vání. 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 zabývá poprvé zapsanými do terciárního vzdělávání.

Hlavní výsledky

- Ve 22 z 26 zemí OECD s dostupnými daty míra první graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání převyšuje 70 %. Ve Finsku, Německu, Řecku, Irsku, Japonsku, Koreji, Norsku, Švýcarsku, Spojeném království a v partnerské zemi Izraeli převyšuje míra graduace 90 %.
- **Ve většině zemí OECD dívky v daleko větší míře dokončují vyšší sekundární vzdělávání než chlapci**, což je opačný trend, než jaké byly historické tendence. Opačná situace, tedy nižší míra graduace dívek, byla v roce 2008 pouze ve Švýcarsku a v Turecku. Dívky častěji než v minulosti absolvují i programy odborného vzdělávání a jejich míra graduace v těchto programech se blíží hodnotám míry graduace chlapců.
- Ve většině zemí jsou na vyšší sekundární úrovni zastoupeny i programy, které umožňují absolventům vstup do terciárního vzdělávání typu 5A (odpovídají našemu vysokoškolskému studiu). V Německu, Švýcarsku a v partnerské zemi Slovinsku však

většina studentů vyšší sekundární úrovně absolvuje programy, které 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 2008 podstatně vzrostla**, a to v průměru o 20 procentních bodů. V roce 2008 v Austrálii, Finsku, na Islandu, v Koreji, na Novém Zélandu, v Polsku a na Slovensku alespoň 70 % mladých lidí vstoupí v průběhu svého života do terciárního vzdělávání typu 5A.
- Podíl studentů, kteří v průběhu svého života vstoupí do některého 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 **16% míru vstupu mladých dospělých do programů terciárního vzdělávání typu 5B, o 56% míru vstupu do programů typu 5A a o 2,4% míru vstupu do programů směřujících k vědecké kvalifikaci (ISCED 6)**.
- Vysoký podíl zahraničních studentů má na hodnoty míry vstupu poměrně velký vliv. V Austrálii je vliv počtu zahraničních studentů obrovský. Pokud je z výpočtu míry vstupu vyloučíme, míra vstupu se výrazně sníží a Austrálie v žebříčku zemí ztratí svoji vedoucí pozici.

Vyšší sekundární vzdělání poskytuje základ pro další pokračování ve vzdělávání a zároveň je dobrým základem pro vstup na trh práce. I když některé země umožňují vstup na trh práce již před ukončením vyššího sekundárního vzdělávání, tito absolventi mají na trhu práce značně nevýhodnou pozici.

Vyšší míra graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání však automaticky neznamená, že vzdělávací systém připravuje absolventy vybavené znalostmi a dovednostmi nezbytnými pro vstup na trh práce. Znamená to pouze, že připravuje dostatek lidí vybavených minimálními předpoklady vyžadovanými trhem práce.

Míra vstupu do terciárního vzdělávání je odhadovaná pravděpodobnost, že absolventi škol v průběhu svého života vstoupí do terciárního vzdělávání. Vysoké hodnoty míry vstupu do terciárního vzdělávání a míra účasti ve vzdělávání charakterizují míru, v jaké získává populace vysoce kvalifikované znalosti a dovednosti, a to, jak vysoce kvalifikovaný je trh práce. V kontextu ekonomické krize to zvyšuje flexibilitu trhu práce.

Povědomí studentů o ekonomických a společenských ziscích ze vzdělávání vzrůstá stejně, jako narůstají míry vstupu jak do terciárního vzdělávání typu 5A (odpovídá našemu vysokoškolskému studiu), tak do terciárního vzdělávání typu 5B (odpovídá zejména našim vyšším odborným školám). Pokračující nárůst účasti ve vzdělávání provázený rozšiřující se diverzifikací zájmů o terciární vzdělávání s sebou nese požadavky na nové druhy zabezpečení vzdělávání. Instituce poskytující terciární vzdělávání musí zabezpečit nejen větší počet studijních míst, ale zavádět nové programy a způsoby výuky, které budou lépe vyhovovat nové generaci studentů. Poptávka po nových programech s sebou nese i poptávku po nových kurzech a zvyšuje nároky na vyučující.

Míra graduace v programech vyššího sekundárního vzdělávání

Absolvování vyššího sekundárního vzdělávání se v současnosti stalo ve většině zemí OECD normou. **Ve 22 z 26 zemí OECD a všech partnerských zemí s porovnatelnými údaji míra první graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání byla vyšší než 70 %**. Ve Finsku, Německu, Řecku, Irsku, Japonsku, Koreji, Norsku, Švýcarsku, Spojeném království a v partnerské zemi Izraeli je míra prvního dokončování vyššího sekundárního vzdělávání dokonce vyšší nebo rovna 90 %. **V České republice jde o 87% míru graduace**.

I když se dosažení vyššího sekundárního vzdělání stalo ve většině zemí OECD normou, podíl studentů mimo typický věk ukončování se liší. Poprvé studenti absolvují tuto vzdělávací úroveň obvykle ve věku 17–20 let. Nicméně některé země realizují programy druhé šance pro dospělé studenty. Ve skandinávských zemích například mohou studenti opustit vzdělávací systém, následně se do něj vrátit a dokončit vyšší sekundární vzdělávání ve vyšším věku – v Dánsku, Finsku, na Islandu a v Norsku se absolventi ve věku nad 25 let podílejí na míře první graduace alespoň 10 procentními body.

Rozdíly mezi muži a ženami v dosaženém vzdělání 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, kdo 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 velké rozdíly a v mladé generaci se situace žen prakticky obrátila.

Míra graduace u žen ve vyšším sekundárním vzdělávání převyšuje míru graduace u mužů ve 23 z 26 zemí OECD a všech partnerských zemí, pro které jsou údaje k dispozici, a je možné je 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, 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.**

Od roku 1995 vzrostla míra graduace vyššího sekundárního vzdělání v zemích, ve kterých byly k dispozici porovnatelné údaje, v průměru o 7 procentních bodů. Nejvyšší nárůst nastal v Chile, Řecku, Norsku, Španělsku a ve Švédsku. **V České republice se v období v období 1995–2008 jednalo o nárůst o 9 procentních bodů.**

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 2008 se odhaduje, že ve všeobecně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání bude absolvovat 47 % lidí v dané věkové kohortě, v případě programů odborného a předodborného vzdělávání 44 %. **V České republice jde o 22% míru graduace ve všeobecných programech a 65% míru graduace v programech odborného a předodborného vyššího sekundárního vzdělávání.**

V roce 2008 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 53 % v případě žen a 41 % v případě mužů.** Vyšší podíl žen je zřetelný v Rakousku, České republice, na Islandu, v Itálii, Norsku, Polsku stejně jako v partnerských zemích Estonsku a Slovinsku, kde poměr žen a mužů je minimálně 3:2. Pouze v Koreji je podíl obou pohlaví shodný. 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 2008 celkem 43 % (pro porovnání – v případě mužů 45 %). Tato skutečnost může mít vliv i na nárůst míry graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5B v následujících letech.

V České republice se míra graduace žen v odborně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání pohybovala v roce 2008 na úrovni 62 %, u mužů činila 68 %.

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 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 (dlouhé programy) je v zemích OECD v průměru 16 % (v České republice dokonce 26 %).**

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, Chile, Finsku, Řecku, Irsku, Itálii, Japonsku a v partnerských zemích 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, Japonsku a partnerských zemích Estonsku a Izraeli však mají tyto absolventi umožněn přístup i k terciárnímu vzdělávání typu 5B.

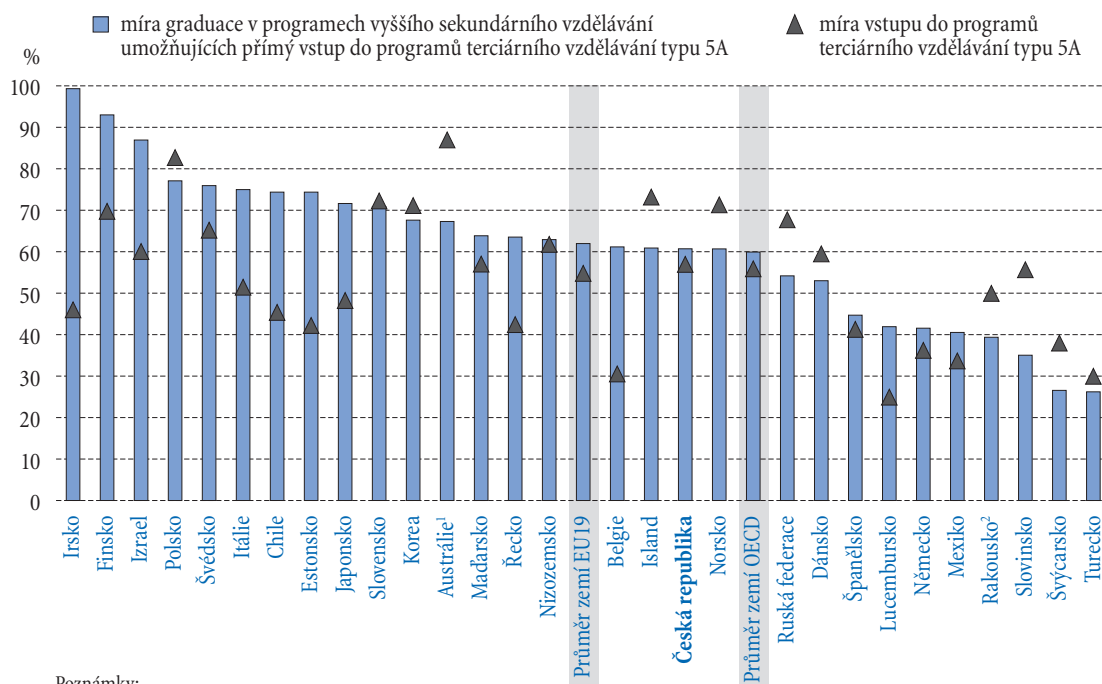
V České republice se jedná o 61% míru graduace v programech umožňujících vstup na terciární úroveň typu 5A a o 57% míru vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A. Jde tedy o minimální rozdíl 4 procentních bodů, což znamená, že prakticky všichni absolventi odpovídajících programů vyššího sekundárního vzdělávání mají možnost začít studovat v některém programu terciárního vzdělávání typu 5A (resp. počet míst v terciárním vzdělávání typu 5A je pouze zanedbatelně nižší, než jaký je počet absolventů předchozí vzdělávací úrovně).

Na druhé straně v zemích jako Rakousko, Austrálie, Island, Norsko, Švýcarsko a v partnerských zemích Ruské federaci a Slovinsku je míra graduace v programech vyššího sekundárního vzdělávání nižší než míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A (o více než 10 procentních bodů). V případě Rakouska, Austrálie, Islandu, Norska 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 možné průchodnosti těchto programů.

Graf A2.2

Přístup k terciárnímu vzdělávání typu 5A pro absolventy vyššího sekundárního vzdělávání (2008)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2007.

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

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace v programech vyššího sekundárního vzdělávání v roce 2008.

Zdroj: OECD. Tabulka A2.1, A2.4, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

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. Více informací je zveřejněno v Education at a Glance 2009.

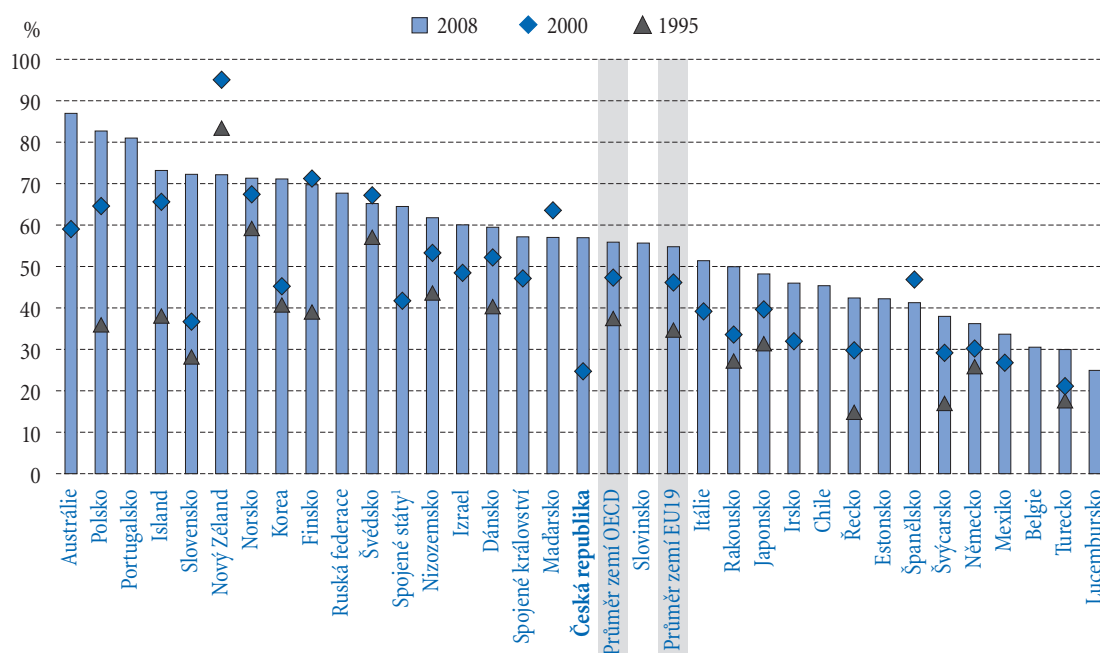
Celkový přístup k terciárnímu vzdělávání

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.

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 EU19 se jedná o 55 %. Tento podíl je vyšší nebo roven 70 % v Austrálii, ve Finsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Norsku, Polsku, Portugalsku a na Slovensku. Ačkoli v Turecku došlo od roku 1995 k velkému nárůstu počtu studentů vstupujících do terciárního vzdělávání typu 5A, je míra vstupu pouze 30 % a je obdobná jako míra vstupu v Belgii, Lucembursku a Mexiku. V České republice je míra vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5A celkem 57 %.

Graf A2.3

Míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A (1995, 2000 a 2008)



Poznámky:

1. 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 2008.

Zdroj: OECD. Tabulka A2.5, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

Podíl lidí, kteří vstoupí do programů terciárního vzdělávání typu 5B, je v zemích OECD obecně nižší, než je tomu v případě programů typu 5A. V zemích OECD s dostupnými údaji se tento podíl pohybuje v průměru na úrovni 16 %. Míra vstupu v zemích EU19 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 v Itálii, Lucembursku, Mexiku, Nizozemsku, Norsku, Polsku, Portugalsku a na Slovensku do více než 30 % v Belgii, Koreji, Spojeném království a v partnerských zemích Estonsku, Ruské federaci a Slovinsku a až do více než 45 % v Chile a na Novém Zélandu. V České republice se jedná v případě terciárních programů typu 5B o 9 % míru prvního vstupu na tuto vzdělávací úroveň.

V porovnání s rokem 2000 vzrostla v roce 2008 v zemích OECD míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A o 9 procentních bodů a v porovnání s rokem 1995 se jedná o nárůst o 22 procentních bodů. Míra vstupu vzrostla v období 2000–2008 o více než 15 procentních bodů v Austrálii, České republice (nárůst o 32 procentních bodů), Koreji a na Slovensku. Jedinými zeměmi, kde míra vstupu na tuto vzdělávací úroveň poklesla, jsou Maďarsko, Nový Zéland, Norsko a Španělsko; v Maďarsku a ve Španělsku však byl pokles kompenzován významným nárůstem míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5B v období 2000–2008. Na Novém Zélandu měl na pokles výše míry vstupu v období 2000–2008 vliv i pokles počtu zahraničních studentů.

Hodnoty míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5B v období mezi roky 1995 a 2008 v zemích OECD mírně poklesly, výjimkou je Řecko, Korea, Španělsko a Turecko, kde došlo k nárůstu. V Dánsku došlo po roce 2000 k překlasifikování některých programů z kategorie 5B do kategorie 5A, což vysvětluje změny v mírách vstupu v této zemi mezi roky 1995 a 2008.

Do programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) pravděpodobně vstoupí v průběhu svého života v průměru 2,4 % mladých lidí ve 22 zemích OECD s porovnatelnými daty. Hodnoty se pohybují od méně než 1 % v Chile, Lucembursku, Mexiku a Turecku do 4 % a více v Rakousku, Řecku a Švýcarsku. V České republice je míra vstupu 3,5 %, v zemích EU19 jde o 2,7 %.

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.

Vliv studentů ze zahraničí na hodnoty míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A

Podle definice jsou studenti ze zahraničí ti, kteří studují v dané zemi poprvé a předchozí vzdělání získali v jiné zemi. Některé země však nemají informaci o zemi předchozího vzdělání, ty pak předávají data o studentech cizího státního občanství – to je i případ České republiky. V případě, že v dané zemi studuje velké množství studentů ze zahraničí, může jejich počet značně ovlivnit hodnoty měr vstupu.

Mezi zeměmi, u kterých jsou k dispozici údaje o studentech ze zahraničí, je jejich podíl velice významný např. v Rakousku, Austrálii, na Islandu a Novém Zélandu. V případě Austrálie se jedná o dopad 26 procentních bodů v míře vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A. V Rakousku, na Islandu a Novém Zélandu ovlivní studenti ze zahraničí míru vstupu o 11, resp. 10 a 14 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 prostupnými.

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 prostupný 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 ukončení vyššího sekundárního vzdělávání a na příležitostech, které nabízí pracovní trh studentům před jejich vstupem do terciárního vzdělávání. 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 do terciárního vzdělávání typu 5A okamžitě po absolvování vyššího sekundárního vzdělávání, což platí ve většině zemí OECD. V Belgii, Irsku, Itálii, Japonsku, Mexiku, Nizozemsku, Polsku, Španělsku 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 podle věku. **V České republice je více než 80 % poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání ve věku do 25,8 roku.** V Dánsku, na Islandu, v Lucembursku, Portugalsku, Švédsku, Švýcarsku a partnerské zemi Izraeli je mediánový věk poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání typu 5A více než 21,5 roku (v České republice se jedná o 20,5 roku).

A3 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

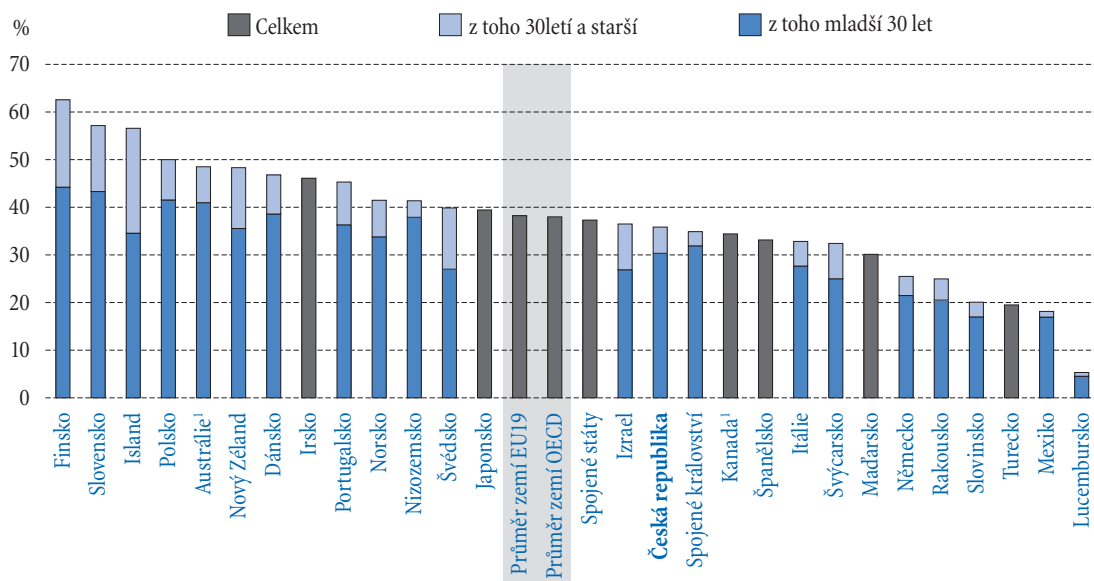
Terciární vzdělávání zahrnuje širokou škálu programů a funguje jako indikátor, jak jsou jednotlivé země schopny produkovat vyspělé a specializované kompetence. Tradiční univerzitní vzdělání je spojováno s ukončením programu terciárního vzdělávání typu 5A, programy typu 5B jsou obvykle kratší a často odborně zaměřené. Tento indikátor charakterizuje současné výstupy z terciárního vzdělávání, tedy podíl populace ve věku typické věkové kohorty, který úspěšně dokončí studium terciárních programů, stejně jako vývoj terciárního vzdělávání od roku 1995.

Graf A3.1

Míra první graduace v terciárním vzdělávání typu 5A (2008)

(Graf zobrazuje odhadovaný podíl studentů absolujících v roce 2008 poprvé vzdělávací program terciárního vzdělávání typu 5A. Odhadovaný podíl vychází ze současného stavu a charakterizuje i podíl mladých lidí, kteří ukončí programy terciárního vzdělávání mimo věk typický pro absolvování.)

Na základě skutečného počtu absolventů se odhaduje, že v roce 2008 absolvovalo v 26 zemích OECD s dostupnými daty programy terciárního vzdělávání typu 5A celkem 38 % populačního ročníku. Podíl studentů, kteří ukončili tyto programy ve věku mimo typický věk pro absolvování, je vysoký ve Finsku, na Islandu, Novém Zélandu, ve Švédsku a v partnerské zemi Izraeli, kde se studenti starší 30 let podílejí na míře graduace více než jednou čtvrtinou.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2007.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2008.

Zdroj: OECD, Tabulka A3.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag20010)

Dosažení vyššího sekundárního vzdělání se ve většině zemí OECD stalo normou. Navíc většina studentů absolvuje programy vyššího sekundárního vzdělávání umožňující vstup do terciárního vzdělávání. V posledním desetiletí toto vše vedlo k nárůstu čisté míry vstupu do programů terciárního vzdělávání a celkového počtu studentů. Motivem pro vstup do terciárního vzdělávání v zemích OECD je zejména vidina vyšších výdělků a šance na získání zaměstnání. Navíc významně vzrostly požadavky trhu práce na vysoce kvalifikovanou pracovní sílu a země s vysokou mírou graduace v terciárním vzdělávání jsou také těmi, které mají vysoce kvalifikovaný pracovní trh.

Hlavní výsledky

- **Míra graduace v terciárním vzdělávání typu 5A se pohybuje od 10 % a méně v Lucembursku do 45 % a více v Austrálii, Dánsku, ve Finsku, na Islandu, v Irsku, na Novém Zélandu, v Polsku, Portugalsku a na Slovensku.** 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 35 %, resp. 39 %.
- Rozdíly mezi zeměmi jsou ještě větší, pokud bereme ohled na genderové hledisko. V průměru v zemích OECD je podíl žen, které získaly terciární vzdělání, vyšší než podíl mužů. Míra graduace žen je 46 %, zatímco míra graduace mužů 30 %.
- V průměru vzrostla míra graduace v rámci zemí OECD v posledních 13 letech o 21 procentních bodů. Ve všech zemích, pro které jsou k dispozici odpovídající data, došlo k nárůstu, v některých zemích šlo dokonce o nárůst významný.
- Na základě skutečných dat se odhaduje, že 10 % populačního ročníku v 26 zemích OECD s dostupnými daty v roce 2008 ukončí terciární vzdělávání typu 5B a 1,4 % populačního ročníku ukončí programy vedoucí k vědecké kvalifikaci (ISCED 6).
- Zahraniční studenti se významně podílejí na mírách graduace ve velkém počtu zemí, a tím nadhodnocují celkovou míru graduace. Například v Austrálii a na Novém Zélandu ovlivňují zahraniční studenti míru graduace 20 procentními body.

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 první 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 kvalifikaci a k výkonu profesí vyžadujících vysoké kvalifikační nároky. Jednotlivé země OECD se liší především způsobem organizace vzdělávání v těchto programech. Programy terciárního vzdělávání typu 5A 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 v délce od 3 let (např. bakalářský stupeň ve většině *college* v Irsku a ve Spojeném království a *Licence* ve Francii) po pětileté nebo delší programy (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 vždy pravidlem. V některých vzdělávacích systémech jsou tyto programy porovnatelné jako „*Masters*“ (Magistr) a jsou realizovány i jako dlouhé jednostupňové programy. V rámci Evropské unie se projevuje snaha po harmonizaci délky jednotlivých obdobných programů.

Na základě skutečných údajů se odhaduje, že v 26 zemích OECD s porovnatelnými daty v roce 2008 **ukončí programy terciárního vzdělávání typu 5A celkem 38 % populačního ročníku**. Hodnoty se pohybují od méně než 10 % v Lucembursku až do 45 % a více v Austrálii, Dánsku, Finsku, na Islandu, v Irsku, na Novém Zélandu, v Polsku, Portugalsku a na Slovensku. **V České republice se jedná o 36 % míru graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A. V zemích EU19 je tato míra graduace shodná s průměrem zemí OECD, tedy 38 %.**

Rozdíly mezi zeměmi jsou ještě vyšší, pokud se do indikátoru zakomponuje genderový pohled

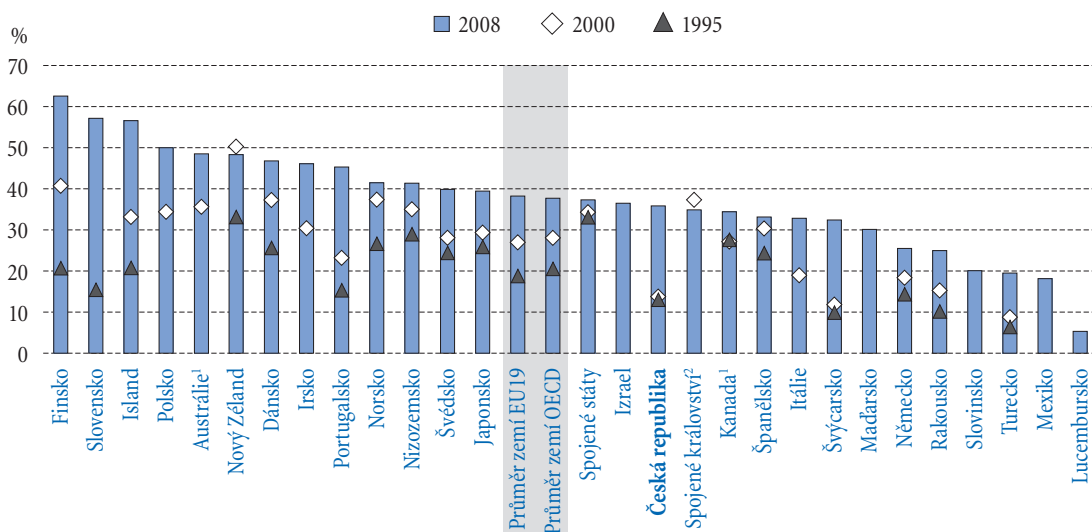
V průměru v zemích OECD ženy získávají terciární vzdělání typu 5A častěji než muži. Míra graduace žen je 46 %, zatímco míra graduace mužů dosahuje 30 %. Rozdíl v mírách graduace z genderového pohledu je alespoň 25 procentních bodů ve Finsku, Polsku a na Slovensku a více než 40 % na Islandu. V Německu, Lucembursku, Mexiku, Švýcarsku a Turecku jsou míry graduace mužů a žen prakticky vyrovnané. V Japonsku muži absolvují programy terciárního vzdělávání častěji než ženy. **V České republice byla v roce 2008 míra graduace mužů 29 % a míra graduace žen 42 %, jednalo se tedy o rozdíl 13 procentních bodů ve prospěch žen. V zemích EU19 se jedná o 47% míru graduace žen a 30% míru graduace mužů.**

Ve všech zemích s porovnatelnými daty míra graduace mezi roky 1995 a 2008 vzrostla, často velmi významně

Prakticky ve všech zemích, u kterých jsou k dispozici porovnatelná data, v posledních třinácti letech míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A vzrostla v průměru o 21 procentních bodů, v některých zemích byl tento nárůst ještě výraznější. V Dánsku, na Novém Zélandu, v Norsku a ve Španělsku byl nárůst více patrný v období 1995–2000, než tomu bylo mezi roky 2000 a 2008. Na Novém Zélandu došlo dokonce po roce 2000 k poklesu míry graduace, který byl způsoben zejména snížením počtu zahraničních absolventů.

Opačný vývoj, tedy prudký nárůst míry graduace mezi lety 2000–2008, nastal v České republice a ve Švýcarsku, kde se míra graduace v daném období téměř ztrojnásobila. K menšímu, nicméně významnému, nárůstu došlo dále na Islandu, v Itálii, Portugalsku a Turecku. Ve Švýcarsku došlo k markantnímu nárůstu na počátku 21. století, což byl důsledek zavedení *Fachhochschulen* (Univerzita aplikovaných věd) a následného rozšíření těchto programů. Česká republika a Švýcarsko dosáhly toho, že se z hluboce podprůměrných hodnot díky rostoucím hodnotám míry graduace dostaly mezi země jen mírně pod průměrem zemí OECD. **V České republice došlo ke zvýšení hodnot indikátoru mezi roky 1995 a 2008 o 23 procentních bodů, z toho v období 2000–2007 o 22 procentních bodů. K významnějšímu nárůstu došlo zejména po roce 2002. V zemích EU19 došlo mezi roky 1995 a 2008 k nárůstu míry graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A o 20 procentních bodů.**

V důsledku progresivního zavádění Boloňského procesu v zemích Evropské unie vzrostla výrazně míra graduace v mnoha evropských zemích. To byl případ České republiky mezi roky 2004 a 2008 a Finska a Slovenska mezi roky 2007 a 2008.

Graf A3.2**Míra první graduace v terciárním vzdělávání typu 5A v letech 1995, 2000 a 2008**

Poznámky:

1. Údaje za rok 2007.

2. Přerušení časové řady bylo způsobeno metodologickými změnami v roce 2008.

2. Míra graduace je počítána jako hrubá míra graduace.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2008.

Zdroj: OECD. Tabulka A3.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

V některých zemích studenti absolvují ve vyšším věku, než je věk typický pro absolvování

Absolvování ve vyšším věku s sebou pro studenta nese obvykle zisky, ale i výdaje. Pokud mají dospělí možnost vstoupit do terciárního vzdělávání, až když jsou nějakou dobu na pracovním trhu, zvyšuje se tím lidský kapitál, zvyšuje se adaptabilita pracovního trhu a rostou i požadavky na vysokou míru znalostí a dovedností na pracovním trhu. V některých zemích jsou dokonce zkušenosti z trhu práce pro studenty v terciárním vzdělávání skutečným přínosem.

Ve 21 zemích s dostupnými daty o věku absolventů se starší studenti významně podílejí na míře graduace ve Finsku, na Islandu, Novém Zélandu, ve Švédsku a v partnerské zemi Izraeli. V těchto zemích se první absolventi starší 30 let podílejí na míře první graduace více než čtvrtinou.

Nicméně delší setrvávání ve vzdělávání nese s sebou další dodatečné výdaje (např. vyšší výdaje na studenta, ušlé zisky pro společnost kvůli kratší pracovní dráze absolventa, pozdější dosažení vrcholu kariéry). Jednotlivé země se k této situaci staví rozdílně, některé z nich se jí vážně zabývají. Ve Finsku mnoho absolventů vyššího sekundárního vzdělávání musí čekat několik období, než se uvolní místo na univerzitách nebo polytechnikách, navíc je délka studia poměrně dlouhá. Důsledkem je, že medián věku prvních absolventů programů terciárního vzdělávání ve Finsku se blíží 27 letům, což je třetí nejvyšší hodnota v rámci zemí OECD (po Islandu a Švédsku).

V Izraeli je vyšší věk absolventů důsledkem povinné vojenské služby, která předchází studiu v terciárním vzdělávání. Z tohoto důvodu je medián věku absolvování těchto programů 27 let.

Finsko, Island a Norsko jsou jediné tři země, kde se projevuje vyšší věk absolventů jak v terciárním, tak ve vyšším sekundárním vzdělávání.

V České republice se absolventi starší 30 let podílejí na míře první graduace 5,5 procentního bodu (míra graduace celkem je 35,8 %) a mediánový věk prvního ukončení terciárního vzdělávání typu 5A je 25 let.

Míra graduace: první a druhý program terciárního vzdělávání 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 2008 v průměru v zemích OECD absolvovala první program terciárního vzdělávání více než jedna třetina v porovnání s odpovídající populačním ročníkem. O více než 50 % se jednalo v Austrálii, na Islandu, Novém Zélandu, Slovensku a v partnerské zemi Ruské federaci a o více než 80 % ve Finsku (ve Finsku se jedná o dočasný stav způsobený ukončením „předboloňských“ programů). Naopak méně než 20 % v porovnání s odpovídající populací absolvovalo první programy terciárního vzdělávání typu 5A v Chile, Lucembursku, Mexiku a Turecku. Partnerská země Slovinsko je jedinou zemí, ve které více lidí absolvuje v programech typu 5B než v typu 5A. V Belgii a Chile je míra graduace v programech typu 5A a 5B prakticky stejná.

Ve 30 zemích s porovnatelnými daty absolvuje v průměru 1,4 % populačního ročníku programy vedoucí k vědecké kvalifikaci (ISCED 6). Míru graduace převyšující 2 % vykazují Finsko, Německo, Portugalsko, Švédsko, Švýcarsko a Spojené království.

V České republice je míra graduace v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci 1,4 %, jedná se tedy o hodnotu odpovídající průměru zemí OECD. V případě zemí EU19 se jedná o 1,6% míru graduace v těchto programech.

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

Programy na terciární vzdělávací úrovni typu 5B jsou sice klasifikovány na stejné úrovni ISCED 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 26 zemích OECD, za které jsou k dispozici porovnatelná data, 10 %**

(vztaženo 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 Kanadě, Irsku, Japonsku, na Novém Zélandu a ve Slovinsku, kde v roce 2008 dosahovalo terciárního vzdělání typu 5B více než 20 % populace v porovnání s odpovídající věkovou kohortou. **V České republice se jedná o 5,0% míru graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5B, v zemích EU19 je tato míra graduace 6,5 %.**

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

Jak ovlivňují zahraniční studenti míry graduace v programech terciárního vzdělávání 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 počty těchto studentů mohou míry graduace v jednotlivých zemích ovlivnit.

V zemích s vysokým zastoupením zahraničních studentů (např. v Austrálii a na Novém Zélandu) ovlivňují zahraniční studenti míry první graduace velmi významně, protože jsou všichni započítáváni do prvních absolventů bez ohledu na to, zda absolvovali již nějaký program terciárního vzdělávání v zahraničí. V Austrálii a na Novém Zélandu dojde po vyloučení zahraničních studentů k poměrně vysokému poklesu míry graduace a tyto redukované míry graduace jsou 35 % v Austrálii a 39 % na Novém Zélandu.

Údaje o mírách první graduace zahraničních studentů má k dispozici pouze 9 zemí OECD a dalších 10 zemí má informace o studentech s cizím státním občanstvím a 8 zemí o studentech, kteří jsou v dané zemi za účelem studia.

A4 JAKÁ JE MÍRA ÚSPĚŠNÉHO DOKONČENÍ TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?

Tento indikátor charakterizuje současnou míru dokončování studia, tedy podíl studentů, kteří ke studiu nastoupí 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 ze strany studentů.

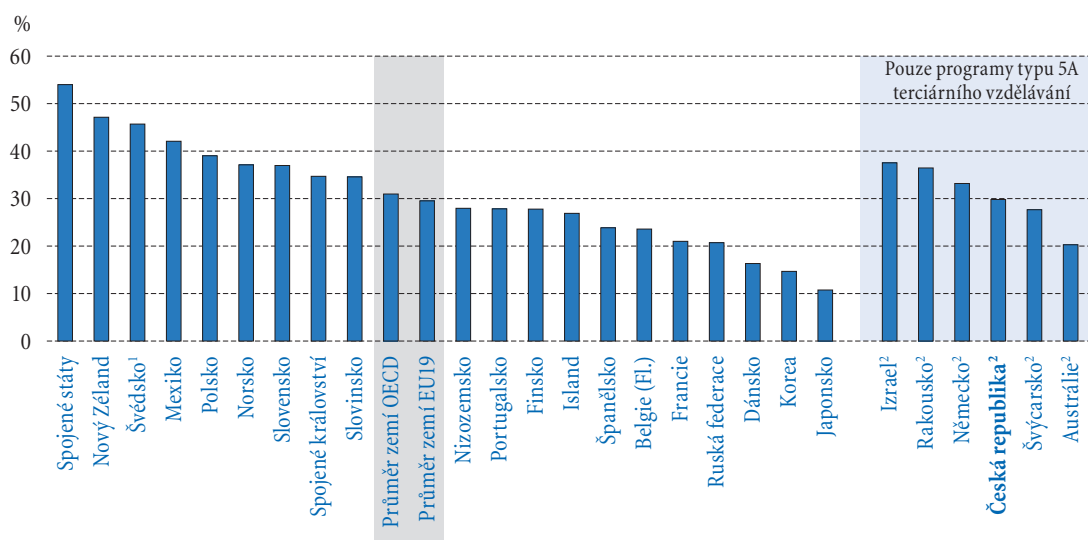
Hlavní výsledky

- **Míra dokončování programů terciárního vzdělávání typu 5B je 62%, což je méně než v případě programů terciárního vzdělávání typu 5A (70 %),** přičemž jsou mezi jednotlivými zeměmi významné rozdíly. Míra dokončování terciárního vzdělávání typu 5B se pohybuje od 80 % a více v Belgii (vlámské komunitě), Německu, Japonsku a Koreji až do méně než 40 % na Novém Zélandu, v Portugalsku a ve Spojených státech.
- Předčasné ukončení studia programů terciárního vzdělávání typu 5A bez jeho úspěšného absolvování nemusí však vždy znamenat nevyužití získaných znalostí vzhledem k tomu, že ti, co předčasně ze studia odešli, se v mnoha zemích úspěšně přeorientují na programy typu 5B.
- Studenti navštěvující programy s úplným kurikulem (*full-time programmes*) mají lepší šance úspěšně dokončit studium. Větší rozdíly mezi absolventy programů s úplným kurikulem (*full-time programmes*) a programů s částečným kurikulem (*part-time programmes*) jsou patrné zejména na Novém Zélandu, kde se jedná o rozdíl v míře úspěšného dokončování studia 28 procentních bodů ve prospěch studentů programů s úplným kurikulem.
- Nedokončení studia nutně neznamená ztrátu získaných znalostí a jejich nevyužití na trhu práce. Je to částečně případ zemí, kde i jeden či dva roky studia v programech terciárního vzdělávání zajistí příznivé postavení na trhu práce a možnost získání odpovídajícího zaměstnání. Tato skutečnost napomáhá studentům rozhodnout se, zda studium ukončí úspěšným absolvová-

Graf A4.1

Podíl studentů, kteří nastoupí ke studiu do programů terciárního vzdělávání a ukončí studium před úspěšným absolvováním (2008)

V 18 zemích OECD s dostupnými daty je v průměru 31 % těch, kteří vstoupí do terciárního vzdělávání a ukončí studium před jeho úspěšným absolvováním. Míra dokončování studia se v rámci zemí OECD poměrně významně liší. V Mexiku, na Novém Zélandu, ve Švédsku a Spojených státech neukončí úspěšně ani studium prvního programu více než 40 % těch, kteří ke studiu nastoupili (bez ohledu na to, zda se jedná o program typu 5A nebo typu 5B). Na druhé straně v Belgii (vlámské komunitě), Dánsku, Francii, Japonsku, Koreji, Španělsku a v partnerské zemi Ruské federaci činí podíl neúspěšných absolventů méně než 25 %. V zemích, které mají dostupná data pouze za programy typu 5A, se míry neúspěšného dokončení studia pohybují od 38 % v partnerské zemi Izraeli do 20 % v Austrálii.



Poznámky:

Může být započítána i část studentů, kteří ještě neabsolvovali, případně mohli ukončit studium na jiné instituci, než na kterou původně nastoupili, např. ve Spojených státech.

1. Včetně studentů, kteří nastoupili do přípravných kurzů a ke studiu do standardních programů terciárního vzdělávání již nenastoupili.

2. Pouze programy typu 5A.

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

Zdroj: OECD. Tabulka A4.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

ním, či ze studia předčasně odejdou. Někteří studenti, kteří do terciárního vzdělávání nastoupí, nenavštěvují úplný program, ale studují pouze některé předměty v rámci celoživotního vzdělávání (např. na Novém Zélandu a ve Švédsku).

- Nebyl prokázán žádný vztah mezi výší školného a mírou dokončování studia. V Austrálii, Japonsku, Koreji, Nizozemsku, na Novém Zélandu, ve Spojeném království a Spojených státech, kde výše školného v programech terciárního vzdělávání typu 5A převyšuje 1 500 US \$, je míra dokončování těchto programů výrazně nižší, než je průměr zemí OECD. Na Novém Zélandu a v ostatních zemích je nad průměrem zemí OECD. Naopak v Dánsku studenti neplatí školné a míra dokončování je 82 %, tedy výrazně více, než je průměr zemí OECD.

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 také znamenat i skutečnost, že vzdělávací systém nedostatečně reaguje na poptávku a nevyhovuje potřebám studentů, případně potřebám trhu práce. Nabízené programy tedy nemusí odpovídat poptávce studentů, případně se může jednat o programy delší, než je doba, kterou jsou studenti schopni a ochotni strávit mimo trh práce.

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 2008, ukončí studium v programech terciárního vzdělávání předčasně v průměru 31 % studentů.** Míra dokončování se mezi jednotlivými zeměmi liší. V Mexiku, na Novém Zélandu, ve Švédsku a Spojených státech více než 40 % těch, kteří ke studiu nastoupí, ukončí studium předčasně. Naopak v Belgii (vlámské části), Dánsku, Francii, Japonsku, Koreji, Španělsku a v partnerské zemi Ruské federaci je tento podíl nižší než 25 %. V zemích, kde jsou k dispozici údaje pouze za terciární vzdělávání typu 5A, se míra předčasného ukončení studia pohybuje od 38 % v partnerské zemi Izraeli do 20 % v Austrálii. **V České republice jsou k dispozici pouze údaje za předčasné ukončování programů typu 5A a tato míra je 30 %.**

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 vnitřní 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. Například Japonsko a Švédsko měly v roce 2008 obdobnou 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 (43 % oproti průměru zemí OECD 53 %) nejvyšší mírou dokončování v rámci zemí OECD (93 %). Švédsko naopak má vysokou míru vstupu nad průměrem zemí OECD (80 % v roce 2003), ale nejnižší míru dokončování (49 %).

Studenti navštěvující programy s úplným kurikulem (full-time programmes) mají lepší šance úspěšně dokončit studium než studenti programů s částečným kurikulem (part-time programmes). V některých zemích studenti, kteří do terciárního vzdělávání nastoupí, nenavštěvují úplný program, ale studují pouze některé předměty v rámci celoživotního vzdělávání. Bez ohledu na tuto alternativu jsou tito studenti započítáváni do kategorie poprvé zapsaných do terciárního vzdělávání spolu se studenty tradičních programů plného kurikula. Na Novém Zélandu, kde je studium v programech s částečným kurikulem běžné, je míra dokončování studia v programech s plným kurikulem o 28 procentních bodů vyšší než v případě programů s částečným kurikulem.

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

V rámci 23 zemí OECD s odpovídajícími údaji v průměru 30 % vstupujících do programů terciárního vzdělávání typu 5A ukončí předčasně studium. Míry dokončování studia v jednotlivých zemích se ale poměrně liší. V Mexiku, na Novém Zélandu a ve Spojených státech méně než 60 % těch, kteří ke studiu nastoupí, je také úspěšně dokončí. Naopak v Austrálii, Dánsku, Koreji, Portugalsku, Spojeném království a v partnerské zemi Ruské federaci je míra dokončování těchto programů alespoň 80 % a v Japonsku dokonce 93 %. Míra dokončování programů terciárního vzdělávání typu 5B je v průměru 62 %, 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, v Portugalsku a ve Spojených státech až do více než 80 % v Belgii (vlámské části), Německu, Japonsku a Koreji. **V České republice se jedná o 70 % míru úspěšného dokončení studia v programech terciárního vzdělávání typu 5A.**

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. Závislost míry dokončování programů terciárního vzdělávání typu 5A a výše školného však ve skutečnosti nebyla prokázána. Země, ve kterých školné na veřejných školách převyšuje 1 500 US \$ a pro které jsou k dispozici data o míře dokončování studia, jsou Austrálie, Japonsko, Korea, Nizozemsko, Nový Zéland, Spojené království a Spojené státy. Na Novém Zélandu a ve Spojených státech je pod 70% hranicí, zatímco v ostatních uvedených zemích se míra dokončování pohybuje nad touto hranicí. Na druhé straně Dánsko nemá zavedeno školné ve veřejných institucích poskytujících vzdělávání na terciární úrovni v programech typu 5A a poskytuje veřejné subvence studentům na vysoké úrovni, ale má vysokou míru dokončování (82 %) 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 výdělků 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.

Příčiny nedokončení studia v programech terciárního vzdělávání typu 5A

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 významné procento studentů (15 %), kteří nedokončí programy typu 5A, se úspěšně přeorientuje právě 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 21 z nich odchází bez ukončeného terciárního vzdělání. V Dánsku a na Novém Zélandu 3 % studentů, kteří předčasně dokončí studium v programech terciárního vzdělávání typu 5A, přejdou do programů typu 5B.

Častější jsou však opačné přestupy, tedy z programů typu 5B do programů typu 5A: na Islandu, Novém Zélandu a ve Švédsku 21 %, resp. 7 % a 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.

Nedokončení studia nutně neznamená ztrátu získaných znalostí a jejich nevyužití na trhu práce. Ve Švédsku a Spojených státech mohou studenti opustit studium v programech terciárního vzdělávání typu 5A předčasně, pak mohou odejít na pracovní trh, a následně studium úspěšně dokončit. Neztrácejí výhody z dříve vystudovaných modulů. V zemích s obdobným vzdělávacím systémem, jako má Švédsko, studenti získávají kredity za každý kurz, který vystudují. Dokonce i když studium úspěšně nedokončí, kredity jim platí na trhu práce a mohou se ucházet o odpovídající zaměstnání.

A5 KOLIK DOSPĚLÝCH SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČÍ SE?

Tento indikátor se zabývá účastí populace ve věku 25–64 let ve formálním a/nebo neformálním vzdělávání a investováním do neformálního vzdělávání. Ukazuje rozsah, v jakém si dospělí vyhledávají informace o vzdělávacích příležitostech, a jejich vztah k účasti na vzdělávání. K determinantám účasti na vzdělávání a učení se, které jsou zde sledovány, patří dosavadní dosažená úroveň vzdělání, věk a pohlaví, pracovní status a charakteristiky pracovního místa.

Hlavní výsledky

- **Dospělí s vyšší dosaženou úrovní vzdělání se výrazně častěji účastní dalšího formálního a/nebo neformálního vzdělávání než lidé s nižším vzděláním.** V průměru v zemích OECD platí, že lidé s terciárním vzděláním mají v rámci vzdělávacích aktivit výhodu – mají až třikrát vyšší pravděpodobnost, že se budou účastnit vzdělávacích aktivit než ti, jejichž vzdělání je nižší.
- **52 % dospělých, kteří se neúčastní žádného formálního a/nebo neformálního vzdělávání, si ani nevyhledá informace o vzdělávacích aktivitách.** V Řecku, Maďarsku, Itálii, Polsku a Portugalsku zůstávají více než dvě třetiny z populace ve věku 25–64 let mimo vzdělávací a informační systém, zatímco ve Finsku, v Nizozemsku, ve Švédsku a Spojeném království se dvě třetiny lidí z této věkové skupiny vzdělávání účastní.
- Lidé ve věku 25–34 let mají dvakrát vyšší pravděpodobnost účastnit se vzdělávání dospělých než starší lidé (ve věku 55–64 let). **Rozdíly v míře účasti mužů a žen na formálním a/nebo neformálním vzdělávání jsou obecně malé** a činí okolo 5 procentních bodů nebo více v osmi zemích. V Kanadě, Finsku, Švédsku a ve Spojených státech je míra účasti žen vyšší, kdežto v **České republice**, Německu a Nizozemsku je tento rozdíl ve prospěch mužů.
- Charakteristiky pracovního místa, jako jsou odvětví a povolání, silně ovlivňují účast na vzdělávání dospělých. Napříč zeměmi OECD platí, že 61 % lidí vykonávajících vysoce kvalifikované povolání „bílých límečků“ se i nadále vzdělává (tj. účastní se vzdělávání dospělých), u níže kvalifikovaných povolání „bílých límečků“ klesne míra účasti na 46 %. U vysoce kvalifikovaných povolání „modrých límečků“ jde o 34% míru účasti a u níže kvalifikovaných povolání „modrých límečků“ pak o 32% míru účasti na vzdělávání dospělých.

Další investování do vzdělávání následujícího po počátečním vzdělávání je nezbytné pro vylepšení dovedností pracovní síly a pro růst ekonomiky na všech úrovních. Jeden z cílů vzdělávání dospělých a učení se je rozvíjení dovedností společnosti znalostní eko-

nomiky, a to jak pro dnešní, tak i budoucí trh práce. Globalizace a změny v technologiích, zaměstnanost, organizace práce a vývoj demografie vyžadují rostoucí úroveň znalostí a dovedností uplatnitelných na pracovišti.

Globalizace: nové technologie, spojené s vládní tržní politikou, rozšiřují mezinárodní trhy se zbožím a službami. To zvyšuje konkurenci dovedností mezi zeměmi a jejich občany, zejména v rychle se rozvíjejících trzích s vysoce rozvinutými technologiemi.

Změny v technologiích: kromě rozšiřující se globalizace vývoj nových informačních technologií urychluje produkci základních znalostí v odvětvích spoléhajících na vysoce kvalifikovanou pracovní sílu. Tento rozsáhlý segment pracovní síly (a tedy populace) musí být připraven adaptovat se na změny v technologiích, aby byl dostatečně efektivní.

Změny v zaměstnanosti: zaměstnanost se posunula ze zemědělství a výroby do oblasti služeb. Studie ukazují, že jsou na vzestupu zejména komunikační dovednosti, sociální dovednosti a řešení problémů. Další vzdělávání a školení pomáhá připravovat současnou pracovní sílu, zejména starší pracovníky, na adaptaci na změny v jejich pracovním prostředí.

Změny v organizaci práce: v odpovědi na vzrůstající konkurenční tlaky se firmy přeorientovávají na flexibilní postupy řízení, které přenášejí větší odpovědnost a autonomii na nižší úroveň pracovníků, a tak zvyšují jejich potřebu získat dovednosti vyšší úrovně.

Demografie: země OECD mají stárnoucí populaci a stárnoucí pracovní sílu. Udržení nebo růst dovedností pracovní síly je možné realizovat prostřednictvím lépe vzdělaných a dovednostmi lépe vybavených mladších pracovníků, ale to nestačí. Rozvoj dovedností existující pracovní síly, včetně starších pracovníků, je nezbytný.

Vzdělávání dospělých jako součást celoživotního vzdělávání je považováno za velmi důležité pro řešení problémů ekonomické konkurenceschopnosti a demografických změn, v boji proti nezaměstnanosti, chudobě a sociálnímu vyloučení, což se dotýká velkého počtu lidí ve všech zemích. Z těchto důvodů mezi politické cíle vzdělávání dospělých patří:

- podporovat celoživotní učení nejen z hlediska ekonomických cílů, ale i z jiných důvodů, jako jsou například seberealizace, lepší zdraví, občanská angažovanost, začlenění do společnosti, snížení úrovně kriminality a ochrana životního prostředí;
- zvýšit poptávku, přístup a úspěšnost v oblasti vzdělávacích příležitostí (všeobecně i v pracovním místě; v rozměru formálního, neformálního a informálního vzdělávání) u lidí s nízkou kvalifikací a těch, kteří narážejí na překážky nebo jsou ve vzdělávání málo zastoupeni;
- podporovat vzdělávací strategie vedoucí k aktivní účasti starších osob v oblasti zaměstnanosti a účasti na společenském životě;
- zvýšit investice do vzdělávání dospělých ve veřejném i soukromém sektoru;
- zlepšit poskytování informací, více motivovat, inspirovat a zvyšovat sebedůvěru lidí pro zapojení do procesu učení se ve všech fázích života, a to zejména u těch skupin obyvatelstva, které nemají dostatek informací.

Mezi zeměmi jsou velké rozdíly ve vzdělávání dospělých

Mezi zeměmi existují významné rozdíly v účasti dospělých na formálním a/nebo neformálním vzdělávání. Napříč zeměmi OECD platí, že více než 40 % z populace ve věku 25–64 let se v daném roce alespoň jednou účastnilo formálního a/nebo neformálního vzdělávání. Ve dvou zemích – na Novém Zélandu a ve Švédsku – se vzdělávání dospělých zúčastnilo více než 60 % z dospělé populace; v Řecku a Maďarsku se účastnilo méně než 15 %. Mezi těmito dvěma extrémny je účast na vzdělávání dospělých velmi různorodá: od méně než 25 % v Itálii a Polsku po více než 50 % ve Finsku, Norsku a Švýcarsku. V případě Nového Zélandu je míra účasti významně ovlivňována vysokým podílem dospělých účastníků se krátkých seminářů, přednášek, workshopů nebo speciálních jednání. **V České republice se v roce 2007 účastnilo formálního a/nebo neformálního vzdělávání 38 % lidí ve věku 25–64 let.**

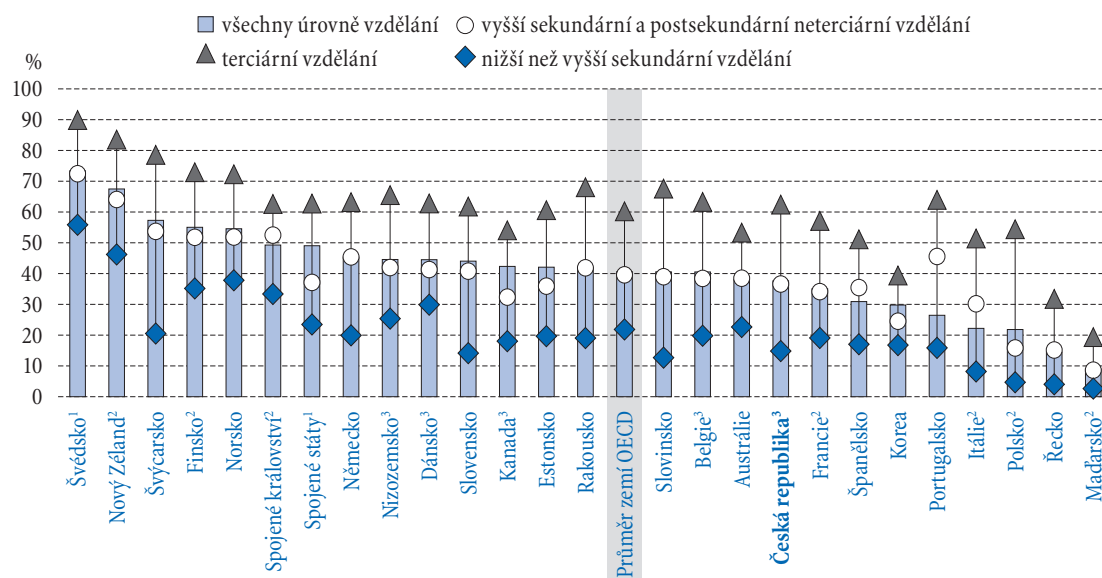
Vzdělání vede k dalšímu vzdělávání

Navzdory velkým rozdílům v míře účasti docházíme k překvapujícímu, i když běžnému modelu: **míry účasti jsou velmi ovlivněny předchozí dosaženou úrovní vzdělání.** Všechny země mají nerovnosti v podmínkách přístupu ke vzdělávání dospělých.

V průměru zemí OECD bylo zjištěno, že účast na formálním a/nebo neformálním vzdělávání je o 20 procentních bodů vyšší u lidí s dosaženým terciárním vzděláním než u těch, kteří mají vyšší sekundární a postsekundární neterciární vzdělání. Ti dosahují míry účasti o 18 procentních bodů vyšší než ti, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání.

Graf A5.2

Účast ve formálním a/nebo neformálním vzdělávání podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2007)



Poznámky:

1. Data za rok 2005.
2. Data za rok 2006.
3. Data za rok 2008.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry účasti na formálním a/nebo neformálním vzdělávání pro všechny úrovně vzdělání.

Zdroj: OECD, LSO network special data collection, Adult Learning Working Group. Tab. A5.1b. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

V průměru v zemích OECD platí, že lidé s terciárním vzděláním mají výhodu z pohledu účasti na vzdělávacích aktivitách – mají třikrát větší pravděpodobnost, že se zúčastní vzdělávacích aktivit, než lidé se vzděláním nižším. Ve většině zemí s vysokými mírami účasti je převaha vysoce vzdělaných nižší, než je průměr OECD, a naprostý opak platí v zemích s nízkou mírou účasti. To je velmi důležité pro lepší porozumění základním příčinám těchto rozdílů, aby bylo možné pomoci s podporou celoživotního vzdělávání mezi níže kvalifikovanými.

Nutnost dále se vzdělávat

Pro zvýšení účasti na vzdělávání dospělých je nutné efektivně využívat informace, poradenství a služby, které mohou pomoci vytvářet přístupné vzdělávací prostředí, podporu vzdělávání v každém věku a posilují postavení občanů, kteří si mohou sami organizovat proces svého vzdělávání a svou práci. Zvláštní cílem pak je oslovit skupiny obyvatelstva, které nemají dostatek informací.

V průměru v zemích, které poskytly data, 52 % lidí ve věku 25–64 let bylo mimo vzdělávací systém, 41 % se účastnilo vzdělávání dospělých a 7 % si hledalo informace o vzdělávání, ale vzdělávání se neúčastnilo. Jednotlivé země se však mezi sebou značně liší. V Řecku, Maďarsku, Itálii, Polsku a Portugalsku více než dvě třetiny sledované populace zůstaly mimo vzdělávací systémy, zatímco ve Finsku, v Nizozemsku, ve Švédsku a Spojeném království se dvě třetiny lidí z populace 25–64 let účastní vzdělávání. Ve vztahu mezi mírou účasti na formálním a/nebo neformálním vzdělávání a procentem populace, která si nehledá informace o vzdělávacích aktivitách, je zřejmá nepřímá úměrnost. To platí, ačkoliv mezi těmi, kteří nehledali informace o možnosti vzdělávání v předchozích 12 měsících, je značný podíl těch, kteří se účastnili vzdělávacích aktivit (27 %). Jak je to možné? Asi nejčastějším vysvětlením je, že vzdělávání poskytuje zaměstnavatel: pracovníci jsou vyškoleni, ačkoliv se nesnažili získat informace ani si

vybrat nějaké vzdělávání. Další možností je, že účast na vzdělávacích aktivitách trvá poměrně dlouhou dobu, takže frekventanti se jich účastní, aniž by byli nuceni si dohledávat další informace.

U těch, kteří si hledali informace o možnostech vzdělávání, byla dvakrát vyšší pravděpodobnost, že se účastní formálního a/nebo neformálního vzdělávání, než u těch, kteří si informace nehledali. Tento rozdíl je nejmenší ve Finsku, v Německu, na Slovensku a ve Švédsku, kdežto v Řecku, Maďarsku, Itálii, Polsku a Portugalsku je rozdíl nejvyšší – pravděpodobnost účasti na vzdělávání u lidí hledajících si informace je více než třikrát vyšší.

Účast podle věku a genderu

Rozdíly v účasti na vzdělávání dospělých podle věku účastníků jsou dobře prokazatelné: ve většině zemí se formálního a/nebo neformálního vzdělávání účastní nejčastěji mladší věkové skupiny (25–34 let) a ve všech zemích je účast věkové skupiny 55–64 let nejmenší. V průměru platí, že mladší lidé mají dvakrát větší pravděpodobnost, že se účastní formálního a/nebo neformálního vzdělávání, než nejstarší věková skupina. To může být ovlivněno tím, že starší pracovníci zastávají místa s nižšími nároky na nové dovednosti, a proto jim zaměstnavatelé nabízejí školení méně často. Tento vzorec, kdy účast na vzdělávání ve starších věkových skupinách klesá, se do značné míry vytrácí v různorodosti účasti. V některých zemích se standardního formálního vzdělávání účastní značný počet třicátníků, kteří tudíž zvyšují účast na vzdělávání mladším věkovým skupinám.

Rozdíly v míře účasti mužů a žen na formálním a/nebo neformálním vzdělávání jsou obecně velmi malé a činí 5 a více procentních bodů pouze v osmi zemích. V Kanadě, ve Finsku, Švédsku a Spojených státech je míra účasti žen vyšší, kdežto v **České republice**, Německu a Nizozemsku je tento rozdíl ve prospěch mužů. Ve všech zemích s výjimkou Nového Zélandu je rozdíl v míře účasti ve prospěch lidí s vyšším dosaženým vzděláním a je častěji ve prospěch žen než mužů. **V České republice se v roce 2007 dalšího formálního a/nebo neformálního vzdělávání účastnilo 34 % žen a 42 % mužů ve věkové skupině 25–64 let.**

Účast podle charakteristiky pracovního místa

Dnešní svět práce požaduje nepřetržitý vývoj dovedností a kompetencí během celé pracovní kariéry. To znamená, že typickým pracovním místem, kde je nutná vyšší účast na formálním a/nebo neformálním vzdělávání, jsou vyšší typy odvětví služeb stejně tak jako vysoce kvalifikovaná povolání „bílých límečků“. Napříč zeměmi OECD platí, že 61 % lidí vykonávajících vysoce kvalifikované povolání „bílých límečků“ se účastní vzdělávání dospělých, u níže kvalifikovaných povolání „bílých límečků“ klesne míra účasti na 46 %, u vysoce kvalifikovaných povolání „modrých límečků“ jde o 34 % a u níže kvalifikovaných povolání „modrých límečků“ jde o 32 %.

Ve všech zemích s výjimkou **České republiky** a Slovenska platí tento uvedený vzorec, kdy míra účasti pracovníků vykonávajících povolání „modrých límečků“ s nízkou kvalifikací je významně nižší než pracovníků vykonávajících povolání „modrých límečků“ s vysokou kvalifikací. Napříč zeměmi OECD pak platí, že 58 % zaměstnanců vyšších typů odvětví služeb se účastní vzdělávání dospělých; míra účasti klesá na 39 % u nižších typů odvětví služeb a ve výrobních odvětvích a na 35 % klesá v těžkém průmyslu. Nicméně v Kanadě, **České republice**, Finsku, Německu, na Novém Zélandu, Slovensku a ve Švýcarsku pracovníci těžkého průmyslu nemají nejnížší míru účasti.

Prakticky v každém odvětví a ve všech zemích se opakuje známý vzorec vyšší míry účasti na vzdělávání dospělých u pracovníků s vyšším dosaženým vzděláním. Rozdíly v úrovni účasti reflektují celkovou míru účasti v daném odvětví a zemi. Odvětví, dosažená úroveň vzdělání jedince a celková úroveň účasti dospělých na vzdělávání, to vše ovlivňuje pravděpodobnost, že si jedinec rozvine své dovednosti. Neobvyčejně vysoká účast ve vzdělávání byla zjištěna mezi švédskými pracovníky ve službách vyšší úrovně s terciárním vzděláním, a naopak maďarští pracovníci v těžkém průmyslu se vzděláním nižším než vyšším sekundárním měli velmi nízkou účast na vzdělávání. **V České republice se dalšího formálního a/nebo neformálního vzdělávání účastnilo 63 % pracovníků „bílých límečků“ pracujících v profesích, ve kterých jsou požadovány vysoce kvalifikované dovednosti, 42 % „bílých límečků“ pracujících v pozicích s nízkou úrovní požadovaných dovedností, 34 % „modrých límečků“ vykonávajících profesi s vysokým stupněm požadovaných dovedností a 41 % „modrých límečků“ na pozicích s nízkým stupněm požadovaných dovedností.**

Účast na profesním neformálním vzdělávání

V průměru dvě třetiny účastníků formálního a/nebo neformálního vzdělávání se účastní profesního neformálního vzdělávání. Jde o čtyři z pěti účastníků nebo více v **České republice**, ve Finsku, Francii, Německu, Nizozemsku, Norsku, na Slovensku, ve Švédsku a v partnerské zemi Estonsku. O méně než tři účastníky z pěti jde v Austrálii, Dánsku, Koreji, na Novém Zélandu a ve Švýcarsku. Ve všech zemích se zaměstnaní ve vyšší míře účastní profesního neformálního vzdělávání než nezaměstnaní. Pouze ve Finsku, v Německu, Nizozemsku, Norsku a Švédsku se účastní profesního vzdělávání více než 10 % těch, kteří nejsou pracovní silou.

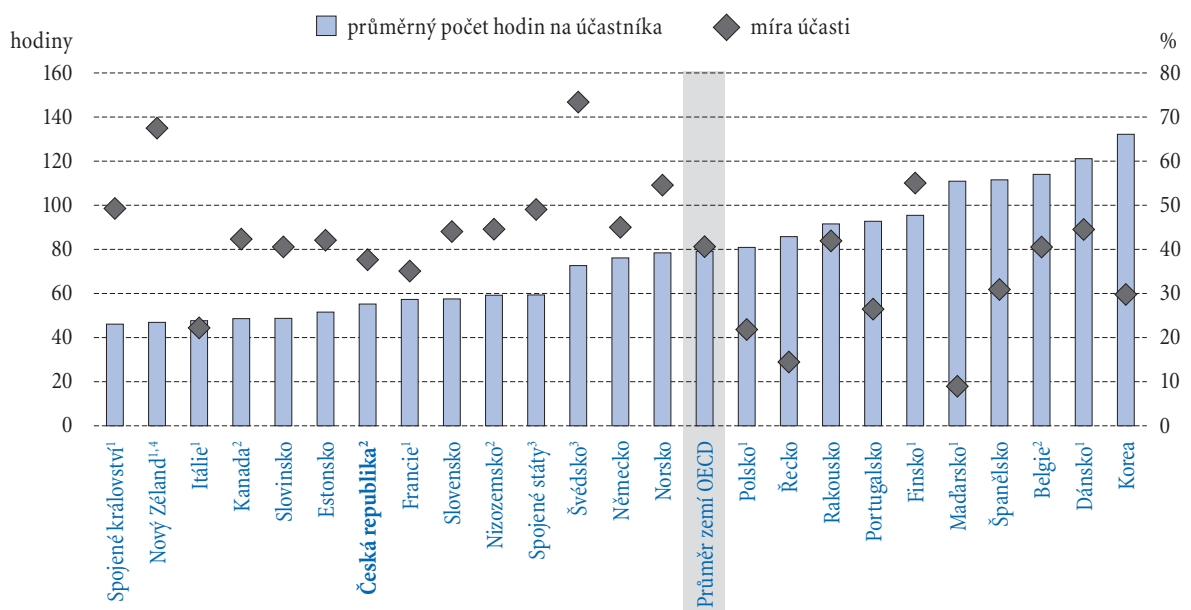
Průměrný počet hodin výuky na účastníka v neformálním vzdělávání

Čas strávený účastí v neformálním vzdělávání reprezentuje investice do rozvoje individuálních dovedností jak ze strany zaměstnavatele, tak ze strany jednotlivce. Průměrný počet hodin výuky na účastníka v neformálním vzdělávání částečně reflektuje rovnováhu mezi rozsahem a intenzivností účasti. Současně bylo zjištěno, že korelace mezi mírou účasti a průměrným počtem hodin výuky je negativní. Průměrný počet hodin na účastníka se pohybuje v rozmezí od více než 100 hodin v Belgii, Dánsku, Maďarsku, Koreji a ve Španělsku po méně než 50 hodin v Kanadě, Itálii, na Novém Zélandu, ve Spojeném království a v partnerské zemi Slovinsku. Ve všech zemích s výjimkou Kanady a Dánska tráví nezaměstnaní účastníci více času ve výuce než zaměstnaní účastníci. **V České republice trvá účast v neformálním vzdělávání v průměru 55 hodin, což nás řadí pod průměr OECD.**

V průměru se počet hodin výuky v neformálním vzdělávání příliš neliší podle úrovně dosaženého vzdělání účastníků. Tento průměr však skrývá dva dosti odlišné modely: v **České republice**, Řecku, Koreji, Polsku, na Slovensku, ve Španělsku, Švédsku a v partnerské zemi Slovinsku tráví účastníci s terciárním vzděláním v průměru více hodin ve vzdělávání než účastníci, kteří nemají dokončené vyšší sekundární vzdělání; zcela opačně je tomu v Belgii, Dánsku, Německu, Maďarsku, Nizozemsku, ve Spojeném království a ve Spojených státech. **V České republice stráví v průměru v neformálním vzdělávání lidé se vzděláním nižším než vyšším sekundárním 30 hodin, lidé s dosaženým vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním 46 hodin a lidé s dosaženým terciárním vzděláním pak 88 hodin.**

Graf A5.5

Průměrný počet hodin na účastníka a míra účasti v neformálním vzdělávání (2007)



Poznámky:

1. Data za rok 2006.

2. Data za rok 2008.

3. Data za rok 2005.

4. Dospělí, kteří se účastní pouze „krátkých seminářů, přednášek, workshopů nebo speciálních jednání“, jsou vyloučeni.

Země jsou seřazeny sestupně podle počtu hodin na účastníka v neformálním vzdělávání.

Zdroj: OECD, LSO network special data collection, Adult Learning Working Group. Tab. A5.1a a A5.6. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

Vzdělávání dospělých může být velmi účinným prostředkem v boji proti nezaměstnanosti, a to zejména díky rozvoji individuálních dovedností, které jsou pro zaměstnavatele atraktivní. Změnami v technologiích, metodách práce a trzích tvůrci politiky v mnoha zemích podporují vzdělávání dospělých.

Většina zemí má vyšší míru účasti mezi zaměstnanými, avšak na nezaměstnané účastníky připadá delší doba výuky. To může reflektovat jak potřebu intenzivnějšího rozvoje dovedností u nezaměstnaných, tak fakt, že vzdělávání zaměstnanců konkuruje pracovní době. Pro vzdělávání nezaměstnaných je typické denní studium nabízející cílový program, který je dlouhodobější. **V České republice stráví zaměstnanci v neformálním vzdělávání 54 hodin, kdežto nezaměstnaní 124 hodin. U těch, kteří stojí mimo pracovní sílu, jde v průměru o 61 hodin.**

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

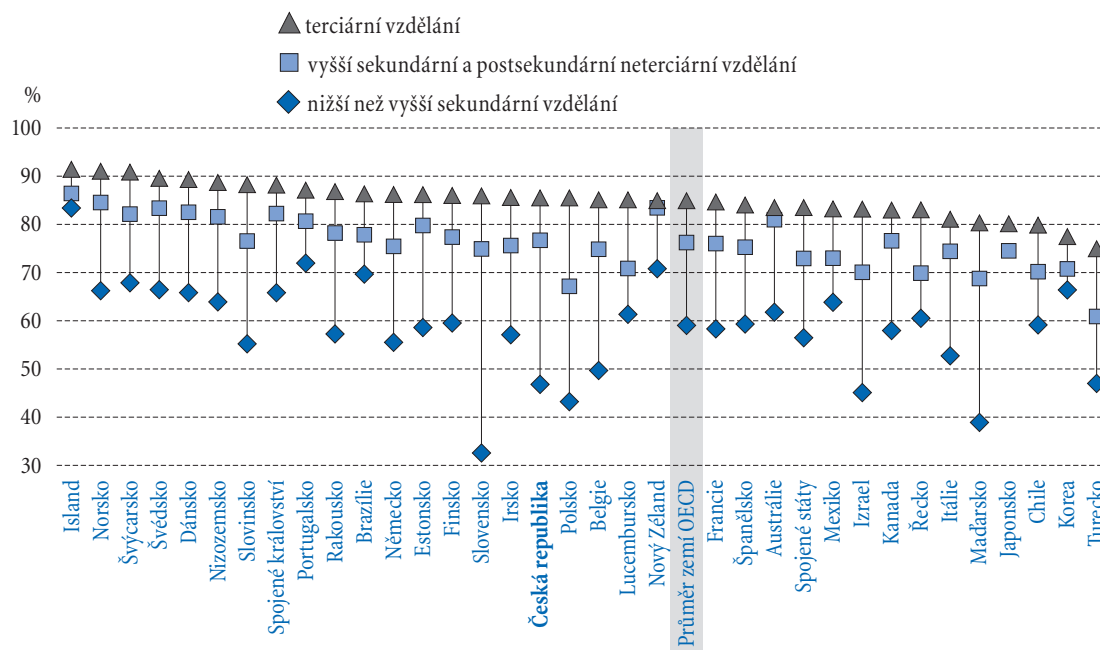
Indikátor charakterizuje vztah mezi výší dosaženého vzdělání a postavením na trhu práce. Pozornost je věnována i genderovým rozdílům. Dále poskytuje informace o celkovém obrazu účasti na trhu práce včetně postavení zaměstnaných a nezaměstnaných, kdy data zachycující trendy v postavení pracovní síly v čase přinášejí dobrý základ pro ohodnocení rizika zaměstnanosti a nezaměstnanosti v jednotlivých skupinách s různou úrovní dosaženého vzdělání.

Graf A6.1

Positivní vztah mezi dosaženým vzděláním a zaměstnaností (2008)

(Graf ukazuje procento zaměstnaných ve věkové skupině 25–64 let podle výše dosaženého vzdělání.)

Ve všech zemích OECD mají jedinci s dosaženým terciárním vzděláním větší šanci být zaměstnaní než ti, jejichž vzdělání je nižší. V průměru je 85 % populace s terciárním vzděláním zaměstnáno. Na Islandu, v Norsku a Švýcarsku je jejich podíl 90 %. Rovněž ve všech zemích platí, že osoby s dosaženým vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním jsou častěji zaměstnané než ty, jejichž vzdělání je nižší. V Belgii, České republice, Maďarsku, Polsku, na Slovensku, v Turecku a v partnerské zemi Izraeli není více než polovina těch, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, zaměstnaná. Celkově platí, že míry zaměstnanosti lidí s terciárním vzděláním jsou o více než 25 procentních bodů vyšší než u těch, kteří nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání. To indikuje důležitost ekonomických benefitů plynoucích z dalšího vzdělávání ve škole.



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle míry zaměstnanosti lidí s dosaženým terciárním vzděláním ve věku 25–64 let.

Zdroj: OECD. Tab. A6.3a., Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

Hlavní výsledky

- U lidí s nižší úrovní dosaženého vzdělání je nižší pravděpodobnost, že se stanou pracovní silou, a naopak vyšší pravděpodobnost, že budou nezaměstnaní. V průměru zemí OECD platí, že muži, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání, mají dvakrát vyšší pravděpodobnost, že budou nezaměstnaní, než muži s dosaženým vyšším sekundárním vzděláním a třikrát vyšší pravděpodobnost než muži s dosaženým terciárním vzděláním.
- **Vyšší vzdělání obecně vylepšuje vyhlídky na získání práce a pravděpodobnost trvání zaměstnání v době ekonomických nesnází.** V průměru zemí OECD míry nezaměstnanosti lidí s dosaženým terciárním vzděláním jsou na úrovni 4 % nebo nižší, u lidí s vyšším sekundárním vzděláním pod úrovní 7 %, kdežto míry nezaměstnanosti lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární prolomily 10% hranici podobně jako v roce 1997.
- **Rozdíly v míře zaměstnanosti mužů a žen jsou významnější ve skupinách obyvatel s nižším vzděláním.** Šance najít zaměstnání je ve skupinách s nízkým vzděláním u mužů o 23 procentních bodů vyšší než u žen, ale ve skupinách s nejvyšší úrovní vzdělání činí tento rozdíl již pouze 10 procentních bodů ve prospěch mužů.

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 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 mohou vlády pomoci při zmírňování dopadu ekonomického úpadku a v přípravě pracovní síly na výkon v budoucnu dostupných zaměstnání, která pozdvihnou ekonomickou aktivitu.

Dosažení vyššího vzdělání obvykle vede k vyšší míře zaměstnanosti. To je zásadní pro získání více konkurenční pozice na trhu práce, ale také proto, aby byly do rozvoje lidského kapitálu investovány značné prostředky, neboť více vzdělaní lidé zajistí, že tyto investice budou do systému navraceny zpět. Samozřejmě jsou mezi zeměmi rozdíly v mírách zaměstnanosti, které nejčastěji odrážejí kulturní odlišnosti a rozdíly v míře pracovní účasti žen. Také reflektují velikost rodiny a věkový rozptyl, volbu rodičovství a závazky v jiných aktivitách, například studium.

Míry nezaměstnanosti jsou obecně nižší u více vzdělaných osob, neboť dosažení vyššího vzdělání dělá lidi atraktivnějšími pro trh práce. Míry nezaměstnanosti tudíž ukazují na vztah mezi touhou lidí pracovat a jejich atraktivností 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 zejména tehdy, když jsou míry nezaměstnanosti vysoké po dlouhou dobu. Účinné vzdělávací politiky jsou tudíž důležité pro redukci nezaměstnanosti.

Zaměstnanost

Vzdělání má velký význam při hledání zaměstnání. Míra zaměstnanosti mužů a stejně tak žen v zemích OECD rostla z průměrných 73,9 % u mužů a 50,1 % u žen s nižším sekundárním vzděláním na hodnoty 89,8 % u mužů a 79,9 % u žen s terciárním vzděláním typu 5A. Míra zaměstnanosti žen s nižším sekundárním vzděláním je nízká a nižší než 40 % zejména v Chile, Maďarsku, Polsku, na Slovensku a v Turecku. Míra zaměstnanosti žen s dosaženým terciárním vzděláním typu 5A je alespoň 75 % ve všech zemích s výjimkou Chile, Japonska, Koreje, Mexika a Turecka, ale ve všech zemích stále zůstává nižší než u mužů.

Tak trochu mimo vzdělávání stojí fakt, že míra zaměstnanosti žen je primárním faktorem rozdílů v souhrnných mírách zaměstnanosti v jednotlivých zemích. **V zemích, ve kterých je v populaci ve věku 25–64 let vyšší obecná míra zaměstnanosti – v Dánsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Norsku, Švédsku a Švýcarsku – je také vyšší míra zaměstnanosti žen.**

Nicméně nárůsty zaměstnanosti jsou podstatné na vyšších úrovních vzdělání a rozdíly mezi muži a ženami v mírách zaměstnanosti jsou na vyšších úrovních vzdělání velmi malé. Rozdíly v mírách zaměstnanosti mezi muži a ženami jsou nižší než 5 procentních bodů v Dánsku, Nizozemsku, Norsku, Švédsku, ve Spojeném království a v partnerské zemi Slovinsku.

Ve všech zemích s výjimkou Koreje a Slovenské republiky platí, že rozdíly v zaměstnanosti mužů a žen s terciárním vzděláním jsou nižší, než je tomu u mužů a žen, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání. V průměru ženy s vyšším vzděláním mají míru zaměstnanosti o 8,5 procentního bodu vyšší než muži, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární.

V průměru zemí OECD tak platí, že ženy, které mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, mají o 23 procentních bodů nižší míru zaměstnanosti než stejně vzdělaní muži. Na terciární úrovni je rozdíl pouze 10 procentních bodů.

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 25 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 Lucembursku, Mexiku a Portugalsku.

Míry zaměstnanosti mužů s dokončeným terciárním vzděláním jsou taktéž vyšší – v průměru zemí OECD asi o 5 procentních bodů – než u mužů s vyšším sekundárním vzděláním. V roce 2008 činil rozdíl mezi těmito dvěma skupinami alespoň 10 procentních bodů v Maďarsku, Lucembursku, Polsku a v partnerské zemi Izraeli.

V České republice činila v roce 2008 míra zaměstnanosti mužů s nižším sekundárním vzděláním 71,3 % a u mužů s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A dosáhla 90 %, což představuje rozdíl 18,7 procentního bodu. U mužů s terciární úrovní dosaženého vzdělání činila míra zaměstnanosti 93,6 %. V průměru všech úrovní vzdělání dosahuje míra zaměstnanosti mužů 87,7 %.

Míra zaměstnanosti žen v České republice je nižší než míra zaměstnanosti mužů – u žen s nižším sekundárním vzděláním v roce 2008 činila 50,4 %. U žen s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A šlo o 72,9 %, což představuje rozdíl 22,5 procentního bodu. Na terciární úrovni vzdělání dosáhla míra zaměstnanosti žen hodnoty 78,5 %. V průměru všech úrovní vzdělání byla míra zaměstnanosti českých žen 68,6 %. Míra zaměstnanosti žen tak celkově byla nižší o 17,1 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. Lidé, kteří mají nízkou vzdělanostní kvalifikaci, jsou velmi rizikovou skupinou zejména z ekonomického hlediska, jelikož mají menší šance být pracovní silou a větší riziko 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 2,9 % u mužů a 3,6 % u žen). Míra nezaměstnanosti lidí s nižším sekundárním vzděláním „vyskočí“ u mužů na průměrných 8,5 % a u žen na 10 %. Muži a ženy s dosaženým nižším sekundárním vzděláním jsou obzvláště zranitelní v **České republice**, Maďarsku a na Slovensku, kde míra jejich nezaměstnanosti činí 15 % a více. To je také případ žen v Řecku, Španělsku a Turecku a taktéž mužů v Německu.

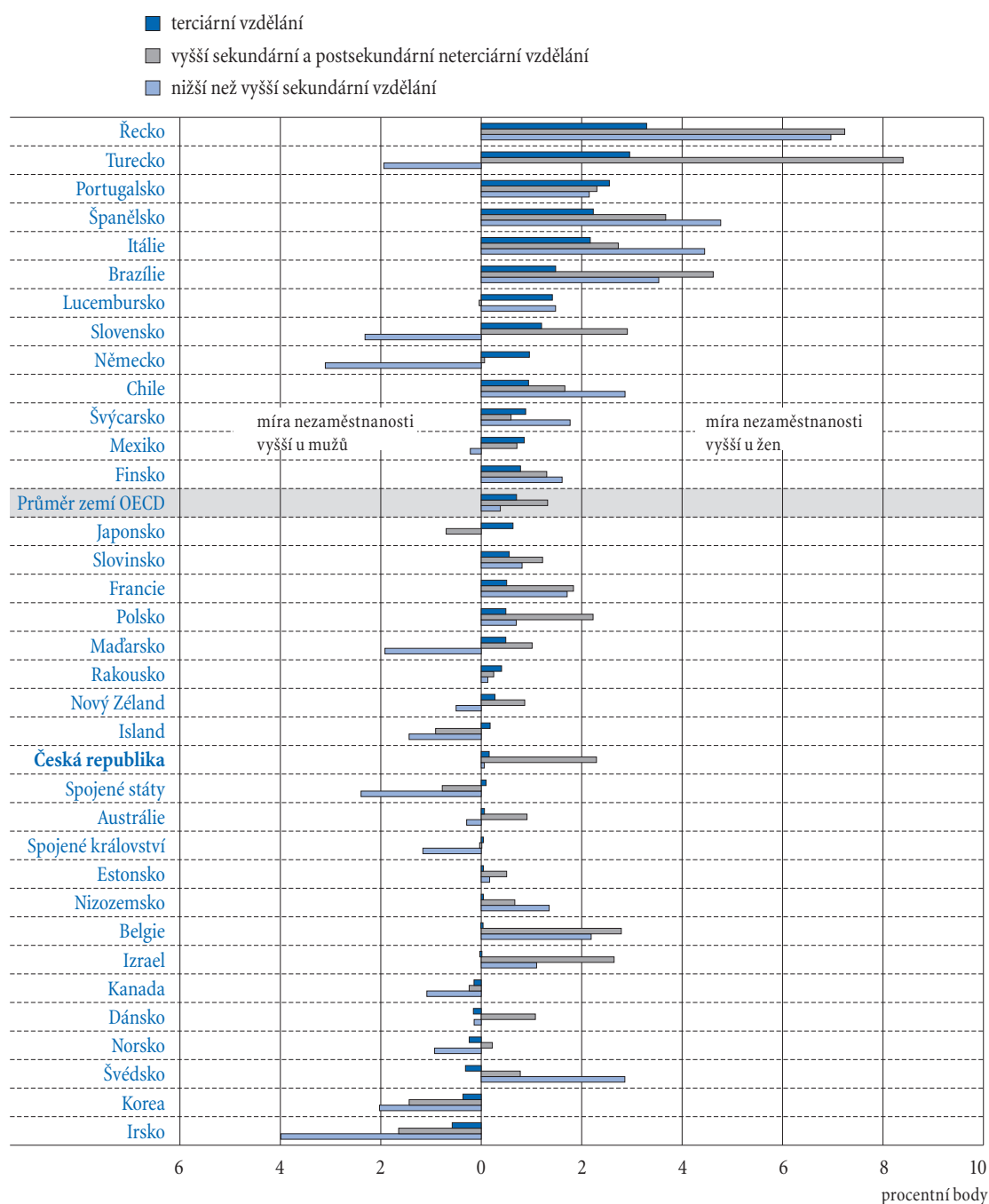
V zemích OECD představuje dosažení vyššího sekundárního vzdělání typickou minimální úroveň pro získání uspokojivé pozice na trhu práce. V průměru je míra nezaměstnanosti u lidí s dokončeným vyšším sekundárním vzděláním o 4 procentní body nižší, než u lidí, kteří nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání. Riziko nezaměstnanosti je spojeno s nedosažením vyšší sekundární úrovně vzdělání ve spojení se strukturou hospodářství a s úrovní ekonomického rozvoje v daných zemích.

Riziko nezaměstnanosti pro ty, kteří nemají vyšší sekundární vzdělání, je vysoké (10 % a více) v Belgii, České republice, Německu, Maďarsku, Polsku, Španělsku a ve Spojených státech, obzvláště vysoké je toto riziko na Slovensku (36,3 %). Pouze v Chile, Řecku, Koreji, Lucembursku, Mexiku 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 než dvakrát častěji nezaměstnaní než ti, kteří mají ukončené vyšší sekundární vzdělání, a třikrát častěji než muži s terciár-

Graf A6.3

Rozdíly v míře nezaměstnanosti mužů a žen podle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání (2008)



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 A6.4c. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

ním vzděláním. Spojitost mezi mírou nezaměstnanosti a nedostatečnou výší dosaženého vzdělání platí také u žen, i když poněkud méně výrazně.

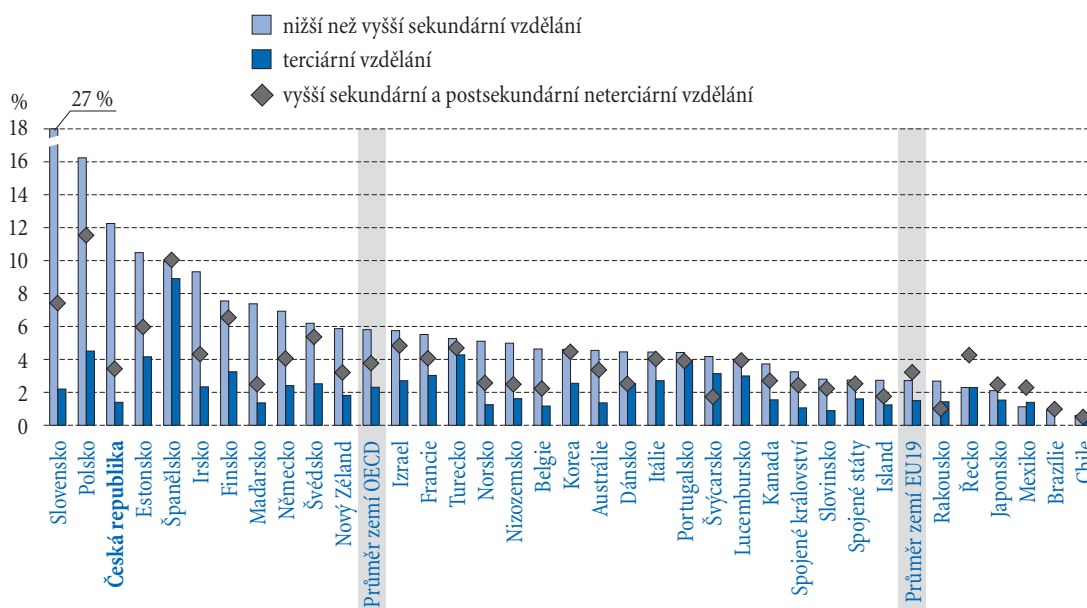
Rozdíly v mírách nezaměstnanosti mužů a žen jsou nejnižší mezi těmi, kteří dosáhli terciárního vzdělání. U žen s dosaženým terciárním vzděláním je míra nezaměstnanosti vyšší o dva procentní body, než je tomu u mužů, pouze v Řecku, Itálii, Španělsku, Portugalsku a Turecku. Zatímco celkové míry nezaměstnanosti jsou výrazně nižší, než je tomu u žen s nižším sekundárním vzděláním, ženy s vyšším sekundárním vzděláním mají obecně mírně vyšší míry nezaměstnanosti než muži s touto úrovní dosaženého vzdělání. V 15 zemích OECD je míra nezaměstnanosti mužů se vzděláním nižším než vyšší sekundární vzdělání vyšší, než je tomu u stejně vzdělaných žen.

Mezi roky 1997 a 2008 poklesly v zemích OECD míry nezaměstnanosti u lidí s vyšším sekundárním vzděláním a postsekundárním neterciárním vzděláním v průměru o 1,8 procentního bodu. U těchto lidí poklesly míry nezaměstnanosti o alespoň 5 procentních bodů ve Finsku, Španělsku a Švédsku. U těch, kteří nemají dokončené vyšší sekundární vzdělání, došlo k poklesu hodnot měř nezaměstnanosti o více než 6 procentních bodů ve Finsku, Irsku a Španělsku. Avšak v **České republice**, na Slovensku a v Turecku **u těch, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, došlo k nárůstu o více než 5 procentních bodů**. V průběhu sledovaného období došlo u této skupiny k celkovému zlepšení měř nezaměstnanosti o 1,4 procentního bodu. U lidí s terciárním vzděláním činil pokles hodnot míry nezaměstnanosti 0,8 procentního bodu.

V roce 2008 v České republice činila míra nezaměstnanosti mužů s nižším sekundárním vzděláním 17,3 %, přičemž je ale nutné vzít do úvahy, že v absolutních číslech jde o malý počet lidí. Jak mužů, tak žen, kteří dosáhli pouze nižšího sekundárního vzdělání, je u nás velmi málo. Ačkoliv jsou tedy jejich míry nezaměstnanosti vysoké, jde o velmi malý vzorek populace. **U mužů s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A dosáhla míra nezaměstnanosti již pouhých 1,7 %**. **U žen je nejvyšší míra nezaměstnanosti také na úrovni nižšího sekundárního vzdělání, a to také 17,3 %**. **U žen s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A šlo již pouze o 3,2 %**. Na terciární úrovni vzdělání je míra nezaměstnanosti nejnižší a činila **u žen 1,6 %**.

Graf A6.4

Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší mírou nezaměstnanosti u lidí ve věkové skupině 25–64 let se vzděláním nižším než vyšším sekundárním a s terciárním vzděláním (1997–2008)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle rozdílu mezi nejvyšší a nejnižší mírou nezaměstnanosti.

Zdroj: OECD, Tab. A6.4a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

Ačkoliv se rozdíly v mírách nezaměstnanosti mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami v posledním desetiletí zmenšily, stále v sobě odrážejí citlivost různých vzdělanostních skupin na změny v celkové poptávce po práci. Ve všech zemích s výjimkou Řecka, Japonska a Mexika jsou míry nezaměstnanosti těch, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání, výrazně vyšší než těch, kteří dosáhli terciárního vzdělání. V průměru zemí OECD platí, že nezaměstnanost lidí s dosaženým terciárním vzděláním v posledním desetiletí stagnuje nebo je nižší než 4 %, u lidí s vyšším sekundárním vzděláním se pohybuje na úrovni méně než 7 %, kdežto míry nezaměstnanosti těch, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, několikrát převýšily od roku 1997 hodnotu 10 %.

Méně vzdělání jsou tudíž nejvíce zranitelnou skupinou, přičemž je velmi pravděpodobné, že míry nezaměstnanosti lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární budou ostře růst i v následujících letech. To je patrné zejména v těch zemích, ve kterých začalo období hospodářské recese. V minulém roce míry nezaměstnanosti lidí bez ukončeného vyššího sekundárního vzdělání vzrostly výrazně více než lidí s terciárním vzděláním v Irsku, Španělsku a ve Spojených státech.

Pokud se lidé dostanou mimo pracovní sílu na dlouho dobu, je jejich návrat v mnoha případech velmi obtížný, neboť dovednosti zastarávají, klesá u nich chuť shánět zaměstnání a existují další bariéry, které brání jejich opětovnému vstupu na pracovní trh. Více než 40 % těch, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání, není zaměstnaných a míry nezaměstnanosti v rámci zemí OECD dosáhly 10 %.

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 17,3 % v roce 2008. 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 došlo dokonce k nepatrnému poklesu: z 3,4 % v roce 1997 se hodnota posunula na 3,3 % v roce 2008. Na terciární úrovni vzdělání pak v letech 1997 až 2008 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 28 zemích OECD a v partnerských zemích Brazílii, Estonsku, Izraeli a Slovinsku. Rozdíly v příjmech před zdaněním mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami přináší cenné údaje o nabídce a poptávce ve vzdělávání. Kombinace dat o příjmech v průběhu doby a rozdílech v těchto příjmech dává výrazný signál o tom, zda jsou vzdělávací systémy uzpůsobeny požadavkům trhu práce.

Hlavní výsledky

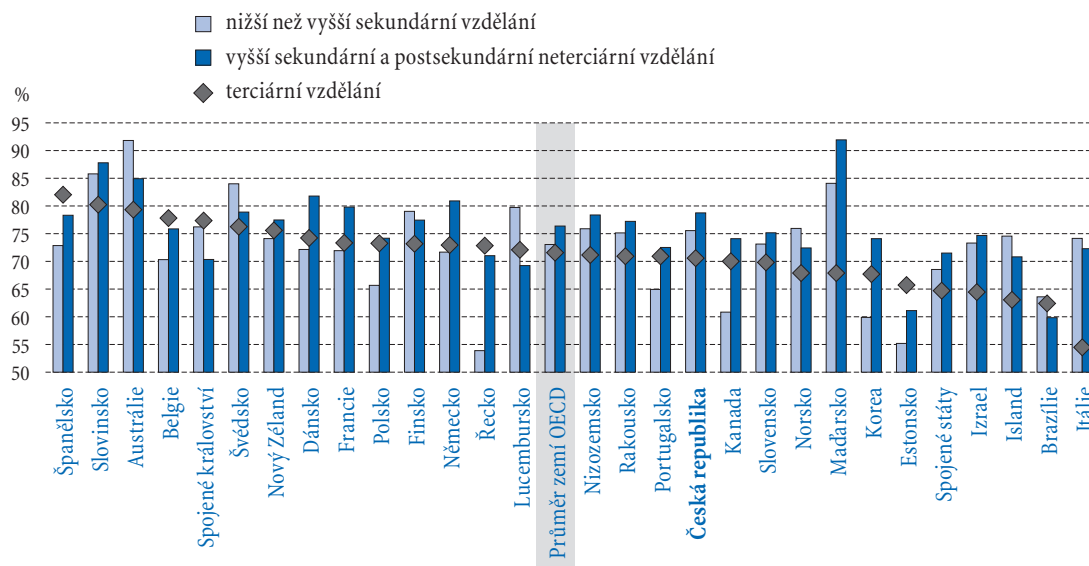
- **Příjmy rostou s každou další úrovní vzdělání.** Ti, kteří dosáhli vyššího sekundárního, postsekundárního neterciárního a terciárního vzdělání, mají podstatně větší příjmy než ti, kteří jsou stejného pohlaví, ale nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání. Příjmové benefity ze vzdělávání jsou v případě lidí s terciárním vzděláním ve většině zemí značné a v 21 zemích z 31 převyšují 50 %.
- Muži s dosaženým terciárním vzděláním typu 5A a programů směřujících k vědecké kvalifikaci dosahují významných příjmových benefitů v Rakousku, **České republice**, Maďarsku, Lucembursku, Polsku, Portugalsku, na Slovensku, ve Spojených státech a partnerských zemích Brazílii a Izraeli. Jejich příjmy jsou o alespoň 80 % vyšší než příjmy těch, kteří mají pouze vyšší sekundární vzdělání a postsekundární neterciární vzdělání. V Maďarsku, Irsku, Japonsku, Koreji, na Slovensku, ve Spojeném království a v partnerské zemi Brazílii mají ženy z terciárního vzdělání podobné výhody.
- Nicméně výsledky se v jednotlivých zemích značně liší. V Maďarsku, Portugalsku a partnerské zemi Brazílii má 40 % a více těch, kteří dosáhli terciárního vzdělání typu A a programů vedoucích k vědecké kvalifikaci, dvojnásobné příjmy, než kolik činí medián příjmu. V Dánsku a Norsku může člověk s terciární úrovní vzdělání spadnout jak do nižší příjmové kategorie této nejvyšší příjmové skupiny, tak do nejvyšší kategorie této příjmové skupiny.

Graf A7.1

Genderové rozdíly v ročních příjmech mužů a žen zaměstnaných na plný úvazek v průběhu celého roku (2008 nebo předchozí dostupný rok)

(Příjem žen jako procento příjmu stejně vzdělaných mužů, ve věku 25–64 let, podle úrovně dosaženého vzdělání.)

V rámci všech zemí na všech úrovních vzdělání jsou příjmy žen nižší než příjmy mužů. Genderové rozdíly v příjmech se nesnižují s rostoucím vzděláním. Podíl příjmů žen na příjmech mužů je nejvyšší na úrovni vyššího sekundárního vzdělání a postsekundárního neterciárního vzdělání (76 %) a nejnižší na úrovni terciárního vzdělání (72 %). Pouze v sedmi zemích jsou příjmy žen s terciárním vzděláním vyšší než 75 % příjmů mužů. Genderový rozdíl na terciární úrovni je nižší než na úrovni vyššího sekundárního vzdělání pouze v Belgii, ve Španělsku a Spojeném království. Ženy mají často odlišnou profesní kariéru než muži. Nicméně na Islandu, v Itálii, ve Spojených státech a v partnerských zemích Brazílie a Izraeli ženy, které získaly terciární úroveň vzdělání, mají příjem 65 % a méně příjmů mužů a ve všech případech, s výjimkou Brazílie, je rozdíl v příjmech větší, než je tomu u žen s nižším vzděláním.



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle průměru plných úvazků, ročních příjmů žen s terciárním vzděláním jako procenta příjmů stejně vzdělaných mužů ve věku 25–64 let.

Zdroj: OECD. Tab. A7.3a. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

- **Příjmové benefity plynoucí ze vzdělání rostou spolu s věkem.** Příjmy osob s terciárním vzděláním jsou relativně vyšší ve vyšším věku ve všech zemích s výjimkou Austrálie, Itálie, Turecka, Spojeného království a partnerských zemí Brazílie a Izraele. U lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární rostou s věkem příjmová znevýhodnění.

Jednou z cest, pomocí kterých trhy zajišťují, aby si lidé rozvíjeli a udržovali patřičné dovednosti, je **motivace příjmy, konkrétně prostřednictvím vyšších příjmů osob s vyšší úrovní vzdělání**. Současně dosažení vzdělání s sebou nese náklady, které je nutné vyvážit vyššími příjmy. Tento indikátor se tedy zabývá relacemi příjmů, příjmů rozložených v závislosti na různých úrovních vzdělání a rozdíly v těchto příjmech v čase.

Příjmové benefity pro jednotlivé vzdělanostní úrovně nejsou pouze pobídkou pro investování do vzdělávání, ale přinášejí také informace o nabídce a poptávce po vzdělávání. Vysoké a rostoucí příjmové benefity mohou naznačovat a také v mnoha případech indikují, že lidé 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 malý počet by mohl eventuálně zvýšit cenu těch, kteří mají vyšší vzdělání a jsou dosud mimo globální trh vysoce ceněných pozic.

Rozptyl v příjmech mezi skupinami s různou úrovní dosaženého vzdělání přináší další informaci o riziku spojeném s investováním do vzdělání. Relativní příjmy informují o tom, jaký příjem může typický student v průměru očekávat po ukončení vzdělávací úrovně nebo vzdělávacího programu. Rozptyl v příjmech přináší obrázek řady možných výsledků, které mohou nastat po dosažení jednotlivých úrovní vzdělání.

Rozdíly v příjmech a dosažené vzdělání

Rozdíly v příjmech jsou klíčovým ekonomickým faktorem 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 relativních příjmů (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. Projevuje se zde 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 vzdělávání.**

Rozdíly v příjmech mezi těmi, kteří mají terciární vzdělání – obzvláště těmi, kteří mají terciární vzdělání typu 5A a programy směřující 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 své vzdělávání na nižší úrovni vzdělání. To naznačuje, že v mnoha zemích je dosažení vyššího sekundárního vzdělání dělicí 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 benefity z dosaženého vzdělání zejména v Maďarsku a partnerské zemi Brazílii, kde dosahují nebo dokonce překračují 100 %. V Rakousku, České republice, Lucembursku, Polsku, Portugalsku, na Slovensku, ve Spojených státech a v partnerské zemi Izraeli **přesahují příjmy lidí s terciárním vzděláním o alespoň 80 % příjmy lidí s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním.** V Maďarsku, Irsku, Japonsku, Koreji, na Slovensku, ve Spojeném království a v partnerské zemi Brazílii mají ženy podobné výhody.

Ženy s nižším sekundárním vzděláním jsou značně znevýhodněny v Kanadě, Irsku, Portugalsku, Španělsku, Turecku, 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 Koreji, Portugalsku, ve Spojeném království, Spojených státech a v partnerské zemi Brazílii jsou muži se vzděláním nižším než vyšší sekundární v podobné situaci.

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

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

Vzdělání a příjmy podle věku

Nyní se podíváme na to, jak se relativní příjmy odlišují podle věku. Příjmové benefity u terciárně vzdělaných lidí ve věku 55–64 let jsou v obecné rovině větší než v populaci 25–64 let: rozdíl v příjmech činí 12 procentních bodů. **Pracovní příležitosti starších**

lidí jsou lepší u těch, kteří mají terciární vzdělání (viz indikátor A6), **přičemž ve většině zemí rostou také jejich příjmové benefity**. Příjmy jsou relativně vyšší u starší populace ve všech zemích s výjimkou Austrálie, Itálie, Turecka, Spojeného království a partnerských zemí Brazílie a Izraele.

U lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární příjmové znevýhodnění roste ve vyšším věku, a to ve většině zemí kromě Finska, Německa, Slovenska, Švédska, Spojených států a partnerské země Estonska. 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 ukazuje 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 je také spojeno se zlepšujícími se příjmy a s rozdíly v produktivitě 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 než u mužů v Austrálii, Irsku, Japonsku, Koreji, Nizozemsku, ve Španělsku, Švýcarsku, v Turecku, ve Spojeném království a v partnerských zemích Brazílii a Estonsku. Opačný trend platí ve zbývajících zemích s výjimkou Rakouska, Kanady a Norska, kde jsou příjmy mužů a žen s terciárním vzděláním – vztažené k vyššímu sekundárnímu vzdělání – poměrně vyrovnané. Jak muži, tak ženy s dosaženým vyšším sekundárním, postsekundárním neterciárním nebo terciárním vzděláním mají značné příjmové benefity (ve srovnání s těmi, kteří nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání), avšak v příjmech mužů a žen, kteří dosáhli stejné úrovně vzdělání, jsou velmi výrazné rozdíly.

Pokud porovnáme celoroční příjmy mužů a žen pracujících na plný úvazek (graf A7.1), je zřejmé, že na **všech úrovních vzdělání a ve všech věkových skupinách vydělávají ženy méně než jejich mužské protějšky**. Výjimkou zde jsou ženy s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním v Maďarsku. V průměru platí, že ženy s dosaženým vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním ve věku 35–44 let mohou očekávat, že dosáhnou 76 % příjmů mužů; ty, které nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání, dosahují 74 % příjmů stejně vzdělaných mužů. Na terciární úrovni je to pouze 71 % příjmů mužů. Ženy ve věku 55–64 let jsou obzvláště znevýhodněny v Kanadě, Francii, Itálii, Koreji a v partnerské zemi Brazílii, kde jsou jejich příjmy nižší než 60 % příjmů mužů.

Tyto rozdíly v příjmech mužů a žen jsou částečně ovlivněny rozdílnými povoláními, která vykonávají ženy a muži (v souvislosti s tím, co studovali), a také dobou, kterou stráví jako pracovní síla. Nicméně nízké příjmy, obzvláště žen s dokončeným terciárním vzděláním, v mnoha případech škodí nabídce práce a také brání uplatnění dovedností produkovaných vzdělávacím systémem. Velké rozdíly v příjmech mužů a žen mohou ovlivnit i potenciál růstu zemí.

V České republice jsou příjmy žen také výrazně nižší než příjmy mužů. Pokud vezmeme průměr za všechny vzdělávací úrovně dohromady, pak ve věkové skupině 35–44 let činí příjem žen v průměru 66 % příjmu mužů, ve věku 55–64 let to je 75 %. Na úrovni nižší než vyšší sekundární tvoří příjmy žen ve věku 35–44 let 72 % příjmů mužů, v populaci 55–64 let je to pak 81 %. Na úrovni vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání ženy ve věku 35–44 let vydělávají 73 % příjmu mužů, v populaci 55–64 let už 85 % příjmu mužů. Ženy ve věku 35–44 let s terciárním vzděláním mají v průměru 67 % příjmu stejně vzdělaných mužů, ve věku 55–64 let pak 78 %.

Rozložení příjmů podle úrovně dosaženého vzdělání

Data o rozložení úrovně příjmů mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami nám ukazují, jak pevně jsou příjmy rozloženy okolo mediánu dané země. Mimo poskytování informací o rovnosti v příjmech nám přinášejí informace o riziku spojeném s investováním do vzdělání. Rozložení příjmů doplňují relativní příjmy dávající informace o tom, jak jsou které průměrné příjmy rozloženy uvnitř vzdělanostních skupin.

Graf A7.4 porovnáva výsledky těch, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, a těch, kteří mají dokončené terciární vzdělání typu 5A a programy vedoucí k vědecké kvalifikaci, a poměr osob výdělečně činných, které pobírají méně než polovinu mediánu, a těch, které pobírají více než dvojnásobek mediánu. Podle očekávání jsou velké rozdíly mezi těmito dvěma vzdělanostními sku-

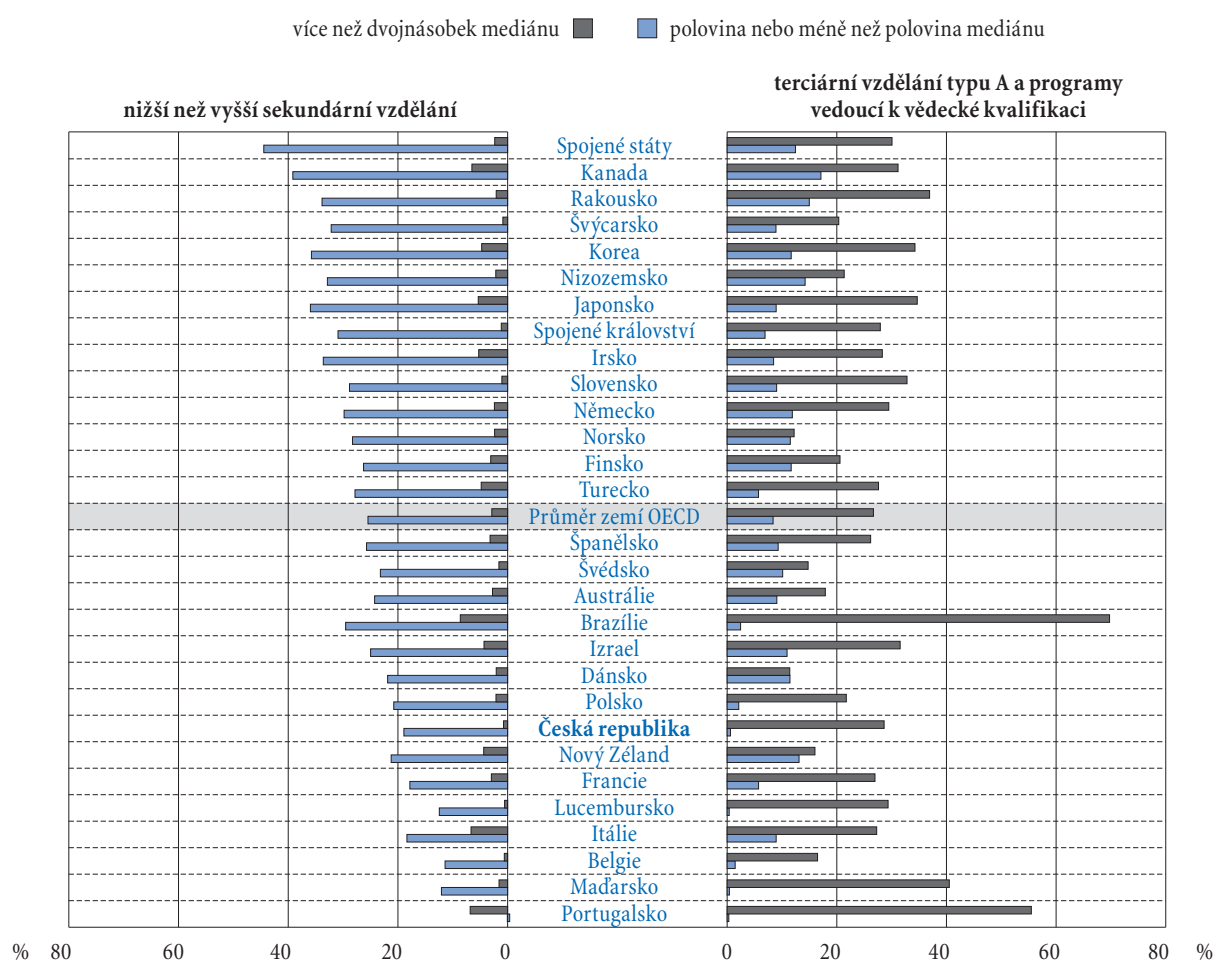
pinami; v průměru platí, že osoby s terciárním vzděláním mají výrazně vyšší šance na dvojnásobné výdělky, než je medián, a výrazně nižší pravděpodobnost být v kategorii nízkých příjmů než ti, kteří nemají dokončené vyšší sekundární vzdělání.

Současně jsou mezi jednotlivými zeměmi značné rozdíly. V Maďarsku, Portugalsku a partnerské zemi Brazílii alespoň 40 % těch, kteří mají terciární vzdělání typu 5A a programy vedoucí k vědecké kvalifikaci, má příjmy v dvojnásobné hodnotě mediánu země. V Rakousku a Kanadě je 15 % a více lidí s touto úrovní vzdělání v kategorii nízkých příjmů (tedy pod polovinou mediánu). Podobně v Dánsku a Norsku osoby s touto úrovní vzdělání spadají jak do kategorie nízkých, tak nejvyšších příjmů. To poukazuje jak na riziko investování do pracovní nabídky, tak na to, jak jsou v odhadech příjmů včleněny práce na částečný úvazek a příjmy z části roku.

Graf A7.4

Rozdíly v příjmech podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2008 nebo předchozí dostupný rok)

(Podíl populace ve věku 25–64 let v kategoriích v méně než polovině mediánu a v dvojnásobku mediánu u osob se vzděláním nižším než vyšší sekundární a u osob s terciárním vzděláním typu 5A a programů vedoucích k vědecké kvalifikaci.)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle rozdílů v podílu osob se vzděláním nižším než vyšší sekundární ve věku 25–64 let, které spadají do kategorie méně než polovina mediánu, a podle podílu populace s příjmy v hodnotě dvojnásobku mediánu.

Zdroj: OECD. Tab. A7.4a. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

Částečné vysvětlení, proč lidé s vyšším vzděláním spadnou do nízkopříjmových skupin, může spočívat v pracovní nabídce. V Dánsku a Norsku jsou příjmové benefity lidí s dokončeným terciárním vzděláním typu 5A a programů vedoucích k vědecké kvalifikaci nižší než 30 %. Relativně nižší ekonomická návratnost vyššího vzdělání je pravděpodobně ovlivněna aktuální pracovní nabídkou pro lidi s tímto dosaženým vzděláním. Vztah mezi relativními příjmy a rozložením příjmů je velmi komplexní, ale je důležité pochopit souvislost s uplatněním dovedností, a to zejména tam, kde dochází k velkým investicím.

Neukončené vyšší sekundární vzdělání je spojeno s velkým příjmovým znevýhodněním ve všech zemích. V průměru zemí OECD jen 3 % těch, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, jsou schopni vydělat dvojnásobek mediánu příjmu dané země. V Kanadě, Irsku, Itálii, Japonsku, Portugalsku a v partnerských zemích Brazílii a Estonsku je to 5 %, ale v žádné zemi nepřekročil jejich podíl 10 %. V průměru platí, že více než 26 % lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním vydělává méně než polovinu mediánu příjmů; to podtrhuje obtížnou situaci těchto lidí na trhu práce.

V České republice patří 18,9 % lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním do kategorie, kde jejich příjmy nedosahují ani poloviny mediánu příjmů. Dvojnásobek mediánu vydělává z lidí s tímto vzděláním pouze 0,6 %. Naopak z lidí, kteří dosáhli terciárního vzdělání typu 5A a programů směřujících k vědecké kvalifikaci, patří do kategorie s nejvyššími příjmy (tedy dvojnásobku mediánu) 28,6 %. Do kategorie s nejnižšími příjmy (méně než polovina mediánu) jich v České republice patří pouze 0,7 %.

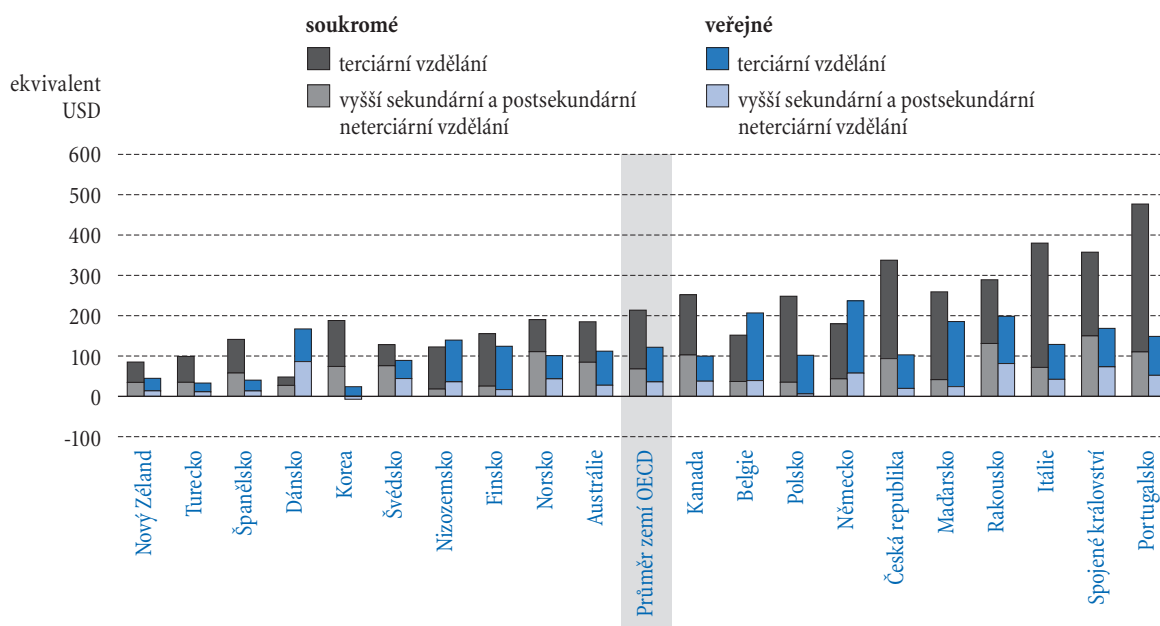
A8 CO OVLIVŇUJE OCHOTU INVESTOVAT DO VZDĚLÁVÁNÍ?

Tento indikátor se snaží ve 20 zemích OECD změřit podněty vedoucí k investování do vzdělávání, a to prostřednictvím míry návratnosti investic do vzdělání. Finanční návratnost vzdělání je počítána jednak pro investice vložené do počátečního vzdělávání,

Graf A8.1

Soukromé a veřejné zisky ze vzdělání mužů a žen s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním (ISCED 3/4) a s terciárním vzděláním (ISCED 5/6), kterého dosáhli v rámci počátečního vzdělávání (2006)

Investice do terciárního vzdělávání jsou ve všech zemích OECD úzce svázané s následnými velkými finančními zisky. Dodatečné vzdělání následující po splnění povinné školní docházky přináší velkou návratnost jak v individuální, tak veřejné perspektivě. Celkovou návratnost (osobní i veřejnou) u mužů s dosaženým vyšším sekundárním vzděláním a úspěšně ukončeným terciárním vzděláním lze očekávat okolo 500 000 US \$ v Itálii, Portugalsku a ve Spojeném království. V průměru zemí OECD lze celkovou návratnost očekávat okolo 335 000 US \$. Zisky jednotlivců s terciárním vzděláním jsou značně vysoké (145 000 US \$) oproti lidem s vyšším sekundárním vzděláním (68 000 US \$). To odráží fakt, že dosažení vyššího sekundárního vzdělání je již v zemích OECD normou.



Poznámky:

Data za Koreu jsou za rok 2003, za Španělsko za rok 2004, za Belgii a Turecko za rok 2005. Údaje ostatních zemí jsou za rok 2006.

Finanční toky jsou přepočítány s jednotnou úrokovou sazbou 3 %.

Země jsou seřazeny vzestupně podle celkové (soukromé a veřejné) čisté současné hodnoty ihned po dosažení úrovně vzdělání (vyšší sekundární a terciární).

Zdroj: OECD. Tab. A8.1, A8.2, A8.3 a A8.4. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

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.

Hlavní výsledky

- Přestože **terciární vzdělání přináší více ekonomických benefitů**, zisky z hrubých příjmů ve výši 200 000 US \$ mohou během pracovního života očekávat **i muži s vyšším sekundárním vzděláním a postsekundárním neterciárním vzděláním** v Rakousku, Norsku, Portugalsku a ve Spojeném království. **Efekt nezaměstnanosti** hraje velmi významnou roli v České republice a v Německu, kde jsou lepší zaměstnanecké perspektivy vysoce ohodnocené, a to 78 000 US \$ a více.
- **Na terciární úrovni je hodnota zisků z hrubých výdělků u mužů i žen velmi výrazná.** V průměru zemí OECD mohou muži očekávat tyto zisky ve výši 300 000 US \$ a ženy 200 000 US \$. Muži v Maďarsku, Itálii, Portugalsku a ve Spojeném království mohou předpokládat, že vydělají během pracovního života o 400 000 US \$ více než muži s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním.
- V průměru zemí OECD platí, že ženy, které investovaly do terciárního vzdělání, mohou očekávat, že jejich čistý zisk dosáhne 100 000 US \$. V Koreji, Portugalsku a ve Spojeném království investice tvořily v čisté hodnotě přes 150 000 US \$, a jsou tak silným popudem pro ukončení této úrovně vzdělání.
- V Rakousku, Kanadě, Německu, Nizozemsku a ve Spojeném království lidé investují do získání terciárního vzdělání přes 60 000 US \$, kdy jsou započteny jak přímé, tak nepřímé výdaje. Rozhodnutí pokračovat ve vzdělávání na terciární úrovni tedy představuje výzvu. **V mnoha zemích je velmi významné umožnit studentům brát si půjčky, kdy je tato možnost brána jako zajištění toho, že nedostatek peněz v hotovosti nebude lidem bránit v investování do vzdělání.** Například v Nizozemsku jsou investované výdaje vysoké kvůli dlouhé době studia (krátké programy ISCED 5B zde neexistují).
- **V průměru zemí OECD je čistá návratnost veřejných investic do terciárního vzdělávání u mužů 86 000 US \$**, což zahrnuje hlavní náklady a benefity spojené s touto úrovní vzdělání. To je téměř třikrát více, než kolik společnost do terciárního vzdělávání vložila, a je to silná motivace pro vlády, aby dále rozvíjely vyšší vzdělávání.

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. Nicméně pracovní trh nemůže účinně signalizovat požadavky kvůli přísným pracovním zákonům a strukturám, které nastavují mzdy napříč jednotlivými vzdělávacími skupinami.

Pokud však pomineme rozdíly ve výdělcích, jsou hlavní faktory ovlivňující zisky ze vzdělávání přímo svázány s politikou: přístup ke vzdělávání, daňový systém a platby 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 indikuje, že jedinci nemají dostatek stimulů pro investování do vzdělání, ať už z důvodu, že dosažené vzdělání není na trhu práce dostatečně oceněno, nebo kvůli výdajům souvisejícím se vzděláváním (např. školné, ušlé výdělky, zdanění), které jsou relativně vysoké.

Z ekonomických zisků ze vzdělání neprofitují pouze jedinci, ale i celá společnost prostřednictvím společenských transferů a 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.

Finanční návratnost investic do vzdělání

Vztah mezi vzděláním a výdělkem může být ohodnocen prostřednictvím analýzy investic. 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 získá.

Indikátor v sobě zahrnuje mnohem více faktorů, které mají vliv na návratnost, než jen ty, které byly prozatím zjišťovány v předchozích výzkumech zaměřených na tuto oblast. Aby bylo možné lépe porozumět rozložení nákladů a benefitů mezi privátní a veřejnou sférou, započítávají se benefity včetně daní, sociálních příspěvků a sociálních transferů, stejně tak jako rozdíly v pravděpodobnosti nalezení zaměstnání podle úrovně dosaženého vzdělání. Do nákladů se započítávají veřejné a soukromé přímé náklady, ušlé výděvky za období, kdy mladí lidé studují (se záměrem, že se zvýší pravděpodobnost, že v budoucnu najdou práci), a také daně, sociální příspěvky a sociální transfery. Tyto složky jsou započteny s cílem vyčíslit čisté náklady jak soukromých, tak veřejných subjektů.

Návratnost investic se počítá pomocí čisté současné hodnoty (Net Present Value – NPV) investice. Platby a následné zisky se přepočítávají zpětně do okamžiku, kdy nastala první investice. Toto se provádí prostřednictvím přesunu 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 jedna úroková sazba. Úroková sazba byla zde stanovena na 3 %, což nejobsáhleji reflektuje fakt, že se počítá s konstantními cenami. Podrobněji viz metodika viz www.oecd.org/edu/eag2010.

Ochota jednotlivců investovat do vzdělání

Vyšší sekundární a postsekundární neterciární 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 3 %.

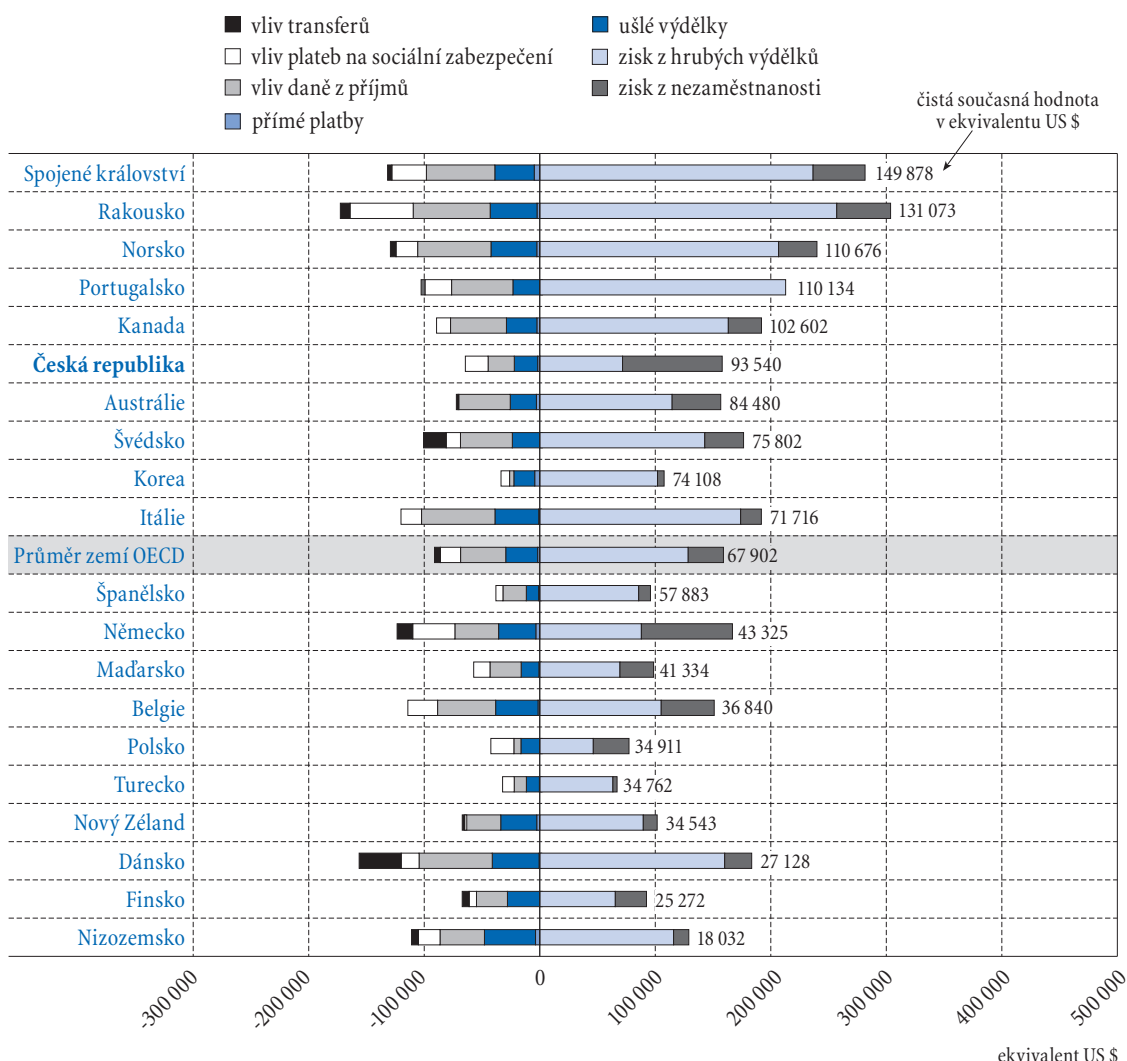
V případě vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání jsou přímé platby mužů prakticky nulové a hlavní investici do vzdělání tvoří ušlé výděvky. V závislosti na délce vzdělávání, platových úrovních a možnosti získat zaměstnání se mohou ušlé výděvky v jednotlivých zemích významně lišit. Ve Španělsku a Turecku se jedná o méně než 13 000 US \$, zatímco v Rakousku, Dánsku a Nizozemsku mohou ušlé výděvky překročit více než 40 000 US \$. Dobře fungující trh práce dává možnost i mladým lidem bez ukončeného vyššího sekundárního vzdělání, a to tak, že mají rostoucí příležitost zaplatit další investice do vzdělání.

Hrubé příjmy a efekt nezaměstnanosti se projevují v pracovním životě lidí na straně benefitů. V Rakousku, Norsku, Portugalsku a ve Spojeném království překračuje úročný hrubý zisk z výdělků u mužů s vyšším sekundárním nebo postsekundárním neterciárním vzděláním v průběhu pracovní kariéry více než 200 000 US \$. **Efekt nezaměstnanosti hraje důležitou roli v České republice** a Německu, kde se jedná o hodnoty ve výši 78 000 US \$ a více.

Daň z příjmu, platby do systému sociálního zabezpečení a efekt z transferů snižují v případě individuální návratnosti vzdělání příjmovou složku a muži investující do získání vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání mohou očekávat propad až o 68 000 US \$ během pracovního života. Mezi zeměmi jsou však značné rozdíly: v Rakousku a ve Spojeném království tato úroveň vzdělání vytváří čisté benefity přes 130 000 US \$, ale v Belgii, Dánsku, ve Finsku, v Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Polsku a Turecku jsou čisté benefity nižší než 40 000 US \$.

Graf A8.2

Složky soukromých čistých výnosů ze vzdělání u mužů s vyšším sekundárním nebo postsekundárním neterciárním vzděláním, ISCED 3/4 (2006)



Poznámky:

Data za Koreu jsou za rok 2003, za Španělsko za rok 2004, za Austrálii, Belgii a Turecko za rok 2005. Údaje o ostatních zemích jsou za rok 2006.

Finanční toky jsou přepočítány s jednotnou úrokovou sazbou 3 %.

Země jsou seřazeny sestupně podle čisté současné hodnoty.

Zdroj: OECD. Tab. A8.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

Muži mají obecně vyšší finanční výnosy z vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání, než je tomu v případě žen, s výjimkou Belgie, Maďarska, Itálie, Nizozemska, Polska a Španělska. Vliv jednotlivých složek je typicky silnější, s výjimkou vlivu transferů, když v některých zemích síť sociálního zabezpečení mohou působit proti snahám žen investovat do budoucího vzdělání. Nízké mzdy žen s nižším než vyšším sekundárním vzděláním se v některých zemích vzájemně ovlivňují se sociálními benefity a snižují tím některé zisky plynoucí z dokončeného vyššího sekundárního vzdělání.

Terciární vzdělání

Příjmové benefity z investování do terciárního vzdělání jsou typicky vyšší u mužů, s výjimkou Austrálie, Koreje, Španělska a Turecka, kde je vyšší návratnost u žen. V průměru zemí OECD mohou ženy investující do terciárního vzdělání očekávat, že čisté zisky budou činit 100 000 US \$, a muži 150 000 US \$.

Současná hodnota hrubých příjmových premií u mužů a žen je velmi výrazná, v průměru zemí OECD činí 300 000 US \$ u mužů a 200 000 US \$ u žen. Muži v Maďarsku, Itálii, Portugalsku a ve Spojeném království mohou očekávat, že vydělají až o 400 000 US \$ více v průběhu pracovního života ve srovnání s muži s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním.

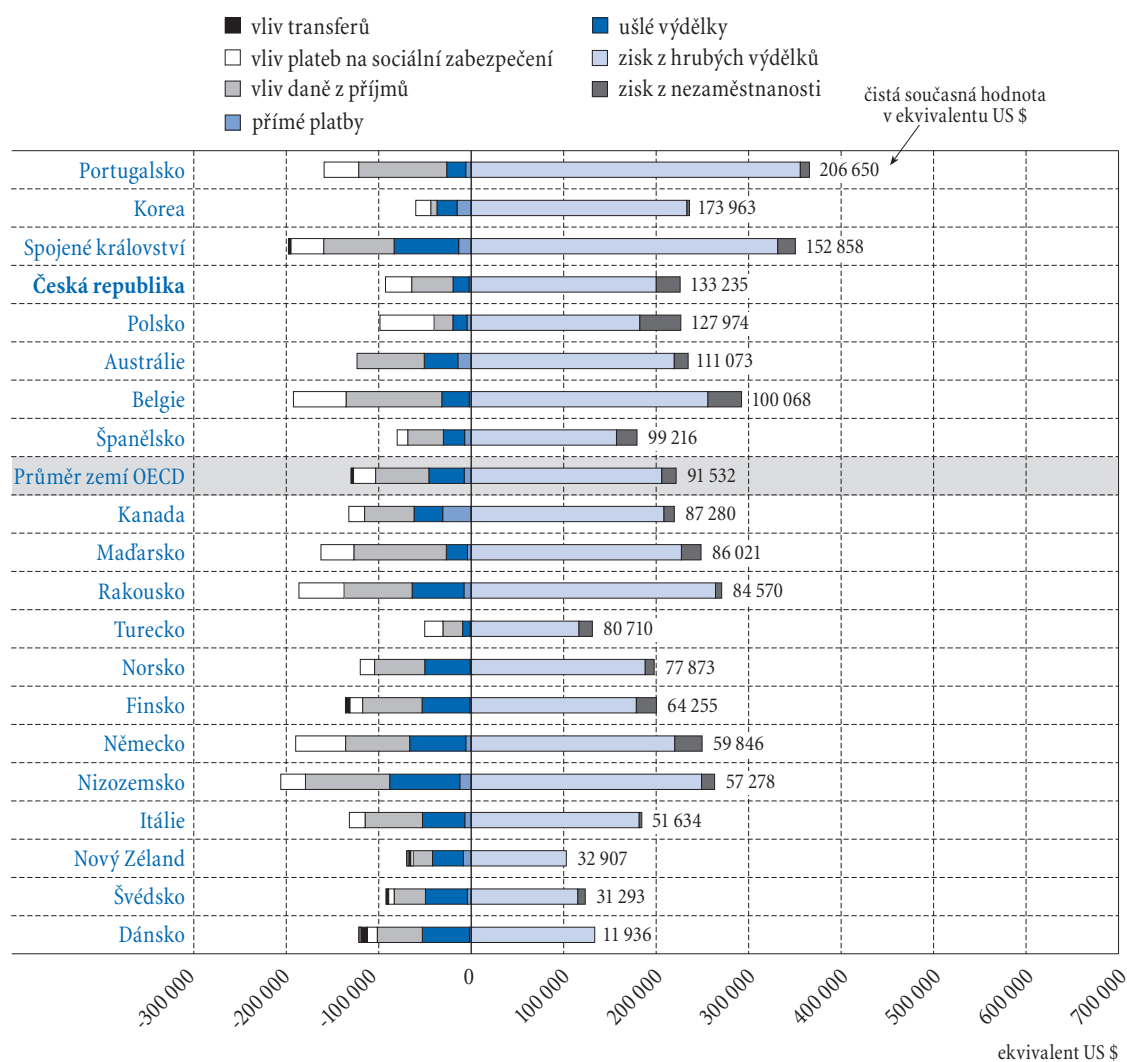
V grafu A8.3 jsou zachyceny komponenty návratnosti terciárního vzdělání u žen v jednotlivých zemích. Ve vztahu s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním je význam benefitů z nezaměstnanosti menší než příjmové rozdíly; daně a přímé náklady na vzdělání hrají velmi významnou roli.

Stejně jako v případě vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání se i **zisky z terciárního vzdělání projevují zejména ve výši výdělků**; ostatní složky jsou při analýze rozdílů mezi zeměmi OECD méně významné. To potvrzuje, že pro tvůrce vzdělávacích politik je velmi významné porozumět nabídce a poptávce po vzdělání. Komponenty zachycené v grafu A8.3 ilustrují, jak významné jsou specifické faktory v jednotlivých zemích, a tak indikují oblasti, ve kterých může politika napomoci investovat.

Terciární vzdělání přináší ženám významné zisky zejména v Koreji, Portugalsku a ve Spojeném království, kde investice do vzdělání překračují 150 000 US \$ a jsou tak silným stimulem pro dokončení této úrovně vzdělání. V některých zemích potřebují ženy pokračovat ve vzdělávání na terciární úrovni, neboť získání kompletních ekonomických benefitů plynoucích ze vzdělání nastane až po ukončení povinného vzdělávání. V Koreji a Portugalsku překračuje přidaný zisk z terciárního vzdělání u žen více než 100 000 US \$ ve srovnání s vyšším sekundárním vzděláním.

Graf A8.3

Složky soukromých čistých výnosů ze vzdělání žen s terciárním vzděláním, ISCED 5/6 (2006)



Poznámky:

Data za Koreu jsou za rok 2003, za Španělsko za rok 2004, za Austrálii, Belgii a Turecko za rok 2005. Údaje o ostatních zemích jsou za rok 2006.

Finanční toky jsou přepočítány s jednotnou úrokovou sazbou 3 %.

Země jsou seřazeny sestupně podle čisté současné hodnoty výnosů.

Zdroj: OECD. Tabulka A8.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

Zisky z dosažení terciárního vzdělání jsou nízké v Dánsku, na Novém Zélandu a ve Švédsku, kdy jsou nižší než 40 000 US \$.

V České republice se osobní zisky z vyššího sekundárního vzdělání u mužů pohybují ve výši 93 540 US \$ a u žen ve výši 91 209 US \$. Zisky z terciárního vzdělání jsou ještě vyšší – u mužů 244 117 US \$ a u žen 133 235 US \$.

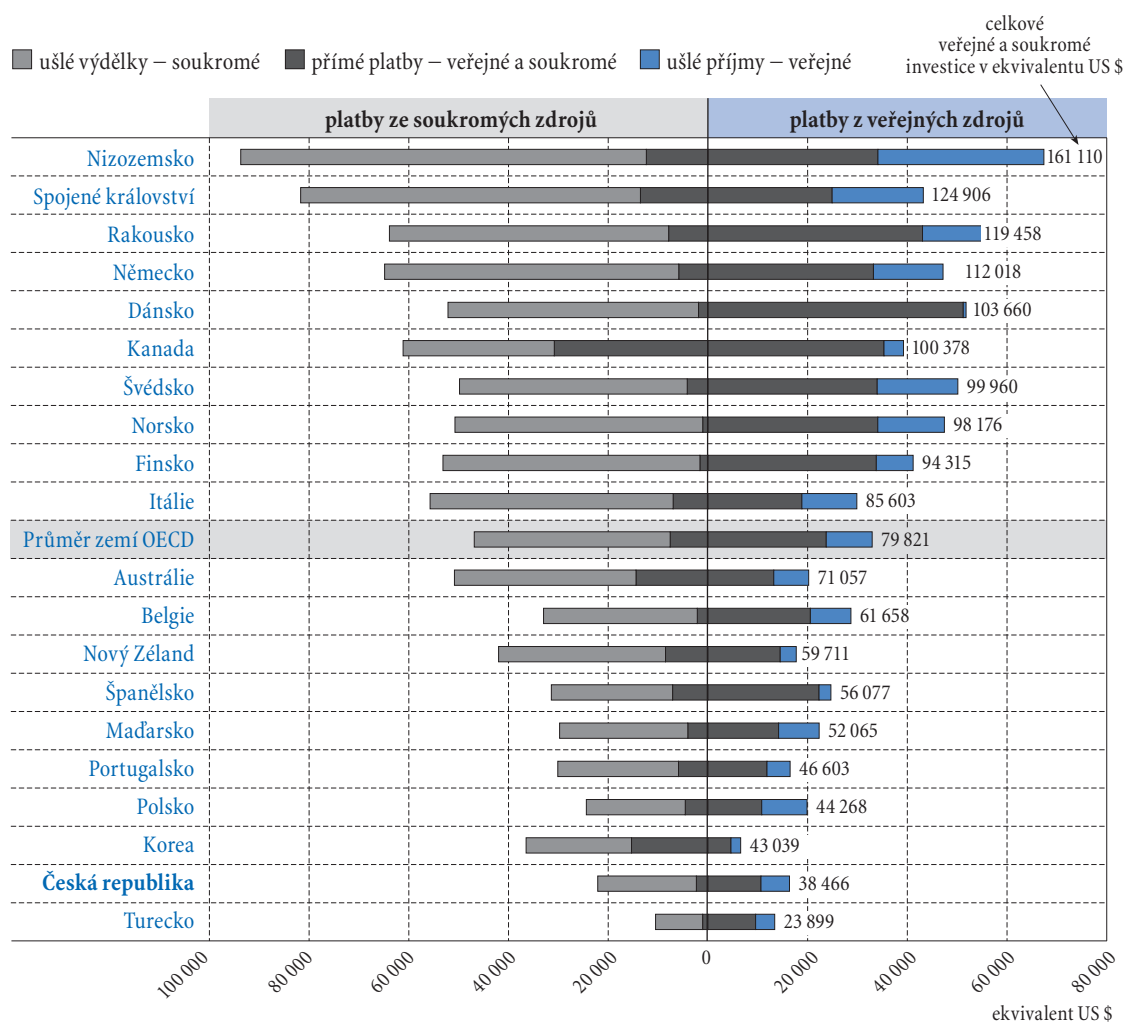
Návratnost veřejných investic do vzdělávání

Veřejné výnosy ze vzdělání jsou jednou z cest, jak měřit efektivitu výdajů společnosti na vzdělání z pohledu rozhodování jedince o vynaložení soukromých investic do vzdělání a na základě dopadu politických rozhodnutí, která ovlivní ochotu investovat do vzdělávání. Zároveň měří celkovou návratnost veřejných investic a poskytují obrázek o celkové návratnosti.

V průměru v zemích OECD se výše návratnosti investic do vzdělání mužů s terciárním vzděláním pohybuje okolo 80 000 US \$, kdy tato částka zahrnuje jak veřejné, tak soukromé výdaje, stejně jako nepřímé výdaje ve formě soukromých a veřejných ušlých výdělků a daní. V Rakousku, Kanadě, Dánsku, Německu Nizozemsku a Spojeném království tato návratnost přesahuje částku 100 000 US \$. V České republice návratnost vložených investic u mužů překračuje 80 000 US \$.

Graf A8.4

Veřejné a soukromé investice do vzdělávání mužů s terciárním vzděláním (2006)



Poznámky:

Data za Koreu jsou za rok 2003, za Španělsko za rok 2004, za Austrálii, Belgii a Turecko za rok 2005. Údaje o ostatních zemích jsou za rok 2006.

Finanční toky jsou přepočítány s jednotnou úrokovou sazbou 3 %.

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových nákladů (veřejné a soukromé).

Zdroj: OECD. Tabulka A8.2 a A8.4, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

Přímé platby do vzdělávání jsou obvykle hrazeny z veřejných zdrojů, s výjimkou Kanady a Koreje, kde školné tvoří významnou část celkových soukromých plateb na terciární vzdělávání. Spolu s ušlými veřejnými výnosy ve formě daní a příspěvků do systému sociálního zabezpečení přímé a nepřímé veřejné investice na vzdělávání muže s terciárním vzděláním převyšují 50 000 US \$ v Rakousku, Dánsku, Nizozemsku a Švédsku. V Koreji a Turecku celkové veřejné investice do vzdělávání nepřevyšují 15 000 US \$. V průměru investují v rámci veřejných investic země OECD do vzdělávání muže s terciárním vzděláním celkem 33 000 US \$.

Ačkoli veřejné investice do terciárního vzdělání jsou v některých zemích vysoké, soukromé náklady je ve většině zemí dokonce převyšují. V Rakousku, Kanadě, Německu, Nizozemsku a ve Spojeném království převyšují individuální náklady spojené s dosažením terciárního vzdělání 60 000 US \$, jedná se jak o přímé, tak o nepřímé investice. V Kanadě přímé náklady včetně školného představují více než 50 % investic.

Rozhodnutí pokračovat ve vzdělávání na terciární úrovni je tudíž investiční výzvou zejména pro mladé lidi, kteří pocházejí z rodin s nižším finančním zázemím. Je proto velmi důležité spojit s nárůstem soukromých a veřejných investic do terciárního vzdělání poskytování půjček pro studenty a zajistit tak, že tato omezení nebudou překážkou investování do vzdělání.

U jedinců tvoří ušlé výdělky podstatnou část investičních nákladů. V zemích s delší dobou studia v terciárním vzdělávání, jako jsou Rakousko, Německo a zejména Nizozemsko, kde neexistují krátké vzdělávací programy na úrovni ISCED 5B, jsou ušlé výdělky velmi velké. V těchto zemích relativně vysoké soukromé investice přímo souvisejí s dlouhou dobou studia, tedy dobou, po kterou studenti zůstávají v terciárním vzdělávání.

Investice do vzdělávání s sebou obecně nesou veřejné zisky v podobě výnosů z daní, zvýšených plateb do sociálního systému a nižších sociálních transferů.

S několika málo výjimkami platí, že veřejné zisky z vyššího sekundárního a postsekundárního i neterciárního vzdělání jsou kladné. V průměru zemí OECD představuje čistá návratnost vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání 164 000 US \$ a v Rakousku, Dánsku, Německu, Portugalsku a ve Spojeném království se tato částka dokonce pohybuje okolo 50 000 US \$. Veřejné zisky z investování žen do dosažení této úrovně vzdělání jsou o něco málo nižší než u mužů, a to v průměru o 7 000 US \$.

V případě terciárního vzdělání jsou veřejné výnosy výrazně vyšší, než je tomu u vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání, a to i z důvodu, že větší část nákladů na dosažení vzdělání nesou sami studenti. 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, Německu a Maďarsku tyto benefity převyšují v průběhu pracovní kariéry 160 000 US \$.

V průměru zemí OECD je čistá návratnost veřejných investic do terciárního vzdělávání u mužů 86 000 US \$, které zahrnují náklady a benefity spojené s touto úrovní vzdělání. To je téměř třikrát více, než kolik společnost do terciárního vzdělávání vložila, a je to silná motivace pro vlády, aby dále rozvíjely vyšší vzdělání. **V České republice činí čistá návratnost veřejných investic do terciárního vzdělávání u mužů 80 000 US \$ a u terciárně vzdělaných žen jde o 57 000 US \$.**

A9 JAKÉ JSOU SPOLEČENSKÉ DOPADY VZDĚLÁNÍ?

Tento indikátor popisuje vztah mezi dosaženým vzděláním a sociálními mírami blahobytu (tj. sociálními dopady) v 24 zemích OECD a ve 3 partnerských zemích. V centru pozornosti se tak ocitly tři společenské dopady: sebehodnocení zdraví, zájem o politiku a mezilidská solidarita. Indikátor vyhodnocuje tyto tři typy společenských dopadů napříč úrovněmi dosaženého vzdělání. Výsledky jsou vyhodnocovány jak celkově, tak podle genderu, věku a výdělku.

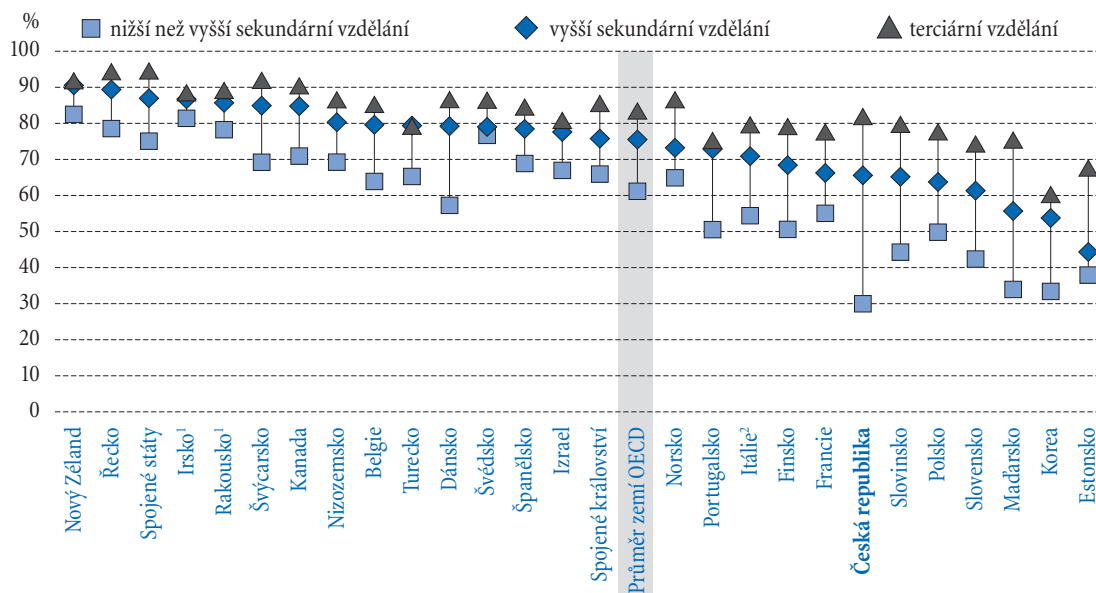
Hlavní výsledky

- **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

Graf A9.1

Podíl dospělých hodnotících své zdraví jako dobré podle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání (2008)

(Graf prezentuje podíl dospělých hodnotících své zdraví jako dobré zvláště pro jednotlivé úrovně dosaženého vzdělání: a) nižší než vyšší sekundární, b) vyšší sekundární, c) terciární.)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu osob s dosaženým vyšším sekundárním vzděláním kladně hodnotících své zdraví.

Zdroj: OECD. Tabulka A9.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

budou odpovídat, že jejich zdraví je „dobré“, že se častěji zajímají o politiku a nejvíce věří, že lidé jsou důvěryhodní. 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 Francie, Norska, Švédska a partnerské země Estonska. U zájmu o politiku je zřejmé, že je spojen zejména s růstem dosaženého vzdělání z vyšší sekundární úrovně na terciární úroveň, kdy je silnější a těsnější vazba než u přechodu ze vzdělání nižšího než vyšší sekundární na úroveň vyššího sekundárního vzdělání. Tento vzorec však již tak zcela neplatí u mezilidské solidarity.

- **Vztah mezi dosaženým vzděláním a společenskými dopady obecně oslabuje při zohlednění věku a pohlaví.** Ačkoliv se rozdíl ve výsledcích hodnocených podle úrovně dosaženého vzdělání primárně neřídí podle genderu nebo věku, je nutné je zohlednit. Například mladí lidé dosahují častěji vyššího vzdělání. Když tedy říkáme, že více vzdělaní lidé častěji kladně hodnotí své zdraví, musíme mít na paměti, že jde často o mladé lidi. Výsledky jsou tedy ovlivněny věkem a současně trvalou vazbou mezi úrovní dosaženého vzdělání a zdravím.
- Síla vztahu mezi dosaženým 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 i přesto, že ve většině zemí vztah mezi vzděláním a společenskými dopady zůstává velmi pevný i po zohlednění příjmu domácnosti. Z toho vyplývá, že co jedinci potenciálně získávají prostřednictvím vzdělání – například kognitivní a sociálně-emoční dovednosti – hraje velmi důležitou roli při zvyšování společenských dopadů, a to i při pominutí vzdělávacího efektu ve vztahu k příjmu.

Zvyšování kvality zdraví je klíčovým cílem politiky všech zemí OECD. To se odráží ve vysoké úrovni veřejných výdajů na zdravotnictví, které v roce 2007 činily 6,4 % HDP v průměru zemí OECD. Tato částka je mnohem vyšší než veřejné výdaje na školství, které činily 4,8 % HDP. Ačkoli značné prostředky vynaložené na zdravotní péči mají obecně pomáhat lidem žít déle, povaha zdravotních problémů se značně změnila, začala narůstat chronická invalidizující onemocnění, jako jsou srdeční choroby, diabetes a deprese. Úsilí v boji proti těmto trendům je částečně závislé na změně životního stylu jednotlivců – změně,

kteřá může být umocněna kognitivními a sociálně-emocionálními dovednostmi, které jsou rozvíjeny prostřednictvím vzdělávání.

Do posuzování problematiky sociální soudržnosti společnosti, která často odráží úroveň občanské a společenské angažovanosti, se promítají velké obavy v mnoha zemích OECD. Země obecně vnímají, že úroveň občanské angažovanosti, zájem o politiku a mezilidská důvěra jsou nedostatečné a představují tak výzvu pro zachování dobře fungujících demokratických institucí a politických procesů. Vzdělání může hrát důležitou roli při zajišťování sociální soudržnosti tím, že podpoří kognitivní dovednosti, sebeefektivnost a odolnost, které jsou základem společenské a politické interakce.

Vzhledem k rostoucímu počtu důkazů, které poukazují na významnou úlohu vzdělání v míře společenských dopadů, je v zájmu tvůrců vzdělávací politiky, politiky zdravotnictví a sociální péče, aby společně vzali do úvahy sociální dopady vzdělání.

Dosažené vzdělání a společenské dopady

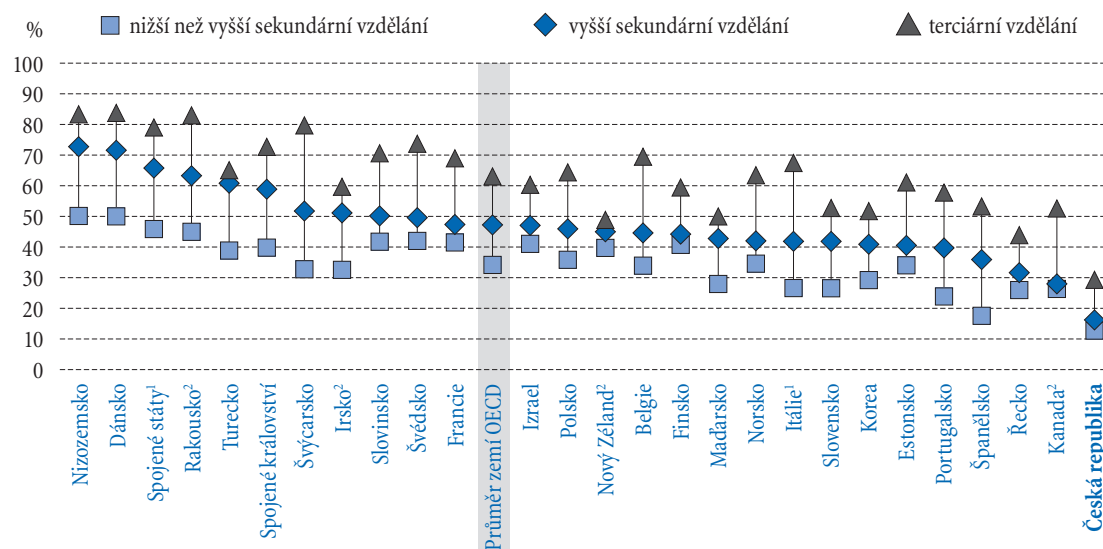
Vzdělání může ovlivnit život lidí do jisté míry i mimo to, co může být měřeno ekonomickými důsledky, jako jsou příjmy z trhu práce. Možnými efekty a variantami společenských dopadů vzdělání tak může být například vliv na zdraví, na občanskou účast, zájem o politiku a taktéž kriminalitu. V tomto ročníku *Education at a Glance* je pozornost soustředěna na tři společenské dopady, pro které jsou dostupná data z velkého počtu zemí, a to **sebehodnocení zdraví, zájem o politiku a mezilidská solidarita**.

Vzdělání může mít vliv na zdravotní podmínky jednotlivců, napomáhá zdravějšímu životnímu stylu, lépe zvládat nemoci a vyvarovat se vlivů škodících zdraví, například nebezpečných prací a stresu z chudoby. Efekt vzdělání může působit přímo na zvýšení osobních kompetencí, postoje k riskování a sebeefektivnost nebo nepřímo prostřednictvím příjmů, které umožňují lepší životní podmínky (například lepší výživu) a přístup ke zdravotní péči.

Vzdělání má také přímý vliv na růst občanské a politické angažovanosti tím, že poskytuje relevantní informace a zkušenosti, rozvíjí dovednosti, hodnoty, postoje a názory, které podporují občanskou angažovanost. Nepřímo může ovlivňovat zvyšování sociálního statusu jedince, a tudíž potenciálně otevírat přístup ke společenské a politické moci.

Graf A9.2

Podíl dospělých vyjadřujících zájem o politiku podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2008)



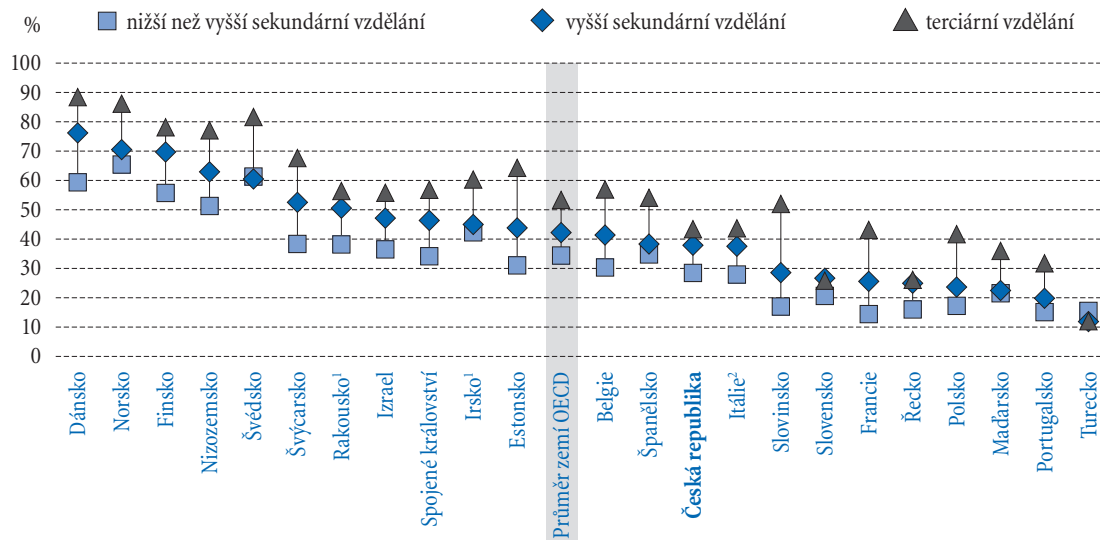
Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu osob s dosaženým vyšším sekundárním vzděláním vyjadřujících zájem o politiku.

Zdroj: OECD. Tabulka A9.2. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

Graf A9.3

Podíl dospělých deklarujících mezilidskou solidaritu podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2008)



Poznámky:
 Země jsou seřazeny sestupně podle podílu osob s dosaženým vyšším sekundárním vzděláním vyjadřujících mezilidskou solidaritu.
 Zdroj: OECD. Tabulka A9.3. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

Vzdělání může přímo ovlivňovat mezilidskou solidaritu, poněvadž napomáhá jednotlivcům lépe rozumět hodnotám sociální soudržnosti a rozmanitosti a přijímat je. Vzdělání také nepřímo posiluje mezilidskou solidaritu, neboť lidé s vyšší úrovní dosaženého vzdělání mají větší pravděpodobnost, že budou žít a pracovat s lidmi s podobně vysokou úrovní vzdělání, a to v prostředí, ve kterém je nízká kriminalita i antisociální chování. Opačná tendence je pravděpodobná u lidí, kteří mají vzdělání nízké.

V empirické literatuře je dokumentován pozitivní vztah mezi vzděláním a zdravím a občanskou a společenskou angažovaností. Grafy A9.1, A9.2 a A9.3 ukazují vztah mezi vzděláním a sebehodnocením zdraví a zájmem o politiku a mezilidskou solidaritou.

Jeden z možných důvodů pozitivního vztahu mezi vzděláním a sebehodnocením zdraví je značný vliv věku. **Mladší věkové kohorty udávají lepší zdravotní podmínky a mají lepší vzdělání než starší ročníky.** Podobně **pozitivní vztah mezi vzděláním a mezilidskou solidaritou může být ovlivněn genderovými rozdíly**, a to tehdy, kdy ženy mají sklon více důvěřovat jiným a jsou také více vzdělané než muži (jako je tomu v případě Kanady a Norska). Výsledky ukazují, že **vztah mezi dosaženým vzděláním a společenskými důsledky je obecně výrazně ovlivněn pohlavím a věkem.**

Je také příjem řídicím faktorem vztahu mezi dosaženým vzděláním a společenskými dopady? Výsledky ukazují, že vztah mezi dosaženým vzděláním a společenskými dopady může být nepřímo příjmem ovlivňován. Na druhé straně se ukazuje, že vztah mezi dosaženým vzděláním a společenskými přínosy je obecně stálý tehdy, když srovnáváme dospělé té samé příjmové hladiny: je konzistentní s přímým vlivem vzdělání (například kognitivní a sociálně-emoční dovednosti) na společenské dopady.

Rozdíly ve společenských dopadech spojené s vyšší vzdělaností

Politici, správci škol a učitelé mají zájem o porozumění hlavním rysům vzdělání, které mají vliv na vnímání zdraví a občanské a společenské angažovanosti. Dá se říci, že každá úroveň dosaženého vzdělání je spojena se společenskými dopady, které lze lépe osvětlit prostřednictvím získaných znalostí a/nebo dovedností, které souvisí s uvedenými vlivy.

U sebehodnocení zdraví se ukazuje, že nárůst rozdílů je obecně rozsáhlejší a více konzistentní na nižších úrovních vzdělání (například mezi nižším než vyšším sekundárním a vyšším sekundárním) než na vyšších úrovních vzdělání. V České republice je například pravděpodobnost toho, že lidé s vyšším sekundárním vzděláním budou kladně hodnotit své zdraví, o 36 procentních bodů vyšší než u lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním; nicméně tato pravděpodobnost byla pouze o 16 procent-

ních bodů vyšší u lidí s terciárním vzděláním ve srovnání s lidmi s vyšším sekundárním vzděláním. 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.

U zájmu o politiku se také ukazuje, že **větší rozdíly jsou na vyšších úrovních vzdělání než na nižší úrovni vzdělání**. V Kanadě například pravděpodobnost toho, že lidé s terciárním vzděláním projeví zájem o politiku, byla o 25 procentních bodů vyšší než u lidí s vyšším sekundárním vzděláním. Nicméně tato pravděpodobnost byla pouze o 2 procentní body vyšší u lidí s vyšším sekundárním vzděláním než u lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním. Z toho lze usuzovat, že **terciární úroveň vzdělání má podstatný vliv na stimulaci zájmu o politiku**; opět to platí i v případě třídění podle genderu a věku. **V České republice je taktéž zájem o politiku spojen zejména s posunem ze vzdělání vyššího sekundárního na terciární úroveň**, a to o 13 procentních bodů. Posun mezi vzděláním nižším než vyšší sekundární a vyšším sekundárním je spojen s nárůstem pouze o 3 procentní body.

U mezilidské solidarity je zvýšení rozdílů spojeno s vyššími úrovněmi vzdělání ve srovnání s nižšími úrovněmi vzdělání. **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 10 procentních bodů. Rozdíl mezi těmi, kteří dosáhli terciárního vzdělání, a těmi, kteří mají dokončené vyšší sekundární vzdělání, činí pouze 5 procentních bodů ve prospěch lidí s terciárním vzděláním.

Výše příjmů do značné míry ovlivňuje šance jednotlivců bydlet v rezidenční oblasti: nárůst rozdílů způsobených příjmem může odrážet přímé vlivy vzdělání na společenské dopady. Ukazuje se, že vliv příjmů na růst rozdílů je velmi malý, a to naznačuje, že co se děti naučí během vzdělávání, může mít přímý účinek na společenské dopady.

A10 JAKÝ JE VZTAH MEZI EKONOMIKOU A VZDĚLÁNÍM?

Vzdělání má velký vliv na vývoj ekonomik. Dovednosti pracovních sil jsou hlavní významnou výhodou zemí a mohou působit dlouhou dobu. Vzdělání tudíž hraje klíčovou roli při formování současného a budoucího ekonomického růstu. Indikátor poskytuje pohled na vztah mezi vzděláním a ekonomickými výsledky. V prvním kroku jsou tak zkoumány náklady na pracovní sílu podle dovedností získaných na jednotlivých vzdělávacích úrovních (*jde o mzdové náklady, které jsou zde uváděny ve smyslu osobních nákladů, které zaměstnavatel vynakládá na jednoho pracovníka s daným typem dokončeného vzdělání*).

Hlavní výsledky

- V průměru zemí OECD **roční mzdové náklady těch, kdo mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, jsou 40 000 US \$ u mužů a 29 000 US \$ u žen** (v populaci 25–64 let). Tyto mzdové náklady vzrostou na vyšší sekundární úrovni (ISCED 3/4) na 48 000 US \$ u mužů a 36 000 US \$ u žen. Velký nárůst mzdových nákladů je u nejvíce kvalifikovaných. V průměru zaměstnavatelé platí 74 000 US \$ za terciárně vzdělaného muže a 53 000 US \$ za ženu s touto úrovní vzdělání.
- **Relativní mzdový prospěch se liší podle vzdělávacích úrovní.** Jen v málo zemích, kde je celková vyšší cena všech úrovní vzdělání, se projevuje pokles mzdových nákladů u vyšších vzdělávacích úrovní. Ve srovnání s ostatními zeměmi OECD jsou lidé s vyšším vzděláním méně drazí než ti, jež mají nižší úroveň vzdělání, v Belgii, Dánsku, Finsku a Švédsku.
- Roční mzdové náklady u nejvyšších kvalifikací se značně liší a jejich rozsah se pohybuje od méně než 20 000 US \$ u muže, který právě absolvoval terciární vzdělání (25–34 let), v Polsku po více než 140 000 US \$ u pracovníka-muže s terciárním vzděláním s pracovními zkušenostmi (45–64 let) v Itálii. V průměru zemí OECD mohou zaměstnavatelé očekávat, že zaplatí za zkušeného pracovníka-muže s terciárním vzděláním více než 27 000 US \$ za rok, to poukazuje na hodnotu, jakou na pracovním trhu mají zkušenosti v produktivitě a všestrannosti u velmi vysoce vzdělaných lidí.
- Existuje spojení mezi cenou absolventů terciárního vzdělání a čistými toky přímých zahraničních investic (FDI). **Země s relativně levnými mzdovými náklady u lidí s vyšším vzděláním jsou atraktivnější pro investování.** Česká republika, Maďarsko,

Nový Zéland, Polsko a Slovensko jsou úspěšné při využívání cenové výhody a registrovaných čistých FDI, a to v míře více než 2 % HDP mezi lety 2003 a 2008.

- **V průměru zemí OECD zaměstnavatelé platí dvakrát více za absolventy terciárního vzdělání než za ty, kteří nemají ani vyšší sekundární vzdělání (ve věku 45–54 let).** Přírůstek za dovednosti zkušeného pracovníka je zejména vysoká v zemích s nízkými úrovněmi dosaženého vzdělání. **V České republice,** Maďarsku, Itálii, Polsku a Portugalsku má terciární vzdělání méně než 20 % lidí a cena absolventů terciárního vzdělání je více než 2,5krát vyšší než lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární.

Je velmi obtížné propojit vzdělání, ekonomické otázky a celkový růst, zejména proto, že vzdělávání a vzdělávací úroveň se vyvíjejí pomalu, kdežto ekonomické indikátory se mění měsíčně a mohou se významně měnit rok od roku. Vztah mezi vzděláním a celkovým růstem je rovněž důležitý, neboť může posílit nabídku a poptávku po dovednostech. Tvůrci politiky často musí spoléhat na svou intuici při uvažování o ekonomických důsledcích svého rozhodování ohledně vzdělávání a o tom, jak ovlivní růst a celou ekonomiku.

Některé závěry lze vyvodit z toho, co lze pozorovat na individuální (mikro)úrovni. Vzdělání na první pohled poskytuje na této úrovni podstatné množství informací: účast pracovní síly, míra nezaměstnanosti, rozdíly v příjmech a investičních příležitostech ve vzdělávání. V téměř všech případech poukazují tyto indikátory na značné ekonomické benefity plynoucí ze vzdělání, zejména z terciárního vzdělání. Ukazatel vychází z těchto poznatků a doplňuje tak celkový obrázek ekonomické problematiky o tyto výsledky.

Kvalifikace pracovní síly a cena jejich kompetencí jsou základem pro konkurenci na globální scéně. Země OECD čelí rostoucí konkurenci v segmentu dovedností nižší úrovně a také na úrovni středního rozsahu. Ale i v těchto segmentech je v mnoha zemích možné udržet si konkurenční výhodu, a to pomocí technologického pokroku, inovace a kapitálových investic, které zvyšují úroveň produktivity.

Jak se služby a výroba stávají stále složitějšími, stává se terciární vzdělání často předpokladem pro vstup do nových oblastí a pro zavádění nových technologií. Vysoce kvalifikovaná pracovní síla je tak důležitá nejen pro práci v oblasti high-end dovedností (tedy nejvyšších dovedností), ale je také stále více důležitá pro udržení výhodných celkových nákladů v segmentech nižších dovedností. Tento ukazatel blíže sleduje hodnotu kvalifikace prostřednictvím toho, že zkoumá mzdové náklady (ve smyslu osobních nákladů) podle úrovně vzdělání a některých ekonomických dopadů.

Mzdové náklady podle dovedností získaných na jednotlivých úrovních vzdělání v zemích OECD

Průměrné mzdové náklady vzbuzují pozornost v mezinárodním srovnání v daném roce. Nicméně průměrné mzdové náklady vypovídají jen málo o ceně, kterou zaměstnavatelé zaplatí za různou úroveň dovedností. V tomto indikátoru se provádí přímé srovnání ročních mzdových nákladů podle úrovně vzdělání. Indikátor je založen na nových datech o příjmech jednotlivců, kteří pracují na plný úvazek a celý rok, doplněných o data o nákladech zaměstnavatelů. Pro celkové srovnání výhod z perspektivy zaměstnavatelů je použit tříletý průměr ze zemí OECD přepočtený na US \$.

K hrubým ročním příjmům podle úrovně dosaženého vzdělání je nutné přidat odpovídající sociální příspěvky zaměstnavatelů, které jsou navíc přidány k příjmům. Z toho jsou pak vypočítány roční mzdové náklady. Příspěvky zaměstnavatelů se skládají ze dvou komponent, a to ze sociálních příspěvků, které jsou obvykle placeny přímo státu, a z nezdaněných povinných plateb, které jsou stanoveny zákonem, ale placené do soukromých pojišťovacích systémů. Tyto dvě komponenty představují dodatečné náhrady placené zaměstnavateli v jednotlivých zemích.

Dodatečné příspěvky zaměstnavatele jsou různé. V některých zemích jsou sociální příspěvky vázány na jednotlivce a jsou vypláceny mimo obvyklý plat. V tomto případě jsou sociální příspěvky včleněny do hrubých příjmů. Některé země používají pro určení výše těchto příspěvků rovnou míru, která je nezávislá na úrovni příjmů, kdežto jiné mají progresivní míru, kdy se mění dolní nebo horní hranice sociálních příspěvků v závislosti na úrovni příjmů.

Roční mzdové náklady zřetelně rostou s vyšší úrovní dosaženého vzdělání jak u mužů, tak u žen. V průměru zemí OECD jsou **mzdové náklady na ty, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, 40 000 US \$ u mužů a 29 000 US \$ u žen.** Mzdové ná-

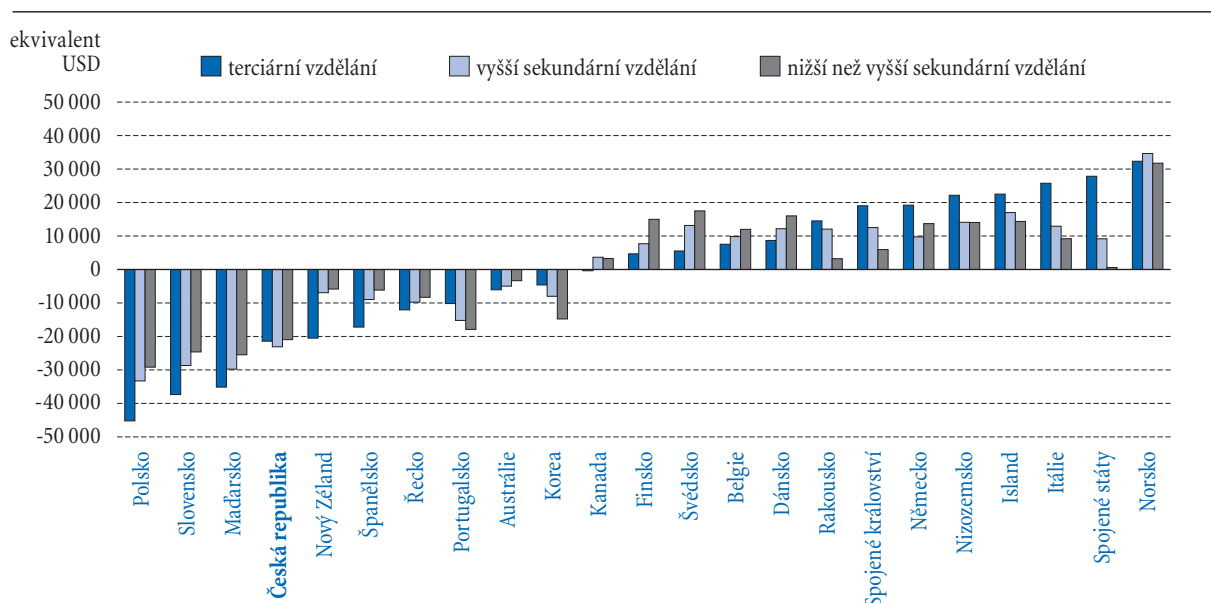
klady vzrůstají na vyšší sekundární úrovni (ISCED 3/4) na 48 000 US \$ u mužů a 36 000 US \$ u žen. Nejvyšší nárůst mzdových nákladů je u nejkvalifikovanějších dovedností; v průměru zaměstnavatelé zaplatí 74 000 US \$ za terciárně vzdělaného muže a 53 000 US \$ za ženu s touto úrovní vzdělání.

Průměrné roční mzdové náklady (jak u mužů, tak u žen) činí u lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním 36 000 US \$, u lidí s vyšším sekundárním vzděláním 44 000 US \$ a u lidí s terciárním vzděláním 64 000 US \$. V České republice jde u lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním o zhruba 15 000 US \$, u lidí s vyšším sekundárním vzděláním o 21 000 US \$ a u lidí s terciárním vzděláním o 43 000 US \$.

Graf A10.2

Odchylka nákladů na pracovní sílu od průměru zemí OECD podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2008)

(V ekvivalentu US \$ pro populaci ve věku 25–64 let)



Poznámky:

Data za Austrálii jsou za rok 2005. Data za Rakousko, Belgie, Dánsko, Řecko, Island, Itálii, Nizozemsko, Polsko, Portugalsko a Švédsko za rok 2006.

Data za Kanadu, Finsko, Koreu a Španělsko za rok 2007. Data za ostatní země za rok 2008.

Země jsou seřazeny vzestupně podle odchylky ročních mzdových nákladů lidí terciárním vzděláním od průměru OECD.

Zdroj: OECD, INES LSO Network Economic Working Group special data collection. Tabulka A10.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

Celková struktura nákladů je v České republice, Maďarsku, Polsku a na Slovensku výrazně nižší než v ostatních zemích a roční mzdové náklady pro všechny vzdělanostní úrovně jsou nižší o 20 000 US \$, než je průměr OECD. Dokonce i když tyto země mají největší rozdíly v příjmech u terciárně vzdělaných lidí, jejich poměrná cena (relativní cenová výhoda) zůstává ještě v segmentu nejvyšších dovedností. To naznačuje, že rozdíly v příjmech zůstanou mnohem vyšší než v ostatních zemích OECD a ještě v následujících letech vzrostou až do dosažení rovnováhy mezi poptávkou a nabídkou.

Na Novém Zélandu a ve Španělsku jsou značné náklady výhodou pro trh s nejvyššími dovednostmi (high-end), neboť ti, kdo mají vyšší vzdělání, jsou poměrně levnou pracovní silou ve srovnání s jejich méně vzdělanými vrstevníky. Několik zemí s celkově vyššími úrovněmi nákladů vykazuje klesající mzdové náklady u lidí s vyšším vzděláním. Ve výhledu OECD je v Belgii, Dánsku, ve Finsku a Švédsku méně nákladné zaměstnávat jedince s terciárním vzděláním než jejich protějšky s nižším vzděláním. Tyto výsledky je do určité míry možné vysvětlit silnými odbory.

Průměrné mzdové náklady u lidí s vyšším vzděláním významně rostou v Německu, na Islandu, v Itálii, Norsku, Nizozemsku, ve Spojeném království a Spojených státech, kdy roční mzdové náklady jsou vyšší než průměr OECD o 20 000 US \$ a více. Převážně jde o důsledek celkově vyšší cenové hladiny a vyšší úrovně produktivity.

Mzdové náklady segmentu nejvyšších dovedností

Vzhledem k celkové vysoké struktuře nákladů v zemích OECD jsou tyto země nuceny čelit rostoucí konkurenci zejména v segmentech nižších dovedností, kde je možné výrobky a služby snadněji napodobit a kde lze výrobu přesunout do nízkonákladových zemí. Síla zemí OECD se projevuje především na trhu s nejvyššími dovednostmi (*high-end skills*), i když jsou zde mzdové náklady vyšší. Terciární vzdělávání tak představuje tu úroveň kvalifikace, která dává většině zemí OECD jejich výhody na světové scéně.

Roční mzdové náklady se výrazně liší mezi zeměmi a v odměňování nezkušených a zkušených pracovníků s terciárním vzděláním. Rozsah se pohybuje od méně než 20 000 US \$ na čerstvého absolventa v Polsku po více než 140 000 US \$ u zkušeného pracovníka s terciárním vzděláním v Itálii. Rozestup v mzdových nákladech na čerstvého absolventa terciárního vzdělání a zkušeného pracovníka s terciárním vzděláním indikuje ocenění zkušeností, ale také indikuje nedostatek pracovníků s nejvyššími dovednostmi v některých zemích.

V Rakousku, Maďarsku, Polsku a na Slovensku je podíl obyvatel s terciárním vzděláním v porovnání s průměrem OECD nízký. Noví absolventi jsou relativně dobře placeni ve srovnání s jejich mnohem zkušenějšími kolegy (roční mzdové náklady se liší o 10 000 US \$ nebo méně). V Itálii, Koreji a Portugalsku přesahuje tento rozdíl 44 000 US \$ za rok. Poslední dvě jmenované země mají výrazný nárůst počtu terciárně vzdělaných lidí a nižší náklady na čerstvé absolventy mohou indikovat, že nabídka a poptávka přestávají být v rovnováze.

Itálie byla velmi progresivní v expanzi terciárního vzdělávání, ale osob s dokončeným terciárním vzděláním má méně než ostatní země. V míře dosaženého terciárního vzdělání je v polovině průměru OECD (14%). Značné ocenění zkušeností je také nad průměrem mzdových nákladů čerstvých absolventů a napovídá, že terciárně vzdělaných je stále ještě nedostatek. V průměru zemí OECD mohou zaměstnavatelé očekávat, že zaplatí za zkušeného muže s terciárním vzděláním více než 27 000 US \$ za rok. To poukazuje na hodnotu, jakou na pracovním trhu mají zkušenosti vyjádřené v produktivitě a všestrannosti u velmi vysoce vzdělaných lidí.

V České republice činí rozdíl ve mzdových nákladech mezi novými pracovníky s terciárním vzděláním a terciárně vzdělanými pracovníky s pracovními zkušenostmi takřka 12 000 US \$ za rok. Pokud jde o rozdíl mezi terciárně vzdělanými muži, pak za muže s pracovními zkušenostmi zaplatí zaměstnavatelé o téměř 23 000 US \$ za rok více. U žen je rozdíl výrazně nižší, kdy činí necelých 7 000 US \$ za rok ve prospěch žen s pracovními zkušenostmi.

Atraktivita práce vyžadující nejvyšší dovednosti v zemích OECD

Cena práce vyžadující nejvyšší dovednosti odráží převážně rozdíly v produktivitě a celkovou cenovou strukturu v jednotlivých zemích, ale také nabídku terciárně vzdělaných pracovníků. Je zde kompromis mezi cenou a dovednostmi, které se jeví atraktivní investorům. Navzdory obtížím, které vysoká poptávka po osobách s vyšším vzděláním může zapříčinit, pokud jde o striktní kompetence k činnostem vyžadujícím individuální přístup, pracovní síla atraktivní vyššími dovednostmi bude přitahovat pozornost zaměstnavatelů a investorů jak z ciziny, tak z domova.

Zahraniční přímé investice poskytují indicie o tom, jak atraktivní jednotlivé země jsou v podmínkách investičních příležitostí. EaG přináší korelace mezi čistými FDI (přísun minus odliv finančních toků) jako procentem HDP a ročními mzdovými náklady na muže s terciárním vzděláním, který je pracovní silou (ve věku 25–64 let). Země s relativně nízkými mzdovými náklady na terciárně vzdělané pracovníky přitahují více investic než země, ve kterých jsou tyto mzdové náklady relativně vysoké.

Příčiny cenových výhod vysoce kvalifikovaných dovedností se v jednotlivých zemích liší. V **České republice**, Maďarsku, Polsku a na Slovensku je to z důvodu celkově nízkých mzdových nákladů. Na Novém Zélandu a ve Španělsku jsou relativně nízké náklady na práci vyžadující vysoce kvalifikované dovednosti důsledkem velké nabídky terciárně vzdělaných pracovníků.

Přes vyšší mzdové náklady přitahují Belgie, Finsko, Itálie, Spojené království a Spojené státy více zahraničních přímých investic než ostatní země OECD, a to zřejmě proto, že mají vysokou úroveň produktivity a další tržní příležitosti. Velmi výmluvné je, že čisté zahraniční přímé investice signalizují atraktivnost pracovních trhů a přístup k pracovním dovednostem, ale ostatní investiční příležitosti, spojené například s produkcí trhů (velikost a růst lokálního trhu), jsou regulovány systémem podnikání dané země.

Nabídka terciárně vzdělaných lidí a ocenění dovedností

Cena dovedností se výrazně liší v jednotlivých zemích v závislosti na stupni jejich ekonomického a technologického vývoje. Terciárně vzdělaní lidé jsou vyžadováni podnikatelskými organizacemi a pro veřejné funkce uvnitř země a dále sektory, které soupeří na globální scéně. Určitá úroveň terciárně vzdělaných pracovníků je zapotřebí k zajištění fungování veřejných služeb, výkonných a nezávislých, ve všech výkonných ekonomikách. Nízký počet osob s vyšším vzděláním vede k zesílení tlaku na mzdové náklady.

Zaměstnavatelé na pracovním trhu platí dodatečné platby a finanční pobídky za zkušenosti, ale hlavní rozdíl mezi mzdovými náklady je spojen s úrovní dovedností. Mzdové náklady na pracovníky s terciárním vzděláním se velmi liší. Od čtyřnásobku v Portugalsku po méně než 1,5násobek v Dánsku, ve Finsku, na Novém Zélandu a ve Švédsku ve srovnání se mzdovými náklady na pracovníky se vzděláním nižším než vyšší sekundární. **V průměru zemí OECD zaměstnavatelé za pracovníka s terciárním vzděláním platí dvojnásobek toho, co za pracovníka se vzděláním nižším než vyšší sekundární.** Ocenění za dovednosti klesá s nárůstem terciárně vzdělaných.

Ocenění dovedností zkušených pracovníků je značně vysoké v zemích s nízkými dosaženými úrovněmi. **V České republice, Maďarsku, Itálii, Polsku a Portugalsku** přesahuje toto ocenění 2,5násobek a současně je v těchto zemích lidí s touto úrovní dosaženého vzdělání méně než 20 %. Mzdové náklady na pracovníky s terciárním vzděláním v Koreji a ve Spojených státech jsou také 2,5krát vyšší než na pracovníky se vzděláním nižším než vyšším sekundárním, ale zastoupení lidí s dosaženým terciárním vzděláním je vyšší – v Koreji 23 % a výrazně vyšší je ve Spojených státech (40 %). To odráží buď to, že i přes relativně velkou nabídku absolventů terciárního vzdělávání je poptávka po nich ještě větší, nebo že rozdíly v produktivitě mezi těmito kategoriemi vzdělání jsou v těchto dvou zemích velké.

Kvalifikace pracovní síly je hlavní výhodou, kterou země mohou využít v globální konkurenci v oblasti investic a práce. Tak jak se globální konkurence přesouvá do nových oblastí, vysoce kvalifikovaná pracovní síla je v podstatě jedinou cestou k udržení příjmů a vysokého životního standardu v dlouhodobém horizontu. V této souvislosti je třeba uznat, že politická rozhodnutí učiněná nad rámec sféry vzdělávání mohou být zapotřebí pro zlepšení ekonomických pobídek a podporu plného využití vysoce kvalifikované pracovní síly.

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.² Výdaje na žáka/studenta jsou ovlivněny zejména výší platů učitelů (indikátory B6 a D3), penzijním systémem, počtem vyučovacích hodin (ať už z pohledu žáka nebo učitele – indikátory B7, D1 a D4), výdaji na učební materiály a pomůcky, orientací programu nabízeného žákům/studentům (odborné x všeobecné programy) a počtem žáků/studentů ve vzdělávacím systému (indikátor C1). Vzdělávací politika, která směřuje ke ztraktivnění učitelského povolání a snížení průměrné velikosti třídy nebo zatížení učitelů (indikátor D2), má také poměrně velký vliv na finanční zatížení výuky, a tedy i na výši výdajů na žáka a studenta. Vliv na výši výdajů na žáka/studenta má i výše výdajů na služby spojené se vzděláváním a na výzkum a vývoj.

² 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 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.

Země OECD vydávají na jednoho žáka a studenta od primárního do terciárního vzdělávání v průměru 9 195 US \$, a to 6 756 US \$ na žáka v primárním vzdělávání, 8 153 US \$ na žáka na sekundární vzdělávací úrovni a 16 625 US \$ na studenta v terciárním vzdělávání. Tyto průměrné hodnoty však skrývají poměrně široký rozptyl výdajů mezi jednotlivými zeměmi. Pokud eliminujeme z výdajů na žáka/studenta výdaje na služby spojené se vzděláváním a výdaje na výzkum a vývoj, pak výdaje na žáka/studenta mohou významně poklesnout. Toto platí zejména v případě Finska, Francie, Švédska a Spojeného království.

Hlavní výsledky

- **V terciárním vzdělávání** tvoří výdaje na výzkum a vývoj a výdaje na služby spojené se vzděláváním významnou část výdajů na studenta. Pokud výdaje na tyto aktivity eliminujeme, **výdaje na vlastní vzdělávání studenta činí v průměru 8 587 US \$** a pohybují se od 5 000 US \$ a méně v Polsku a na Slovensku až do více než 10 000 US \$ v Rakousku, Kanadě, Nizozemsku, ve Švýcarsku, Spojených státech a partnerských zemích Brazílie a Izraeli.
- Na primární a sekundární vzdělávací úrovni je přímá závislost mezi výdaji na studenta a HDP na obyvatele. V případě terciárního vzdělávání je tato závislost slabší. Země s nízkou úrovní výdajů na žáka mají obvykle stejnou úroveň výdajů na žáka vzhledem k HDP na obyvatele jako země s vysokými absolutními výdaji na žáka. Například v primárním, sekundárním a postsekundárním vzdělávání v Koreji a Portugalsku (kde jsou jak výdaje na vzdělávání žáka, tak HDP na obyvatele pod úrovní průměru zemí OECD) vydají na žáka vzhledem k HDP na obyvatele více, než je průměr zemí OECD.
- **Země OECD v průměru vydají na žáka v průběhu celého procesu primárního a sekundárního vzdělávání 94 589 US \$.** Tyto souhrnné výdaje se v jednotlivých zemích OECD pohybují od méně než 45 000 US \$ v Chile, Mexiku a na Slovensku a v partnerské zemi Brazílie až do 100 000 US \$ a více v Rakousku, Dánsku, na Islandu, v Irsku, Itálii, Lucembursku, Norsku, Švédsku, Švýcarsku, Spojených státech a Spojeném království.
- **Výdaje na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni vzrostly v období 1995–2007 ve všech zemích OECD,** v průměru se jednalo o 43% nárůst. Ve stejném období **výdaje na studenta v terciárním vzdělávání ve čtvrtině zemí OECD a partnerských zemí klesly.** V období 2000–2007 došlo v průměru zemí OECD k nárůstu výdajů na studenta o 14 procentních bodů po určité stagnaci mezi roky 1995 a 2000. To ukazuje na skutečnost, že vlády většiny zemí našly cestu, jak financovat masivní nárůst studentů v terciárním vzdělávání.
- Pět z třinácti zemí OECD (**Česká republika**, Mexiko, Polsko, Slovensko a Spojené státy), ve kterých došlo mezi roky 2000 a 2007 k nárůstu celkového počtu studentů v terciárním vzdělávání o více než 20 procentních bodů, zvyšovalo i výdaje na tuto vzdělávací úroveň alespoň stejným tempem jako rostly počty studentů. V Chile, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, Nizozemsku, Švýcarsku a v partnerských zemích Brazílie 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 státního rozpočtu a 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 musí 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 nejde prudký nárůst počtu žáků/studentů, zejména v oblasti terciárního vzdělávání, ruku v ruce s odpovídajícím nárůstem výdajů na vzdělávání. Důležitá je i struktura výdajů vynaložených na jednotlivé vzdělávací úrovně. Některé země OECD například kladou zvýšený důraz na terciární vzdělávání, jiné naopak 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 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. Veškeré finanční částky jsou v US \$ přepočtených na paritu kupní síly.

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 9 195 US \$ na žáka a studenta od primárního až do terciárního vzdělávání.** Jedenáct z 32 zemí OECD a partnerských zemí v roce 2007 vynaložilo na vzdělávání na žáka a studenta finanční prostředky ve výši mezi 8 000 US \$ a 10 000 US \$. Výdaje se v zemích OECD pohybují od 4 000 US \$ a méně v Chile, Mexiku, na Slovensku a v partnerské zemi Brazílii až do více než 10 000 US \$ ročně na žáka a studenta v Rakousku, Dánsku, Norsku, ve Švédsku, Švýcarsku a Spojených státech. Mezi šesti zeměmi OECD s nejvyššími výdaji na studenta je Švýcarsko zemí s nejvyššími platy učitelů na sekundární vzdělávací úrovni po Lucembursku. Spojené státy jsou naopak zemí s nejvyšší úrovní soukromých výdajů na terciární vzdělávací úrovni, zatímco Rakousko, Dánsko, Norsko a Švédsko 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 5 426 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 6 756 US \$, na žáka na sekundární úrovni 8 153 US \$ a na studenta terciární vzdělávací úrovně celkem 16 625 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, tedy bez USA a Kanady) se pohybují na úrovni 6 741 US \$ na primární úrovni, 8 267 US \$ na sekundární úrovni a 12 907 US \$ na terciární vzdělávací úrovni. **V České republice se v průměru ročně vydá na žáka na primární vzdělávací úrovni 3 700 US \$, na žáka v sekundárním vzdělávání 5 527 US \$ a v terciárním vzdělávání 8 209 US \$.**

Průměrné hodnoty však v sobě skrývají širokou škálu výdajů na žáka a studenta v jednotlivých zemích OECD a v partnerských zemích. Výdaje na instituce primárního a sekundárního vzdělávání se mezi jednotlivými zeměmi liší až sedminásobně, resp. desetinasobně. Na primární vzdělávací úrovni se průměrné roční výdaje na žáka pohybují od 2 111 US \$ v Mexiku a partnerské zemi Brazílii až do 13 985 US \$ v Lucembursku. Rozdíly mezi zeměmi OECD jsou ještě vyšší na sekundární úrovni, kde se výdaje na žáka pohybují se od 1 750 US \$ v partnerské zemi Brazílii až do 17 928 US \$ v Lucembursku. Výdaje na studenta v terciárním vzdělávání se pohybují od 5 434 US \$ v partnerské zemi Ruské federaci až do více než 20 000 US \$ v Kanadě, 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 \$.

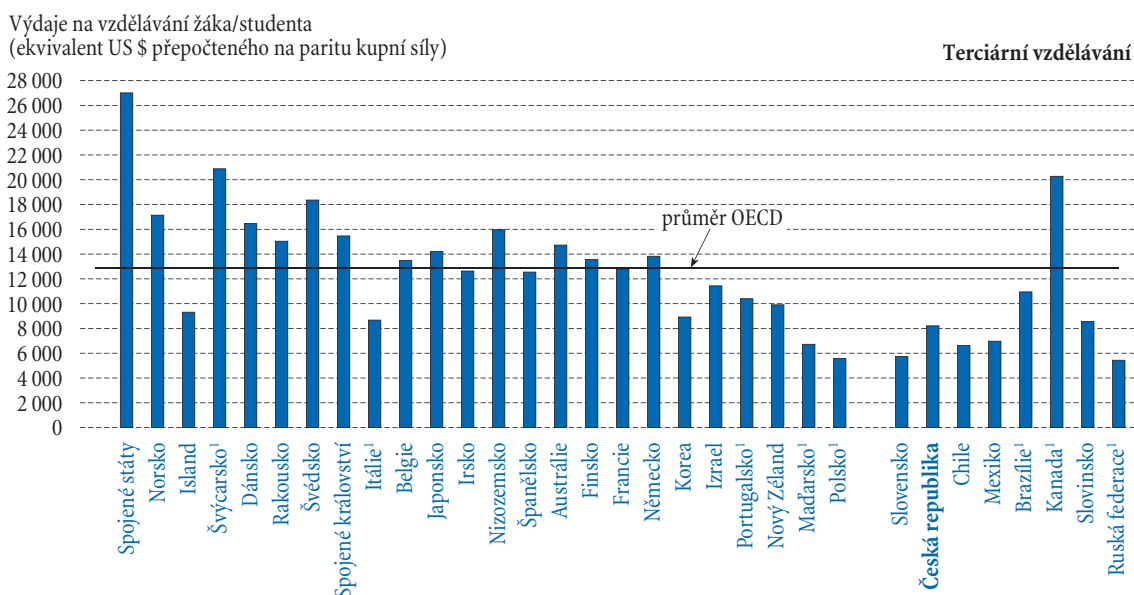
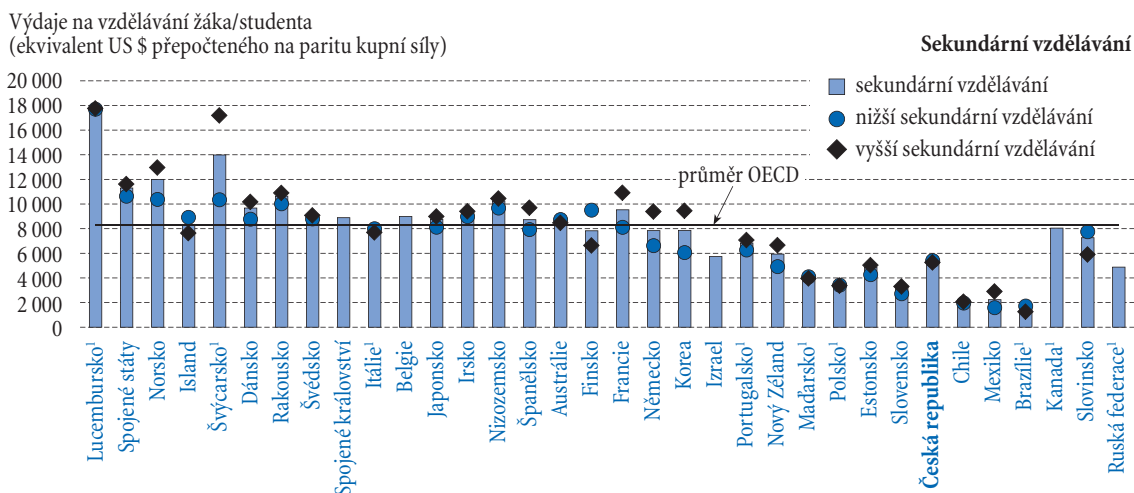
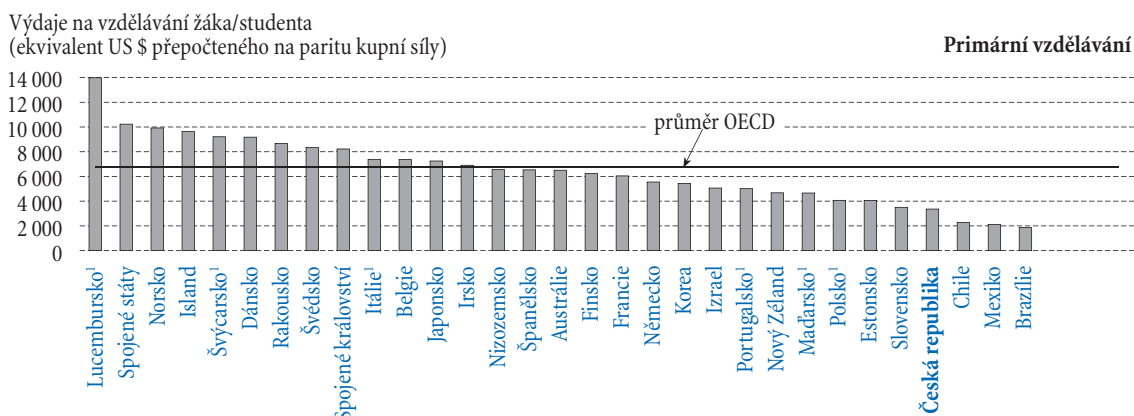
Výdaje na vlastní vzdělávání žáka a studenta (přepočtené na US \$)

Výdaje na vlastní vzdělávání (bez výdajů na výzkum a vývoj a na služby související se vzděláváním) **žáka a studenta od primární do terciární vzdělávací úrovně reprezentují 81 % celkových výdajů na žáka a studenta na těchto vzdělávacích úrovních** a v Mexiku, Polsku a partnerské zemi Brazílii dokonce převyšují 95 %. V 6 z 24 zemí OECD s dostupnými daty – ve Finsku, Francii, Maďarsku, na Slovensku, ve Švédsku a Spojeném království – průměrné roční výdaje na výzkum a vývoj a na služby spojené se vzděláváním představují více než 15 % výdajů na žáka a studenta, a mohou tedy výrazně ovlivnit průměr všech zemí OECD.

Graf B1.2

Průměrné roční výdaje na vzdělávací instituce na žáka a studenta, podle úrovně vzdělávání (2007)

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



Poznámky:

1. Pouze veřejné výdaje (v případě Kanady pouze v terciárním vzdělávání; v případě Itálie s výjimkou terciárního vzdělávání).

Údaje jsou seřazeny sestupně podle výdajů na žáka na primární vzdělávací úrovni.

Zdroj: OECD. Tabulka B1.1a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

Na primární a sekundární vzdělávací úrovni dominují výdaje na vlastní výuku žáků. V průměru v zemích OECD s dostupnými daty se na vlastní výuku žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni vydalo v roce 2007 celkem 6 675 US \$. To odpovídá 88 % celkových výdajů na žáka na těchto vzdělávacích úrovních. Ve 12 z 24 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými daty tvoří výdaje na služby spojené se vzděláváním na primární, sekundární a postsekundární vzdělávací úrovni méně než 5 % celkových výdajů na žáka. Podíl převyšuje 10 % celkových výdajů ve Finsku, Francii, Maďarsku, Koreji, na Slovensku, ve Švédsku a Spojeném království. **V České republice se ročně vydá na vlastní vzdělávání žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni 4 334 US \$, na služby související se vzděláváním se vydá 8,0 % 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, a to zejména díky výdajům na výzkum a vývoj. Země OECD, ve kterých je naprostá většina aktivit spojených s výzkumem a vývojem realizována v institucích terciárního vzdělávání, vykazují většinou vyšší celkové roční výdaje na studenta v terciárním vzdělávání než ty země, kde je výzkum a vývoj doménou institucí mimo vzdělávání, tedy jiných veřejných institucí nebo podniků. **Pokud sledujeme průměrné roční výdaje na studenta 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 8 587 US \$ a údaje v jednotlivých zemích se pohybují od 5 000 US \$ a méně v Polsku a na Slovensku až do více než 10 000 US \$ v Rakousku, Kanadě, Nizozemsku, ve Švýcarsku, Spojených státech a v partnerské zemi Brazílii. V České republice se jedná v průměru ročně o 6 824 US \$.**

V průměru zemí OECD výdaje na výzkum a vývoj a výdaje na služby související se vzděláváním činí 30 %, resp. 4 % celkových průměrných ročních výdajů na studenta v terciárním vzdělávání. Ve 12 z 21 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, Německo, Itálii, Nizozemsko, Norsko, Švédsko, Švýcarsko a Spojené království), se tyto výdaje na výzkum a vývoj a na služby související se vzděláváním pohybují na alespoň třetině celkových výdajů na studenta v terciárním vzdělávání; v některých z těchto zemí (Rakousko, Belgie, Kanada, Finsko, Německo, Nizozemsko, Norsko, Švédsko, Švýcarsko, Spojené království a Spojené státy) 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 primárního do terciárního vzdělávání.** Tento trend lze chápat jako hlavní faktor ovlivňující rozložení výdajů, který reaguje na vzdělávací úroveň a na typ výdajů. Naprostá většina vzdělávání 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 od primárního do postsekundárního vzdělávání. 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 úrovni 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. 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 Nizozemsku a Švýcarsku. Ve Švýcarsku je tato skutečnost způsobena zejména změnami ve výši platů učitelů. V ostatních zemích se jedná o významný nárůst počtu hodin mezi jednotlivými vzdělávacími úrovněmi, které žáci stráví ve třídě výukou, a 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 1,9krát více 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 partnerské zemi Brazílii se jedná o alespoň trojnásobek.

V České republice převyšují výdaje na vzdělávání studenta terciární úrovní výdaje na žáka v primárním vzdělávání 2,4krát.

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

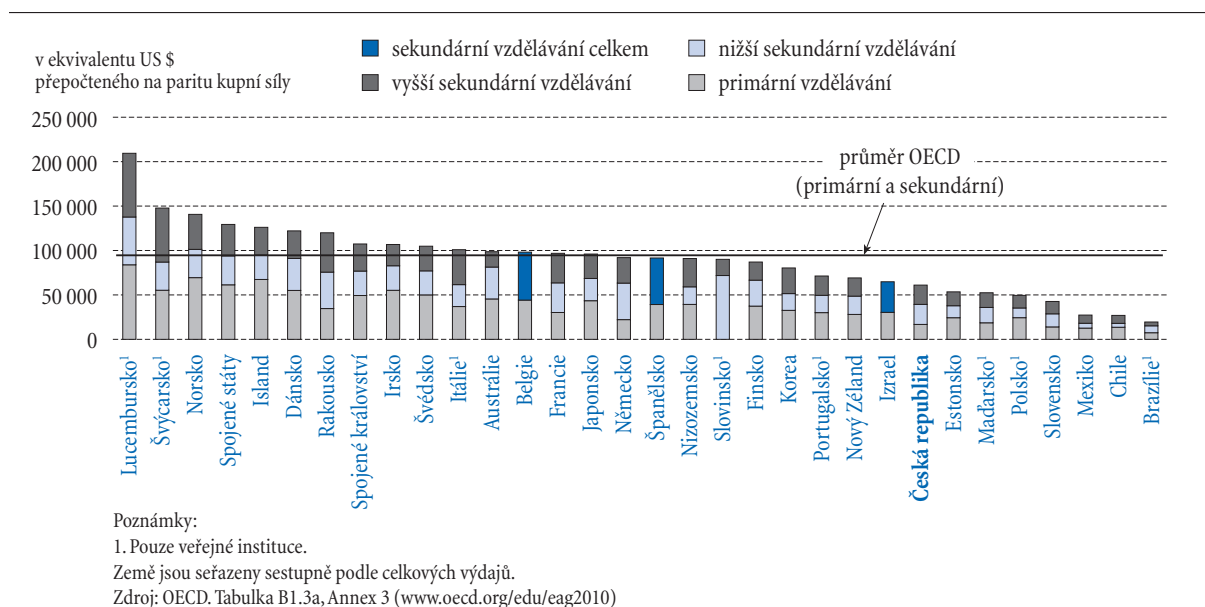
Země OECD v průměru vydají na žáka v průběhu primárního a sekundárního vzdělávání celkem 94 589 US \$. Ačkoli je teoretická délka studia na těchto vzdělávacích úrovních v jednotlivých zemích podobná (12–13 let ve 31 ze 36 zemí OECD a partnerských zemí), celkové výdaje na žáka v průběhu studia jsou na těchto vzdělávacích úrovních zcela rozdílné. Souhrnné výdaje se v jednotlivých zemích OECD pohybují od méně než 45 000 US \$ v Chile, Mexiku, na Slovensku a v partnerské zemi Brazílii až do minimálně 100 000 US \$ na žáka v Rakousku, Dánsku, na Islandu, v Irsku, Itálii, Lucembursku, Norsku, ve Švédsku, Švýcarsku, Spojeném království a Spojených státech.

V České republice činí celkové výdaje na žáka v průběhu primárního a sekundárního vzdělávání 61 045 US \$.

Graf B1.4

Celkové výdaje na vzdělávání žáka v průběhu teoretické délky primárního a sekundárního vzdělávání (2007)

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



Celkové výdaje na studenta v průběhu terciárního vzdělávání

Jak typická délka, tak intenzita terciárního vzdělávání je v jednotlivých zemích OECD různá. 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.

Jestliže je typická délka vzdělávání dlouhá, poměrně nízké roční výdaje na studenta mohou v kumulativních výdajích představovat vysokou částku. Do kumulativních výdajů na studenta v terciárním vzdělávání jsou zahrnuti všichni studenti, tedy i ti, kteří studium ukončí předčasně. Údaje je nutné interpretovat s obezřetností vzhledem k tomu, že se mohou meziročně významně lišit.

Pro porovnání – průměrné roční výdaje na studenta v Irsku jsou téměř srovnatelné s výdaji ve Francii (12 631 US \$ v Irsku, 12 773 US \$ ve Francii). Vzhledem k tomu, že obě země mají rozdílnou strukturu terciárního vzdělávání, průměrná délka terciárního studia ve Francii je více než o půl roku delší než v Irsku. Výsledkem je, že kumulativní výdaje na studenta na celou dobu

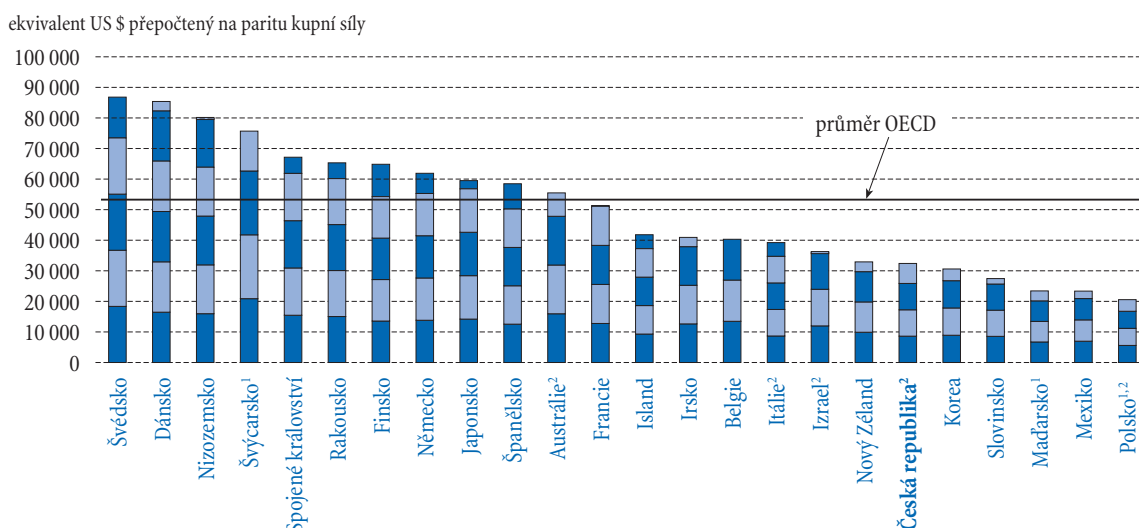
jeho studia jsou v Irsku o více než 10 000 US \$ nižší než ve Francii. V Irsku se jedná o celkové výdaje ve výši 40 925 US \$ na studenta, ve Francii o 51 346 US \$.

Celkové výdaje na studenta v terciárním vzdělávání typu 5A jsou ve Švýcarsku (121 850 US \$) více než dvakrát vyšší než v ostatních zemích OECD s výjimkou Rakouska, Finska, Francie, Německa, Japonska, Nizozemska, Španělska a Švédska. 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. I když jsou trendy v případě terciárního vzdělávání typu 5B vcelku stabilní, 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 průměrnému studiu na úrovni 5A.

Graf B1.5

Celkové výdaje na vzdělávání studenta v průběhu průměrné délky terciárního studia (2007)

(Průměrné roční výdaje na studenta vynásobené průměrnou délkou vzdělávání na terciární vzdělávací úrovni jako ekvivalent US \$ přepočtený na paritu kupní síly.)



Poznámky:

Každý segment sloupce reprezentuje průměrné roční výdaje na studenta. Počet segmentů tak reprezentuje průměrný počet let terciárního studia.

1. Pouze veřejné instituce.

2. Pouze terciární vzdělávání typu 5A a programy vedoucí k vědecké kvalifikaci.

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových výdajů.

Zdroj: OECD. Tabulka B1.3b, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

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 v poměru k jejich národnímu bohatství. 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 obyvatel ve školním věku. 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 některé 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, 24 % na sekundární úrovni a 40 % na terciární úrovni.

Česká republika vydá na žáka v primárním vzdělávání 14 % HDP na obyvatele, na žáka v sekundárním vzdělávání 23 % a na studenta v terciárním vzdělávání 34 % (bez výdajů na výzkum a vývoj jde o 28 % HDP na obyvatele).

Země s nízkou úrovní výdajů na žáka a studenta mohou dosáhnout výdajů na žáka vzhledem k HDP na obyvatele srovnatelných se zeměmi s výdaji vysokými, pokud mají relativně nízký HDP na obyvatele. Příkladem může být Korea a Portugalsko – země s výdaji na žáka v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání nižšími, než je průměr zemí OECD – vydají na žáka vzhledem k HDP na obyvatele více, než je 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 102 %, 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 závislost 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 17 %, resp. 24 %, hodnoty jsou obdobné jako průměr zemí OECD. V Rakousku se jedná o 24 %, resp. 29 %, 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 Švédsko mají obdobnou výši HDP na obyvatele, ale velice rozdílnou výši výdajů na terciární vzdělávání.

Vývoj výše výdajů na žáka a studenta v letech 1995, 2000 a 2007

Výdaje na vzdělávání obvykle rostou obdobným tempem, jako se mění velikost populace ve školním věku a jak se mění platy učitelů. Výdaje na platy učitelů (tedy hlavní složka výdajů na vzdělávání) obvykle rostou stejným tempem, jako se mění celková platová hladina země. 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 žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni vzdělávání vzrostly v období 1995–2007 ve všech zemích a v průměru se jednalo o 43% 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 2000–2007.

Mezi roky 2000 a 2007 došlo ve 21 z 30 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými údaji k nárůstu výdajů na žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání o alespoň 10 %, přičemž v **České republice**, Maďarsku, Irsku, Koreji, Polsku, na Slovensku, ve Spojeném království a partnerských zemích Brazílii a Estonsku byl tento nárůst vyšší než 40 %. V Belgii, Francii, Německu, Itálii, Švýcarsku a v partnerské zemi Izraeli naopak v období mezi roky 2000 a 2007 došlo k poměrně nízkému nárůstu celkových výdajů na tuto vzdělávací úroveň ve výši 5 % a méně.

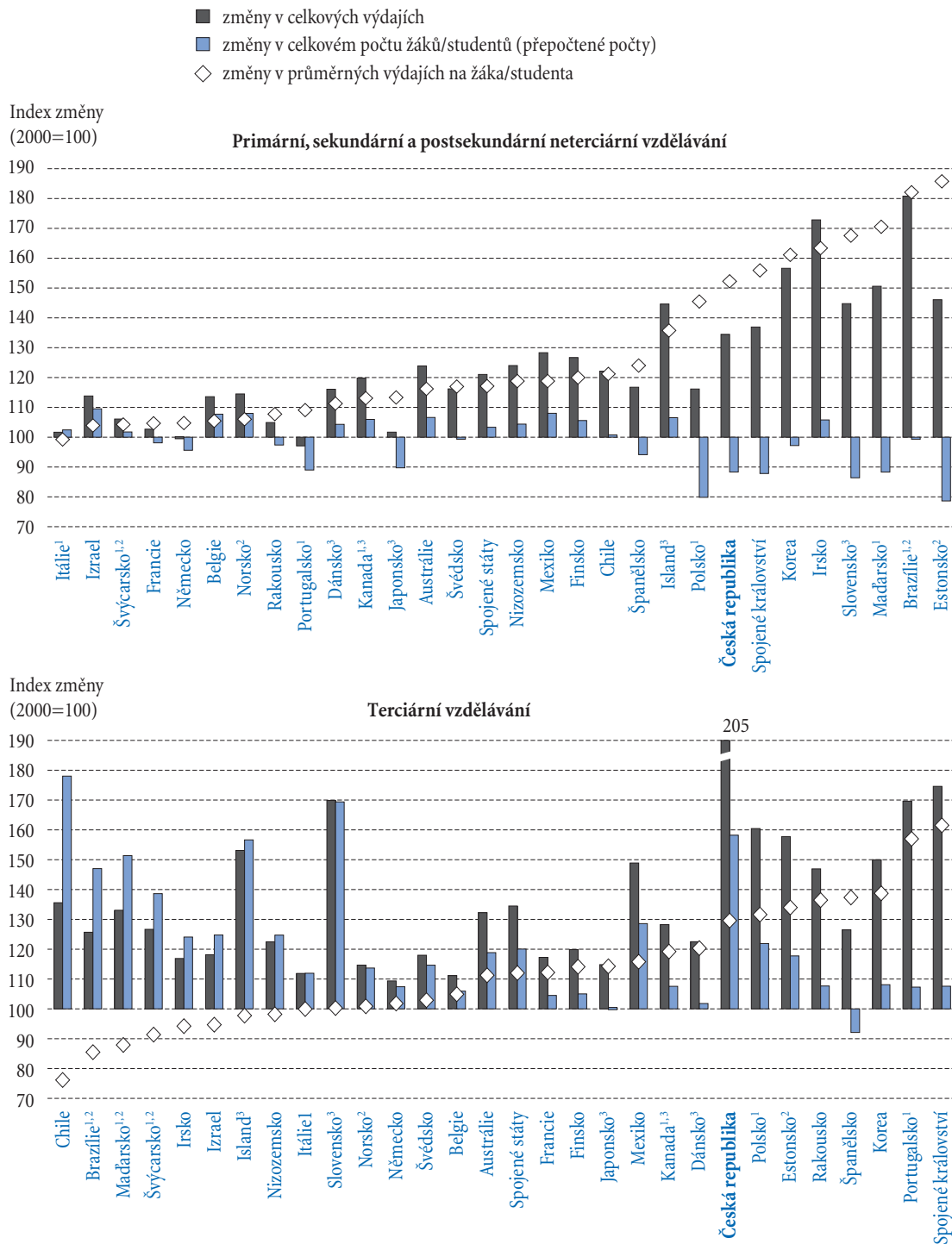
Změny v celkovém počtu žáků a studentů však nejsou hlavním faktorem ovlivňujícím výši výdajů na žáka v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání ve většině zemí OECD a partnerských zemích. **V České republice**, Maďarsku, Japonsku, Polsku, Portugalsku, na Slovensku, ve Španělsku, Spojeném království a v partnerské zemi Estonsku byl pokles celkového počtu žáků v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání více než 5 % mezi roky 2000 a 2007 doprovázen nárůstem celkových výdajů na žáka. V Japonsku a Portugalsku 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 v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání mezi roky 2000 a 2007 k 34% nárůstu celkových výdajů a 12% poklesu počtu žáků, v důsledku těchto změn průměrné výdaje na žáka vzrostly o 52 %.**

Výdaje na studenta v terciárním vzdělávání mezi roky 1995 a 2007 v řadě případů klesly, protože nárůst počtu studentů nebyl dostatečně finančně kompenzován. V průměru v zemích OECD byly **výdaje na studenta v terciárním vzdělávání poměrně stabilní v letech 1995–2000, zatímco v období 2000–2007 vzrostly o 14 %, což byla reakce na celkovou expanzi terciárního vzdě-**

Graf B1.7

Změny ve výdajích na žáka a studenta v porovnání s dalšími souvisejícími faktory podle úrovně vzdělávání (2000, 2007)

(Index změn mezi roky 2000 a 2007, 2000 = 100, 2007 stálé ceny.)



Poznámky:

1. Pouze veřejné instituce (v případě Kanady pouze v terciárním vzdělávání, v případě Itálie s výjimkou terciárního vzdělávání).

2. Pouze veřejné výdaje

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/eag2010)

lávání. V České republice, na Islandu, v Koreji, Polsku, Portugalsku, na Slovensku, ve Spojeném království a v partnerské zemi Estonsku došlo mezi roky 2000 a 2007 k nárůstu výdajů do terciárního vzdělávání o minimálně 50 %. 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, a v partnerské zemi Izraeli došlo k poklesu výdajů na studenta v obou obdobích.

Z 30 zemí OECD a partnerských zemí, pro které jsou dispozici odpovídající údaje, došlo mezi roky 2000 a 2007 k poklesu výdajů na studenta terciárního vzdělávání pouze v Chile, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, Nizozemsku, Švýcarsku a v partnerských zemích Brazílii a Izraeli. Ve všech těchto zemích byl hlavním důvodem této skutečnosti prudký nárůst celkového počtu studentů (o 10 % a více) na této vzdělávací úrovni. Nicméně zvýšení počtu studentů automaticky neznamená pokles výdajů na studenta. Celkově v 5 z 13 zemí OECD a partnerských zemí, ve kterých došlo mezi roky 2000 a 2007 k nárůstu počtu studentů o minimálně 20 % (Česká republika, Mexiko, Polsko, Slovensko a Spojené státy), rostly výdaje na terciární vzdělávání alespoň odpovídajícím tempem. V ostatních z těchto třinácti zemí (Chile, Maďarsko, Island, Irsko, Nizozemsko, Švýcarsko a partnerské země Brazílie a Izrael) k tomu nedošlo. Pouze ve Španělsku počty studentů v terciárním vzdělávání mezi roky 2000 a 2007 klesly.

V České republice došlo mezi roky 2000 a 2007 k celkovému nárůstu počtu studentů v terciárním vzdělávání o 58 %, k nárůstu výše výdajů na tuto vzdělávací úroveň o 105 %, což znamená nárůst průměrných výdajů na jednoho studenta o 30 %.

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 rezorty. 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.

Hlavní výsledky

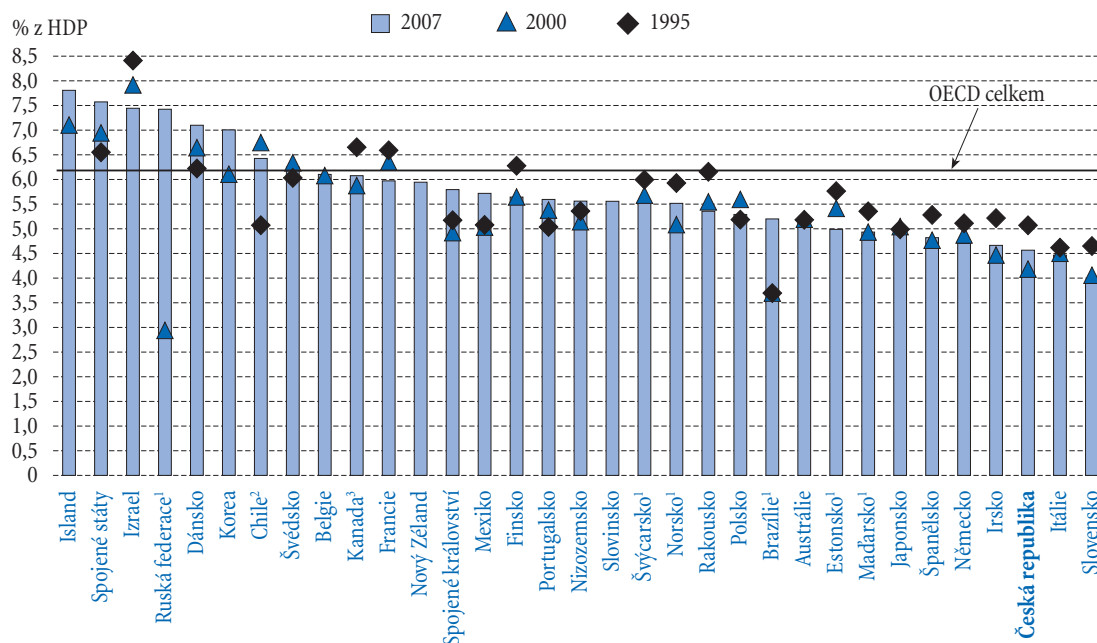
- V zemích OECD se v průměru vydává na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání 59 % výdajů na vzdělávání, tedy 3,6 % HDP. Rozdíly mezi zeměmi jsou poměrně veliké – vzhledem ke svému HDP vydá Island téměř dvojnásobnou částku na vzdělávání než Slovensko.
- Téměř jedna třetina výdajů na vzdělávání (2,0 % kolektivního HDP) je v zemích OECD směřována do terciárního vzdělávání. V Kanadě a ve Spojených státech je na tuto vzdělávací úroveň vynakládáno více než 40 % celkových výdajů na vzdělávání.
- Kanada, Korea a Spojené státy vynaloží mezi 2,0 % a 3,1 % svého HDP na vzdělávání na terciární úrovni. Chile, Korea a Spojené státy vykazují zároveň nejvyšší podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání (mezi 1,7 % a 2,1 % HDP). V relaci k HDP vynaloží Spojené státy více než trojnásobek výdajů na tuto vzdělávací úroveň, než je tomu v Maďarsku, Itálii a na Slovensku, a téměř čtyřnásobek výdajů na terciární vzdělávání než Turecko a partnerská země Brazílie.
- 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 2007 vzrostly veřejné a soukromé výdaje do vzdělávání ve všech zemích OECD o alespoň 8 % a v průměru zemí OECD se jednalo o 49 % nárůst celkových výdajů. Výdaje do terciárního vzdělávání rostly ve třech čtvrtinách zemí rychleji, než tomu bylo v případě výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání.
- Výdaje na vzdělávání rostly v letech 1995 až 2007 rychleji než HDP pouze v 10 z 27 zemí OECD s dostupnými daty. Nárůst převýšil 0,8 procentního bodu v Chile (z 5,1 % na 6,4 %), Dánsku (z 6,2 % na 7,1 %), ve Spojených státech (z 6,6 % na 7,6 %) a v partnerské zemi Brazílii (z 3,7 % na 5,2 %)
- V období 1995–2007 se výdaje na různé úrovně vzdělávání vyvíjely v jednotlivých zemích OECD a v partnerských zemích odlišným způsobem. Na úrovni primárního až postsekundárního neterciárního vzdělávání výdaje na vzdělávací instituce klesly

Graf B2.1

Výdaje na vzdělávání jako procento HDP (1995, 2000, 2007)

(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 6,2 % svého kolektivního HDP. Mezi roky 1995 a 2007 byl ve více než polovině z 27 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými údaji zaznamenán nárůst výdajů do vzdělávání nižší než nárůst národního důchodu.



Poznámky:

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

2. Údaje za rok 2008.

3. Údaje za rok 2006.

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

 Zdroj: OECD. Tabulka 2.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

v 18 z 27 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými daty. Na terciární vzdělávací úrovni je ve sledovaném období patrný významný pokles výdajů pouze v Austrálii, Finsku, Maďarsku, Irsku, Nizozemsku a Norsku.

- Deset ze 14 zemí OECD s nadprůměrným podílem populace v typickém věku pro primární a nižší sekundární vzdělávání (Austrálie, Chile, Dánsko, Island, Irsko, Korea, Mexiko, Nový Zéland, Norsko a partnerská země Brazílie) je také zeměmi s nadprůměrnou hodnotou výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP.
- Projekce relativní velikosti populace školního věku napomáhá předpovědět požadavky na vyšší finančních prostředků nutných pro zabezpečení vzdělávání. Mezi roky 2000 a 2020 velikost populace dětí ve věku 5–14 let poklesne ve 27 z 36 zemí OECD a partnerských zemí, a to v průměru o 8 % a v některých zemích dokonce o více než 30 %.

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 charakterizují, jakou prioritou je v jednotlivých zemích vzdělávání v porovnání s ostatními resorty. Podíl výdajů, které se vynaloží na vzdělávání, je tedy výsledkem rozhodování vlád, podniků a jednotlivých studentů a jejich rodin o vyšší vynaložených prostředků a je částečně ovlivněn i změnami v počtu dětí, žáků a studentů ve vzdělávacím systému.

Indikátor také zahrnuje informace o vývoji změn ve výši výdajů. Při zvýšení celkových výdajů na vzdělávání vlády jednotlivých zemí musí vytvořit prostor pro navýšení prostředků vynaložených na platy učitelů 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 zahrnuje výdaje na vzdělávací instituce (školy, univerzity a další veřejné i soukromé instituce poskytující vzdělávací služby a služby spojené se vzděláváním včetně institucí poskytujících praktickou přípravu učňů). Výdaje nejsou omezeny pouze výdaji na vlastní vzdělávání, ale zahrnují soukromé i veřejné výdaje na služby spojené se vzděláváním poskytované studentům a jejich rodinám (včetně ubytování studentů a dopravy do školy), pokud jsou tyto služby poskytovány vzdělávacími institucemi. 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). Výdaje na vlastní životní potřeby studentů a ušlé výděly na úrovni terciárního vzdělávání mohou mít na výši výdajů na vzdělávání významný vliv. Žádné z výdajů mimo vzdělávací instituce se však nezahrnují do výpočtu indikátoru, dokonce i když jsou veřejně dotovány (ty jsou předmětem indikátoru B4 a B5).

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 **6,2 % 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, zejména v období tlaku na snížení celkové výše státního rozpočtu.

Nejvyšší výdaje (veřejné a soukromé), a to ve výši více než 7,0 % HDP, investují do vzdělávání v Dánsku, na Islandu, ve Spojených státech a v partnerských zemích Izraeli a Ruské federaci. Osm z 28 zemí OECD s dostupnými údaji stejně jako jedna z pěti partnerských zemí však vydávají z veřejných a soukromých zdrojů na vzdělávání nejvýše 5 % HDP nebo méně. Itálie a Slovensko vydají na vzdělávání nejmenší podíl HDP, a to 4,5 %, resp. 4,0 %. **V České republice tvořily v roce 2007 celkové výdaje na vzdělávání 4,6 % HDP.**

Výdaje podle úrovní 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 na Islandu stejně jako v partnerských zemích Izraeli a Ruské federaci. Česká republika vydá na preprimární vzdělávání 0,4 % HDP. Rozdíly ve výdajích na preprimární úrovni se dají vysvětlit především rozdílnou účastí malých dětí na vzdělávání, rozdílným vstupním věkem pro tuto vzdělávací úroveň, ale často jsou i důsledkem zahrnování či nezahrnování soukromé péče o malé děti do výdajů na preprimární vzdělávání. Například v Irsku je většina předškolní výchovy realizována prostřednictvím soukromých institucí, jejichž výdaje nejsou dosud do výpočtu zahrnuty. Předškolní vzdělávání a péče často nejsou realizovány pouze ve vzdělávacích institucích zahrnutých do výpočtu tohoto indikátoru, ale mají spíše neformální charakter. Interpretace kvality a přístupu k předškolnímu vzdělávání a péči je tedy nutné provádět s velkou opatrností.

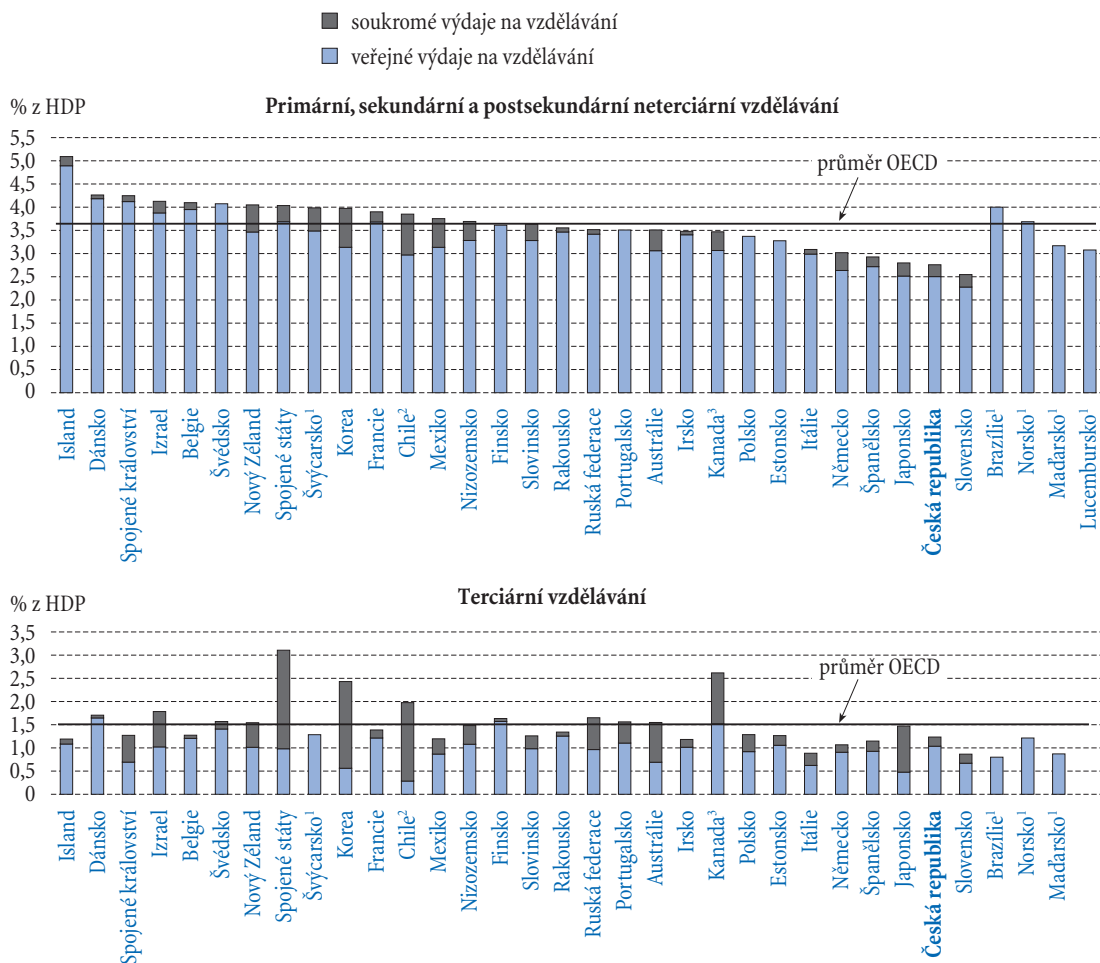
Do primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání je v průměru zemí OECD směřováno **64 % celkových výdajů na vzdělávání** (resp. 59 % kolektivních výdajů zemí OECD). Vzhledem k rozsáhlé a téměř absolutní účasti v primárním a nižším sekundárním vzdělávání v zemích OECD a vzhledem k vysoké míře účasti ve vyšším sekundárním vzdělávání je na tyto vzdělávací úrovně vydáván poměrně vysoký podíl výdajů na vzdělávání, a to **3,6 % 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 z celkového počtu žáků a studentů.

Česká republika vydávala v roce 2007 na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání celkem 2,8 % HDP (1,6 % na primární a nižší sekundární vzdělávání).

Graf B2.2

Výdaje na vzdělávání jako procento HDP podle úrovně vzdělávání (2007)

(Z veřejných a soukromých zdrojů, podle úrovně vzdělávání a finančních zdrojů.)



Poznámky:

1. Pouze veřejné výdaje (v případě Švýcarska pouze v terciárním vzdělávání)

2. Údaje za rok 2008.

3. Údaje za rok 2006.

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

 Zdroj: OECD. Tabulka B2.4, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

Téměř jedna třetina výdajů zemí OECD na vzdělávání je vydávána na terciární vzdělávání. Výdaje na tuto úroveň vzdělávání se v rámci zemí OECD liší nejvíce, což je způsobeno rozdíly v systémech terciárního vzdělávání, tedy v délce programů a organizaci výuky, ale i v rozdílných vzdělávacích cestách studentů. Kanada, Chile, Korea a Spojené státy vydají na terciární vzdělávání mezi 2,0 % a 3,1 % HDP a s výjimkou Kanady patří mezi země s nejvyšším podílem výdajů na terciární vzdělávání. Oproti tomu Belgie, Francie, Island, Mexiko, Norsko, Švýcarsko, Spojené království a partnerská země Brazílie 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.

V České republice se v roce 2007 vydaly na terciární vzdělávání finanční prostředky ve výši 1,2 % HDP.

Změny v celkových výdajích na vzdělávání mezi roky 1995, 2000 a 2007

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 tyto vzdělávací úrovně. **Ve všech zemích** s dostupnými daty **vzrostly**

mezi roky 1995 a 2007 veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání v běžných cenách o minimálně 8 %, v průměru zemí OECD o 49 %.

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 téměř dvojnásobnému nárůstu celkových výdajů na vzdělávání v období 1995–2007, výše HDP se více než zdvojnásobila, což vedlo ve stejném období k poklesu výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP.

V pouze 10 z 27 zemí OECD s porovnatelnými daty rostly v období 1995–2007 výdaje na vzdělávání rychleji než HDP. Výdaje na vzdělávání jako podíl HDP narostly o alespoň 0,8 procentního bodu v Chile (z 5,1 % na 6,4 %), Dánsku (z 6,2 % na 7,1 %), Spojených státech (z 6,6 % na 7,6 %) a v partnerské zemi Brazílii (z 3,7 % na 5,2 %). Nárůst výdajů na vzdělávání zaostával za nárůstem HDP v 17 z 27 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými údaji. Nejvyšší rozdíly v dynamice nárůstu těchto výdajů jsme zaznamenali v Rakousku, Finsku, Francii, na Slovensku 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 terciární vzdělávání.

Porovnáme-li změny ve výdajích na vzdělávání vzhledem k HDP před rokem 2000 a po roce 2000, 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. Ze tří zbývajících zemí (Japonsko, Švédsko a Chile) byl pouze v Chile po nárůstu výdajů v období 1995–2000 zaznamenán významný pokles po roce 2000.

Mezi roky 1995 a 2007 se výdaje na jednotlivé vzdělávací úrovně poměrně lišily. **Výdaje na primární, sekundární a postsekundární terciární vzdělávání jako podíl HDP poklesly v 18 ze 27 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými daty.** Výdaje na terciární vzdělávání jako podíl HDP v období 1995–2007 poklesly pouze v Austrálii, Maďarsku, Irsku, Nizozemsku a Norsku.

Ve 21 z 27 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými daty výdaje na terciární vzdělávání jako podíl HDP rostly rychleji než výdaje vzhledem k HDP na primární, sekundární a postsekundární terciární vzdělávání. Toto bylo způsobeno zejména prudkým nárůstem počtu studentů v terciárním vzdělávání a relativně stabilní situací co se počtu žáků týče na nižších vzdělávacích úrovních. Toto platí ve všech zemích s dostupnými daty s výjimkou Austrálie, Chile, Dánska, Nizozemska, Spojeného království a partnerské země Brazílie.

V České republice výdaje na primární, sekundární a postsekundární vzdělávací úroveň jako podíl HDP poklesly mezi roky 1995 a 2007 o 0,7 procentního bodu (v letech 1995–2000 se jednalo o pokles o 0,7 procentního bodu, zatímco mezi roky 2000 a 2007 stagnovaly). Jednalo se o výdaje ve výši 3,5 % v roce 1995 a 2,8 % shodně v letech 2000 a 2007.

V České republice výdaje na terciární vzdělávací úroveň jako podíl HDP v období 1995–2007 vzrostly o 0,3 procentního bodu (mezi roky 1995 a 2000 došlo k poklesu o 0,1 procentního bodu, zatímco mezi roky 2000 a 2007 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 2007.

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 učitelských 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 výdaje na služby související se vzděláváním a další výdaje. V jednotlivých zemích se liší struktura žáků a studentů v programech různého zaměření, ale také délka studia a typy a organizace výzkumu a vývoje. Na celkové vysoké rozdíly ve výši výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP má 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 vzděláváním spojené. **Země s relativně větším podílem mladé populace musí vydat větší podíl HDP na vzdělávání než země s podílem nízkým, aby zabezpečily mladým lidem stejné vzdělávací příležitosti alespoň srovnatelné kvality, jako mají mladí lidé v jiných zemích OECD.**

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 10 ze 14 zemí s nadprůměrným podílem populace odpovídající věku žáků na této vzdělávací úrovni (tedy v Austrálii, Chile, Dánsku, na Islandu, v Irsku, Koreji, Mexiku, na Novém Zélandu, v Norsku a v partnerské zemi Brazílii) jsou také výdaje na tuto vzdělávací úroveň nad průměrem zemí OECD. Naopak v **České republice**, Německu, Itálii, Japonsku, Španělsku a partnerských zemích Estonsku a Slovinsku, které mají nejnižší podíl populace ve věku 5–14 let (méně než 10%), jsou vynaložené výdaje na odpovídající úroveň vzdělávání 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 na odpovídající vzdělávací úroveň a velikosti těchto populací není tak významný, může být způsobeno mnoha faktory. Navíc velikost odpovídající populace nemůže sama o sobě předurčit výši výdajů, a to ani v případě nižších úrovní vzdělávání. **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.** Například v Polsku a na Slovensku podíly populace ve věku odpovídajícím primárnímu a nižšímu sekundárnímu vzdělávání jsou podobné (11,1 %, resp. 11,3 %), ale Polsko vydá na tuto úroveň vyšší podíl HDP než Slovensko (2,4 %, resp. 1,5 %).

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 2020 ve 27 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 následujících dvaceti letech budou potýkat **Česká republika**, Japonsko, Korea, Mexiko, Polsko, Slovensko a partnerská země Ruská federace. V těchto zemích dojde k poklesu populace žáků ve věku typickém pro primární a nižší sekundární vzdělávání o alespoň 20 %. V některých zemích však dojde k nárůstu této populace – jedná se o Austrálii, Irsko, Španělsko a partnerskou zemi Izrael, kde dojde do roku 2020 k nárůstu populace ve věku 5–14 let o více než 10 %.

V populacích ve věku 15–19 let a 20–29 let, tedy ve věku korespondujícím s vyšším sekundárním a terciárním vzděláváním, se vývojové trendy v jednotlivých zemích liší více, i když projekce ukazuje na pokles v období 2000–2020 o 8 %, resp. 6 %. Na těchto vzdělávacích úrovních však není vliv velikosti populace na výši finančních prostředků tak velký, jako je tomu v případě vzdělávacích úrovní nižších.

V České republice dojde v období 2000–2020 k poklesu počtu obyvatel ve věku 5–14 let o 22 %, ve věku 15–19 let o 32 % a ve věku 20–29 let o 37 %. Poklesy počtu obyvatel se tedy dotknou všech vzdělávacích úrovní.

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. Zátěž nárůstu finančních zdrojů však nespočívá pouze na státním rozpočtu. **V průměru z 6,2 % 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 a odpovídá na základní otázku, jak se veřejný a soukromý sektor podílí na financování vzdělávání, a to zejména v oblasti terciárního vzdělávání. V neposlední řadě se zabývá i tím, jak výše veřejných výdajů souvisí s velikostí vzdělávacího systému a jak jsou veřejné výdaje rozděleny mezi veřejné a soukromé vzdělávací instituce.

V průměru **více než 90 % všech výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání pochází v zemích OECD z veřejných zdrojů**, v žádné zemi s výjimkou Chile, Koreje a Spojeného království se nejedná o méně než 80% podíl. **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, Spojeném království, Spojených státech a v partnerských zemích Izraeli a Ruské federaci. 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 mezinárodních studentů spolu se způsobem financování jejich studia.

Hlavní výsledky:

- Ve všech zemích s dostupnými daty **veřejné výdaje na vzdělávání mezi roky 1995 a 2007 vzrostly**. Ve více než třech čtvrtinách zemí vzrostly v tomto období i soukromé výdaje, a to dokonce ve vyšší míře než výdaje veřejné. Nicméně **v roce 2007 pocházelo 83 % všech výdajů na vzdělávání stále z veřejných zdrojů**.
- Podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání mezi roky 1995 a 2007 v některých zemích podstatně vzrostl, což ale neplatí v případě ostatních vzdělávacích úrovní.
- V průměru v 17 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 2000–2007** (na 71 % v roce 2006 a 70 % v roce 2007). 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 jde ruku v ruce s nárůstem veřejných výdajů na vzdělávání**. V osmi z 11 zemí OECD s nejvyšším nárůstem veřejných výdajů v terciárním vzdělávání v období 2000–2007 se platilo pouze velmi nízké nebo žádné školné. Výjimkou jsou Korea, Nový Zéland 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 31 %, resp. 20 % výdajů.
- V terciárním vzdělávání pochází naprostá většina soukromých výdajů z prostředků domácností.
- Veřejné výdaje jsou určeny zejména k financování veřejných institucí, ale financují se z nich také instituce soukromé. S výjimkou Maďarska a Mexika jsou země s nejnižší úrovní veřejných financí na studenta v terciárním vzdělávání (ve veřejných i soukromých institucích) i zeměmi s nejmenším podílem studentů ve veřejných institucích na této vzdělávací úrovni.
- Veřejné výdaje na studenta ve veřejných institucích jsou více než dvojnásobné, než je úroveň výdajů na dítě v soukromých institucích v preprimárním vzdělávání. V primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání jsou téměř dvojnásobné a v případě institucí terciárního vzdělávání jsou veřejné výdaje na studenta ve veřejných institucích více než trojnásobné než na studenta v soukromé instituci.

Jak rozdělit veškeré platby nutné pro získání finančních zdrojů na vzdělávání mezi účastníky vzdělávání je předmětem politické diskuse v mnoha zemích OECD. Tato otázka se týká zejména preprimárního a terciárního vzdělávání, kde je financování z veřejných prostředků v plné výši 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, se vlády jednotlivých zemí snaží najít nové partnery, kteří jim pomohou nalézt nové finanční zdroje nezbytné pro financování vzdělávání. Výsledkem 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 o terciární vzdělávání 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 veřejné 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. V terciárním vzdělávání se životní náklady a ušlé výdělky na výdajích na vzdělávání mohou významně podílet. Žádné výdaje mimo vzdělávací instituce se však nezapočítávají, dokonce i pokud jsou veřejně dotovány.

Výsledné veřejné výdaje jsou součtem přímých veřejných nákupů vzdělávacího zboží a služeb a plateb vzdělávacím institucím a dalších plateb 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 podíl stále větší a narůstající podíl soukromých výdajů. **V zemích OECD pochází v průměru 83 % výdajů na vzdělávání přímo z veřejných zdrojů.** Další 2,8 % finančních zdrojů vstupuje do vzdělávání prostřednictvím veřejných subvencí domácnostem. **Česká republika je z tohoto pohledu průměrnou zemí – veřejné výdaje na vzdělávání tvoří 88,7 % všech výdajů na vzdělávání. V zemích EU19 pochází 89 % výdajů na vzdělávání přímo z veřejných zdrojů a další 3,3 % tvoří veřejné subvence domácnostem.**

Ve všech zemích OECD s dostupnými daty **soukromé výdaje reprezentují v průměru 17 % všech výdajů na vzdělávání.** Tento podíl se ale v rámci jednotlivých zemí podstatně liší – pouze devět zemí OECD a dvě partnerské země vydávají ze soukromých zdrojů větší podíl finančních prostředků, než je průměr zemí OECD. V Kanadě a v partnerské zemi Izraeli tvoří soukromé výdaje na vzdělávání okolo jedné čtvrtiny všech výdajů na vzdělávání, v Austrálii, Chile, Japonsku, Koreji, Spojeném království a Spojených státech tvoří soukromé výdaje na vzdělávání dokonce 30 % a více výdajů.

V České republice tvoří soukromé výdaje na vzdělávání 11 % všech výdajů na vzdělávání, v zemích EU19 se v průměru jedná také o 11 %.

Ve všech zemích, pro které byly k dispozici údaje, veřejné výdaje na vzdělávání mezi roky 2000 a 2007 vzrostly. Ve třech čtvrtinách zemí v tomto období rostly 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 od studentů v terciárním vzdělávání v letech 2000–2007.

Je ale nutné poznamenat, že pokles podílu veřejných výdajů a nárůst podílu soukromých výdajů neznamená v absolutních částkách 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, resp. vzdělávání malých dětí, 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 20 % výdajů.** V rámci jednotlivých zemí se podíl soukromých výdajů na preprimární vzdělávání pohybuje od 5 % a méně v Belgii, Nizozemsku, Švédsku a partnerské zemi Estonsku až do více než 25 % v Rakousku, Chile, Německu, na Islandu a v partnerské zemi Ruské federaci a více než 50 % v Austrálii, Japonsku a Koreji. **V České republice tvořil v roce 2007 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 90 % všech výdajů na tyto vzdělávací úrovně.** Podíl soukromých výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání převyšuje 10 % v Austrálii, Kanadě, Chile, Německu, Japonsku, Koreji, Mexiku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, Slovensku, ve Švýcarsku a Spojeném království. 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 prostřednictvím školného a jsou určeny zejména na vlastní vzdělávání.** Výjimkou jsou Německo, Nizozemsko a Švýcarsko, kde naprostá většina soukromých výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání pochází z finančních zdrojů obchodního a podnikatelského sektoru a kde jsou tyto prostředky určeny na praktickou výuku učňů v rámci duálního systému.

V České republice veřejné výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání tvoří 90,7 % výdajů na tuto vzdělávací úroveň. V zemích EU19 tvoří na těchto vzdělávacích úrovních veřejné prostředky 93 % výdajů.

Ve 14 z 25 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými údaji nastal mezi roky 2000 a 2007 mírný pokles podílu veřejných výdajů na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni. K nárůstu podílu soukromých výdajů o 3 a více procentních bodů došlo v Kanadě (ze 7,6 % na 11,6 %), Koreji (z 19,2 % na 22,2 %), Mexiku (z 13,9 % na 17,9 %), na Slovensku (z 2,4 % na 10,7 %), ve Švýcarsku (z 10,8 % na 13,9 %) a Spojeném království (z 11,3 % na 21,9 %). Pokles podílu soukromých výdajů v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání nastal v ostatních osmi zemích. Vyšší nárůst veřejných výdajů (o tři a více procentních bodů) jsme mezi roky 2000 a 2007 zaznamenali v Chile (z 68,4 % na 77,2 %) a Polsku (z 95,4 % na 98,6 %).

V České republice se jednalo o nárůst soukromých zdrojů o 1,0 procentní bod (z 8,3 % v roce 2000 na 9,3 % v roce 2007).

I přes tyto rozdíly v podílu veřejných a soukromých výdajů na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni mezi roky 2000 a 2007 se celková výše veřejných výdajů zvýšila ve všech zemích s porovnatelnými údaji s výjimkou Portugalska. Na rozdíl od obecných trendů byl nárůst veřejných výdajů provázen poklesem soukromých výdajů na tyto vzdělávací úrovně v Chile, Německu, Polsku, Portugalsku a Švédsku.

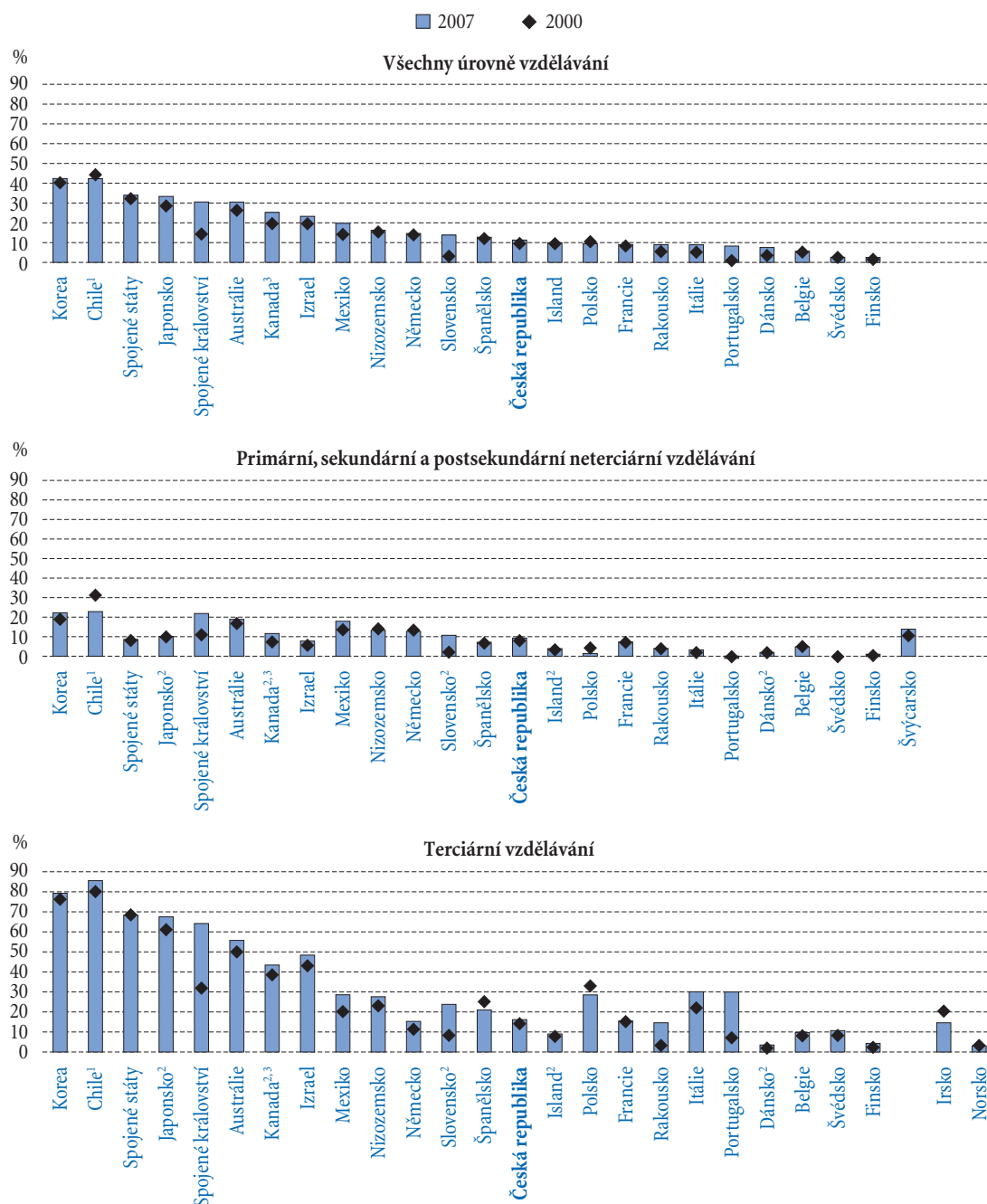
Veřejné a soukromé výdaje na terciární vzdělávání

Všechny země OECD vykazují vysoké individuální zisky z terciárního vzdělávání (viz indikátor A7). To nasvědčuje tomu, že studenti a další soukromé subjekty by mohli být ještě více motivováni investovat do terciárního vzdělávání v případě, že by vlády

Graf B3.3

Podíl soukromých výdajů na vzdělávání (2000, 2007)

(v procentech)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2008.

2. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

3. Údaje za rok 2006.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu soukromých výdajů na vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka B3.1 a B3.2a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

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 31 % výdajů na terciární vzdělávání. V České republice tvoří soukromé výdaje 16,2 % 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, Spojeném království, Spojených státech a také v partnerských zemích Izraeli a Ruské federaci, více než 75 % činí v Chile a Koreji. V Koreji okolo 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 Austrálii, Kanadě, Japonsku, Koreji, Nizozemsku, na Slovensku, ve Švédsku, Spojeném království, Spojených státech a v partnerských zemích Izraeli a Ruské federaci.

V mnoha zemích OECD má vysoký nárůst účasti ve vzdělávání i vysoké osobní a společenské dopady. **V roce 2007 činil podíl veřejných výdajů na terciární vzdělávání v zemích OECD v průměru 69 %**. V průměru mezi 17 zeměmi s porovnatelnými údaji **podíl veřejných výdajů v období 1995–2000 mírně poklesl** (ze 78 % na 76 %) **a další pokles byl zaznamenán do roku 2007** (na 71 %). 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 došlo v letech 2000–2007 k poklesu podílu veřejných výdajů na terciární vzdělávání z 85 % na 84 %**.

Ve 12 z 20 zemí OECD a partnerských zemí s porovnatelnými údaji podíl soukromých výdajů v období 1995–2007 vzrostl o alespoň tři procentní body. Tento nárůst byl vyšší než 9 procentních bodů v Austrálii, Rakousku, Chile, Itálii, Portugalsku, na Slovensku a ve Spojeném království. 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 2000–2007 k dispozici údaje, s výjimkou Japonska (bez ohledu na změny výše soukromých výdajů). V osmi z jedenácti zemí OECD – **České republice**, Maďarsku, na Islandu, v Mexiku, Polsku, na Slovensku a ve Španělsku – prudce vzrostly veřejné výdaje na terciární 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 a ve Spojených státech, kde veřejné výdaje investované do terciárního vzdělávání také vzrostly, je zároveň vysoký podíl soukromých výdajů. Tento pokles může být v některých případech způsoben různou metodikou započítávání soukromých výdajů v jednotlivých letech.

Veřejné výdaje na studenta podle typu vzdělávací instituce

Výše veřejných výdajů na vzdělávání vypovídá o tom, jakou důležitost jednotlivé vlády přikládají vzdělávání. Většinou jsou veřejné výdaje využity na financování veřejných vzdělávacích institucí, ale v některých případech je významná část veřejných výdajů použita na financování soukromých vzdělávacích institucí.

V průměru v zemích OECD jsou celkové veřejné výdaje na žáka a studenta vzdělávajícího se ve veřejné instituci více než dvojnásobné, než jsou výdaje na žáka a studenta vzdělávajícího se v instituci soukromé (jde o 7 261 US \$ oproti 3 786 US \$). Rozdíly jsou ještě více markantní na jednotlivých vzdělávacích úrovních. Veřejné výdaje na dítě vzdělávající se ve veřejné instituci v preprimárním vzdělávání jsou více než dvojnásobné než v případě veřejných výdajů na dítě vzdělávající se v soukromé instituci (jde o 5 562 US \$ oproti 2 566 US \$). V případě žáka vzdělávajícího se v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání jde o částky 7 262 US \$ ve veřejné instituci a 4 045 US \$ v soukromé instituci. Na studenta v terciárním vzdělávání je v průměru vynaloženo z veřejných prostředků 10 424 US \$, pokud studuje ve veřejné instituci, a 3 417 US \$, navštěvuje-li instituci soukromou.

V České republice se vynaloží z veřejných zdrojů na dítě v preprimárním vzdělávání 3 374 US \$ ve veřejné instituci oproti 2 905 US \$ v instituci soukromé. V primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání se z veřejných zdrojů v České republice v roce 2007 průměrně vynaložilo 4 388 US \$ na žáka ve veřejné instituci a 2 722 US \$ v soukromé instituci. V terciárním vzdělávání se v průměru jednalo o 7 659 US \$ vydaných z veřejných zdrojů na studenta ve veřejné instituci a 520 US \$ v soukromé instituci.

B4 JAKÉ JSOU CELKOVÉ VEŘEJNÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?

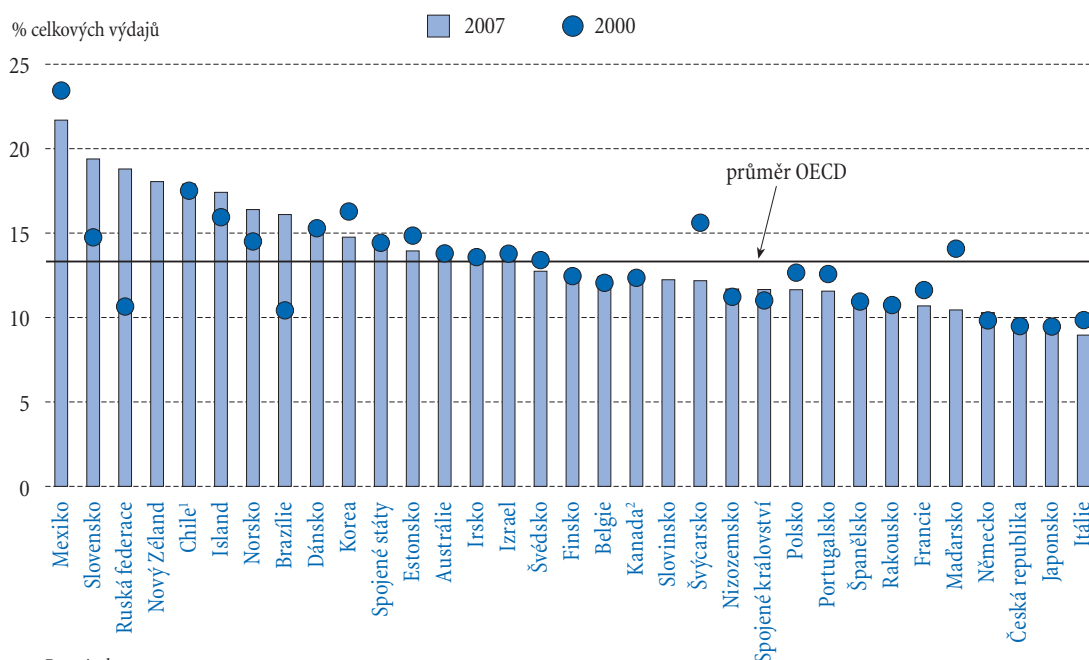
Veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl všech veřejných výdajů charakterizují prioritu vzdělávání vzhledem k ostatním veřejným výdajům, jako jsou zdravotnictví, sociální péče, obrana a vnitro. Indikátor poskytuje důležitý kontext vzhledem k dalším indikátorům o financování.

Graf B4.1

Celkové veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl celkových veřejných výdajů (2000, 2007)

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

Země OECD v průměru vydaly v roce 2007 na vzdělávání 13,3 % všech svých veřejných výdajů, hodnoty v jednotlivých zemích se pohybují od 10 % a méně v České republice, Itálii a Japonsku až do 22 % v Mexiku. Podíl veřejných výdajů vynaložených na vzdělávání vzrostl mezi roky 1995 a 2007 v 18 z 27 zemí s porovnatelnými daty. Hlavní nárůst byl zaznamenán zejména v období 1995–2000, zatímco výdaje na vzdělávání v období 2000–2007 rostly stejným tempem jako výdaje do ostatních sektorů.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2008.

2. Údaje za rok 2006.

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových veřejných výdajů na všechny vzdělávací úrovně jako podílu na celkových veřejných výdajích v roce 2007.

Zdroj: OECD. Tabulka B4.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

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 výdaje jako podíl na HDP se mezi roky 1995 a 2007 zvyšovaly pouze velice mírně**. Vzdělávání však vykazovalo ve většině zemí OECD rostoucí podíl na těchto výdajích, a tento nárůst byl obdobný jako nárůst výše HDP. V Chile, Dánsku, Nizozemsku, na Slovensku, ve Švédsku a v partnerské zemi Brazílii se projevil významný posun 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 (v průměru o 0,9 procentního bodu), zatímco mezi roky 2000 a 2007 se veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl celkových veřejných výdajů zvýšily pouze 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 pětinasobek v Chile a Koreji.

Pokud jsou veřejné zisky ze vzdělávání vyšší než zisky soukromé, vlády jednotlivých zemí mají 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 založený 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 přímé výdaje na vzdělávací instituce stejně jako veřejné subvence domácnostem (např. stipendia a studentské půjčky) a dalším soukromým vzdělávacím subjektům (např. institucím zabezpečujícím odbornou přípravu učňů v duálních systémech). 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 zahrnují i splátky úroků – ty jsou však z celkových výdajů na vzdělávání vyčleněny. Důvodem je, že některé státy nejsou schopny tyto platby z celkových veřejných výdajů vyčlenit.

Celková úroveň veřejných výdajů investovaných do vzdělávání

Země OECD v průměru v roce 2007 vynaložily 13,3 % celkových veřejných výdajů na vzdělávání. Tato hodnota se v rámci zemí OECD pohybuje na úrovni 10 % nebo méně v České republice, Itálii a Japonsku až do 21,7 % 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 2007 vynaložilo na vzdělávání 9,9 % všech veřejných výdajů. V zemích EU19 se jednalo o 12,1 %.

Podíl veřejných výdajů na jednotlivé úrovně vzdělávání se v rámci zemí liší. **Země OECD a partnerské země vydaly v roce 2007 na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni od 6,1 % (Česká republika) až do 14,6 % (Mexiko) svých veřejných výdajů a od 1,6 % (Itálie) do 5,3 % (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 a demografické struktuře obyvatel, 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, Dánsku, Finsku a Norsku až do více než pětinasobku v Chile a Koreji. **V České republice se jedná o 6,1 % veřejných výdajů v případě primárního až postsekundárního neterciárního vzdělávání a 2,5 % v případě terciárního vzdělávání.**

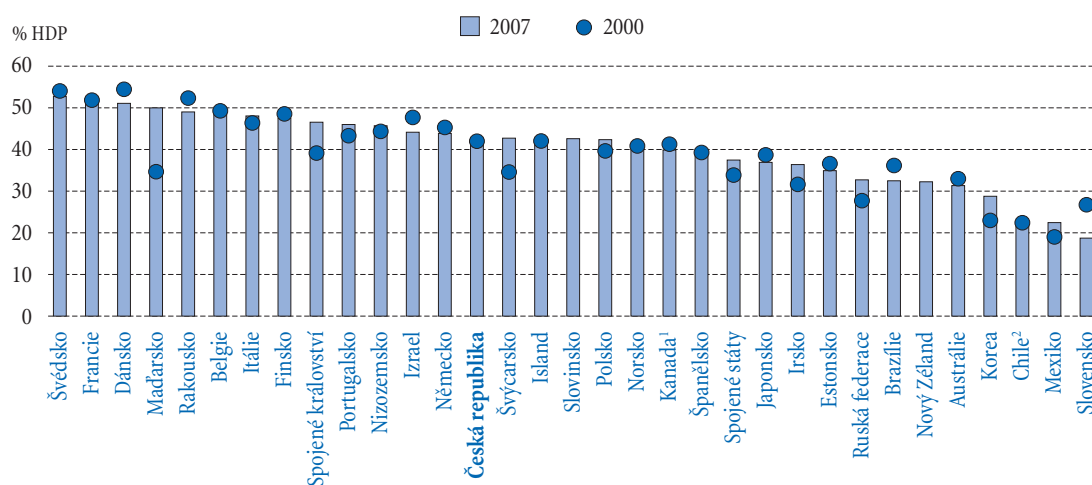
Veřejné výdaje na vzdělávání jsou společenskou prioritou dokonce i v zemích OECD s nízkými veřejnými výdaji do ostatních resortů. Pokud jsou veřejné výdaje na vzdělávání charakterizovány prostřednictvím podílu na celkových veřejných výdajích, pak do výpočtu a interpretace musí být zahrnuta i relativní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

Pokud porovnáme v jednotlivých zemích OECD velikost celkových veřejných výdajů s HDP, 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 Chile, Mexiko, Nový Zéland, Slovensko a partnerská země Ruská federace, 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, 2007)



Poznámky:

Graf charakterizuje veřejné výdaje, ne pouze výdaje na vlastní vzdělávání.

1. Údaje za rok 2006.

2. Údaje za rok 2008.

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových veřejných výdajů vzhledem k HDP v roce 2007.

Zdroj: OECD, Annex 2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

Mezi roky 1995 a 2007 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 18 z 27 zemí OECD s dostupnými údaji 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 2000–2007 výdaje do vzdělávání a do ostatních sektorů rostly stejným tempem. I když sektor vzdělávání musí „bojovat“ s ostatními resorty o finanční prostředky z veřejných rozpočtů, podíl výdajů na vzdělávání vzrostl z 12,1 % v roce 1995 na 13,3 % v roce 2007. K nejvyššímu nárůstu došlo v Chile (z 14,5 % na 17,9 %), Dánsku (z 12,2 % na 15,4 %), Nizozemsku (z 9,1 % na 11,7 %), na Slovensku (z 14,1 % na 19,4 %), ve Švédsku (z 10,7 % na 12,7 %) a v partnerské zemi Brazílii (z 11,2 % na 16,1 %).

V České republice vzrostl podíl veřejných výdajů investovaných do vzdělávání z 8,7 % v roce 1995 na 9,5 % v roce 2000 a 9,9 % v roce 2007.

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

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 jsou finanční subvence studentům 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 pro umožnění přístupu ke vzdělávání studentské půjčky méně vhodné než granty pro nízkopříjmové skupiny studentů?** I když zde neodpovíme na všechny tyto otázky, indikátor poskytuje informace o politice zavádění školného a jeho výši.

Mezi zeměmi OECD včetně partnerských zemí s dostupnými daty existují velké rozdíly v průměrné výši školného placeného ve veřejných institucích terciárního vzdělávání typu 5A. V osmi zemích se žádné školné na veřejných školách neplatí, zatímco třetina zemí s dostupnými daty vybírá školné ve výši přesahující 1 500 US \$ ročně. V rámci EU19 pouze Itálie, Nizozemsko, Portugalsko a Spojené království vybírají školné ve veřejných institucích terciárního vzdělávání typu 5A přesahující 1 100 US \$ ročně.

Hlavní výsledky:

- Postoj ke školnému ve veřejných institucích terciárního vzdělávání se v mnoha zemích OECD v posledním desetiletí změnil. Školné bylo zavedeno v Lucembursku, v některých federativních státech Německa, případně se školné zvýšilo v Rakousku, Itálii, Portugalsku a Spojeném království. V Dánsku, Irsku a na Slovensku bylo zavedeno školné pro cizince. Naopak Irsko zrušilo v posledních deseti letech školné pro tuzemské studenty.
- V průměru 21 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání je vydáváno na subvence studentům, domácnostem a ostatním soukromým subjektům. V Austrálii, Chile, Dánsku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku a Spojeném království tvoří veřejné subvence domácnostem alespoň 25 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání.
- **To, že v některých zemích je nízká průměrná výše ročního školného placeného na terciárních vzdělávacích institucích typu 5A, neznamená, že v těchto zemích je i nízký podíl studentů profitujících z veřejných subvencí.** Výše školného pro domácí studenty je ve skandinávských zemích prakticky nulová. Přesto v těchto zemích více než 55 % studentů dostává veřejné subvence nebo je jim poskytováno stipendium/grant, případně jsou jim poskytovány studentské půjčky. Navíc Finsko, Island, Norsko a Švédsko patří mezi osm zemí s nejvyšší mírou vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A.
- **Země OECD, ve kterých studenti platí školné a mohou zároveň využívat poměrně 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 (86 %, resp. 76 %) a Nizozemsko a Spojené státy vykazují míru vstupu nad průměrem zemí OECD (60 %, resp. 65 %). Jedním z důvodů vyšší míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A v Austrálii a na Novém Zélandu je ale také vysoký podíl zahraničních studentů.
- Granty a půjčky jsou zvláště rozšířené v Austrálii, Chile, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku, Švédsku, Spojeném království a Spojených státech. Výdaje vlád na studentské půjčky pro významnou část studentů jsou větší v zemích, kde je průměrná výše školného vyšší.

Politická rozhodování týkající se školného odrážejí jak finanční náročnost terciárního vzdělávání, tak výši zdrojů, které jsou pro terciární vzdělávání k dispozici. Subvence studentům a jejich rodinám jsou také formou, jakou mohou vlády zemí zvyšovat účast ve vzdělávání (i pro studenty z nízkopříjmových rodin) tím, že sníží výdaje rodin na vzdělávání. Dopad těchto subvencí se hodnotí prostřednictvím indikátorů účasti a dokončování vzdělávání. Veřejné subvence hrají významnou roli v nepřímém financování vzdělávání.

Přesouvání části financování vzdělávání směrem ke studentům může také pomoci zvýšit konkurenceschopnost jednotlivých institucí. Vzhledem k tomu, že finanční pomoc studentům určená na pokrytí jejich životních nákladů může být zprostředkována jako substituce ušlých výdělků, veřejné subvence na vzdělávání mohou zvyšovat vzdělanost obyvatelstva, protože studenti mohou bez výrazné ztráty finančních prostředků pracovat méně.

Veřejné subvence mohou mít různé formy: finanční podpora, rodičovské přídavky pro všechny studenty, sleva na daních pro studenty a jejich rodiny nebo další transfery domácnostem. Plošné subvence (jako sleva na daních nebo rodinné přídavky) mohou mít pro nízkopříjmové rodiny menší efekt než finanční podpora. Nicméně mohou pomoci snížit finanční nerovnosti rodin s dětmi ve vzdělávání a mimo vzdělávání.

Indikátor charakterizuje průměrnou výši školného placeného ve veřejných a soukromých institucích terciárního vzdělávání typu 5A. Nerozlišuje výši školného podle jednotlivých typů programů, ale podává celkový pohled na výši školného podle typu vzdělávacích institucí a podílu studentů, kteří získali stipendium a granty plně pokrývající jejich výdaje na školné.

Indikátor se také zabývá podílem veřejných výdajů na terciární vzdělávání, které jsou směřovány ke studentům, rodinám a dalším soukromým institucím. Některé z těchto výdajů nejsou směřovány přímo do vzdělávacích institucí, ale např. jako subvence jsou určeny pro financování školného.

Indikátor rozlišuje stipendia a granty, které jsou nevratné, a půjčky, které se musí splácet. Nerozlišuje ale různé typy grantů a půjček jako stipendia, rodinné přídavky, ...

Vlády také dotují studenty a jejich rodiny prostřednictvím ubytovacích příspěvků, slev na daních a příspěvků na vzdělávání. Tyto subvence se do výpočtu hodnot indikátoru nezahrnují. Výše finanční podpory studentů proto může být v některých zemích výrazně podhodnocena.

Indikátor popisuje plnou výši studentských půjček za účelem podání informace o úrovni podpory, kterou obdrží současní studenti. Celková částka půjčky včetně stipendií a grantů však poskytuje informace o celkové reálné výši podpory určené studentům účastnícím se vzdělávání. Platby úroků a splátky půjček by sice měly být započteny do výdajů na vzdělávání, nicméně se týkají jiného než současného období, a proto se do výpočtu ukazatele nezahrnují.

Vlády zemí obvykle soukromým poskytovatelům garantují splátky půjček. V některých zemích OECD tato nepřímá forma podpory hraje stejně významnou, ne-li významnější roli nežli přímá finanční podpora studentům.

Údaje o půjčkách je ale nutné interpretovat s velkou obezřetností vzhledem k tomu, že některé země mají problémy s kvantifikací výdajů na půjčky.

Průměrná roční výše školného v institucích terciárního vzdělávání typu 5A a zahraniční studenti

V mnoha zemích OECD se již mnoho let vede debata o optimální výši školného. Na jedné straně vysoké školné zvyšuje zdroje dostupné pro financování terciárního vzdělávání, ale také vyvíjí vysoký tlak na studenty (zejména na studenty z nízkopříjmových rodin) především kvůli absenci pevného systému veřejných subvencí, které by pomohly studentům refundovat náklady vydané na vzdělávání. Na druhé straně velmi nízká výše školného nebo nezavedení školného vyvolává velký tlak na vzdělávací instituce a vlády jednotlivých zemí, aby zabezpečily odpovídající kvalitu vzdělávání. Tento tlak je ještě zvyšován díky prudké expanzi terciárního vzdělávání ve všech zemích OECD, navíc ekonomická krize může ještě snížit možnosti vlád jednotlivých zemí navyšovat výdaje na vzdělávání.

V posledním desetiletí prošly mnohé vzdělávací systémy reformami, které se týkaly i školného, a přijaly některou ze tří rozdílných variant. Zavedly nebo zvýšily školné, jako například Lucembursko a některé z německých federativních států, kde zavedly školné nejdříve univerzity. Rakousko, Itálie, Portugalsko a Spojené království v posledním desetiletí výrazně zvýšily školné na institucích terciárního vzdělávání. Tyto země se opíraly o velký počet domácností, které se na financování vzdělávání podílejí. Jiné země kvůli vysoké míře mobility zavedly školné pro zahraniční studenty, aby zvýšily celkovou výši finančních prostředků pro terciární vzdě-

lávání. Toto je případ Dánska, Irsku a Slovenska, kde bylo zavedeno školné pouze pro zahraniční studenty (i když podíl zahraničních studentů v těchto zemích je nižší než průměr zemí OECD). Některé země dokonce školné v posledním desetiletí zrušily, jako například Irsko, které zrušilo školné pro tuzemské studenty.

Mezi zeměmi OECD jsou ve výši školného pro tuzemské studenty na terciárních vzdělávacích institucích typu 5A poměrně velké rozdíly. Na veřejných institucích v pěti skandinávských zemích (v Dánsku, Finsku, na Islandu, v Norsku a Švédsku), České republice, Irsku a Mexiku není školné vůbec zavedeno. Naopak v jedné třetině zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými daty se na veřejných (a soukromých na státu závislých) institucích vybírá od tuzemských studentů školné vyšší než 1 500 US \$. Ve Spojených státech je školné na veřejných institucích vyšší než 5 000 US \$. V zemích EU19 s dostupnými daty tuzemští studenti platí školné vyšší než 1 100 US \$ pouze v Itálii, Nizozemsku, Portugalsku a Spojeném království.

Politiky jednotlivých zemí zahrnují do plateb školného a finanční podpory studentů všechny studenty studující v dané zemi. Do konce i pokud se indikátor zaměří pouze na tuzemské studenty, některé země do výpočtu zahrnou studenty všechny.

Školné ve veřejných institucích terciárního vzdělávání se může u jednotlivých studentů studujících ve stejném programu lišit. Některé země dělají rozdíly ve výši školného podle státního občanství studenta. Například v Rakousku je školné pro studenty, kteří nejsou občany zemí EU a Evropského hospodářského prostoru, dvojnásobné oproti školnému pro tuzemské studenty. Obdobnou politiku zastávají i Austrálie, Kanada, Nový Zéland, Spojené státy a partnerská země Slovinsko stejně jako Dánsko, které tento systém zavedlo v období 2006–07. V těchto zemích úroveň školného závisí buď na státním občanství, nebo na statutu rezidenta.

Průměrná roční výše školného v soukromých institucích

Průměrná roční výše školného se mezi zeměmi OECD a partnerskými zeměmi velmi významně liší. Ve většině zemí OECD a partnerských zemí je školné v soukromých institucích vyšší, než je tomu v případě veřejných institucí. Finsko, Irsko a Švédsko jsou jedinými zeměmi, kde se neplatí školné ani na veřejných, ani na soukromých institucích. Větší rozdíly jsou zejména mezi zeměmi s vyšším podílem studentů vzdělávajících se v soukromých na státu nezávislých institucích terciárního vzdělávání typu 5A. Méně se výše školného liší v zemích, které se minimálně liší v podílu studentů ve veřejných a soukromých na státu závislých institucích.

Veřejné subvence domácnostem a dalším soukromým subjektům

Subvence studentům a jejich rodinám jsou jedním ze způsobů, jak zvýšit účast na vzdělávání zejména v případě studentů z nízkopříjmových rodin tím, že jim kompenzují náklady na vzdělávání a související náklady. Země OECD vydají v průměru 0,4 % svého HDP na subvence domácnostem a dalším soukromým subjektům v rámci všech úrovní vzdělávání. Podíl těchto subvencí je mnohem vyšší v terciárním vzdělávání, než je tomu na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni, a reprezentují 0,3 % HDP. Vzhledem k HDP jsou tyto subvence nejvyšší v Norsku (1 %), na Novém Zélandu (0,7 %), v Dánsku (0,6 %), Spojeném království (0,5 %), Švédsku (0,4 %), Nizozemsku (0,4 %) a Rakousku (0,4 %). **V České republice představují veřejné subvence v terciárním vzdělávání 0,05 % HDP.**

Země OECD vydají v průměru 21 % veřejných výdajů v terciárním vzdělávání na subvence domácnostem a dalším soukromým subjektům. V Austrálii, Chile, Dánsku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku a Spojeném království tvoří veřejné subvence více než 25 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání. Pouze v České republice a Polsku se jedná o méně než 5 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání (4,2 %, resp. 1,6 %).

Různé přístupy zemí k financování terciárního vzdělávání

Země se liší v přístupech k financování terciárního vzdělávání. Podle způsobu financování (školné x veřejné subvence studentům) je můžeme rozdělit do čtyř modelů:

- Model 1 – země, ve kterých se neplatí školné, ale existuje poměrně velkorýsý systém subvencí studentům (Dánsko, Finsko, Island, Norsko, Švédsko)
- Model 2 – země s vysokým školným a dobře rozvinutým systémem subvencí studentům (Austrálie, Kanada, Nizozemsko, nový Zéland, Spojené království a Spojené státy)

- Model 3 – země s vysokým školným a méně rozvinutým systémem subvencí studentům (Japonsko a Korea)
- Model 4 – země s nízkým školným a méně rozvinutým systémem subvencí studentům (Rakousko, Belgie, Česká republika, Francie, Irsko, Itálie, Portugalsko a Španělsko)

Země OECD využívají různé kombinace grantů a půjček, aby mohly dotovat výdaje studentů na vzdělávání

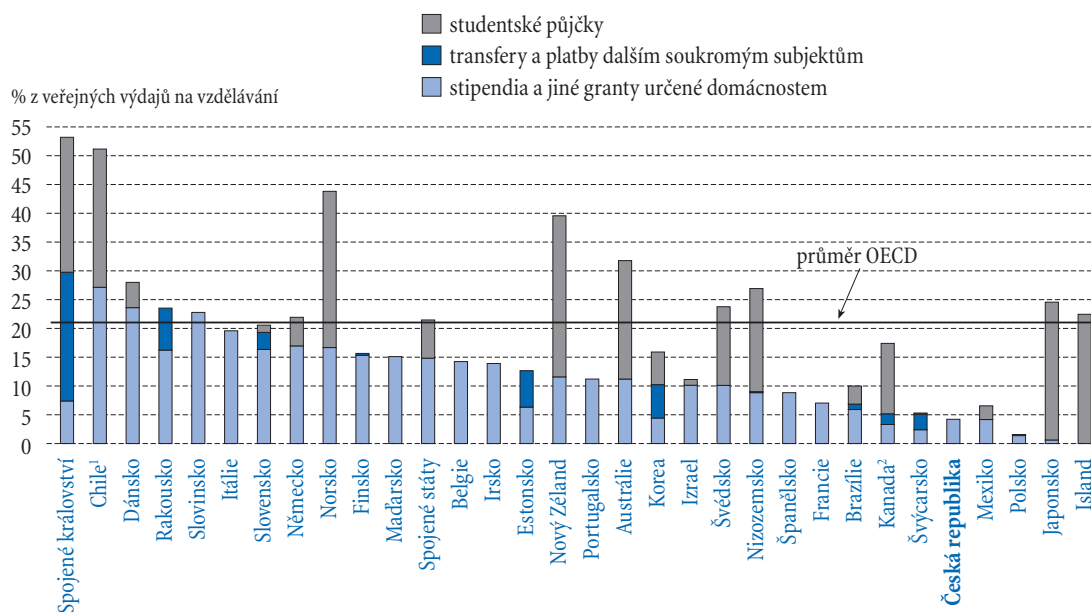
Klíčovou otázkou v mnoha zemích je, zda veřejné subvence domácnostem mají být poskytovány primárně formou grantů a půjček. Vládní subvence směřované ke studentům na pokrytí jejich životních nákladů a nákladů na vzdělávání jsou často kombinací těchto dvou typů subvencí. Příznivci studentských půjček argumentují tím, že půjčky umožňují studentům rozložit výdaje do delšího období; v případě, že by částky vynaložené na subvence byly použity také ke splácení půjček, mohly by být finanční prostředky uvolněny a celkový přístup ke vzdělávání by se zvýšil. Půjčky též posouvají platby na vzdělávání pro ty, kteří nejvíce profitují z investic do vzdělávání. Odpůrci půjček argumentují naopak tím, že studentské půjčky jsou méně efektivní než granty při podpoře studentů z nízkopříjmových rodin v průběhu jejich studia. Argumentují i tím, že půjčky mohou být méně efektivní, než se předpokládá vzhledem k vysoké administrativě jak na straně příjemců, tak na straně poskytovatelů půjček.

Granty a stipendia zahrnují rodinné přídatky a další specifické způsoby podpory, ale nezahrnují slevy na daních, které jsou součástí systému podpory v Austrálii, Belgii (vlámské části), Kanadě, České republice, Finsku, Francii, Maďarsku, Itálii, Nizozemsku, Norsku, na Slovensku, ve Švýcarsku a Spojených státech. Více než třetina z 32 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými daty má systémy financování založené na stipendiích/grantech a transferech ostatním soukromým subjektům. Ostatní země mají jak stipendia/granty, tak studentské půjčky (s výjimkou Islandu, kde jsou pouze studentské půjčky), kdy oba typy subvencí jsou v Rakousku, Chile, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku, Švédsku, Spojeném království a Spojených státech.

Graf B5.2

Veřejné subvence na vzdělávání v terciárním vzdělávání (2007)

(Veřejné subvence na vzdělávání domácnostem a dalším soukromým subjektům jako procento na celkových veřejných výdajích na vzdělávání, podle typu subvence.)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2008.

2. Údaje za rok 2006.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu stipendií a grantů domácnostem a transferů a plateb dalším soukromým subjektům na celkových veřejných výdajích na vzdělávání.

Zdroj: OECD, tab. B5.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

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

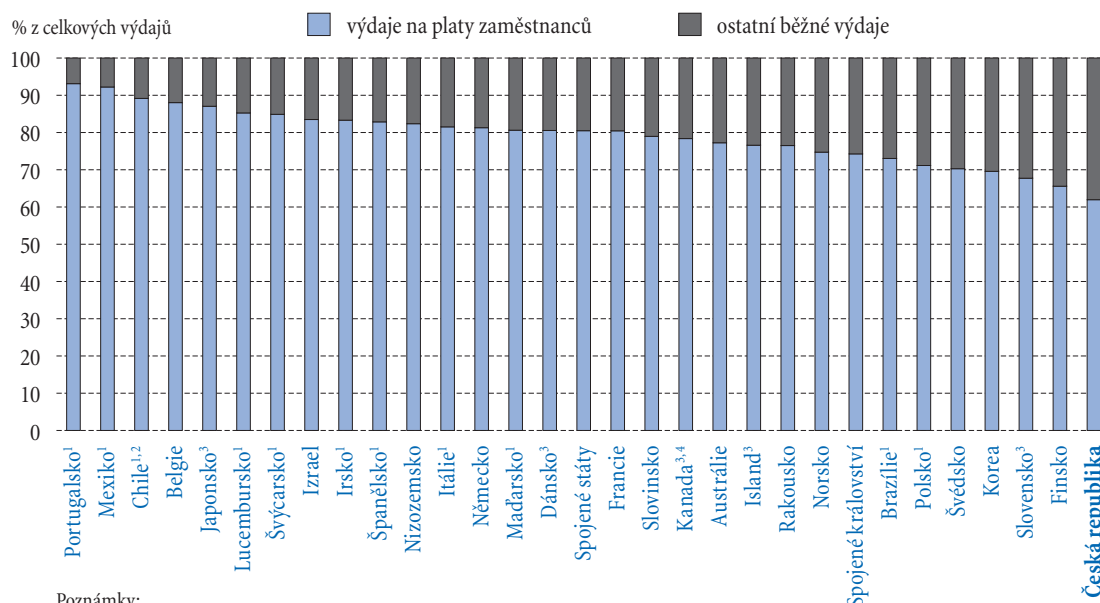
Indikátor porovnává země OECD s ohledem na rozložení výdajů na běžné a kapitálové a popisuje strukturu běžných výdajů na vzdělávání. Struktura výdajů pochopitelně závisí na výši mzdových výdajů určených na platy učitelů, penzijním systému, struktuře učitelů podle věku, podílu nepedagogických pracovníků zaměstnaných ve školství a dále na případném nárůstu počtu žáků a studentů, který si vyžádá další investice do budov a vybavení vzdělávacích institucí. Dále indikátor porovnává, jak jsou výdaje zemí OECD rozloženy mezi různé funkce vzdělávacího systému.

Graf B6.1

Struktura běžných výdajů na vzdělávání v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání (2007)

(Graf zobrazuje rozdělení běžných výdajů na vzdělávání podle účelu, na který jsou využity.)

Na primární, sekundární a postsekundární vzdělávací úrovni tvoří běžné výdaje v rámci zemí OECD v průměru 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 2008.

3. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

4. Údaje za rok 2006.

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/eag2010)

Hlavní výsledky:

- Země OECD vynakládají v průměru 21 % běžných výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání na jiné účely, než jsou platy a mzdy zaměstnanců.
- Rozdíly v podílu 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 a Koreji.
- Výdaje na platy učitelů jako podíl celkových 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 vydají v průměru **0,3 % HDP na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni na další služby spojené se vzděláváním**. Jedná se o 7 % celkových výdajů na vzdělávání. V případě Finska, Francie, Maďarska, 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 (v Itálii, Norsku, Švédsku a ve Švýcarsku 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, 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. Indikátor porovnává i rozložení výdajů na tyto služby. 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 nepřímou 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 indikátor zahrnuje i výdaje na výzkum a vývoj v institucích terciárního vzdělávání, a to jak v podobě samostatně financovaných výzkumných aktivit, tak podíl platů a ostatních běžných výdajů v rozpočtu instituce přeúčtovaných na výzkum a vývoj.

Indikátor nezahrnuje soukromé a veřejné 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 hrazené v rámci samofinancování.

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

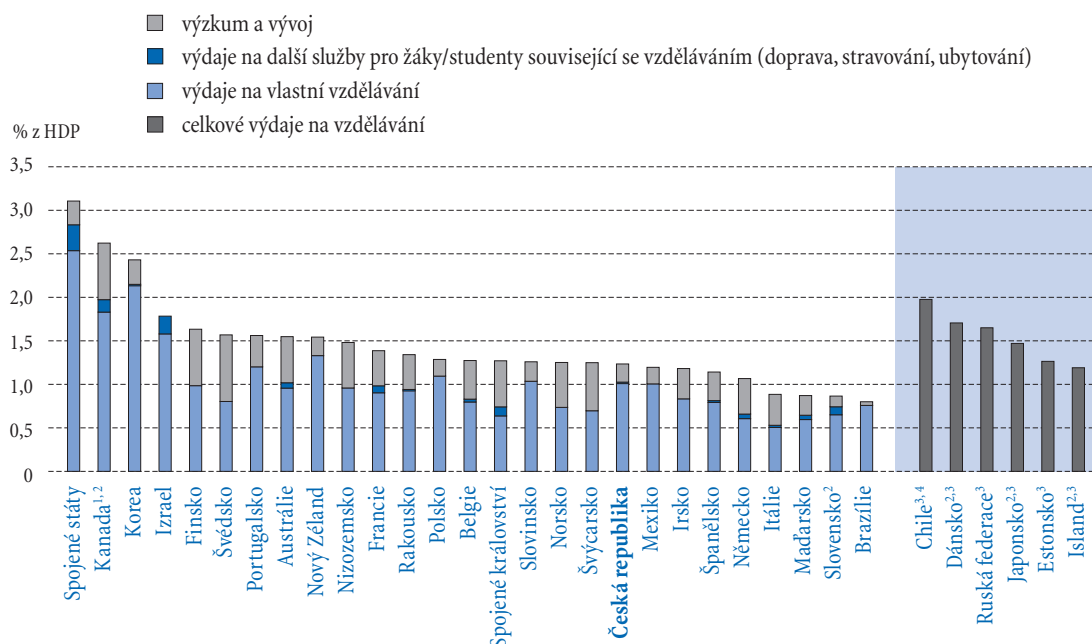
Na nižších úrovních vzdělávání (primární, sekundární a postsekundární neterciární) je většina výdajů na vzdělávání využita na vlastní vzdělávací proces, tedy na výuku. Na terciární vzdělávací úrovni je významná část výdajů na vzdělávání použita také na další aktivity – zejména na aktivity spojené s výzkumem 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 a ve Spojeném království 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 0,21 % HDP.**

Výdaje na sociální zabezpečení studentů

V mnoha zemích jsou služby spojené se sociálním zabezpečením studentů (v některých případech dokonce včetně služeb pro veřejnost) součástí vzdělávacího systému, tedy škol a univerzit. Výdaje jsou obvykle financovány jak z veřejných zdrojů, tak z pro-

Graf B6.2

Výdaje na vlastní vzdělávání, výzkum a vývoj a služby související se vzděláváním v terciárním vzdělávání jako podíl HDP (2007)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2006

2. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

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

4. Údaje za rok 2008.

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

Zdroj: OECD. Tabulka B6.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

středků soukromých, a to prostřednictvím veřejných dotací i prostřednictvím plateb směřovaných přímo ke studentům a jejich rodinám.

Země OECD vydají v průměru na další služby spojené se vzděláváním na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni 0,3 % HDP. Jedná se o 7 % celkových výdajů na tyto vzdělávací úrovně. Nejvyšší podíl výdajů (10 % a více) na další služby spojené se vzděláváním vykázaly Finsko, Francie, Maďarsko, Korea, Slovensko, Švédsko a Spojené království. Česká republika vynaloží na další služby spojené se vzděláváním na této vzdělávací úrovni celkem 0,22 % HDP.

Na terciární vzdělávací úrovni jsou další 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 nižší než 0,1 % HDP, ale v některých zemích dosahují úrovně mnohem vyšší – v Kanadě 0,14 %, v Izraeli 0,2 % 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 92 % všech výdajů na tuto vzdělávací úroveň. Pohybují se od 84 % v Lucembursku až po 97 % a více**

v Rakousku, Belgii, Chile, Mexiku a Portugalsku. **V České republice tvoří běžné výdaje 91,5 % výdajů na tyto vzdělávací úrovně, podíl těchto výdajů je o 0,7 procentního bodu 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 (resp. osobní výdaje, tedy mzdy včetně odvodů) na platy ostatních pracovníků,
3. ostatní běžné výdaje (např. výdaje na učebnice, provoz škol, stravování, ubytování, pronájem školních budov).

Výše těchto výdajů závisí zejména na celkovém počtu žáků a studentů, 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 79 % běžných výdajů**. Ve všech zemích, s výjimkou **České republiky (62,0 %)**, Finska, Koreje a Slovenska, se jedná o výdaje ve výši alespoň 70 % běžných výdajů. Pouze dvě země (Mexiko a Portugalsko) naopak vynakládají na platy pracovníků 90 % běžných výdajů na této vzdělávací úrovni nebo 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 a Koreje, kde se jedná o rozdíl více než pěti procentních bodů. **V České republice se rozdíl podílu mzdových výdajů na primární a sekundární vzdělávací úrovni rovná 5,0 procentním bodům**. Vyšší hodnoty v některých zemích jsou způsobeny významnými rozdíly v platech učitelů, podílem nepedagogických pracovníků, průměrnou velikostí třídy, počty vyučovacích hodin z pohledu žáků a výši vyučovací povinnosti učitelů.

Země s relativně nízkým rozpočtem jako Mexiko, Portugalsko a Turecko obvykle vydávají na platy větší 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 – jedná se o Dánsko, Francii, Spojené království, Spojené státy a partnerskou zemi Slovinsko, zatímco několik zemí (Rakousko, Irsko, Korea a Španělsko) vydá na platy nepedagogů pouze 10 % běžných výdajů nebo méně. **V České republice se na platy ostatních pracovníků vydá 14,5 % 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 47,4 % běžných výdajů.**

Podíl kapitálových výdajů

Na terciární vzdělávací úrovni je výše celkových kapitálových výdajů vyšší, než je tomu na nižších vzdělávacích úrovních (9,3 % oproti 7,6 %), a to zejména díky větší diferencovanosti a komplikovanosti vybavení institucí terciárního vzdělávání využívaného při výuce. V 11 z 30 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými daty činí podíl kapitálových výdajů v terciárním vzdělávání 10 % a více. V České republice, na Islandu, v Koreji, Polsku a Španělsku 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 České republice tvoří kapitálové výdaje 18,2 % výdajů na terciární vzdělávání a 6,8 % výdajů na nižší úrovně vzdělávání.

B7 JAKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍ VÝŠÍ PROSTŘEDKŮ INVESTOVANÝCH DO VZDĚLÁVÁNÍ?

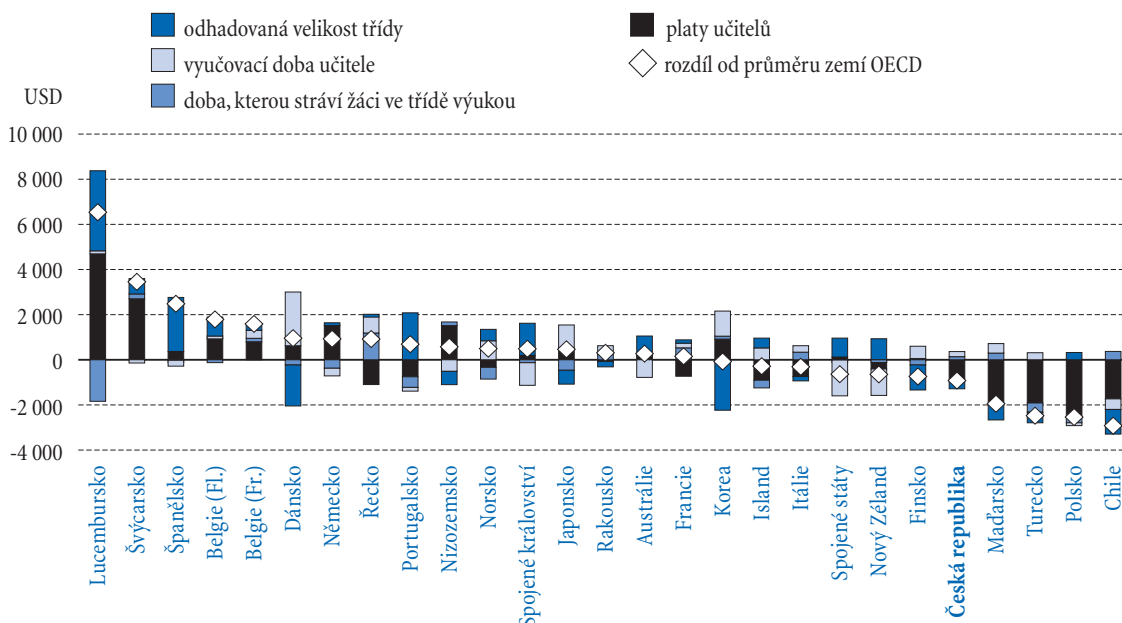
Tento indikátor popisuje politiku, kterou jednotlivé země volí při investování finančních prostředků do primárního a sekundárního vzdělávání, jako je počet hodin, které žáci stráví ve třídě, rozsah vyučovací povinnosti učitele, průměrná velikost třídy a platy učitelů. V první fázi je provedena analýza faktorů, které ovlivňují výši mzdových prostředků vynaložených na jednoho žáka v primárním, nižším a vyšším sekundárním vzdělávání. Ve druhé fázi, aby byly odstraněny rozdíly způsobené celkovým bohatstvím jednotlivých zemí, porovnávají se průměrné mzdové výdaje na žáka a studenta s celkovou výší HDP. Indikátor se také zabývá hlavními reformami realizovanými v jednotlivých zemích v posledním desetiletí prostřednictvím těchto čtyř faktorů.

Graf B7.1

Podíl různých faktorů na výši mzdových výdajů (v US \$) vynaložených na jednoho žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání (2007)

(Graf charakterizuje vliv jednotlivých faktorů na rozdíly ve mzdových výdajích na žáka v jednotlivých zemích a průměru zemí OECD.)

Výše mzdových prostředků na žáka se v jednotlivých zemích OECD podstatně liší. Je více než čtyřnásobná v Lucembursku, Španělsku a Švýcarsku oproti Chile (528 US \$). **Mzdové výdaje na studenta ovlivňují čtyři faktory: platová úroveň učitelů, vyučovací doba žáků, vyučovací povinnost učitelů a průměrná velikost třídy.** Výše mzdových výdajů na žáka je tedy výsledkem mnoha rozdílných kombinací těchto faktorů. Například v Japonsku a Spojeném království jsou průměrné mzdové výdaje na žáka 3 914 US \$, resp. 3 937 US \$, obě hodnoty jsou mírně nad průměrem zemí OECD, který je 3 449 US \$. Nicméně v případě Japonska je základním faktorem délka vyučovací povinnosti učitelů, a naopak ve Spojeném království má dominantní vliv menší průměrná velikost třídy.



Poznámky:

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

Zdroj: OECD. Tabulka B7.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

Hlavní výsledky:

- Obdobná výše výdajů na vzdělávání v jednotlivých zemích 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.
- Na nižší sekundární úrovni jsou průměrné mzdové výdaje na žáka nejvyšší v Lucembursku (9 985 US \$) a ve Švýcarsku (5 065 US \$), naopak pod úroveň 1 500 US \$ se pohybují v Chile, Maďarsku, Mexiku a Polsku. S výjimkou Mexika jsou tyto nízké hodnoty nejvíce ovlivněny výší platů učitelů.

- V pěti ze sedmi zemí (Belgie – vlámské i francouzské části, Finsku, Řecku a Portugalsku) s nejvyššími průměrnými mzdovými výdaji na žáka na nižší sekundární úrovni je průměrná velikost tříd podprůměrná, což je hlavním faktorem ovlivňujícím průměrnou výši mzdových výdajů na žáka.
- **Průměrné mzdové výdaje na žáka jsou v zemích OECD obvykle vyšší v nižším sekundárním vzdělávání, než je tomu ve vzdělávání primárním** (ve 13 z 27 zemí OECD s dostupnými daty). Trend je více patrný v případě zemí, v nichž jsou průměrné mzdové výdaje na žáka nejvíce vzdáleny průměru zemí OECD.
- Pokud průměrné mzdové výdaje na žáka porovnáme s HDP na obyvatele a vyloučíme tím rozdíly způsobené různou výší celkového bohatství jednotlivých zemí, pak relativní výše učitelových platů přestává být hlavním faktorem ovlivňujícím průměrné mzdové výdaje na žáka. Týká se to zejména zemí s poměrně vysokou úrovní platů a výší HDP na obyvatele (např. Lucembursko a Švýcarsko) a také zemí s nízkou úrovní platů a nízkým HDP na obyvatele (např. Chile, Česká republika a Turecko).
- Čím je vzdělávací úroveň vyšší, tím vyšší vliv na průměrné mzdové výdaje (vzhledem k HDP) porovnané s průměrem OECD na žáka má výše učitelových platů. Nejvýznamnějšími příklady jsou Rakousko, Francie, Maďarsko a Švýcarsko, kde je hlavním faktorem na nižší vzdělávací úrovni výše platů a na primární úrovni průměrná velikost třídy.

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 zemí. Vzhledem k rostoucímu tlaku na veřejné rozpočty se klade velký důraz na efektivní využívání těchto prostředků. Vlády zemí hledají cesty, jak zajistit kvalitní výstupy ze vzdělávání při vynaložení minimálního možného objemu prostředků. Indikátor se tedy snaží odpovědět na následující otázku – **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* v indikátoru B7. Letošní publikace se věnuje zejména tomu, jak dosáhnout určité úrovně primárního a sekundárního vzdělávání prostřednictvím různé kombinace faktorů.

Vztah mezi výdaji směřovanými do vzdělávacího systému a výsledky vzdělávání ovlivňuje mnoho faktorů. Mezi tyto faktory patří **organizace a řízení vzdělávání uvnitř systému** (např. stupeň řízení a managementu a rozdělení řídicích pravomocí, geografické rozložení obyvatel), **organizace vzdělávacího procesu** (velikost tříd, počet hodin výuky z pohledu žáků) a **kvalita učitelových sborů, stejně jako charakteristika studentů**, zejména jejich socioekonomického zázemí.

Země s obdobnou úrovní výdajů na vzdělávání mohou dosáhnout různé úrovně výsledků vzdělávacího procesu. Některé výsledky ukazují na možnosti redukce vstupních proměnných při zachování konstantních výstupů, nebo naopak na možnost maximalizace úrovně výstupů při zachování konstantních vstupních hodnot. Tyto požadavky lépe pomohou porozumět tomu, jak jednotlivé země investují své finanční prostředky v rámci vzdělávacího systému. Z tohoto důvodu vzdělávací úroveň není jediným faktorem, který je nutné vzít v úvahu při analyzování efektivity prostředků vynaložených na vzdělávání. 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 výše výdajů na žáka. Jsou ovlivněny zejména rozsahem vyučovací doby z pohledu žáka, vyučovací povinností učitelů, výší platů učitelů a počtem učitelů nezbytným pro výuku žáků, což závisí i na průměrné velikosti třídy. 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 v primárním a sekundárním vzdělávání (v US \$)

V posledním desetiletí proběhlo v zemích OECD mnoho reforem na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání, které měly vliv na jednotlivé faktory ovlivňující výši průměrných mzdových výdajů na žáka. Indikátor prezentuje vliv těchto faktorů na výši mzdových výdajů na žáka v roce 2007, nicméně reformy realizované v minulém desetiletí by mohly napomoci lepšímu porozumění změnám v jednotlivých zemích a mohly by pomoci zhodnotit, zda změny vedly ke zvýšení či ke snížení rozdílů jednotlivých zemí od ostatních.

Rozdíly v kombinacích faktorů v primárním vzdělávání

Výše mzdových výdajů na žáka primárního vzdělávání se pohybuje od méně než 550 US \$ v Chile (526 US \$) po více než 6 000 US \$ v Lucembursku (6 115 US \$, což je téměř trojnásobek průměru zemí OECD, který je 2 307 US \$). Tyto rozdíly ve mzdových výdajích na žáka jsou nejvíce ovlivněny výší platů učitelů v těchto zemích. Platy učitelů se v Lucembursku podílejí na odchylce průměrných mzdových výdajů na žáka od průměru zemí OECD více než 2 444 US \$, protože platy učitelů v Lucembursku jsou mnohem vyšší, než je průměr zemí OECD (68 720 US \$ v porovnání s 36 496 US \$). Naopak v Chile učitelé platy mají vliv na odchylku průměrných mzdových výdajů na žáka od průměru zemí OECD ve výši 1 255 US \$ (učitelé platy v Chile dosahují 12 976 US \$, a jsou tedy mnohem nižší, než je průměr zemí OECD – 36 496 US \$). **V České republice tvořily v roce 2007 průměrné mzdové výdaje na žáka v primárním vzdělávání 1 555 US \$.**

Mzdové výdaje na žáka nižšího sekundárního vzdělávání jsou nejvyšší v Lucembursku (9 985 US \$, tedy více než trojnásobné, než je průměr zemí OECD – 2 950 US \$) a ve Švýcarsku (5 065 US \$), ale naopak pod výší 1 500 US \$ v Chile (526 US \$, tedy méně než je pětina průměru zemí OECD), Maďarsku (1 416 US \$), Mexiku (703 US \$) a Polsku (896 US \$). S výjimkou Mexika jsou tyto rozdíly, stejně jako v primárním vzdělávání, nejvíce ovlivněny výší platů učitelů v jednotlivých zemích. Nicméně platy učitelů nejsou nutně faktorem nejvíce ovlivňujícím odchylku od průměru zemí OECD. V pěti ze sedmi zemí (Belgie – vlámská i francouzská část, Finsko, Řecko a Portugalsko) s nejvyššími průměrnými mzdovými výdaji na žáka na nižší sekundární úrovni je průměrná velikost tříd podprůměrná, což je hlavním faktorem ovlivňujícím průměrnou výši mzdových výdajů na žáka. Naopak ve čtyřech zemích s nejnižšími průměrnými mzdovými výdaji na žáka (Chile, Česká republika, Maďarsko a Polsko) je hlavním faktorem podprůměrná úroveň učitelých platů a ve třech ostatních zemích je to nadprůměrná velikost třídy (Francie a Mexiko), případně nadprůměrná výše vyučovací doby z pohledu žáka (Nový Zéland). **V České republice tvořily v roce 2007 průměrné mzdové výdaje na žáka v nižším sekundárním vzdělávání 2 376 US \$.**

Ve vyšším sekundárním vzdělávání se průměrná výše mzdových výdajů na žáka pohybuje od 528 US \$ v Chile do více než trojnásobku průměru OECD, který je 3 449 US \$, v Lucembursku (9 985 US \$). Na těchto rozdílech se nejvíce podílí výše učitelých platů (4 693 US \$), které jsou v Lucembursku mnohem vyšší, než je průměr zemí OECD. V Chile se učitelé platy také nejvíce podílejí na výrazné odchylce od průměru zemí OECD, ačkoli opačným směrem.

Porovnání mzdových výdajů na žáka na jednotlivých vzdělávacích úrovních ukazuje, že rozdíly jsou obvykle nejvýraznější ve vyšším sekundárním vzdělávání v 13 z 27 zemí OECD a nejnižší v primárním vzdělávání v 17 z 27 zemí OECD s dostupnými daty. Tento trend je mnohem více zřejmý v zemích, kde se mzdové výdaje na žáka od průměru zemí OECD liší nejvíce. Například Belgie (vlámská i francouzská část), Španělsko a Švýcarsko mají čtyři z pěti nejvyšších mzdových výdajů na žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání, zatímco mzdové výdaje na žáka v primárním a nižším sekundárním vzdělávání jsou o alespoň 190 US \$ nižší než ve vyšším sekundárním vzdělávání.

Skutečnost, že podobná výše výdajů může být výsledkem různých politických rozhodnutí, může pomoci objasnit, proč neexistuje obecně platný vztah mezi celkovými výdaji na vzdělávání a mírou znalostí žáků. Čtyři výše zmíněné faktory mohou tedy výši mzdových výdajů na žáka v jednotlivých zemích ovlivnit rozdílným způsobem a mohou v sobě odrážet politickou strategii jednotlivých zemí. Například jak v Dánsku, tak v Německu jsou mzdové výdaje na žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání hodně nad průměrem zemí OECD (4 406 US \$, resp. 4 376 US \$), ale obě tyto země kombinují zejména vyučovací povinnost učitelů, délku vyučovací doby z pohledu žáka, průměrnou velikost třídy a v menší míře podprůměrnou vyučovací povinnost učitelů, a to za účelem snížení mzdových výdajů na žáka na průměr zemí OECD.

Mzdové výdaje na žáka vzhledem k HDP na obyvatele

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. Jedná se vlastně o „relativní“ mzdové výdaje na žáka.

Relativní platy učitelů jsou méně často hlavním faktorem ovlivňujícím odchylky od výše relativních mzdových výdajů na žáka. Například na všech třech sledovaných vzdělávacích úrovních není Lucembursko zemí s nejvyššími mzdovými výdaji na žáka vzhledem k HDP na obyvatele, zatímco patří mezi země s nejvyššími absolutními mzdovými výdaji na žáka. Pokud porovnáváme

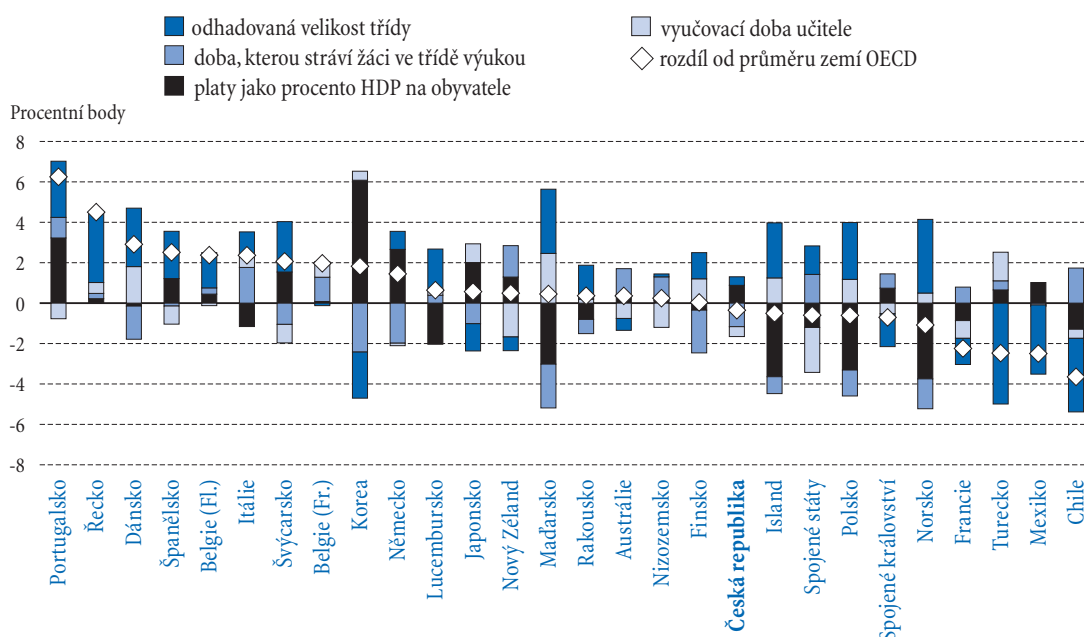
mzdové výdaje na žáka vzhledem k HDP, pak platy učitelů nejsou hlavním faktorem ovlivňujícím jejich výši v zemích, kde je jak vysoká hladina učitelských platů, tak vysoký HDP (Lucembursko a Švýcarsko). Stejná situace nastává v zemích s nízkými platy učitelů a nízkou úrovní HDP (Chile, Česká republika, Turecko).

V primárním vzdělávání v 13 z 28 zemí OECD s dostupnými daty je **hlavním faktorem**, který ovlivňuje rozdíly ve výši mzdových výdajů na žáka vzhledem k HDP na obyvatele od průměru zemí OECD, **velikost třídy**. Je také hlavním faktorem v pěti ze sedmi zemí s nejvyššími mzdovými výdaji na žáka vzhledem k HDP na obyvatele a v šesti ze sedmi zemí s nejnižšími odchylkami. V případě zemí s hodnotami bližšími průměru zemí OECD je vliv jednotlivých faktorů různý.

Mzdové výdaje na žáka v primárním vzdělávání reprezentují v zemích OECD v průměru 7,4 % HDP na obyvatele. Nejvyšší jsou v Portugalsku (13,7 %), následuje Řecko (11,9 %). V Portugalsku je vysoká relativní úroveň mzdových výdajů na žáka vzhledem k průměru zemí OECD částečným důsledkem výše učitelských platů. Nadprůměrné platy učitelů (161 % HDP na obyvatele oproti průměru 118 %) se podílejí 3,3 procentního bodu na celkovém rozdílu relativních mzdových výdajů na žáka vzhledem k průměru zemí OECD.

Graf B7.3

Podíl různých faktorů na výši mzdových výdajů vynaložených na jednoho žáka jako podíl HDP na obyvatele v primárním vzdělávání (2007)



Poznámky:

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

Zdroj: OECD. Tabulka B7.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

Například v Řecku jsou rozdíly ovlivněny zejména velikostí třídy. Nižší než průměrná velikost třídy (11,1 žáka na třídu oproti průměru 16,0) ovlivní rozdíl relativních mzdových výdajů na žáka o 3,5 procentního bodu. Ostatní tři faktory mají minimální vliv: mírně vyšší úroveň učitelských platů (120 % HDP ku průměru 118 %), mírně nadprůměrná výše vyučovací doby pro žáky (828 hodin oproti průměru 806 hodin) a mírně podprůměrná výše vyučovacích hodin učitelů (751 hodin oproti průměru 794 hodin) ovlivní výši mzdových výdajů na žáka o 0,2, 0,3 a 0,5 procentního bodu.

V České republice mzdové výdaje na žáka v primárním vzdělávání reprezentují 7,1 % HDP na obyvatele. Výše odchylky relativních mzdových výdajů na žáka od průměru zemí OECD je nejvíce ovlivněna dobou, kterou žáci stráví ve třídě (-1,2 procentního bodu) a relativní výší učitelských platů (0,9 procentního bodu). Vyučovací doba učitelů (-0,5 procentního bodu) a průměrná velikost třídy (0,4) se na odchylce podílejí menší měrou.

V nižším sekundárním vzdělávání je hlavním faktorem, který ovlivňuje rozdíly výše mzdových výdajů na žáka vzhledem k HDP na obyvatele od průměru zemí OECD, obvykle velikost třídy, nicméně velmi významnou roli hraje i vyučovací doba učitelů a výše učitelských platů (vzhledem k HDP na obyvatele). Často hodnotu indikátoru ovlivňují ve větší míře, než je tomu v případě primárního vzdělávání.

V průměru v zemích OECD mzdové výdaje na žáka v nižším sekundárním vzdělávání reprezentují 9,3 % HDP na obyvatele. Nejvyšší mzdové výdaje na žáka byly zaznamenány v Portugalsku (20,4 %) a Řecku (15,7 %). Chile je zemí s nejnižšími mzdovými výdaji na žáka (3,8 % HDP). V Portugalsku je nejvyšší odchylka mzdových výdajů na žáka vzhledem k HDP od průměru zemí OECD z největší části způsobena platy učitelů (3,7 procentního bodu), ale největší podíl připadá na vrub průměrné velikosti třídy (8,7 procentního bodu). V Chile je hlavním faktorem také velikost třídy (-3,5 procentního bodu).

V České republice mzdové výdaje na žáka v nižším sekundárním vzdělávání reprezentují 10,4 % HDP na obyvatele. Výše odchylky relativních mzdových výdajů na žáka od průměru zemí OECD je nejvíce ovlivněna vyučovací dobou učitelů (1,2 procentního bodu) a relativní výší učitelských platů (0,6 procentního bodu). Doba strávená žáky ve třídě (-0,3 procentního bodu) se na odchylce podílí menší měrou a průměrná velikost třídy odchylku prakticky neovlivní.

Mzdové výdaje na žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání se v rámci zemí OECD pohybují od 3,8 % HDP na obyvatele v Chile (méně než polovina průměru zemí OECD, který je 10,9 %) až do více než pětinasobku v Portugalsku a Španělsku (19,1 %, resp. 21,1 %, což je téměř dvojnásobek průměru zemí OECD). Ve Španělsku a Portugalsku jsou relativní mzdové výdaje

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
Platy jako % HDP na obyvatele	7 zemí Německo (+), Island (-), Japonsko (+), Korea (+), Norsko (-), Polsko (-), Portugalsko (+)	8 zemí Německo (+), Maďarsko (-), Island (-), Japonsko (+), Korea (+), Norsko (-), Polsko (-), Španělsko (+)	11 zemí Rakousko (-), Belgie (francouzská část +), Francie (-), Německo (-), Maďarsko (-), Island (-), Itálie (-), Nizozemsko (+), Norsko (-), Polsko (-), Švýcarsko (+)
Vyučovací doba z pohledu žáka	5 zemí Austrálie (-), Belgie (francouzská část +), Česká republika (-), Finsko (-), Itálie (+)		1 země Řecko (+)
Vyučovací doba z pohledu učitele	3 země Nizozemsko (-), Nový Zéland (-), Spojené státy (-)	6 zemí Rakousko (+), Česká republika (+), Itálie (+), Nový Zéland (-), Spojené království (-), Spojené státy (+)	4 země Dánsko (+), Japonsko (+), Nový Zéland (-), Spojené státy (-)
Velikost třídy	13 zemí Rakousko (+), Belgie (francouzská část +), Chile (-), Dánsko (+), Francie (-), Řecko (+), Maďarsko (+), Lucembursko (+), Mexiko (-), Španělsko (+), Švýcarsko (+), Turecko (-), Spojené království (-)	13 zemí Austrálie (+), Belgie (vlámská část +), Chile (-), Česká republika (-), Finsko (-), Korea (-), Lucembursko (+), Portugalsko (+), Španělsko (+), Turecko (-), Spojené království (+)	11 zemí Austrálie (+), Belgie (vlámská část +), Chile (-), Česká republika (-), Finsko (-), Korea (-), Lucembursko (+), Portugalsko (+), Španělsko (+), Turecko (-), Spojené království (+)

Zdroj: OECD. Tabulka B7.1, B7.2 a B7.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

na žáka o 8,2, resp. 9,2 procentního bodu vyšší, než je průměr zemí OECD, a hlavním faktorem, který výši identifikátoru ovlivňuje, je podprůměrná velikost třídy oproti průměru zemí OECD.

Výše učitelských platů (jako procento HDP na obyvatele) je hlavním faktorem ovlivňujícím odchylku relativní výše mzdových výdajů na žáka od průměru zemí OECD v 11 z 27 zemí OECD s dostupnými daty. V zemích s nejnižšími mzdovými výdaji na žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání jsou obvykle hlavním faktorem podprůměrné platy učitelů (vzhledem k HDP na obyvatele). Je to případ Islandu, Norska a Polska. I v Maďarsku a ve Spojených státech, kde jsou nízké relativní mzdové výdaje na žáka, jsou hlavními faktory nižší než průměrné platy učitelů (jako procento HDP na obyvatele) spolu s buď podprůměrnou velikostí třídy, nebo nadprůměrnou výší vyučovací povinnosti učitelů.

V České republice mzdové výdaje na žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání reprezentují 11,5 % HDP na obyvatele. Výše odchylky relativních mzdových výdajů na žáka vyššího sekundárního vzdělávání od průměru zemí OECD je nejvíce ovlivněna velikostí třídy (-1,4 procentního bodu) a vyučovací dobou učitelů (0,8 procentního bodu). Také ostatní faktory – relativní výše učitelských platů (0,7 procentního bodu) a doba strávená žáky ve třídě (0,5 procentního bodu) – mají na odchylku poměrně podstatný vliv.

Čím je vzdělávací úroveň vyšší, tím vyšší vliv mají na odchylku relativních mzdových výdajů na žáka od průměru OECD učitelské platy a menší vliv velikost třídy. Příkladem jsou Rakousko, Francie, Maďarsko a Švýcarsko. Ve všech těchto zemích jsou hlavními faktory ve vyšším sekundárním vzdělávání ve vyšší míře relativní platy učitelů, zatímco v případě primárního vzdělávání se jedná o průměrnou velikost třídy.

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

C1 KDO SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

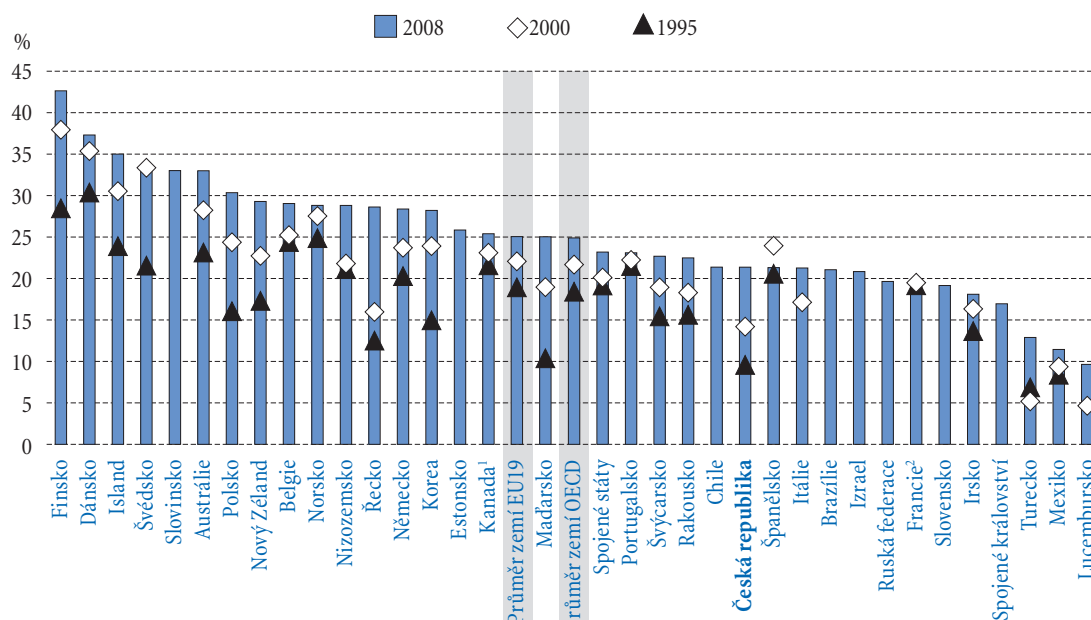
Indikátor charakterizuje přístup ke vzdělávání na základě využití informací o míře účasti na vzdělávání a trendech mezi roky 1995 a 2008. Zabývá se mírami účasti malých dětí na vzdělávání a mírou účasti v sekundárním a terciárním vzdělávání a rolí veřejného a soukromého sektoru v poskytování vzdělávání v zemích OECD a partnerských zemích.

Graf C1.1

Míra účasti populace ve věku 20–29 let ve vzdělávání (1995, 2000, 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 % obyvatel ve věku 20–29 let. V období let 1995–2008 v zemích s dostupnými daty míra účasti této věkové skupiny na vzdělávání vzrostla v průměru o 7,7 procentního bodu a pouze o 3,5 procentního bodu v období 2000–2008.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2008.

2. Bez zámořských oblastí v letech 1995 a 2000.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry účasti 20–29letých v roce 2008.

Zdroj: OECD, Tabulka C1.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

Hlavní výsledky

- Ve většině zemí OECD měli v posledním desetiletí **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, Itálii, Japonsku, Nizozemsku, Norsku, Španělsku, Švédsku a v partnerské zemi Estonsku. Korea, Mexiko, Řecko a Spojené státy vykazují míru účasti na vzdělávání převyšující 90 % pro délku trvání 11 let, Turecko pouze pro sedm let a Brazílie pro devět let. V sedmi zemích se tato délka oproti roku 2007 prodloužila, k prodloužení o tři roky došlo v Estonsku.
- **Ve více než polovině zemí OECD je v preprimárním a primárním vzdělávání alespoň 70 % dětí ve věku 3–4 roky**. Čtyřleté a mladší děti se častěji účastní vzdělávání v zemích EU19, než je tomu v ostatních zemích OECD. V průměru se v zemích EU19 vzdělává 80 % dětí ve věku 3–4 roky, zatímco v zemích OECD se jedná v průměru o méně než 72 % této věkové skupiny.

- **Míra účasti ve vzdělávání pro obyvatele ve věku 15–19 let vzrostla v letech 1995–2008 v zemích OECD ze 74 % na 82 %.** V Belgii, Polsku a v partnerské zemi Slovinsku překročila míra účasti těchto věkových skupin v roce 2008 dokonce 90 %. V období 1995–2008 se zvýšila i míra účasti ve vzdělávání 20–29letých, tedy ve věku odpovídajícím studiu na terciární úrovni, a to ve všech zemích s výjimkou Portugalska.
- **Zhruba v jedné třetině zemí s dostupnými daty se míra účasti obyvatel ve věku 15–19 let a ve věku 20–29 let v posledních pěti letech stabilizovala,** což může znamenat nasycení systému. Ve vyšším sekundárním vzdělávání je to způsobeno především téměř absolutní účastí na vzdělávání.

Vysoce vzdělaná populace je základním předpokladem ekonomického a společenského 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 připravují děti na primární vzdělávání a mohou být nápomocny v boji proti jazykovému nebo sociálnímu znevýhodnění. 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, ať už ve formě počátečního vzdělávání nebo vzdělávání celoživotního, poskytuje možnosti získání pokročilých znalostí, dovedností a kvalifikace.

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 s nedostatečným vzděláním ze společnosti. Absolvoování vyššího sekundárního vzdělávání se ve většině zemí OECD stává normou, navíc většina programů vyššího sekundárního vzdělávání je v zemích OECD konstruována jako příprava studentů ke studiu na terciární vzdělávací úrovni.

Vysoká míra účasti v terciárním vzdělávání pomáhá formovat vzdělanější populaci a kvalifikovanější pracovní trh. Programy terciárního vzdělávání jsou obecně koncipovány tak, aby přinášely absolventům lepší šanci na získání uplatnění na trhu práce a následně i vyšší výděly. Míra vstupu do terciárního vzdělávání může naznačovat, do jaké míry si společnost cení vysoce vzdělaných lidí a jakou cenu má v dané zemi vzdělání na trhu práce.

Vzhledem k tomu, že studenti si jsou stále více vědomi narůstajících společenských i ekonomických výnosů z dosažení terciárního vzdělání, vzrostla ve většině zemí i míra graduace, zejména v terciárním vzdělávání typu 5A. Programy typu 5A se stávají v terciárním vzdělávání dominantními z pohledu počtu studentů, a v důsledku toho spotřebovávají velkou část finančních zdrojů, protože jsou obvykle delší než ostatní programy terciárního vzdělávání.

Aby byl i nadále zabezpečen růst míry účasti v terciárním vzdělávání, zvýšená diverzita systému a zájmu u lidí aspirujících na terciární vzdělání, vyvstává otázka, do jaké míry si to instituce terciárního vzdělávání uvědomí a přizpůsobí se požadavkům a potřebám nové generace studentů. Navíc 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.

Programy vyššího sekundárního vzdělávání se dělí do tří základních kategorií založených na stupni, jakým 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 (odborným předmětům náleží v obsahu vzdělávacích programů méně než 25 % hodinové dotace),**
- **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 tito absolventi k terciárnímu vzdělávání přímý přístup nemají.

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 Itálii, Japonsku, Nizozemsku, Norsku, Španělsku, Švédsku a v partnerské zemi Estonsku. Řecko, Korea, Mexiko a Spojené státy vykazují míru účasti ve vzdělávání převyšující 90 % po dobu 10 let, v Turecku se jedná o 7 let a v partnerské zemi Brazílii 9 let. V Řecku, Itálii, Mexiku, Norsku a Turecku je doba vzdělávání o rok delší, než byla v roce 2008, v partnerské zemi Estonsku se jedná dokonce o dobu delší o tři roky. **V České republice se více než 90 % populačního ročníku vzdělává po dobu 13 let.**

Účast dětí v raném věku ve vzdělávání

Dá se předpokládat, že **děti ze zemí EU19 ve věku 3–4 let se budou ve větší míře účastnit vzdělávání, než je tomu v ostatních zemích OECD.** V průměru je v zemích EU19 účast 3–4letých dětí 80 %, zatímco průměr zemí OECD, které nejsou členy EU, činí 57 %. **V České republice je míra účasti 3–4letých dětí ve vzdělávání 80,5 %.**

Ve většině zemí OECD a partnerských zemí začíná prakticky plná účast (tedy míra účasti převyšující 90 %) ve vzdělávání již mezi pěti a šesti lety věku dítěte. Ve více než polovině zemí OECD se alespoň 70 % dětí ve věku 3–4 roky vzdělává v preprimárním a primárním vzdělávání.

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 preprimární 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 žáků.

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

Míra účasti obyvatel ve věku 15–19 let naznačuje, jaká je míra účasti ve vyšším sekundárním vzdělávání. **V posledních pěti letech došlo v zemích OECD k nárůstu míry účasti 15–19letých ve vzdělávání o téměř 3 procentní body, tedy v průměru o 0,6 procentního bodu ročně.** V téměř jedné třetině zemí s dostupnými daty míra účasti této věkové skupiny stagnovala, což může být náznakem nasycení vzdělávacího trhu, a to zejména díky téměř absolutní účasti ve vzdělávání. Naopak v Lucembursku a v partnerské zemi Izraeli je míra účasti 15–19letých v období 2003–2008 stále pod úrovní 85 %, v Dánsku, Francii, Německu a Švédsku je pod hranicí 90 %. **V České republice byla v roce 2008 míra účasti 15–19letých ve vzdělávání celkem 89,8 %.**

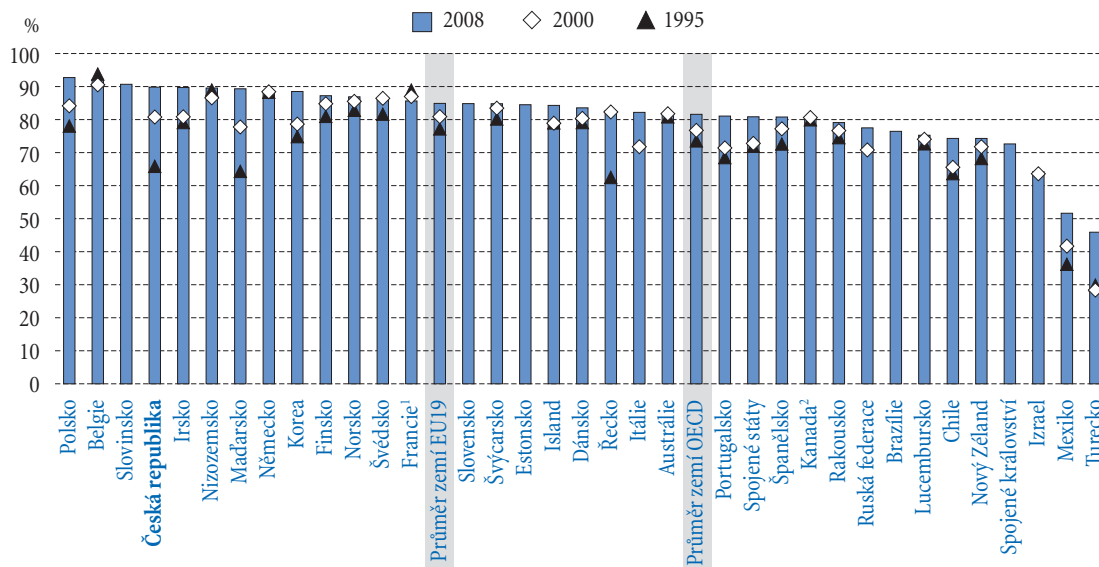
Programy odborného vzdělávání a učňovské programy

Programy odborného vzdělávání se v jednotlivých zemích OECD liší vzhledem k odlišné kombinaci odborného a předodborného vzdělávání s učebními programy.

Graf C1.2

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

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



Poznámky:
 1. Bez zámořských oblastí v letech 1995 a 2000.
 2. Údaje za rok 2008.
 Země jsou seřazeny sestupně podle míry účasti 15–19letých v roce 2008.
 Zdroj: OECD. Tabulka C2.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2010)

Ve 13 zemích OECD s dostupnými daty a partnerské zemi Slovinsku většina žáků vyššího sekundárního vzdělávání navštěvuje předodborné a odborné programy. Ve většině zemí OECD s duálním systémem učebních programů (Rakousko, Německo, Lucembursko, Nizozemsko a Švýcarsko) a v Austrálii, Belgii, **České republice**, Finsku, Itálii, Norsku, na Slovensku, ve Švédsku a v partnerské zemi Slovinsku navštěvuje programy odborného vzdělávání alespoň 55 % žáků vyšší sekundární vzdělávací úrovně. Na druhé straně v Kanadě, Chile, Řecku, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, Japonsku, Koreji, Mexiku, Portugalsku, Turecku a partnerských zemích Brazílii, Estonsku a Izraeli alespoň 60 % žáků 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 74,2 % žáků, což je druhá nejvyšší hodnota v rámci zemí OECD a partnerských zemí.** Hodnot nad 70 % dosahují kromě **České republiky** ještě Rakousko (77 %), Belgie (73 %) a Slovensko (72 %).

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 % žáků odborných programů studuje v programech, které jsou koncipovány jako **programy založené na výuce ve škole i na pracovišti.** V Dánsku, Německu, Maďarsku a Irsku tyto programy navštěvuje dokonce více než 75 % žáků 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 obdobně programy nabízejí v postsekundárním neterciárním vzdělávání (např. Kanada).

Ve většině zemí OECD s výjimkou Chile, Řecka, Itálie, Japonska, Koreje, Portugalska, Španělska, Švédska a partnerských zemí Brazílie a Estonska existuje některá z forem učebních oborů. V některých zemích (např. Rakousko, Německo a Maďarsko) v případě těchto programů žáci uzavírají smlouvy nikoli se školou, ale přímo s podnikem. Ve většině zemí se jedná o programy založené na výuce ve škole i na pracovišti. Švédsko má systém učebních oborů založených pouze na výuce ve škole a Spojené státy mají sice systém učebních programů, ty však nejsou součástí formálního vzdělávání.

Stejně jako se liší vzdělávací systémy jednotlivých zemí, liší 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**, ve Spojených státech **ukončení vyššího sekundárního vzdělávání**. V Austrálii, Belgii, Nizozemsku a Spojeném království je přijetí (buď zcela, nebo částečně) podmíněno **věkem uchazečů**, zatímco na Novém Zélandu **musí být student zaměstnán**. V Turecku musí mít uchazeč **ukončené primární vzdělávání, být ve věku alespoň 14 let a musí mít uzavřenou pracovní smlouvu se zaměstnavatelem**. V partnerské zemi 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 kvalifikaci a předchozích znalostech a zkušenostech.

Ve většině zemí poskytuje úspěšné dokončení učebních oborů kvalifikaci na úrovni vyššího sekundárního nebo postsekundárního terciárního vzdělání, někde je kvalifikace dokonce vyšší (např. v Austrálii).

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 vzdělávání 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 partnerské zemi Slovinsku) **až do 18 let** (v Belgii, některých provinciích Kanady, Chile, Německu, Nizozemsku a Maďarsku). **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, Chile, Německu, Maďarsku, Mexiku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Turecku a Spojených státech je míra účasti pod úrovní 90 % již před ukončením povinné školní docházky. V Belgii, Chile, Německu, Maďarsku, Nizozemsku a ve Spojených státech 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 a partnerských zemích míra účasti ve vzdělávání začíná klesat v průběhu posledního roku povinné školní docházky. Mimo vzdělávání je více než 20 % populace ve věku mezi 15–19 lety v Rakousku, Chile, Lucembursku, Mexiku, na Novém Zélandu, v Turecku, ve Spojeném království a v partnerských zemích Brazílii, Izraeli a Ruské federaci. **V České republice je mimo vzdělávání 10 % obyvatel ve věku 15–19 let.**

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 ve většině zemí OECD a partnerských zemí dochází až ve věku blížícím se konci vyššího sekundárního vzdělávání. **V téměř všech zemích OECD a v partnerských zemích dochází k poklesu míry účasti na vzdělávání v 16. roce věku.** Ve Švédsku a v partnerské zemi Slovinsku k poklesu dochází po 17. roce věku. V průměru se jedná o pokles z 92 % v 16 letech na 83 % ve věku 17 let, 52 % pro 18leté a až na 26 % ve věku 19 let. V Belgii, České republice, ve Finsku, v Německu, Maďarsku, Japonsku, Norsku, Polsku, na Slovensku, ve Švédsku a v partnerských zemích Estonsku 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, 97 % ve věku 17 let, 88 % ve věku 18 let a o míru účasti 66 % ve věku 19 let.

Účast mladých dospělých ve vzdělávání

Míra účasti 20–29letých se obvykle týká účasti na terciárním vzdělávání. **V průměru je v rámci zemí OECD ve vzdělávání 25 % obyvatel ve věku 20–29 let.** Míra účasti této věkové skupiny je vyšší než 30 % v Austrálii, Dánsku, Finsku, na Islandu, v Polsku, Švédsku a v partnerské zemi Slovinsku. **V České republice je ve vzdělávání 21,4 % populace ve věku 20–29 let.** Obdobných hodnot dosahují Rakousko, Chile, 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 25,1 %.**

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 to projeví ve snížení míry vstupu, míry účasti i míry graduace.

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 obyvatel ve věku 20–29 let ve vzdělávání mezi roky 1995 a 2008 o 6,5 procentního bodu (jde tedy o průměrný roční nárůst o 0,7 procentního bodu). **Téměř ve všech zemích OECD a v partnerských zemích došlo v tomto období také ke zvýšení míry účasti 20–29letých ve vzdělávání.** K významnému nárůstu převyšujícímu 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 1995–2008 o 11 procentních bodů.**

Vývoj posledních pěti let ale prokazuje trend odlišný. Stejně jako v případě 15–19letých dochází k postupné stagnaci míry účasti 20–29letých na vzdělávání v letech 2003–2008. Jedná se o průměrný roční nárůst o 0,2 procentního bodu. Mezi zeměmi se stabilizovanou výší míry účasti této věkové skupiny na vzdělávání se míra účasti pohybovala kolem 30 % v Austrálii, Dánsku, na Islandu, Novém Zélandu a ve Švédsku. Ve Francii, Irsku, Portugalsku, Španělsku, Spojeném království a v partnerských zemích Brazílii a Izraeli nepřekročila míra účasti této věkové skupiny na vzdělávání v celém sledovaném období 25 %. Naopak míra účasti obyvatel ve věku 20–29 let ve vzdělávání vzrostla o více než 3 procentní body v Rakousku, České republice, Lucembursku a v Nizozemsku a o více než 6 procentních bodů na Slovensku a v Turecku.

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 90 % žáků v primárním vzdělávání, 83 % žáků v programech nižšího sekundárního a 82 % žáků vyššího sekundárního vzdělávání. V Japonsku, Mexiku a Portugalsku je výjimkou vyšší sekundární úroveň vzdělávání, kde se v institucích soukromých zřizovatelů (které získávají 50 % svých výdajů z veřejných rozpočtů) vzdělává 31 %, resp. 19 % a 18 % 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 jedna čtvrtina studentů. Ve Spojeném království jsou všechny programy terciárního vzdělávání realizovány soukromými na státu závislými institucemi. V Izraeli pak ve školách těchto zřizovatelů studuje v programech terciárního vzdělávání typu 5B více než polovina studentů (70 %). Soukromé na státu závislé instituce hrají v terciárním vzdělávání typu 5A významnou roli i v partnerských zemích Estonsku (86 % studentů) a Izraeli (79 % studentů). Na státu nezávislé soukromé instituce jsou více obvyklé v terciárním vzdělávání, než je tomu na nižších vzdělávacích stupních (v průměru na nich studuje 15 % studentů v terciárním vzdělávání), a to zejména v Chile, Japonsku, Koreji a partnerské zemi Brazílii, kde na těchto školách studuje více než 80 % studentů v institucích terciárního vzdělávání typu 5B.

Podíl žáků České republiky vzdělávajících se v primárním vzdělávání ve veřejných institucích činí 99 %, v nižším sekundárním vzdělávání se jedná o 98 % žáků, 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 88 %.

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 a jejich podíl na vzdělávacím trhu. 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 má pro zemi studia důsledky.

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.

Hlavní výsledky

- **V roce 2008 více než 3,3 milióny studentů v terciárním vzdělávání v zemích OECD studují mimo zemi původu.** Představuje to 10,7% nárůst celkového počtu zahraničních studentů (ze statistik OECD a UNESCO) oproti předchozímu roku.
- **Téměř polovina všech zahraničních studentů studuje v pěti zemích – Austrálii, 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 a Spojeném království. V programech směřujících k vědecké kvalifikaci činí podíl zahraničních studentů více než 20 % v Austrálii, Rakousku, 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, Dánsku, Finsku, Německu, Švédsku, Švýcarsku, ve Spojených státech a v partnerské zemi Slovinsku.

Obecné trendy směřující k oběhu kapitálu, zboží a služeb spojené se změnami otevřenosti pracovního trhu se projevují rostoucími požadavky na internacionalizaci vzdělávání. 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 své znalosti jiných společností a jazyků, a tedy prosperovat na pracovním trhu, je studovat 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 nákladů na vzdělávání. Kromě toho vzdělávací příležitosti v zahraničí mohou být finančně pozitivní alternativou v případě nemožnosti zavádět nové, pro určitou zemi neefektivní programy.

Ekonomický dopad internacionalizace terciárního vzdělávání přesahuje krátkodobé finanční náklady a zisky, které se promítají do běžného účtu platební bilance služeb. To je příležitostí pro menší a méně rozvinuté vzdělávací systémy, aby zvýšily efektivitu vzdělávacího systému. Ve skutečnosti studijní příležitosti v zahraničí mohou být alternativou opatření a mohou umožnit zemím směřovat své omezené finanční prostředky na vzdělávání nebo rozšířit terciární vzdělávání i s menšími prostředky.

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 pro-

fitují 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 se v mnoha zemích OECD rozvoj znalostní ekonomiky a globální konkurence dovedností stal novým faktorem a hybnou silou pro internacionalizaci terciárního vzdělávání a pro přijímání zahraničních studentů, což může být součástí strategie nábory 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 rozvoje internacionálního vzdělávání. Vzdělávání zahraničních studentů se pro vzdělávací instituce může stát prestižní záležitostí vzhledem k tomu, že jim může zvýšit globální akademické kompetence.

Překážky jsou vyváženy výhodami pro hostitelskou zemi. Zahraničním studentům musí být nabízeny programy, které ob stojí 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 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 jednotlivce, tedy studenta, závisí výše zisků ze vzdělávání v zahraničí na politikách obou zemí – jak té, která ho do zahraničí vysílá, tak té, ve které studuje. Zisky souvisejí zejména s vyšší příspěvků pro studenty odcházející studovat do zahraničí a s vyšší školného na zahraničních školách a na jejich dotacích pro zahraniční studenty. Určitý vliv na náklady studentů má i výše životních nákladů v zemi, kde studují. Dlouhodobé zisky ze vzdělávání v zahraničí jsou závislé zejména na tom, jakou cenu mají tito absolventi na trhu práce.

V době současné ekonomické krize rozhodnutí studovat v zahraničí je kompromisem mezi zvážení výše nákladů a možností financovat vzdělávání. Zejména v období ekonomické krize se studenti zodpovědněji rozhodují, zda půjdou studovat do dražších nebo levnějších zemí a zda budou navštěvovat soukromou nebo veřejnou školu. Na institucionální úrovni vede krize k omezování veřejných a soukromých prostředků a zisky ze školného od zahraničních studentů mohou být pro školy významným přínosem.

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 studia v zahraničí.

Zahraniční studenti jsou v současné době definováni na základě země předchozího studia a jedná se tedy o studenty, kteří do země přicházejí za účelem studia. Některé země (včetně České republiky) nemají tyto údaje k dispozici a předávají informace o studentech s cizím státním občanstvím. Měření mobility studentů ve velké míře závisí na zakotvení zahraničních studentů v právních normách jednotlivých zemí.

Ve statistikách zemí OECD se používá termín „international students“ pro studenty, kteří nejsou rezidenty v dané zemi a předchozí vzdělání absolvovali v zahraničí, a termín „foreign students“ pro studenty cizího státního občanství. V tabulkách a grafech jsou oba typy studentů prezentovány samostatně.

Trendy počtu zahraničních studentů

V roce 2008 studovaly 3,3 milióny studentů mimo zemi svého původu, z toho 2,7 mil. (79,1 %) studovalo v zemích OECD. Oproti předchozímu roku se jedná o 10,7% nárůst (322 000) studentů studujících v předchozím roce v zahraničí. V oblasti zemí OECD se jednalo o nárůst menší (4,9%). **Od roku 2000 počet zahraničních studentů studujících v zemích OECD a na celém světě vzrostl o 85 %, průměrný roční nárůst byl 11 procentních bodů. Od roku 2005 byl nárůst migrace studentů větší v oblasti mimo země OECD.**

Od roku 2000 se počet zahraničních studentů více než zdvojnásobil v Austrálii, Chile, České republice, Finsku, Řecku, na Islandu, v Itálii, Koreji, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Polsku, na Slovensku, ve Španělsku a partnerských zemích Estonsku, Ruské fe-

deraci a Slovinsku. Naopak k nárůstu počtu zahraničních studentů ve výši 25 % a méně došlo v Belgii a Turecku. Změny počtu zahraničních studentů mezi roky 2000 a 2008 poukazují na to, že jejich počty rostou rychleji v zemích OECD, než je tomu v zemích EU19, jedná se o nárůsty ve výši 163 %, resp. 120 %.

V České republice studovalo v terciárním vzdělávání v roce 2008 celkem 27,9 tis. zahraničních studentů, z toho 21,2 tis. ze zemí OECD. Nejpočetnější skupinou jsou Slováci (18,6 tis.).

Země studia zahraničních studentů

Každý druhý zahraniční student studoval v roce 2008 v jedné z pěti zemí, ve kterých jsou zahraniční studenti nejvíce zastoupeni. Jednalo se o Spojené státy (19 % všech zahraničních studentů), Spojené království (10 % studentů), Německo (7 %), Francii (7 %) a Austrálii (7 %). Na vzdělávací trh ale vstupují i další atraktivní země – např. Kanada (6 % studentů), Itálie (2 %), Japonsko (4 %) a Ruská federace (4 %).

Vstup nových hráčů na mezinárodní vzdělávací trh

To, jak se vyvíjí počet zahraničních studentů, svědčí o internacionalizaci terciárního vzdělávacího trhu. V posledních osmi letech podíl Spojených států jako upřednostňované destinace pro studium poklesl z 26 % na 19 %.

Pokles okolo tří procentních bodů postihl Německo, v případě Spojeného království se jednalo o pokles o dva procentní body a v Belgii došlo k poklesu o jeden procentní bod. Ve Francii, Jižní Africe a ve Švédsku stejně jako v Číně poklesl podíl zahraničních studentů o půl procentního bodu. Naopak podíl Austrálie, Koreje a Nového Zélandu vzrostl o zhruba jeden procentní bod. **Prudký nárůst podílu zahraničních studentů, kteří studují v Ruské federaci (o dva procentní body), staví tuto zemi do pozice významného nového hráče na mezinárodním vzdělávacím trhu.** Tyto změny odrážejí, jaký důraz jednotlivé vzdělávací politiky kladou na internacionalizaci, od aktivnější marketingové politiky v asijsko-pacifickém regionu až po více lokální a univerzitní přístup v tradičně dominantních Spojených státech.

Základní faktory ve výběru země studia

Vyučovací jazyk: kritický faktor

Jazyk, kterým se mluví a který je využíván při výuce, je základním faktorem při výběru země studia. Země, kde se hovoří a píše jazykem, který je ve světě více rozšířen (angličtina, francouzština, němčina a ruština), jsou tedy vedoucími destinacemi pro studenty, a to jak v absolutních číslech, tak v podílu na celkovém počtu zahraničních studentů. Výjimkou, která stojí za zmínku, je Japonsko; ačkoli se zde hovoří méně rozšířeným jazykem, v Japonsku studuje velké množství zahraničních studentů, z nichž 9,3 % je z Asie.

Vedoucí postavení (v absolutních číslech) anglicky hovořících destinací (Austrálie, Kanada, Nový Zéland, Spojené království a Spojené státy) odráží progresivní rozšíření angličtiny jako světového jazyka. Další příčinou je, že studenti, kteří uvažují o studiu v zahraničí, se častěji ve své domovské zemi učí angličtinu a chtějí si své jazykové znalosti angličtiny zlepšit i tím, že se budou pohybovat v anglicky mluvícím prostředí. Prudký nárůst zahraničních studentů v období 2000–2008 v Austrálii (index změn 218), Kanadě (196) a zejména na Novém Zélandu (726) je částečně způsoben právě jazykovými důvody.

Zvyšující se zájem o studium v zemích, kde angličtina není státním jazykem, vede některé země k zavádění studijních programů v anglickém jazyce, aby studium přiblížili i těm, kteří nemluví tuzemským vzdělávacím jazykem. Za zmínku stojí zejména země, kde je angličtina široce rozšířena (např. skandinávské země).

Vliv školného a životních nákladů v zemi studia

Školné a životní náklady jsou také důležitým faktorem v rozhodování o zemi studia. Ve většině evropských zemí (např. v Rakousku, Belgii – vlámské části, České republice, Dánsku, Finsku, Francii, Německu, Irsku, Itálii, Nizozemsku, na Slovensku,

ve Španělsku, Spojeném království a v partnerské zemi Estonsku) studují studenti ze zemí Evropské unie za stejných podmínek jako tuzemští studenti, a to včetně výše školného. V Irsku je podmínkou, aby studenti ze zemí EU žili v Irsku pět let před zahájením studia. Pokud je tato podmínka splněna, studenti jsou osvobozeni od školného. Ve Finsku, Německu a Itálii je toto aplikováno i na studenty ze zemí mimo EU. Ve Finsku a Švédsku není zavedeno školné, v Německu je školné zavedeno pouze v soukromých na státu závislých institucích. V Dánsku je na studenty z partnerských severovýchodních zemí (Norsko, Island) a studenty ze zemí EU pohlíženo jako na tuzemské studenty. Mnozí studenti ze zemí mimo EU však školné platí, i když talentovaní studenti mohou dostat stipendium nebo jim je část školného odpuštěna.

V Norsku je školné stejně vysoké pro domácí i zahraniční studenty – žádné školné ve veřejných institucích, ale školné je zavedeno v soukromých školách. Na Islandu všichni studenti platí registrační poplatky a studenti v soukromých školách platí i školné. V Japonsku se všem studentům účtuje školné, ale zahraniční studenti s vládními stipendii školné neplatí a stipendia jsou dostupná i pro soukromě financované studenty. V Koreji se liší školné a subvence pro mobilní studenty pro ty, kteří předchozí vzdělání získali v zahraničí a v tuzemsku. Na Novém Zélandu (s výjimkou programů směřujících k vědecké kvalifikaci) zahraniční studenti plošně platí plné školné. Zahraniční studenti z partnerské země Nového Zélandu Austrálie dostávají stejné subvence jako tuzemští studenti. Všichni ostatní zahraniční studenti platí školné. V Austrálii a Kanadě platí školné všichni zahraniční studenti. Totéž platí i pro partnerskou zemi Ruskou federaci, pokud nejsou studenti subvencováni ruskou vládou.

Ve Finsku, na Islandu, v Norsku a Švédsku zahraniční studenti neplatí školné a existují zde programy v angličtině – to vše je příčinou prudkého nárůstu počtu zahraničních studentů v některých z těchto zemí v období 2000–2008. I když se zde školné neplatí, vysoké náklady na studium jsou příčinou finančního omezení pro výběr těchto zemí jako země studia.

Země, které vybírají od zahraničních studentů plné školné, z těchto poplatků výrazně profitují. Některé země z asijsko-pacifické oblasti chápou internacionalizaci vzdělávání jako součást strategie jejich socioekonomického rozvoje a zahájily politiku atraktivnější studia zahraničním studentům. Austrálie a Nový Zéland úspěšně zavedly diferencované školné pro zahraniční studenty. V Japonsku a Koreji, kde je stejná výše školného pro domácí i zahraniční studenty, počet zahraničních studentů i přes tuto skutečnost mezi roky 2000 a 2008 výrazně vzrostl. Znamená to, že školné není základní překážkou pro výběr země studia. Pokud si mají studenti vybrat mezi různými vzdělávacími příležitostmi, celkové výdaje studentů mohou hrát významnou roli, a to zejména v případě studentů z rozvojových zemí.

V Belgii (vlámská komunita), Chile, Finsku, na Islandu, v Nizozemsku, Norsku a Švédsku přenositelnost veřejných financí poskytnutých na studium v zahraničí (stipendii a subvencí studentům) zmírňuje studentům náklady financování studia.

Dopad imigrační politiky na výběr školy

V současnosti některé země OECD uvolňují svoji imigrační politiku tím, že podporují dočasnou nebo trvalou imigraci zahraničních studentů. Například Austrálie, Kanada a Nový Zéland usnadňují zahraničním studentům studujícím na jejich školách usadit se v zemi tím, že dostávají body navíc při imigrační žádosti. To dělá tyto země pro studenty mnohem atraktivnější a posiluje jejich ekonomiku. V evropských zemích hraje určitou roli při výběru země i svoboda pohybu, což zvyšuje mobilitu studentů v těchto zemích.

Ostatní faktory

Ostatní faktory ovlivňující výběr země studia mohou být akademická prestiž některých škol nebo programů; flexibilita programů; omezený počet studijních míst v zemi původu; geografické, obchodní a historické vztahy mezi některými zeměmi; budoucí pracovní příležitosti; kulturní aspirace; politika vlády ohledně započítání kreditů získaných v hostitelské zemi. Velmi důležité jsou i transparentnost a požadavky na získání stupně vzdělání.

Rozsah studentské mobility v terciárním vzdělávání

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 přichází do země

za účelem studia 20,6 % studentů v terciárním vzdělávání. Obdobně v Rakousku 15,5 %, na Novém Zélandu 12,9 %, ve Švýcarsku 14,1 % a ve Spojeném království 14,7 %. Naopak mobilitu studentů ve výši 1 % a méně vykazují Chile a partnerské země Estonsko a Slovinsko.

V případě zemí, kde údaje o mobilitě nejsou k dispozici, za zahraniční studenty považujeme studenty s cizím státním občanstvím. Ti tvoří poměrně velkou skupinu studentů ve Francii (11,2 %) a v Německu (10,9 %). Naopak podíl studentů ze zahraničí ve výši 1 % a méně vykazují Polsko a Turecko. **V České republice se jedná o 9,9 % studentů s cizím státním občanstvím.**

Podíl zahraničních studentů na různých úrovních a typech terciárního vzdělávání

Programy terciárního vzdělávání typu 5B jsou méně internacionalizovány, než je tomu v případě programů typu 5A. Výjimkou jsou pouze Dánsko, Japonsko, Nový Zéland, Portugalsko a Španělsko. Vyplývá z toho, že **studenti v naprosté většině v zahraničí studují akademické programy.**

Většina zemí vykazuje významně vyšší podíl zahraničních studentů v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci, než tomu je v případě programů terciárního vzdělávání typu 5A. Toto platí zejména v Belgii, Kanadě, Chile, na Islandu, v Japonsku, na Novém Zélandu, ve Španělsku, Švédsku, Švýcarsku, Spojeném království, Spojených státech a v partnerské zemi Slovinsku.

Profil zahraničních studentů v různých destinacích

Hlavní oblast zemí původu

Asijští studenti tvoří největší skupinu zahraničních studentů – jedná se 49 % celkového počtu zahraničních studentů. Zaměřují se zejména na země jako Austrálie, Japonsko a Korea, kde více než 75 % zahraničních studentů pochází z Asie.

Skupina studentů z Asie je následována Evropany (24,5 %), zejména občany Evropské unie (16,8 %). Studenti z Afriky tvoří 10,1 % zahraničních studentů, zatímco u studentů z Jižní Ameriky jde o 3,7 %. Studenti ze Severní Ameriky tvoří 5,3 % zahraničních studentů. Celkově 31 % zahraničních studentů studujících v zemích OECD pochází z jiné země OECD.

Hlavní země původu

Největší skupinu zahraničních studentů tvoří studenti z Asie a Evropy, a to je jasné i v případě, že sledujeme přímo zemi původu. **Studenti z Francie, Německa, Japonska a Koreje představují největší skupinu zahraničních studentů studujících v zemích OECD (2,4 %, 3,4 %, 2,1 % a 4,6 %),** následují studenti z Kanady a Spojených států s 1,8 % v obou případech. **Studenti z České republiky tvoří 0,3 % všech zahraničních studentů v zemích OECD.**

Mezi zahraničními studenty ze zemí mimo OECD jsou nejvíce početnou skupinou studenti z Číny (17,1 %). Nejčastěji studují ve Spojených státech a v Japonsku. Za Čínou následují studenti z Indie, Malajsie, Maroka, Ruské federace a Vietnamu.

Podíl zahraničních studentů podle úrovně a typů terciárního vzdělávání

Podíl zahraničních studentů závisí na skladbě programů, které jednotlivé země nabízejí. V některých zemích poměrně vysoký podíl zahraničních studentů studuje v programech terciárního vzdělávání typu 5B. Jedná se zejména o Belgii (31,1 %), Kanadu (21,4 %), Chile (32,7 %), Japonsko (21,6 %), Nový Zéland (26,2 %) a Španělsko (34,6 %). V Řecku tvoří tito studenti 40 % zahraničních studentů.

V ostatních zemích vysoký podíl zahraničních studentů studuje v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci. Jedná se zejména o Španělsko (23,1 %), Švýcarsko (26,3 %) a Spojené státy (20,7 %).

Podíl zahraničních studentů podle oboru studia

V oborech přírodních věd studuje alespoň šestina zahraničních studentů v Německu (16,9 %), na Islandu (17,2 %), Novém Zélandu (20,5 %) a ve Spojených státech (19,7 %), ale méně než jedna padesátina studentů v Japonsku (1,3 %). Obrázek se ale mírně

změní, pokud vedle přírodních věd zahrneme i zemědělství, technické vědy a stavebnictví. Pak v těchto oborech studuje 50,1 % zahraničních studentů ve Švédsku. Podíl zahraničních studentů v oborech zemědělství, technické vědy a stavebnictví je také velmi vysoký v Kanadě (32,2 %), Dánsku (31,0 %), Finsku (43,3 %), Německu (38,9 %), na Novém Zélandu (29,4 %), ve Švýcarsku (33,2 %), Spojeném království (28,9 %), Spojených státech (36,7 %) a v partnerské zemi Slovinsku (30,9 %). Podobně v zemích, kde nejsou údaje o mobilitě studentů k dispozici, tvoří zahraniční studenti vysoký podíl studentů v těchto oborech ve Francii (29,2 %). Naopak ve Španělsku tvoří zahraniční studenti v těchto oborech pouze zanedbatelný podíl.

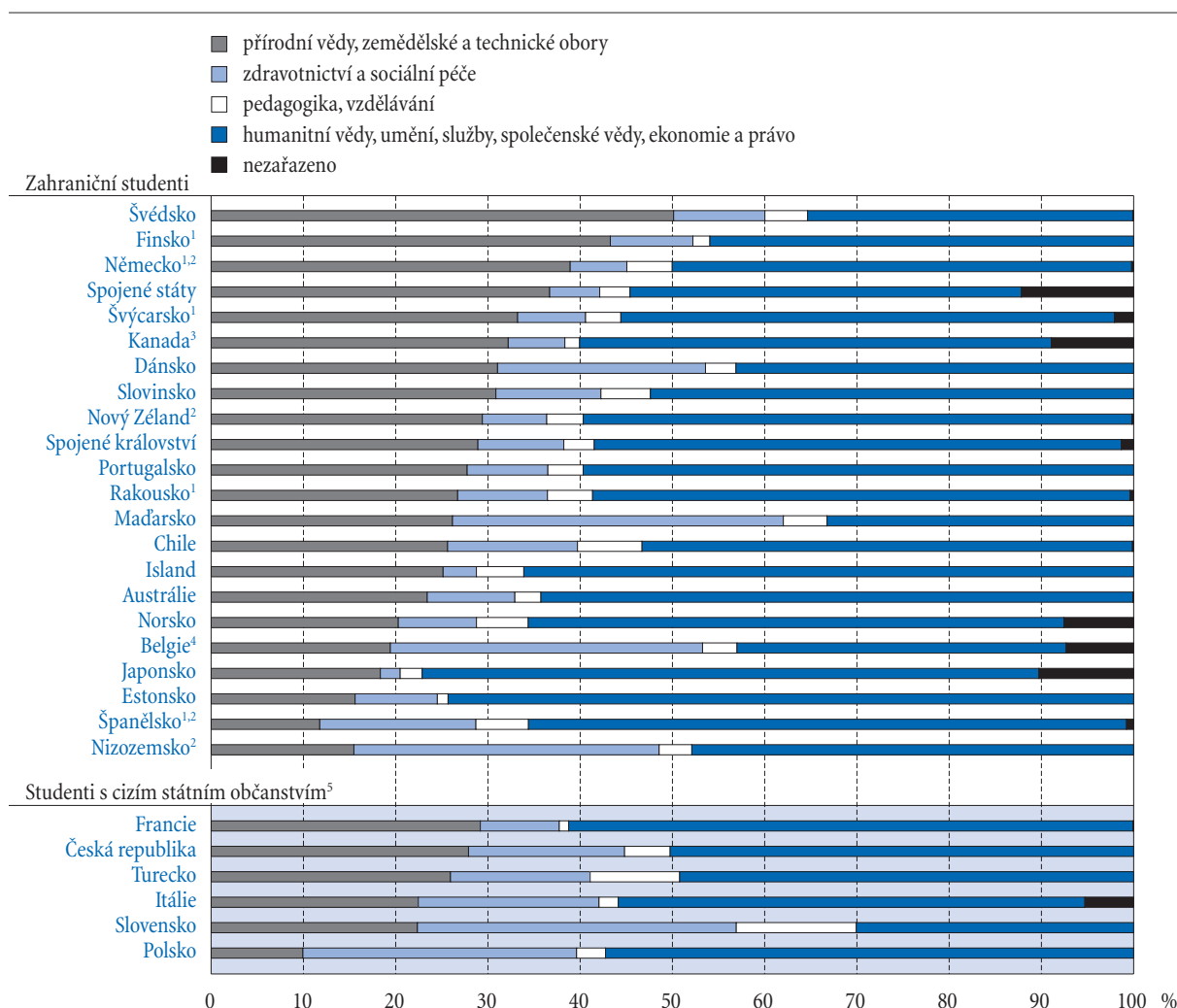
Ve většině zemí, kde studuje vysoký podíl zahraničních studentů v oborech zemědělství a v technických programech, studují cizinci tyto programy v angličtině.

Neanglofonní země mají obvykle vysoký podíl zahraničních studentů v oborech humanitních věd a umění, kde studuje více než 20 % zahraničních studentů v Německu (21,2 %), na Islandu (41,7 %), v Japonsku (24,5 %) a v Norsku (21,4 %).

Graf C2.4

Struktura zahraničních studentů podle skupin oborů (2008)

(Podíl zahraničních studentů)



Poznámky:

1. Bez studentů v programech typu 5B.
 2. Bez studentů v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci.
 3. Údaje za rok 2007.
 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/eag2010)

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 (55,8 %), Nizozemsku (46,4 %) a v partnerské zemi Estonsku (54,4 %). V případě zemí bez dostupných údajů o mobilitě studentů má vyšší podíl zahraničních studentů v těchto programech zejména Francie (40,1 %).

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 (33,8 %) a Maďarsku (35,9 %). V případě zemí, kde nejsou údaje podle definice mobility k dispozici, jsou v těchto oborech zahraniční studenti větší měrou zastoupeni v Polsku (29,7 %) a na Slovensku (34,6 %). 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 ukazuje na skupiny oborů, které jsou pro zahraniční studenty nejvíce atraktivní. Tato atraktivita je ovlivněna mnoha faktory, a to na straně poptávky i nabídky.

V České republice studují cizinci zejména společenské vědy, ekonomii a obchod (39,2 %), lékařské a zdravotnické obory (16,8 % zahraničních studentů), obory přírodních věd (14,1 %) a technické obory (11,4 %).

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, a o tom, nakolik pokračují ve vzdělávání po ukončení povinného vzdělávání. Po ukončení počátečního vzdělávání stojí studenti před obtížným vstupem na trh práce. Pro lepší pochopení vztahu mezi školou a prací se tento indikátor zabývá nezaměstnaností, ne-zaměstnaností a dočasnou prací na částečný úvazek stejně jako shodou mezi dosaženým vzděláním a povoláním.

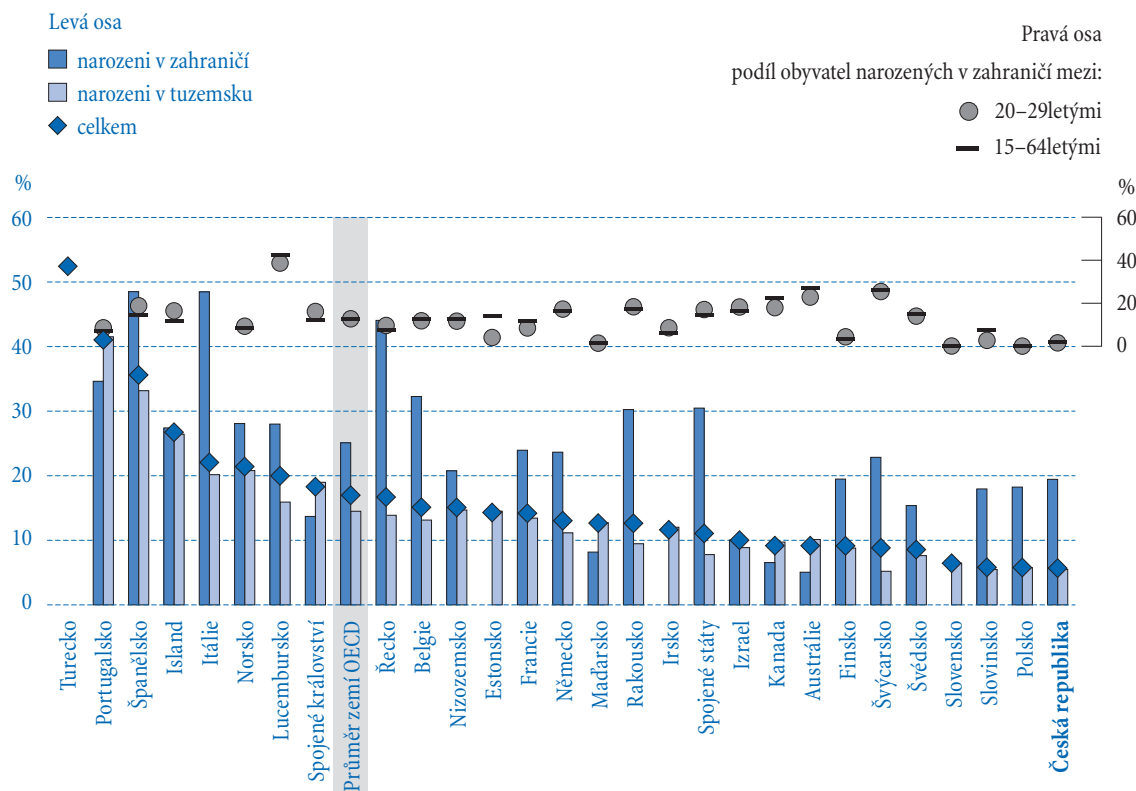
Hlavní výsledky

- V zemích OECD v průměru platí, že v roce 2008 **mladí lidé ve věku 15 let mohli očekávat, že ve formálním vzdělávání budou pokračovat ještě následujících 6,8 roku.** Z následujících 15 let stráví kromě vzdělávání 6,1 roku jako zaměstnaní, 0,7 roku jako nezaměstnaní a 1,2 roku mimo vzdělávání i mimo trh práce.
- V průměru platí, že **dokončení vyššího sekundárního vzdělání redukuje případnou nezaměstnanost** ve věkové skupině 20–24 let o 8,3 procentního bodu a ve věku 25–29 let o 5,3 procentního bodu. Nedosažení kvalifikace vyššího sekundárního vzdělání je výraznou překážkou při hledání zaměstnání. Dosažení terciárního vzdělání redukuje nezaměstnanost mezi 25–29letými o 0,9 procentního bodu. **Dosažením terciárního vzdělání vzroste pravděpodobnost nalezení zaměstnání.**
- V referenčním roce 2008 publikovaném v tomto vydání EaG se ještě neprojevíly možné účinky globální recese. Předběžné údaje za rok 2009 naznačují, že vysokoškolské vzdělávání poskytuje určitou ochranu proti nezaměstnanosti. Rostoucí účast na vzdělávání udržuje míru nezaměstnanosti nízkou, protože studenti preferují prodloužení vzdělávání před problémy podmínek trhu práce.
- **Znevýhodnění lidí narozených v zahraničí s vyšší sekundární úrovní vzdělávání v případě terciárního vzdělání mizí.** To naznačuje, že někteří přistěhovalci jsou úspěšní, ale také, že část populace přistěhovalců je v mnoha zemích ohrožena. Tyto dvoustranné výsledky jsou zřejmé zejména v Rakousku, **České republice**, Lucembursku a Polsku.
- Podíl 15–29letých zaměstnaných ne-studentů, kteří pracují na plný úvazek, signalizuje silné vazby na trh práce ve většině zemí. V průměru 85 % lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární, 89 % s vyšším sekundárním vzděláním a postsekundárním ne-terciárním a 91 % osob s terciárním vzděláním pracuje na plný pracovní úvazek. Vzdělání je důležité zejména při snižování rozdílů mezi muži a ženami v práci na plný úvazek.

Graf C3.1

Podíl mladých lidí ve věku 20–24 let, kteří nejsou ve vzdělávání a nemají ukončené ani vyšší sekundární vzdělání, podle statusu migranta (2007)

Podíl těch, kteří ve věku 20–24 let nejsou ve vzdělávání a nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání, je vyšší u lidí, kteří se narodili v zahraničí, než u těch, kteří se narodili v dané zemi. V průměru zemí OECD činí rozdíl mezi nimi přibližně 11 procentních bodů, ale mezi jednotlivými zeměmi jsou značné rozdíly. V Rakousku, České republice, Řecku, Polsku, Švýcarsku, ve Spojených státech a v partnerské zemi Slovinsku je podíl lidí ve věku 20–24 let, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání a narodili se v zahraničí, třikrát vyšší než u osob narozených v tuzemsku. V Austrálii, Kanadě, Maďarsku, Portugalsku a ve Spojeném království jsou na tom z hlediska dosažení vyššího sekundárního vzdělání lépe imigranti než ti, kteří se narodili v dané zemi. V zemích, kde je velký podíl imigrantů (jako je Austrálie a Kanada), mohou narození v zahraničí ovlivnit celkový podíl lidí se sekundárním vzděláním.



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu mladých lidí ve věku 20–24 let, kteří nejsou ve vzdělávání a nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání.

Zdroj: OECD, network on Labour Market, Economics a Social Outcomes of Learning (LSO), special data collection, Monitoring Transition System Working Group. Tabulka C3.5. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2010).

➤ **Jen málo lidí s terciárním vzděláním ve věku 25–29 let v prvních letech na trhu práce pracuje pod svou úrovní dovedností.**

V roce 2007 v průměru 23 % z nich pracovalo v zaměstnání, které vyžadovalo nižší úroveň dovedností, než byla jejich profesní úroveň, přičemž podobně tomu bylo do roku 2003 (21 %). Terciárně vzdělaní lidé ve věku 25–29 let v Kanadě, Irsku, na Novém Zélandu, ve Španělsku, Spojených státech a v partnerské zemi Izraeli mají větší potíže najít práci, která odpovídá úrovni jejich vzdělání (více než 30 % pracuje pod svou profesionální úrovní).

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.

Vstup na trh práce může být pro jednotlivce často obtížný, i když najdou práci. Mladí lidé někdy nastupují na volná pracovní místa, která jsou pod úrovní jejich (vzdělanostních) dovedností, přijímají dočasné práce nebo pracují méně, než by chtěli, aby získali pevné místo na trhu práce

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 tímto způsobem ovlivňují náklady na vzdělávání. Navíc pokračováním ve vzdělávání klesá jednotlivcům riziko zastarání jejich dovedností, na které by jednou na trhu práce navázali.

Národní vzdělávací systémy tak hrají klíčovou roli při zohlednění zvýšení počtu studentů v nepříznivé ekonomické době. Pokud se vyhlídky na získání práce snižují, investice do vzdělávání mají z pohledu veřejné perspektivy kladný význam. Za těchto okolností veřejné investice do vzdělávání mohou být rozumným způsobem, jak vyvážit nečinnost a investovat do budoucího hospodářského růstu.

Mladí lidé představují hlavní zdroj pracovní síly s novými dovednostmi. Ve většině zemí OECD se vzdělávací politika snaží podporovat mládež v dokončení alespoň vyššího sekundárního vzdělání. Tyto snahy jsou snadno doloženy počtem let, která může mladý člověk ve věku 15 let očekávat, že stráví ve vzdělávání po ukončení povinné školní docházky.

Mladí lidé ve věku 15 let mohou v průměru očekávat, že stráví ve vzdělávání ještě zhruba 6,8 roku. To je však průměrný údaj, který se týká všech 15letých, přičemž je zjevné, že někteří stráví ve vzdělávání delší dobu než ostatní. V Dánsku, ve Finsku, na Islandu, v Nizozemsku 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 pět a méně let. **V České republice je očekávaná délka vzdělávání pro 15leté 7 let, což je mírně nad průměrem OECD (6,8 roku) a odpovídá průměru EU19 (7 let).**

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 6,7 roku u mužů). Ve všech zemích s výjimkou Austrálie, Německa, Japonska, Mexika, Nizozemska, Nového Zélandu, Švýcarska a Turecka stráví ženy ve vzdělávání více let než muži. V Turecku studentky stráví ve vzdělávání přibližně o jeden rok méně než jejich mužské protějšky; v Itálii, Norsku, Švédsku a v partnerských zemích Estonsku a Slovinsku to je obráceně.

V průběhu následujících 15 let stráví dnešní 15letí 6,8 roku ve vzdělávání, dalších 6,1 roku stráví prací, 0,7 roku jako nezaměstnaní a 1,2 roku budou mimo vzdělávání a mimo trh práce.

Ve věku 15–29 let budou muži pravděpodobně pracovat o 1,3 roku déle než ženy. To odráží fakt, že ženy se častěji ocitají mimo zaměstnání, když nejsou ve vzdělávání (tedy nejsou ve vzdělávání, nejsou zaměstnané a nehledají žádnou práci). Mladí muži mohou očekávat, že v průměru stráví mimo vzdělávání a mimo zaměstnání přibližně 1,4 roku, ženy potom 2,4 roku. V Mexiku, Turecku a v partnerské zemi Brazílii se u mladých žen projevuje značná tendence opustit trh práce a trávit čas mimo vzdělávací systém a nepracovat (jsou tedy nezaměstnané nebo mimo pracovní sílu). V Kanadě, Dánsku, Irsku, Japonsku, Norsku, Švédsku, Švýcarsku a v partnerské zemi Izraeli jsou mezi mladými muži a ženami rozdíly menší než půl roku.

Průměrná celková doba nezaměstnanosti se v jednotlivých zemích značně liší. Reflektuje jak odlišnosti v obecné míře nezaměstnanosti, tak odlišnosti vycházející z délky vzdělávání. V Austrálii, Rakousku, **České republice**, Dánsku, na Islandu, v Japonsku, Mexiku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku, ve Švýcarsku a v partnerských zemích Estonsku a Izraeli trvá doba nezaměstnanosti méně než 6 měsíců. Naopak v Řecku, Portugalsku, na Slovensku, ve Španělsku a v Turecku trvá nezaměstnanost déle než jeden rok.

V České republice se dá předpokládat, že mladí muži ve věku 15–29 let stráví ve vzdělávání 6,7 roku a mladé ženy 7,3 roku. Jak vidíme, doba strávená ve vzdělávání se z genderového pohledu u nás liší o 0,6 roku. Pokud jde o předpokládanou dobu nezaměstnanosti, ta je u mužů 0,5 roku a u žen 0,4 roku. Doba, kterou mohou mladí lidé očekávat, že stráví mimo pracovní sílu, činí u mužů 0,3 roku, kdežto u žen 2,2 roku.

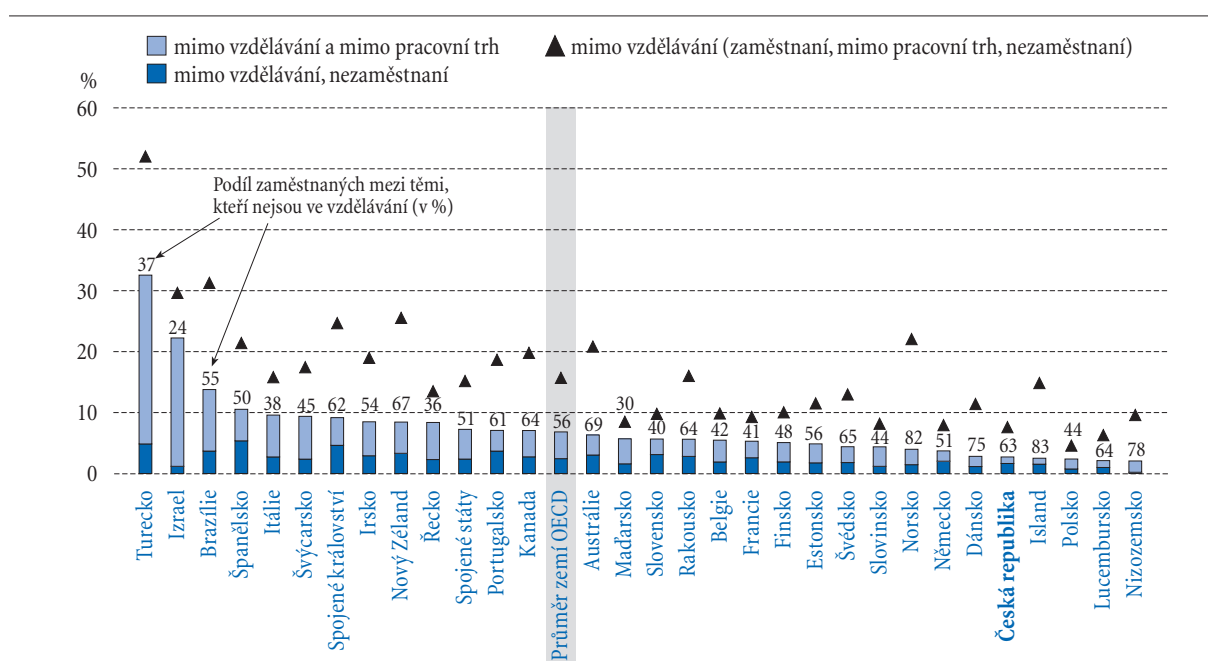
Nezaměstnanost a ne-zaměstnanost mezi mladými ne-studenty

Většina 15–19letých je ještě ve vzdělávání (84,6%). Ve věkové skupině 15–19 let jsou ti, co nejsou ve vzdělávání (15,4%), v mnoha případech nezaměstnaní (2,4%) nebo jsou mimo pracovní sílu (4,4%) nebo zaměstnaní (8,6%). Jejich situace je velmi různorodá – od 2% (respektive 0,2% a 1,9%) nezaměstnaných nebo mimo pracovní sílu v Nizozemsku po 33% (respektive 4,9% a 27,7% mimo pracovní sílu) v Turecku. 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 44,8%, a ve věku 25–29 let je ve vzdělávání pouze 11,0% mladých lidí.

Graf C3.2

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



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání a zároveň jsou nezaměstnaní nebo jsou mimo pracovní sílu.

Zdroj: OECD. Tabulka C3.2. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2010).

Vzhledem k tomu, že mnoho pracovních míst na současném trhu práce vyžaduje stále vyšší obecné úrovně dovedností, osoby s nízkou úrovní těchto dovedností jsou často penalizovány. Některé země jsou více než jiné úspěšné v zaměstnávání mladých dospělých s poměrně nízkou dosaženou úrovní vzdělání. V Dánsku, na Islandu, v Nizozemsku a Norsku 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 mladých dospělých s nízkými úrovněmi vzdělání ze školy do zaměstnání.

Mladí lidé ve věku 15–19 let, kteří nejsou v současné době zaměstnaní, ve vzdělávání nebo v odborné přípravě, jsou obzvláště rizikovou skupinou, které se ve většině zemí dostane jen malé nebo žádné podpory ze systému sociální péče. **Podíl 15–19letých, kteří nejsou ve vzdělávání a jsou mimo pracovní sílu nebo jsou nezaměstnaní, se pohybuje od 32,6% v Turecku po 2,1% v Nizozemsku. V průměru v zemích OECD jde o 6,8% mladých lidí z této skupiny, kteří jsou 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 8,3 procent-**

ního bodu. Ve většině zemí OECD se stalo dosažení vyššího sekundárního vzdělání normou a ti, kteří ho nedosáhli, mají velké problémy při hledání zaměstnání, když vstupují na trh práce. V Belgii, Francii, Irsku, Lucembursku, na Slovensku, ve Španělsku a Spojeném království dosáhla úroveň nezaměstnanosti u mladých lidí ve věku 20–24 let se vzděláním nižším než vyšší sekundární 15 % a více.

V 13 zemích OECD a v jedné partnerské zemi je nezaměstnaných 5 % a více mladých lidí ve věku 25–29 let s dokončeným vyšším sekundárním vzděláním. V několika málo zemích OECD však i mladí lidé s dokončeným terciárním vzděláním představují rizikovou skupinu, když vstupují na trh práce. V Řecku, 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 Itálii, na Novém Zélandu a v partnerské zemi Slovinsku jsou míry nezaměstnanosti u lidí s dosaženým vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním nižší než míry nezaměstnanosti u lidí s dosaženým terciárním vzděláním.

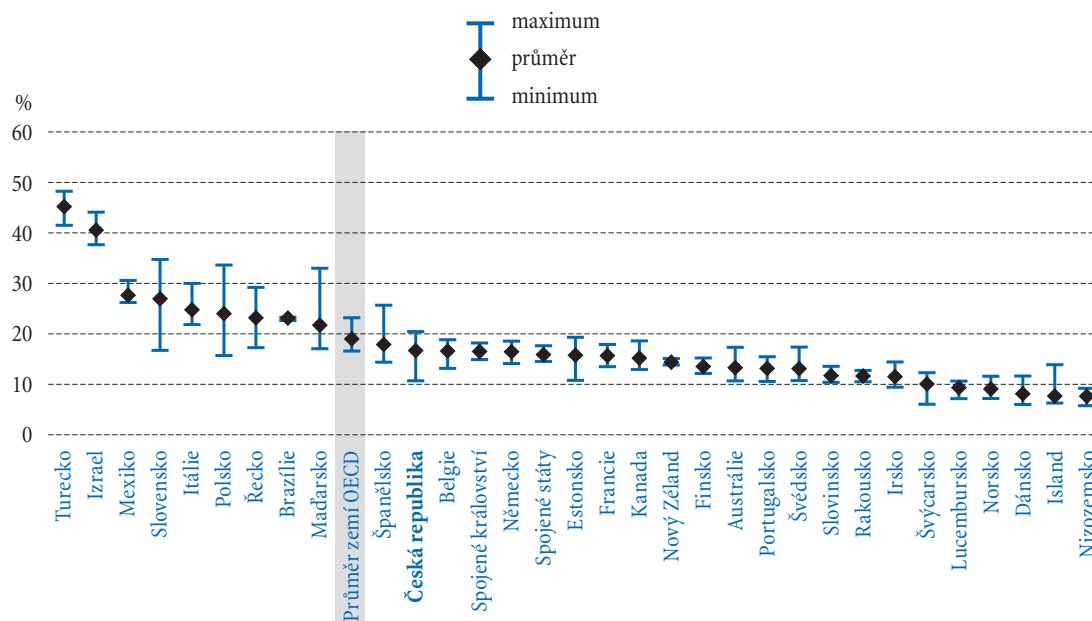
Rozdíl v ne-zaměstnanosti mezi ne-studenty

Když se trh práce zhorší, jsou ti, kteří přecházejí ze školy do zaměstnání, v těžké situaci. Za takových okolností zaměstnavatelé propouští své pracovníky a pro mladé lidi je 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 2008 bylo mimo vzdělávání méně než 16 % těchto mladých lidí a 7,0 % jich bylo jak mimo vzdělávání, tak mimo zaměstnání.

Z věkové skupiny 15 až 29 let jsou v obtížných ekonomických časech nejvíce ohroženi ti, kteří jsou ve věku po ukončení vyššího sekundárního vzdělání. V roce 2008 byla míra nezaměstnanosti u těch, kteří nestudují, dvakrát vyšší ve věkové skupině 20–24 let (16,5 %) a věkové skupině 25–29 let (14,7 %) než ve věkové skupině 15–19 let (7 %). Nejenže jsou míry zaměstnanosti mezi nestudujícími vyšší mezi 20–29letými, ale tato skupina je také obecně citlivější na změny v poptávce po pracovní síle. Toto riziko dobře

Graf C3.3

Nejvyšší a nejnižší podíl mladých lidí ve věku 20–24 let, kteří nejsou ve vzdělávání a nejsou zaměstnaní, mezi lety 1997 a 2008



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu mladých lidí ve věku 20–24 let, kteří nejsou ve vzdělávání a nejsou zaměstnaní (průměr let 1997–2008).

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

ukazuje graf C3.3, ve kterém je zachycen v letech 1997 a 2008 nejnižší, nejvyšší a průměrný podíl 20–24letých, kteří se nenacházejí v procesu vzdělávání a kteří nejsou zaměstnaní.

Míry neúčasti na vzdělávání a neúčasti na zaměstnání ve věkové skupině 20–24 let mají rozptýl 10 procentních bodů a více v České republice, Řecku, Maďarsku, Polsku, na Slovensku a ve Španělsku a poukazují na velmi rozdílné podmínky uplatnění na trhu práce v posledních deseti letech. Podíl ne-zaměstnaných mladých lidí byl nižší v Austrálii, na Islandu, v Dánsku, ve Švédsku, Švýcarsku a v partnerské zemi Estonsku; míra ne-zaměstnanosti ne-studentů kolísá ve vztahu k průměru v těchto zemích.

Dosažené vzdělání a zaměstnanost: rozdíly mezi mladými a imigranty

Většina 20–24letých dosáhla vyššího sekundárního vzdělání (83%). V roce 2007 nechodilo do školy nebo nemělo dokončené vyšší sekundární vzdělání 15 % z těch, kteří se narodili v tuzemsku, a 25 % z těch, kteří se narodili v zahraničí. V některých zemích jsou nedostatky narozených v zahraničí spojené s přistěhovalectvím lidí s nižším vzděláním a s malou nebo žádnou potřebou dalšího vzdělávání. Z hlediska dosažení vyššího sekundárního vzdělání jsou na tom hůře přistěhovalci v Rakousku, Řecku, Itálii a ve Spojených státech, kde je rozdíl mezi lidmi narozenými v dané zemi a přistěhovalci 20 a více procentních bodů.

Někteří imigranti jsou na tom dobře, ale část populace přistěhovalců je v mnoha zemích ohrožena. Znevýhodnění lidí narozených v zahraničí na vyšší sekundární úrovni vzdělávání v terciárním vzdělávání mizí. Tyto dvojznačné výsledky jsou zřejmé zejména v Rakousku, České republice, Lucembursku a Polsku, kde znevýhodnění přistěhovalců na úrovni vyššího sekundárního vzdělání klesne o více než 20 procentních bodů na terciární úrovni vzdělání.

Většina mladých vysoce vzdělaných lidí hledá při vstupu na trh práce kvalifikované zaměstnání. Napříč zeměmi OECD platí, že 71 % 25–29letých s terciárním vzděláním najde odborné zaměstnání (ISCO 2) nebo technické a související odborné (ISCO 3), přičemž podobně tomu bylo i v roce 2003. Ostatní mladí absolventi terciárního vzdělání budou pracovat jako zákonodárci, vyšší úředníci nebo manažeři (ISCO 1), tedy v kategorii, která není zahrnuta do této analýzy. Podíl práce v těchto profesích (ISCO 1) lze však odvodit porovnáním hodnot v tabulce C3.5 (viz Annex 3).

Ve srovnání s těmi, kteří se narodili v dané zemi, jsou přistěhovalci znevýhodněni při hledání zaměstnání, které odpovídá jejich úrovni dovedností. V průměru 64 % těch, kteří se narodili v zahraničí a mají terciární vzdělání, najde kvalifikované pracovní místo v porovnání se 72 % těch, kteří se narodili v dané zemi. To je nicméně spojeno s poptávkou přistěhovalců po terciárním vzdělávání a s šancemi na získání kvalifikované práce zejména ve vztahu k domácímu obyvatelstvu. V Belgii, Řecku, Itálii, Portugalsku a ve Španělsku mají přistěhovalci alespoň o 20 procentních bodů menší šanci najít práci na odborné úrovni ve srovnání s těmi, kteří se narodili v dané zemi. Současně poptávka po terciárním vzdělávání mezi přistěhovalci v těchto zemích patří mezi nejnižší mezi zeměmi OECD.

Trh práce a dočasný pracovní poměr mladých dospělých

Kromě toho, že mladí lidé hledají zaměstnání, které odpovídá jejich dovednostem, často pracují na začátku své kariéry za méně příznivých podmínek. Většina mladých lidí shání trvalé zaměstnání. Napříč zeměmi OECD platí, že **stálou práci má 77 % z těch, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, 81 % lidí s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním a 79 % lidí s terciárním vzděláním.**

Obecně platí, že mezi zeměmi jsou velké rozdíly v objemu stálých pracovních míst pro mladé lidi. Lidé s terciárním vzděláním mají v tomto ohledu nejméně 5% výhodu ve Francii, Polsku a Švédsku, a naopak nevýhodu 10 % a více v Rakousku, Norsku a Portugalsku ve srovnání s lidmi s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním.

Podíl 15–29letých ne-studentů zaměstnaných na plný úvazek ukazuje na silné propojení s trhem práce. Celkově 85 % z těch, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, 89 % těch, kteří mají vyšší sekundární a postsekundární neterciární vzdělání a 91 % terciárně vzdělaných pracuje na plný pracovní úvazek. Dosažené vzdělání je důležité zejména z hlediska rozdílů mezi muži a ženami pracujícími na plný úvazek. Mezi těmi, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, činí genderové rozdíly 20 procentních bodů ve prospěch mužů. Na úrovni dosaženého vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdě-

lávání je genderový rozdíl 14 procentních bodů a na úrovni terciárního vzdělání se rozdíl mezi muži a ženami snížil na 8 procentních bodů.

Jak podíl stálých pracovních míst, tak podíl těch, kteří jsou zaměstnaní na plný úvazek, naznačují, že vazba trhu práce a mladých dospělých byla ve většině zemí velmi silná již před ekonomickou krizí. Skutečnost, že terciárně vzdělaní lidé jsou na tom ve srovnání se svými vrstevníky s nižším vzděláním dobře, zvyšuje přínos vyššího vzdělání, zejména s ohledem na jejich pozdější věk při absolvování a krátký čas na trhu práce.

Jen poměrně málo mladých lidí není zaměstnáno na plný úvazek (průměr OECD se pohybuje od 15 % a méně u těch, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, po 9 % u terciárně vzdělaných). Z těch, kteří pracují na částečný úvazek, méně než polovina pracuje na částečný úvazek nedobrovolně. Ti, kteří nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání, jsou více náchylní k práci na částečný úvazek a mají poněkud vyšší pravděpodobnost, že se v této situaci ocitnou nedobrovolně. V Rakousku, Nizozemsku, Norsku a ve Švédsku pracuje 20 % nebo více 15–29letých na částečný úvazek a 3 % z těch, kteří pracují na částečný úvazek, by preferovalo práci na plný úvazek.

Nesoulad mezi prvním zaměstnáním a dosaženým vzděláním (dovednostmi)

Mladí lidé někdy vstoupí na trh práce do zaměstnání nižší úrovně, než jsou jejich získané dovednosti, aby získali práci a zkušenosti. Profesní střety jsou obecně těžší pro ty, kteří dosáhli terciárního vzdělání, neboť na této úrovni je již omezenější škála pracovních míst a specifická a složitost práce vyžaduje vysokou úroveň dovedností.

V průměru v zemích OECD 7 % osob s vyšším sekundárním vzděláním pracuje v nekvalifikovaných povoláních. V Belgii, Kanadě, Irsku, ve Španělsku a Spojeném království jich je 10 % nebo více.

Nesoulad mezi dosaženým vzděláním a vykonávanou prací je vyšší u terciárně vzdělaných jedinců. Částečně je to proto, že uběhl krátký čas od jejich promoce. Lidé s vyšším sekundárním vzděláním mají obvykle o čtyři až pět let více času najít si práci, která odpovídá jejich kvalifikaci. Napříč zeměmi OECD platí, že 23 % terciárně vzdělaných lidí pracuje v zaměstnání pod svou profesionální úroveň (v roce 2003 to bylo 21 %). Zejména v Kanadě, Irsku, na Novém Zélandu, ve Španělsku, Spojených státech a v partnerské zemi Izraeli mají mladí terciárně vzdělaní lidé více potíží najít zaměstnání, které odpovídá jejich vzdělání (více než 30 % z nich pracuje v ISCO profesních kategoriích 4–9). Podobně jako na Novém Zélandu, také v těchto zemích často absolventi vyšších úrovní vzdělání po absolvování školy cestují do zámoří. Tito absolventi mají proto větší pravděpodobnost, že budou pracovat na méně kvalifikovaných pracovních místech, která zaujímají za účelem financování své cesty. Mnoho z nich se pak po návratu usadí v odpovídajících kvalifikovaných pracovních pozicích.

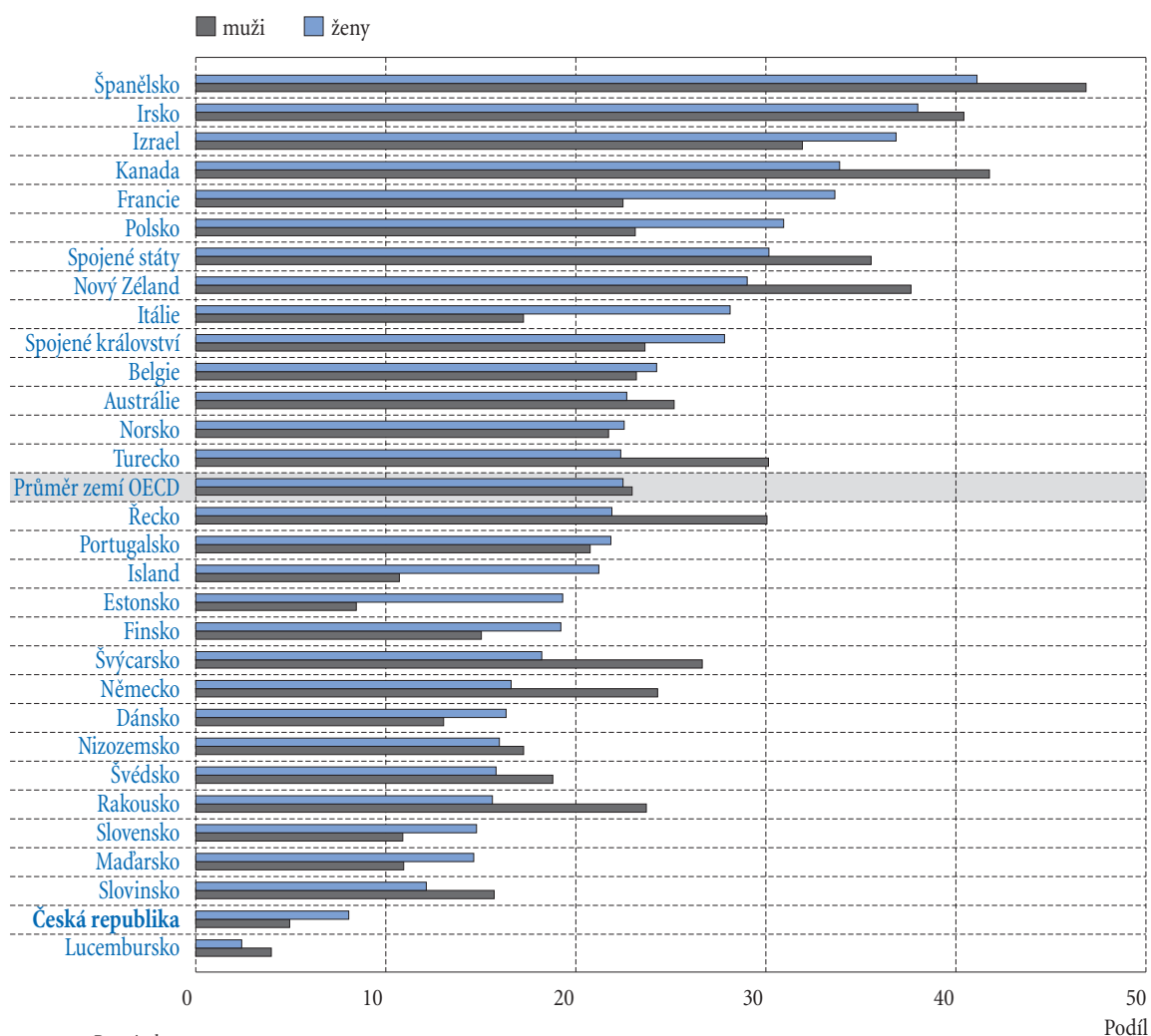
V grafu C3.5 je ukázán vzdělávací a profesní nesoulad u mužů a žen. Demonstruje podíl 25–29letých pracovníků, kteří nejsou ve vzdělávání a dosáhli terciárního vzdělání, kteří pracují pod svojí profesionální úrovní (tj. na úrovni kategorií ISCO 4–9). Mezi zeměmi existují velké rozdíly v tom, jak dobře se terciárně vzdělaní přizpůsobují kvalifikovaným pracím. V Lucembursku méně než 3 % žen pracují pod svou kvalifikační úrovní, zatímco ve Španělsku je to 47 % mužů.

Celkově se ukazují jen malé rozdíly v postavení žen a mužů, pokud jde o hledání kvalifikovaných pracovních míst. V prvních letech po vstupu na trh práce 22 % žen a 23 % mužů v průměru zemí OECD pracuje pod svou odbornou úrovní. V Rakousku, Kanadě, Německu, Řecku, na Novém Zélandu, ve Švýcarsku a v Turecku mají ženy větší šanci najít profesionálně odpovídající práci než muži, přičemž rozdíl je 8 % nebo více. Naopak ve Francii, na Islandu, v Itálii a partnerské zemi Estonsku vykonávají ženy častěji než muži práce pod svou úrovní dovedností, kde genderový rozdíl činí 10 procentních bodů nebo více.

Graf C3.5

Nesoulad mezi vzděláním a zaměstnáním z genderového pohledu (2007)

(Podíl pracovníků ve věku 25–29 let, kteří nejsou ve vzdělávání a dosáhli terciární úrovně a pracují na úrovni dovedností 1 nebo 2 (ISCO 4–9), ze všech terciárně vzdělaných pracovníků ve věku 25–29 let, kteří nejsou ve vzdělávání.)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu žen ve věku 25–29 let, které nejsou ve vzdělávání, dosáhly terciární úrovně vzdělání a pracují na úrovni dovedností 1 nebo 2 (ISCO 4 – 9), z terciárně vzdělaných pracovníků ve věku 25–29 let, kteří nejsou ve vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka C3.7. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2010).

KAPITOLA D ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A ORGANIZACE ŠKOL

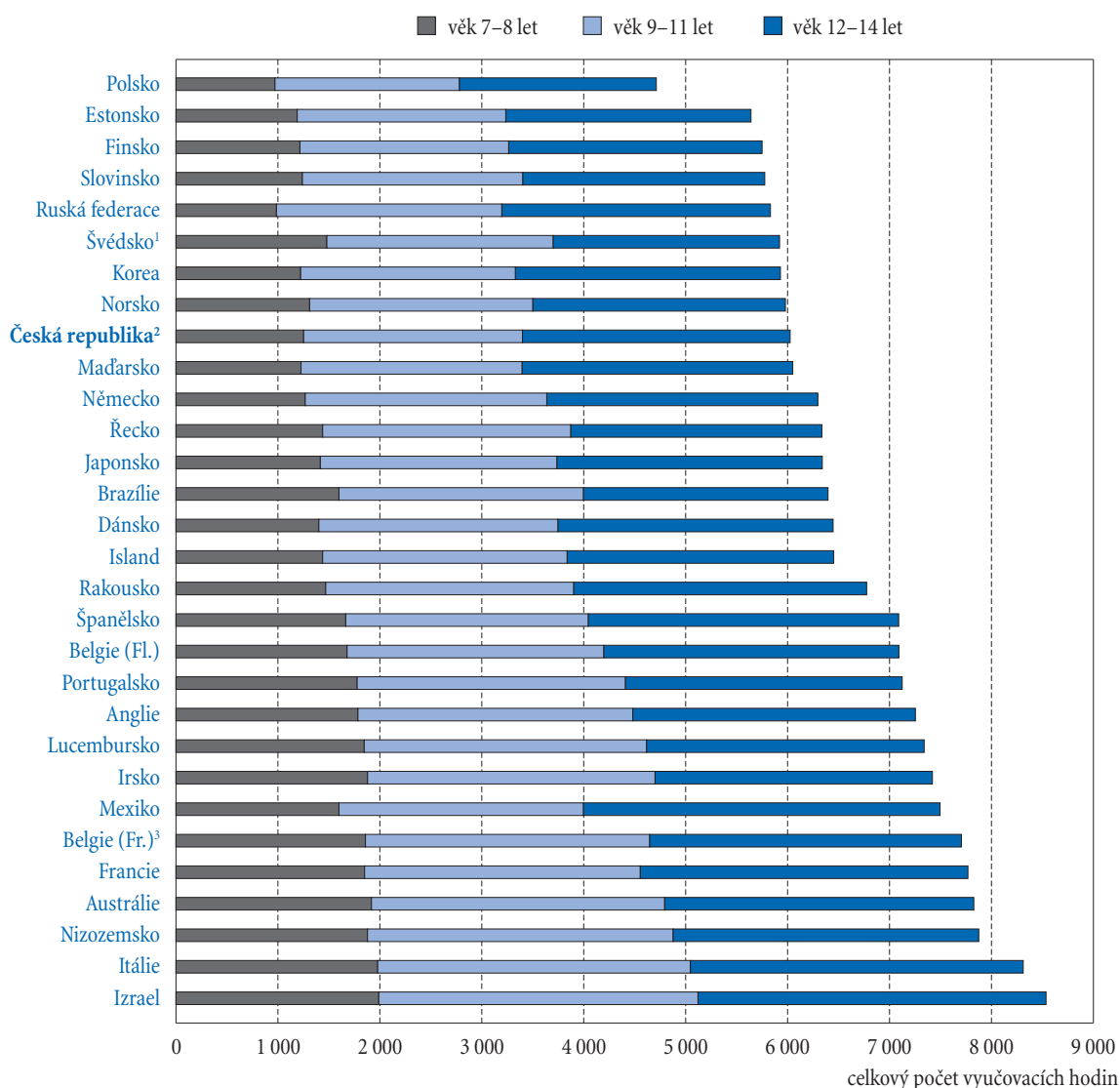
D1 KOLIK ČASU STRÁVÍ ŽÁCI VE TŘÍDĚ?

Tento indikátor popisuje celkovou vyučovací dobu žáků ve věku 7 až 15 let. Zabývá se i rozložením vyučovacího času do jednotlivých oblastí kurikula.

Graf D1.1

Celkový počet vyučovacích hodin na veřejných školách u žáků ve věku 7 až 14 let (2008)

V zemích OECD mohou žáci ve věku 7–14 let očekávat, že stráví vyučováním v průměru 6 777 hodin. Ve věku 7–8 let mohou očekávat 1 554 vyučovacích hodin, ve věku 9–11 let jde o 2 467 hodin a ve věku 12–14 let pak jde o 2 755 hodin. Většinu celkové vyučovací doby tvoří povinná vyučovací doba.



Poznámky:

1. Jde o odhad, protože není možné hodiny rozpočítat podle věku.

2. Ne průměrný, ale minimální počet hodin za rok.

3. Kategorie „12–14 let“ zahrnuje údaje pouze za věk 12–13 let.

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

Zdroj: OECD. Tabulka D1.1. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2010).

Hlavní výsledky

- V zemích OECD mají žáci ve věku 7–8 let v průměru 759 hodin povinné vyučovací doby za rok a 777 hodin za rok pak činí celková předpokládaná vyučovací doba. Žáci ve věku 9–11 let mají zhruba o 43 hodin za rok více než žáci ve věku 7 a 8 let a žáci ve věku 12–14 let mají o 85 hodin za rok více než žáci ve věku 9–11 let. Podobně žáci ve věku 9–11 let mají o 45 hodin celkové předpokládané vyučovací doby za rok více než žáci ve věku 7–8 let a žáci ve věku 12–14 let mají o 96 hodin ročně více předpokládané vyučovací doby než žáci ve věku 9–11 let.
- V průměru zemí OECD je 48 % 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 v rozložení povinného kurikula věnovaného čtení a psaní mezi zeměmi OECD značné rozdíly, a to od 16 % na Islandu až po 30 % a více ve Francii, Mexiku a Nizozemsku.

Nastavení rozsahu vyučovací doby ve formální třídě vysvětluje velkou část veřejných financí investovaných do učení žáků a je hlavní složkou efektivity výuky. Rozsah vyučovací doby může ovlivňovat i rozsah výuky ve třídě a následně také příležitosti žáků efektivně se učit. Vyučování je hlavní školní činností a je také v centru pozornosti vzdělávací politiky. Významnou výzvou pro vzdělávací politiku je porovnávání zdrojů a potřeb studentů a využívání času optimálním způsobem. Náklady na vzdělávání zahrnují zdroje určené učitelům, prostředky na provoz institucí a ostatní zdroje určené na vzdělávání. Délka doby, po kterou žáci tyto zdroje využívají, 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 a/nebo regionální priority a preference ve vzdělávacích potřebách žáků různého věku, stejně jako místní obsahové priority. Země obvykle mají počet vyučovacích hodin stanoven zákonem nebo jiným druhem regulace. Nejčastěji je specifikován minimální počet vyučovacích hodin, který musí škola dodržet. Centrum stanoví minimální úroveň opatření k dodržení vyučovací doby, která je nezbytným předpokladem pro dosažení dobrých studijních výsledků.

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 minimální vyučovací dobu stanovenou pro jednotlivá kurikula. Zachycuje počet vyučovacích hodin určených pro jednotlivé ročníky, ve kterých se vzdělává nejvíce žáků ve věku 7–15 let. Ačkoliv jsou data jednotlivých zemí velmi obtížně porovnatelná, protože v jednotlivých zemích jsou různé vzdělávací politiky týkající se kurikula, poskytuje indikátor informaci o tom, 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 6 777 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 6 777 hodin. Požadovaný rozsah vyučovací doby se pohybuje od 4 715 hodin v Polsku po více než 8 000 hodin v Itálii a partnerské zemi Izraeli. Během těchto hodin jsou školy povinny nabídnout výuku v povinných i v nepovinných předmětech. Rozsah předpokládané povinné vyučovací doby je u žáků tohoto věku dobrým indikátorem teoretického zatížení žáků ve škole, ale nemůže být interpretován jako skutečné vyučování, kterého se žákům dostalo během roku a které 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. Předpokládaná vyučovací doba se tak může lišit od skutečné vyučovací doby. 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 v 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 6 582 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).

Předpokládaná doba výuky je povinná u celé věkové skupiny 7–14 let v **České republice**, Dánsku, Anglii, Německu, Řecku, na Islandu, v Japonsku, Koreji, Lucembursku, Mexiku, Nizozemsku, Norsku, ve Španělsku, Švédsku a také v partnerských zemích Brazílii, Estonsku, Ruské federaci a Slovinsku. Ve všech těchto zemích, s výjimkou Anglie, Lucemburska, Mexika, Nizozemska a Španělska, je celkový počet hodin předpokládané vyučovací doby nižší, než je průměr OECD. Předpokládaná vyučovací doba je tedy ve věku 15 let plně povinná v těchto 14 zemích s výjimkou Japonska a Nizozemska, kdy však u těchto dvou zemí chybí odpovídající data. V Austrálii, Francii a Irsku je předpokládaná vyučovací doba plně povinná ve věku 7–8 let a 9–11 let, ale ve starších věkových skupinách již ne.

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, 802 hodin ročně ve věku 9–11 let a 886 hodin ročně ve věku 12–14 let. Průměrný počet hodin povinné výuky v typickém vzdělávacím programu 15letých činí 902 hodin ročně. **V České republice byl rozsah výuky v roce 2008 následující: ve věku 7–8 let šlo o 627 hodin ročně, ve věku 9–11 let o 716 hodin ročně, ve věku 12–14 let pak o 876 hodin ročně a u 15letých jde v průměru o 955 hodin ročně.** *Ve srovnání s předchozími roky došlo u nás ve vykazování počtu hodin výuky k výraznému snížení vykázaných hodin. V předchozích letech byl totiž vykazován průměrný počet hodin výuky, od roku 2008 je vykazován minimální počet hodin výuky stanovený MŠMT. Tato změna ve vykazování počtu hodin výuky byla způsobena zavedením rámcových vzdělávacích programů (RVP) a školních vzdělávacích programů (ŠVP), kdy školy mají povinnost odučit stanovený minimální počet hodin, ale vše nad stanovené minimum je plně v pravomoci školy. Tuto flexibilitu škol však není možné statisticky podchytit.*

Výuka čtení, psaní, matematiky a společenských a přírodních věd: v průměru OECD jde u žáků ve věku 9–11 let o nejméně 48 % povinné vyučovací doby, u 12–14letých žáků jde v průměru o 40 % povinné vyučovací doby.

V zemích OECD žáci ve věku 9–11 let nemají výuku daných oblastí nutně organizovanu v samostatných (oddělených) třídách. Žáci v tomto věku v průměru stráví 48 % z povinné vyučovací doby výukou tří základních předmětů: čtení, psaní a literatura (23 %), matematika (16 %) a přírodní vědy (9 %). V průměru 8 % vyučovacího času je věnováno výuce cizích jazyků a společenským vědám. Společně s výukou umění (12 %) a tělesné výchovy (9 %) formuje těchto sedm předmětů značnou část kurikula ve všech zemích OECD včetně partnerských zemí, které mají odpovídající data. Výuka klasické řečtiny a/nebo latiny, technologií, náboženství, praktických odborných dovedností a ostatních předmětů tvoří zbytek (11 %) povinné vyučovací doby v kurikulu žáků ve věku 9–11 let.

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 16 % vyučovací doby na Islandu po 30 % a více ve Francii, Mexiku a Nizozemsku. Značné rozdíly jsou i ve výuce cizích jazyků, které jsou věnována méně než 3 % vyučovací doby v Anglii, Japonsku, Mexiku a Nizozemsku ale více než 25 % v Lucembursku. Přes 10 % vyučovací doby je výuce cizích jazyků věnováno v Německu, Řecku, Itálii, Španělsku a v partnerských zemích Estonsku, Izraeli a Slovinsku.

V České republice od roku 2008 není možné v důsledku zavedení rámcových a školních vzdělávacích programů stanovit podíl výuky jednotlivých předmětů v daných věkových skupinách. Školy mají v rámci RVP základního vzdělávání stanoven pouze souhrnný minimální počet hodin, které musí věnovat danému předmětu či tematickému celku v průběhu výuky na 1. (1.–5. ročník) a 2. (6.–9. ročník) stupni základní školy. Rozložení výuky a skutečný počet odučených hodin nad rámec povinného minima v jednotlivých ročnících si určuje každá škola sama prostřednictvím svých školních vzdělávacích programů. Statisticky není možné rozložení výuky v jednotlivých ročnících podchytit.

V České republice je tak pro žáky prvního stupně základní školy (tedy ve věku 6–10 let) v rámci RVP základního vzdělávání stanoveno, že výuce českého jazyka a literatury musí být věnováno minimálně 30 % vyučovací doby, matematice 17 %, přírodním a společenským vědám včetně výuky informačních technologií 15 % vyučovací doby, výuce cizích jazyků 8 %, výuce umění a kultury 10 % a výuce tělesné výchovy 8 %. Disponibilní časová dotace pak zabírá 12 %, přičemž část disponibilní časové dotace musí být věnována výuce průřezových témat.

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 ve srovnání s mladší věkovou skupinou relativně větší část kurikula věnována výuce cizích jazyků (13 %) a společenským vědám (12 %), kdežto výuce umění a tělesné výchovy je věnováno méně času (v obou případech jde o 8 %). Dohromady se těchto sedm předmětů podílí na utváření základního rámce pro výuku na nižší sekundární úrovni vzdělávání ve všech zemích OECD včetně partnerských zemí. Výuka klasické řečtiny a/nebo latiny, technologií, náboženství, praktických odborných dovedností a ostatních předmětů tvoří zbytek (12 %) povinné vyučovací doby v kurikulu žáků ve věku 12–14 let.

V České republice je v rámci RVP základního vzdělávání pro žáky druhého stupně základní školy (tedy pro žáky ve věku 11–14 let) stanoveno, že výuce českého jazyka a literatury musí být věnováno minimálně 12 % vyučovací doby, matematice 12 %, přírodním vědám 17 %, společenským vědám včetně zaměření na problematiku světa práce 12 %, výuce informačních technologií 1 % vyučovací doby, výuce cizích jazyků 10 %, výuce umění a kultury 8 % a výuce tělesné výchovy 8 %. Disponibilní časová dotace pak zabírá 20 %, přičemž část disponibilní časové dotace musí být věnována výuce průřezových témat a v rámci těchto disponibilních hodin musí škola nabídnout výuku druhého cizího jazyka.

Odchyly 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 11 % vyučovacího času je čtení a psaní věnováno v Anglii, Japonsku a Portugalsku, kdežto v Irsku (kde čtení a psaní obsahuje práci jak v angličtině, tak v irštině) jde o 28 %.

Podstatné jsou i rozdíly v podílu doby povinné výuky věnované 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. Naopak čas strávený výukou přírodních a společenských věd, cizích jazyků, technických předmětů a výukou praktických odborných dovedností roste spolu s věkem žáků. V některých zemích jsou tyto rozdíly větší než v zemích jiných. Podíl času věnovaného povinné výuce čtení, psaní a literatury u žáků ve věku 12–14 let činí zhruba jen polovinu času, který těmto předmětům věnují žáci věku 9–11 let v Anglii, Francii a Mexiku. Naopak v Irsku a Itálii 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 představuje zhruba 3 % z celkové předpokládané doby výuky u žáků ve věku 9–11 let a okolo 5 % 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) tráví přidanou nepovinnou výukou 11 % času, žáci v Maďarsku 20 % času, v Itálii 12 % a v partnerské zemi Izraeli 13 %. Žáci ve věku 12–14 let mají rozsáhlou část nepovinné výuky v Austrálii, Rakousku, Belgii (francouzské společenství), ve Finsku, Francii, Maďarsku, Irsku, Itálii, Polsku, Portugalsku a v partnerské zemi Izraeli, 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 žáci 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 57 % povinného kurikula a u žáků ve věku 12–14 let 41 %. Některé další země povolují u žáků ve věku 12–14 let jako flexibilních 10 % a více z povinného kurikula (Belgie, Island, Japonsko, Korea a partnerské země Estonsko, Izrael, Ruská federace a Slovinsko).

V České republice od roku 2008 není možné v důsledku zavedení rámcových a školních vzdělávacích programů stanovit rozsah nepovinného kurikula.

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. 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 potřebných k zajištění výuky v rámci každé země. Velikost třídy, počet žáků na učitele, platy učitelů a věková struktura učitelů mají značný dopad na úroveň běžných nákladů na vzdělávání.

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 Chile, Japonsku, Koreji a partnerské zemi Izraeli po 20 a méně žáků na třídu v Dánsku, na Islandu, v Lucembursku, Švýcarsku (ve veřejných institucích) a v partnerské zemi Ruské federaci.
- Mezi primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání vzroste v průměru počet žáků na třídu o více než 2 žáky, zatímco počet žáků na učitele má tendenci klesat. To je způsobeno větším počtem vyučovacích hodin za rok, nicméně tento model není jednotný pro všechny země.
- V zemích OECD v průměru platí, že **dosažitelnost³ 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 14 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.

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 žáků 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 vlivu této proměnné na výkonnost žáků byl dostatečně vypovídající. Navíc politika zařazování žáků 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 je těžké ohodnotit efektivnost malých tříd.

³ Dosažitelnost je zde chápána jako počet žáků na učitele – čím méně žáků na učitele, tím lepší dosažitelnost.

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, jež 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 vyučovacích povinností apod.

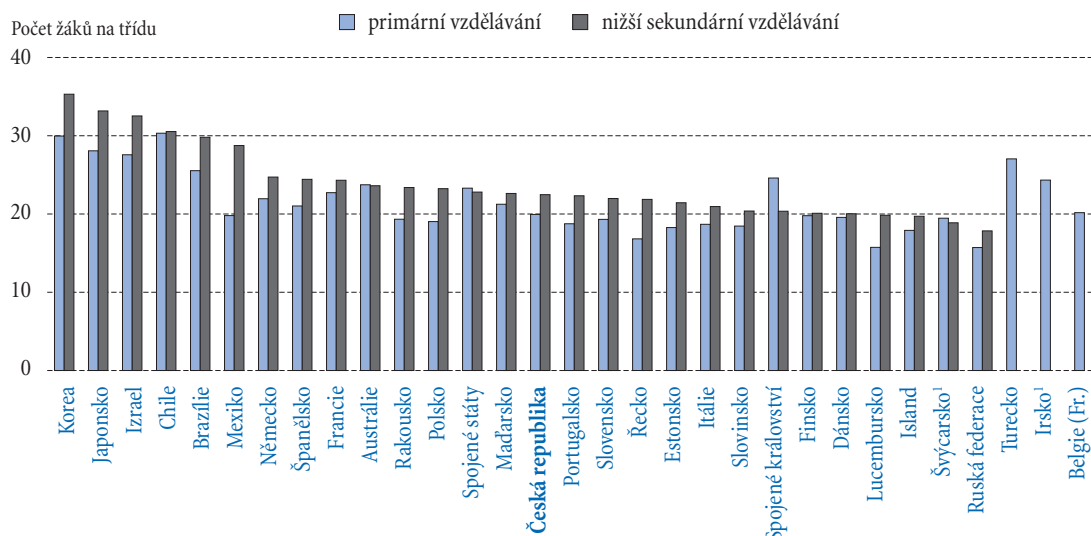
Průměrná velikost třídy na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání

Na primární úrovni vzdělávání v rámci zemí OECD připadá na jednu třídu v průměru okolo 22 žáků, avšak jsou zde značné rozdíly. Škála se pohybuje od 30 a více žáků ve třídě v Chile a Koreji 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, přičemž se počet žáků pohybuje od 35 žáků ve třídě v Koreji po méně než 20 žáků na třídu v Dánsku, na Islandu, v Lucembursku a ve Švýcarsku a také v partnerské zemi Ruské federaci. Ve třetině zemí OECD se počet žáků na třídu pohybuje v rozmezí od 22 po 25 žáků na třídu.

Počet žáků na třídu v průměru vzroste mezi primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání zhruba o více než dva žáky na třídu. V Rakousku, Řecku, Japonsku, Koreji, Lucembursku, Mexiku, Polsku a v partnerských zemích Brazílii a Izraeli se počet

Graf D2.2

Průměrná velikost třídy ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2008)



Poznámky:

1. Pouze veřejné instituce.

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

Zdroj: OECD, Tabulka D2.1 Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2010)

žáků v průměru navýší o více než 4 žáky, kdežto ve Spojeném království a v menším rozsahu také ve Spojených státech se ukazuje, že počet žáků na třídu mezi těmito dvěma úrovněmi vzdělávání poklesl. 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 skupiny) podle toho, které předměty si vyberou. **V České republice připadá na primární úrovni vzdělávání v průměru 19,9 žáka na třídu, na nižší sekundární úrovni pak 22,5 žáka na třídu.**

Mezi lety 2000–2008 se průměrná velikost třídy na primární úrovni vzdělávání příliš nezměnila (z 22,0 žáků na třídu v roce 2000 klesla na 21,6 žáka na třídu v roce 2008), a to i v případech, že v některých zemích byly v posledních letech provedeny reformy dotýkající se počtu žáků ve třídě. Velikost třídy poklesla především v těch zemích, které měly v roce 2000 nejvyšší počet žáků ve třídě (například Korea 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 byly v letech 2000–2008 změny v počtu žáků ve třídě podobně malé.

Počet žáků na učitele

Na primární úrovni vzdělávání se počet žáků na učitele (počet žáků na učitele je vyjádřen v přepočtených počtech „*full time equivalent students*“ – na plná kurikula, počet učitelů je vyjádřen v přepočtených počtech „*full-time equivalent teachers*“, tedy v přepočtech na plné úvazky) pohybuje v rozmezí od 24 a více žáků na učitele v Chile, Koreji, Mexiku, Turecku a partnerské zemi Brazílii po méně než 11 žáků v Maďarsku, Itálii, Norsku a Polsku. **V průměru zemí OECD připadá na primární úrovni vzdělávání na jednoho učitele 16 žáků.**

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, na Islandu, v Itálii, Lucembursku, Norsku, Portugalsku, Španělsku a v partnerské zemi Ruské federaci. Průměr zemí OECD je pro tuto úroveň vzdělávání 14 žáků na učitele, kterému se blíží počet žáků na učitele v 11 z 29 zemí OECD: ve Finsku (14), v Německu (15), Irsku (13), Japonsku (13), na Novém Zélandu (15), v Polsku (13), na Slovensku (15), ve Švédsku (13), Spojeném království (13), Spojených státech (15) a v partnerské zemi Estonsku (14).

Jak vyplývá z rozdílu v průměrném počtu žáků na učitele mezi primární a sekundární úrovni vzdělávání, na vyšší úrovni vzdělávání připadá méně „*full-time equivalent students*“ (žáků plného kurikula) na „*full-time equivalent teachers*“ (počet 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 osmi zemí – Austrálie, Chile, Maďarska, Itálie, Mexika, Polska, Spojeného království a Spojených států.

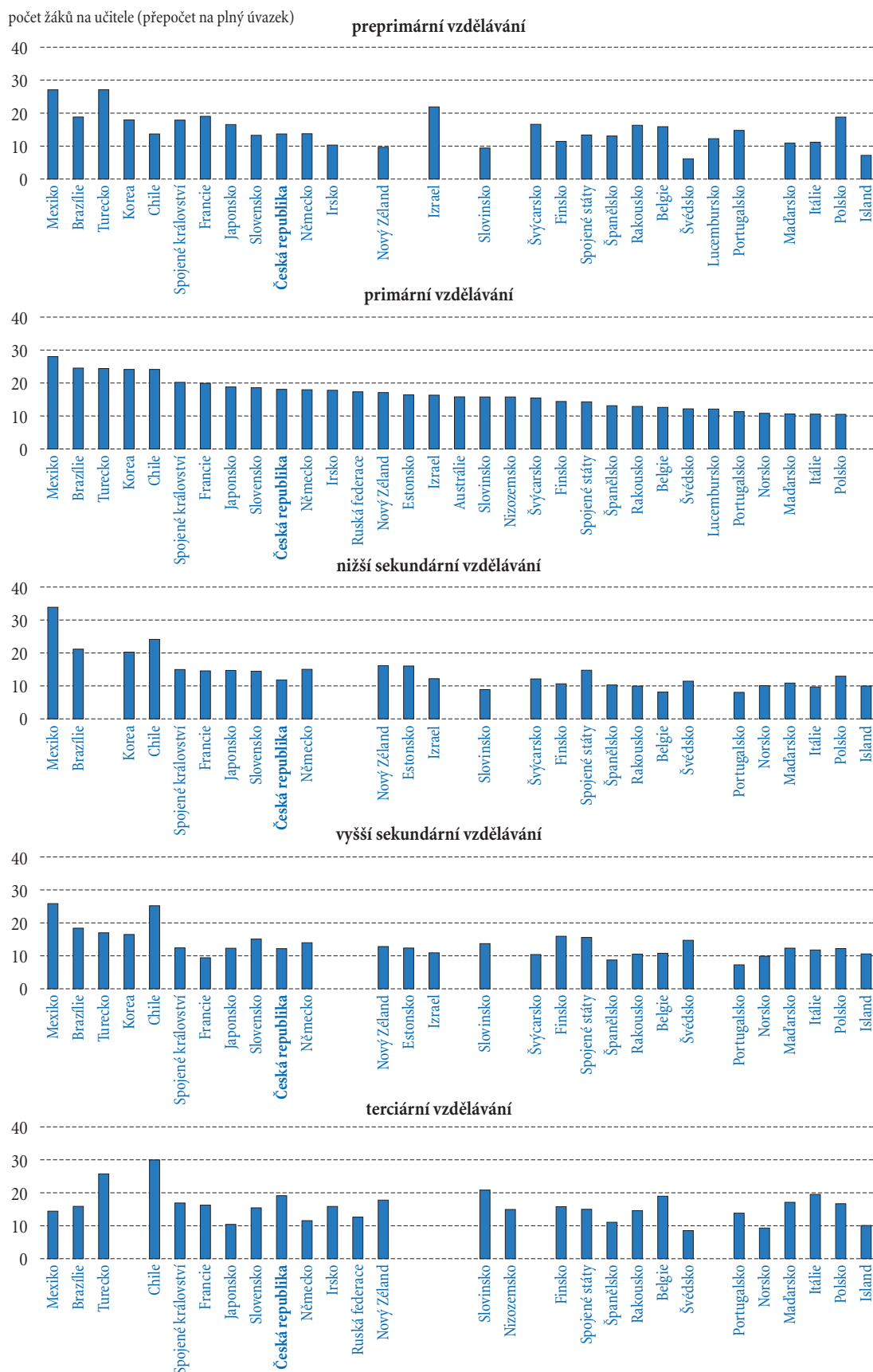
Pokles počtu žáků na učitele mezi primární a sekundární úrovni vzdělávání odráží především rozdílný počet vyučovacích hodin za rok, které se navyšují spolu se zvyšující se úrovní vzdělávání. Mezi další faktory lze zařadit i demografické změny či odlišný počet hodin, které věnují učitelé výuce na různých vzdělávacích úrovních (ty mají tendenci klesat s rostoucí úrovní vzdělání, zatímco roste počet předmětů, které vyučují specializovaní učitelé). Toto je v rámci zemí OECD obecný trend, ale není z hlediska vzdělávací perspektivy zřejmé, proč nižší počet žáků na učitele by měl být na vyšších stupních vzdělávání více žádoucí.

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 deseti zemích OECD a dvou partnerských zemích je počet žáků na učitele včetně jejich asistentů menší než v případech, že jde pouze o počet žáků na učitele. **V České republice,** Japonsku, na Slovensku, ve Švédsku a Spojeném království nejsou tyto rozdíly tak výrazné. Avšak v Rakousku, Chile, Německu, Irsku, ve Spojených státech a v partnerských zemích Brazílii a Izraeli 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 Izraeli.

Na terciární úrovni vzdělávání se v zemích OECD počet studentů na učitele v průměru pohybuje od 25 studentů na učitele v Chile a Turecku po méně než 11 studentů na učitele na Islandu, v Japonsku, Norsku a ve Švédsku. Na této úrovni vzdělávání

Graf D2.3

Průměrný počet žáků na učitele ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2008)



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/eag2010).

je srovnávání nutné provádět opatrně, neboť způsob přepočítávání studentů a učitelů na „*full-time equivalent*“ (na plná kurikula a plné úvazky) je komplikovaný.

V 9 ze 14 zemí OECD a v partnerských zemích s porovnatelnými daty 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 Chile a Turecku je počet studentů na učitele vyšší ve vzdělávacích programech typu 5B.

V České republice připadá na preprimární úrovni vzdělávání na jednu učitelku včetně asistentů učitelky 13,5 dítěte a bez asistentů pak 13,7 dítěte na učitelku. Na primární úrovni vzdělávání jde o 18,1 žáka, na nižší sekundární úrovni o 11,8 žáka a na vyšší sekundární úrovni pak o 12,2 žáka. Na terciární úrovni připadá 19,1 studenta na pedagogického pracovníka, přičemž na terciární úrovni typu B jde o 16,2 studenta na pedagogického pracovníka a na úrovni typu 5A včetně programů vedoucích k vědecké kvalifikaci o 19,4 studenta. 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 s dostupnými daty platí, že v soukromých školách je o něco 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 necelého 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 9 žáků na učitele více než na školách soukromých. V Mexiku platí podobně velké rozdíly také na vyšší sekundární úrovni.

Naopak 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 9 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. Avšak mezi zeměmi jsou značné rozdíly. Na primární úrovni vzdělávání v Polsku, Turecku, ve Spojeném království, Spojených státech a také v partnerských zemích Brazílii a Ruské federaci je například 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 počet žáků ve třídě v soukromých školách v Japonsku a ve Španělsku přesahuje až o 4 žáky počet žáků ve třídě na veřejných školách.

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 tříd v privátních školách větší než na školách veřejných v 12 zemích OECD a v jedné partnerské zemi, 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 počtu přihlášených na školy v soukromém a veřejném sektoru. Je zajímavé, že v zemích se značně rozsáhlým soukromým sektorem na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání, tedy v Austrálii, Belgii (francouzská část), Chile, Francii, Koreji (pouze na nižší sekundární úrovni) a Lucembursku, jsou celkově pouze malé 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 si vybrali soukromé vzdělávací instituce, velikost tříd není hlavním faktorem ovlivňujícím jejich rozhodování.

V České republice je průměrná velikost třídy na primární úrovni vzdělávání na veřejných školách 20 žáků na třídu, v soukromých školách pak 16,2 žáka na třídu. Na nižší sekundární úrovni vzdělávání pak na veřejných školách jde o 22,5 žáka na třídu a v soukromých školách o 20,3 žáka na třídu. Pokud jde o počet žáků na učitele, pak na veřejných školách na nižší sekundární úrovni vzdělávání připadá na jednoho učitele 11,9 žáka, na soukromých školách 10,4 žáka na učitele. Na vyšší sekundární úrovni jde na veřejných školách o 11,9 žáka na učitele, na soukromých školách o 13,9 žáka na učitele.

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 na schéma pobídek v systému odměňování učitelů. Společně s rozsahem pracovních povinností učitelů a rozsahem vyučovací doby tak tento indikátor prezentuje některá klíčová měřítka 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 1996–2008 vzrostly ve všech zemích**, přičemž největší nárůst byl zaznamenán ve Finsku, Maďarsku a Mexiku (u platů začínajících učitelů pak v Austrálii a na Novém Zélandu) 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 39 % 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 a ve Skotsku. Nejvyšší rozdíly, přesahující více než 75 %, jsou pouze v Dánsku. Naopak v Anglii platy učitelů v primárním vzdělávání převyšují platy učitelů ve vyšším sekundárním vzdělávání o 9 %.
- **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 a Portugalsku jsou platy na konci kariéry 2,5krát vyšší než na začátku kariéry, ale učitelé se ocitnou v nejvyšší platové skupině až po 37, resp. po 31 letech. 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 a v roce 2008 bylo pouze 18 % učitelů sekundárního vzdělávání v nejvyšší platové skupině.

Platy učitelů tvoří nejvyšší podíl výdajů na vzdělávání. Platy a pracovní podmínky učitelů jsou velmi důležité pro zvýšení atraktivity učitelského povolání a rozvíjení znalostí, dovedností a kvalifikace učitelů. **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 tvárným faktorem, který tak může mít vliv jak na poptávku, tak na nabídku lidských zdrojů – učitelů.

Porovnání platových hladin v různých bodech kariéry umožňuje analýzu struktury kariéry 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 faktory jsou zkušební doba na začátku kariéry a otázka funkčního období. Růst platů může být koncentrován do odlišných částí platového systému, například na začátek

kariéry, nebo naopak po získání pracovních zkušeností, nebo může mít více lineární strukturu, kdy platy rostou postupně v průběhu celé kariéry.

Platy učitelů publikované v této kapitole vypovídají o platech založených na oficiálních platových tabulkách. Jedná se o hrubé platy (celková částka placená zaměstnavatelem), které jsou očištěny od plateb do systému sociálního a penzijního pojištění. Platy jsou publikovány jako částky před zdaněním. Plat za hodinu výuky je podílem hrubých ročních platů a průměrného počtu vyučovacích hodin učitelů za rok.

Hrubé platy učitelů jsou konvertovány prostřednictvím HDP a parity kupní síly (využívají se data z databáze národních účtů OECD). Referenčním obdobím pro platy učitelů je školní rok 2007/08. Referenčním obdobím pro HDP je období 2007–2008 a v datech je zohledněna inflace k lednu 2008.

Platy učitelů se porovnávají s průměrnými platy zaměstnanců s terciárním vzděláním ve věku 25–64 let zaměstnaných celý rok na plný úvazek.

V údajích za Českou republiku data vycházejí z nového datového zdroje – Informačního systému o platech, kdy bylo možné eliminovat platy ředitelů a zástupců a došlo ke zpřesnění metodiky. Proto jsou i oproti předchozím letům nižší a v časové řadě neporovnatelné.

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. Platy učitelů jsou prezentovány jak v absolutní výši, tak také jako změny výše platů mezi roky 1996 a 2008.

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 2008 pouze 18 % 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 16 000 US \$ v Maďarsku a v partnerské zemi Estonsku přes 54 000 US \$ v Německu, Irsku, Koreji a Švýcarsku až po více než 98 000 US \$ v Lucembursku.

V České republice činil v roce 2008 průměrný roční plat po 15 letech praxe na primární úrovni vzdělávání 21 652 US \$, na nižší sekundární úrovni vzdělávání 22 084 US \$ a na vyšší sekundární úrovni vzdělávání 23 540 US \$.

Ve většině zemí OECD roste úroveň učitelských platů spolu s úrovní vzdělávání, na které učitelé vyučují. Například v Belgii, Lucembursku, Nizozemsku, Polsku 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 a v partnerských zemích Estonsku, Izraeli a Slovinsku jsou platy učitelů na vyšší sekundární úrovni vzdělávání srovnatelné s platy učitelů na primární úrovni (rozdíl činí méně než 5 %).

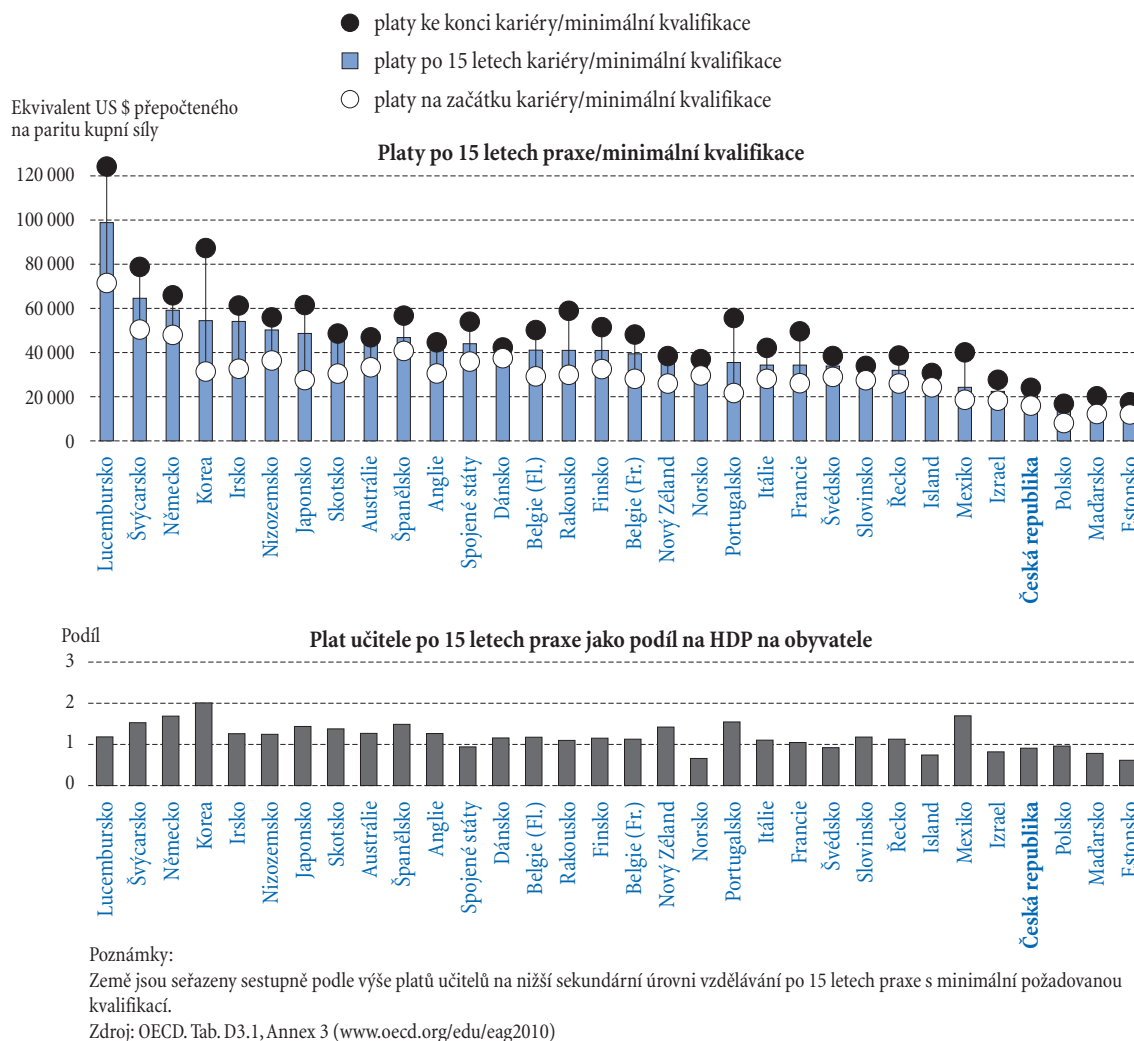
Graf D3.2

Platy učitelů v nižším sekundárním vzdělávání na počátku kariéry, po 15 letech praxe a na konci kariéry (2008)

(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 s patnáctiletou praxí se v zemích OECD pohybují od méně než 16 000 US \$ v Maďarsku a v partnerské zemi Estonsku až do 54 000 US \$ a více v Německu, Irsku, Koreji a Švýcarsku a převyšují 98 000 US \$ v Lucembursku.

Platy učitelů s patnáctiletou praxí v nižším sekundárním vzdělávání jsou vyšší než výděly zaměstnanců s terciárním vzděláním ve Španělsku, zatímco v České republice, Maďarsku, na Islandu, v Itálii a v partnerských zemích Izraeli a Slovinsku jsou platy pod úrovní 60 % platů zaměstnanců s terciárním vzděláním.



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 vzdělávacích 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.

Relativní platy učitelů

Investice jednotlivých zemí do učitelé profese závisí zejména na tom, jak jsou schopny financovat vzdělávání. Porovnání tabulkových platů s HDP na obyvatele představuje jednu z cest, jak zjistit relativní výši učitelých platů.

Další otázkou je, jak země zabezpečí odpovídající platy kvalifikovaným učitelům. Abychom byli na tuto otázku schopni odpovědět, porovnáváme platy učitelů různým způsobem. Jedním z měřítek je vztah k HDP na obyvatele, což v sobě zohledňuje i další

faktory, jako je účast na trhu práce a národní důchod. Vzdělávací dostatek kvalifikovaných učitelů je úkolem učitelství programů. Zájem studentů o tyto programy je ovlivněn konkurenceschopností a atraktivností učitelství povolání ve společnosti v porovnání s ostatními profesemi. Vzhledem k tomu, že alternativní variantou učitelství programu je jiný program terciárního vzdělávání, dalším měřítkem výše platů učitelů je jejich porovnání s platy zaměstnanců s terciárním vzděláním v jiných profesích.

Platy učitelů v porovnání s HDP na obyvatele

Platy učitelů po 15 letech praxe na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání vztahované k HDP na obyvatele jsou poměrně nízké v Maďarsku (0,78 HDP na obyvatele), na Islandu (0,74 HDP na obyvatele), v Norsku (0,66 HDP na obyvatele) a v partnerských zemích Estonsku (0,61 HDP na obyvatele) a Izraeli (0,73 HDP na obyvatele v primárním a 0,82 v nižším sekundárním vzdělávání). Naopak nejvyšší jsou v Koreji (2,01 HDP na obyvatele). Na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání je nejnižší poměr platů učitelů k HDP v Maďarsku (0,94), na Islandu (0,87), v Norsku (0,69 HDP na obyvatele) a partnerských zemích Estonsku (0,61) a Izraeli (0,82 HDP na obyvatele). Nejvyšší pak jsou platy ve vyšším sekundárním vzdělávání v porovnání s HDP na obyvatele v Německu (1,82), Koreji (2,01) a ve Švýcarsku (1,80).

V některých zemích jako v České republice, Francii, Řecku, Maďarsku, Itálii, Mexiku, na Novém Zélandu, v Polsku, Portugalsku a v partnerských zemích Estonsku, Izraeli a Slovinsku mají jak nízký HDP na obyvatele, tak nízké platy učitelů v porovnání s průměrem zemí OECD. Austrálie, Dánsko, Anglie, Německo, Irsko, Japonsko, Lucembursko, Nizozemsko, Skotsko, Švýcarsko a Spojené státy mají jak vysoký HDP na obyvatele, tak vysoké platy učitelů. Výjimkou jsou Korea a Španělsko, které mají relativně nízkou výši HDP na obyvatele, ale platy učitelů na podobné výši, jakou mají země s vysokým HDP na obyvatele.

V České republice představuje průměrný plat učitele na primární úrovni vzdělávání po 15 letech praxe 0,89 HDP na obyvatele. Na nižší sekundární úrovni jde o 0,91 HDP na obyvatele a na vyšší sekundární úrovni pak o 0,97 HDP na obyvatele. Pro porovnání, v zemích EU19 jde v průměru o 1,2 HDP v primárním vzdělávání, 1,18 HDP v nižším sekundárním a 1,29 ve vyšším sekundárním vzdělávání.

Platy učitelů v porovnání s platy zaměstnanců s terciárním vzděláním ve věku 25–64 let

Indikátor porovnává platy učitelů s průměrnými výdělky zaměstnanců (zaměstnaných na plný úvazek po celý rok) ve věku 25–64 let, kteří mají dokončené terciární vzdělání. Do indikátoru jsou započteny tabulkové platy učitelů s minimální kvalifikací po 15 letech praxe bez ohledu na jejich věk. Skutečné platy se od těchto tabulkových platů mohou lišit, obvykle jsou nižší.

Tabulkový plat učitele v nižším sekundárním vzdělávání s minimální kvalifikací po 15 letech praxe v porovnání s platem zaměstnance s terciárním vzděláním ve věku 25–64 let je v primárním a nižším sekundárním vzdělávání nižší než 60 % v České republice (49 % v primárním vzdělávání, 50 % v nižším sekundárním vzdělávání), Maďarsku, na Islandu, v Itálii, Spojených státech a v partnerských zemích Izraeli a Slovinsku. Ve vyšším sekundárním vzdělávání jsou nejnižší podíly v České republice (53 %) a v partnerských zemích Izraeli (56 %) a Slovinsku (55 %). Nejvyšší relativní platy učitelů v primárním a nižším sekundárním vzdělávání vykazují Austrálie (93 %, resp. 94 %), Belgie – vlámská část (90 %), Německo (89 %, resp. 97 %), Nový Zéland (97 %), Skotsko (98 %), Španělsko (112 %, resp. 126 %) a Švédsko (90 %, resp. 93 %). Ve vyšším sekundárním vzdělávání nejvyšší relativní platy učitelů nalezneme v Belgii – francouzské části (114 %), Belgii – vlámské části (110 %), Dánsku (106 %), Finsku (102 %), Německu (104 %), Nizozemsku (107 %) a Španělsku (128 %).

Plat učitele za hodinu výuky

Další alternativou měření platů učitelů, která lépe ilustruje celkové náklady na dobu vyučování ve třídě, je tabulkový plat učitele pracujícího na plný úvazek ve vztahu k průměrnému 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 50 US \$ na primární úrovni, 60 US \$ na nižší sekundární úrovni a 71 US \$ na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání. V zemích EU19 se jedná v průměru o 51 US \$ na pri-

mární vzdělávací úrovni, 63 US \$ v nižším sekundárním a 73 US \$ ve vyšším sekundárním vzdělávání. Relativně nízké platy za hodinu výuky na primární úrovni vzdělávání mají učitelé v **České republice**, Maďarsku, Mexiku, Polsku a v partnerských zemích Estonsku a Izraeli (30 US \$ a méně). Naproti tomu mají učitelé primárního vzdělávání relativně vysoké platy v Dánsku, Anglii, 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 30 US \$ a méně v Maďarsku a v partnerské zemi Estonsku po 80 US \$ a více v Belgii, Dánsku, Finsku, Německu, Japonsku, Koreji, Lucembursku a Nizozemsku.

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 39 % vyšší hodinovou mzdu než učitelé na primární úrovni vzdělávání.** Na Novém Zélandu a ve Skotsku 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), Lucembursku, Nizozemsku a více než dvojnásobek v Dánsku. V Anglii je patrný opačný trend – platy učitelů na hodinu výuky v primárním vzdělávání jsou o 9 % vyšší než ve vyšším sekundárním vzdělávání.

Jakkoli jsou velké rozdíly v platu za hodinu výuky mezi primární a vyšší sekundární úrovni 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 (14 %), je vyučovací povinnost učitelů o 12 % vyšší než ve vyšším sekundárním vzdělávání, a to dokonce i když tabulkové platy a pracovní doba strávená ve škole jsou na oboru vzdělávacích úrovních stejné.

V České republice činí průměrná mzda za hodinu výuky učitele po 15 letech praxe na primární úrovni 25 US \$ přepočtených na paritu kupní síly, na nižší sekundární úrovni 35 US \$ přepočtených na paritu kupní síly a na vyšší sekundární úrovni 39 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 polovinu vyšší.

Vliv délky 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 či 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 získat, když budou budovat kariéru v této organizaci.

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 38 %, 39 % a 43 % než platy začínajících učitelů.** Tento růst vrcholí na konci kariéry, kdy platy učitelů jsou vyšší než platy začínajících učitelů **v průměru o 71 % na primární úrovni vzdělávání, o 70 % na nižší sekundární úrovni vzdělávání a 74 % na vyšší sekundární úrovni vzdělávání.**

Na nižší sekundární úrovni činí platy začínajících učitelů v průměru 30 750 US \$. Po 15 letech praxe s minimální požadovanou kvalifikací vzroste tento plat v průměru na 41 927 US \$ a na konci kariéry, v průměru po 24 letech praxe, se plat v průměru vyšplhá na 50 649 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), Norsku a v partnerských zemích Estonsku a Slovinsku vydělávají pouze o 25 % 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 v Austrálii, Dánsku, na Novém Zélandu, ve Skotsku a v partnerské zemi Estonsku, a to během 6 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, Portugalsku, 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 platy rostou velmi pomalu.

V České republice je rozdíl mezi platem začínajícího učitele a učitele po 15 letech praxe v primárním vzdělávání vyšší o 35 %, v nižším sekundárním o 38 % a ve vyšším sekundárním vzdělávání vyšší o 42 %. Na konci kariéry pobírají učitelé oproti začínajícím učitelům o 48 % vyšší platy v primárním vzdělávání, v nižším sekundárním vzdělávání o 51 % a ve vyšším sekundárním vzdělávání o 56 %. Ještě připomeňme, že maximálního základního platu dosáhnou učitelé v České republice až po 32 letech praxe.

Platy učitelů v letech 1996–2008

Při porovnání indexu změny platů učitelů mezi lety 1996–2008 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 a v partnerské zemi Estonsku, ačkoliv úroveň platů je zde nižší, než je průměr zemí OECD. V některých zemích platy mezi lety 1996–2008 reálně poklesly, výraznější pokles byl zaznamenán v zemích s nízkou úrovní platů v roce 2008. Nejvíce patrný je pokles platů zejména v sekundárním vzdělávání v Belgii (francouzské části) a v primárním a sekundárním vzdělávání ve Španělsku. Nicméně tyto platy jsou stále vyšší než platy zaměstnanců s terciárním vzděláním.

Trendy ve vývoji platů jsou velmi různé i podle délky praxe. Například platy na konci kariéry rostly rychleji než platy na začátku a uprostřed kariéry ve Finsku, Řecku, Mexiku (na nižší sekundární úrovni) a v partnerské zemi Estonsku. Naopak platy uprostřed kariéry rostly rychleji než platy na počátku a na konci kariéry v Japonsku, Nizozemsku a Portugalsku. V Austrálii, Dánsku, Anglii, na Novém Zélandu a ve Skotsku na všech úrovních vzdělávání platy učitelů na začátku kariéry rostly pomaleji než platy uprostřed kariéry nebo na konci kariéry.

Nenárokové složky platu: pobídky a náhrady

Mnoho školských systémů má vyvinut systém dalších nenárokových plateb a benefitů učitelům, které mají často formu finančních příspěvků a/nebo snížení počtu vyučovacích hodin. V některých zemích je redukce požadovaných vyučovaných hodin používána jako odměna za odučená léta nebo dlouhou službu (například v Řecku a na Islandu). V jiných zemích, jako v Portugalsku, mohou učitelé dosáhnout navýšení platů a redukce počtu vyučovaných hodin prací na speciálním úkolu nebo nějakou další aktivitou (například vedení studentů učitelských programů apod.). Společně s nástupním platem mají tyto dodatečné platby a benefity vliv na osobní rozhodování pedagoga, zda nastoupí učitelskou kariéru, případně zda v tomto povolání setrvá. Na po-

čátku 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 učitelům 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.

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.

Méně než polovina zemí OECD nabízí 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 70 % zemí OECD a partnerských zemí. V 18 členských a partnerských zemích existuje příplatek za úspěšné dokončení kurzů dalšího vzdělávání učitelů. Ve 13 z nich jsou využívány jako kritéria včleněná do základu platu, avšak pouze v Koreji a Turecku jsou častěji vedlejší součástí platu.

Ve 13 zemích OECD a ve dvou partnerských zemích se také poskytuje příplatek učitelům, kteří odvádějí vynikající práci ve výuce. Jde o jediný příplatek, který může být považován za pracovní pobídku. Ve dvou třetinách z těchto zemí jde o vedlejší součást platu, kdežto v deseti zemích jde nejčastěji o každoroční dodatečnou součást učitelského platu. Ve 13 z 15 zemí jde o častý podnět (Rakousko, Česká republika, Dánsko, Anglie, Finsko, Maďarsko, Mexiko, Nizozemsko, Nový Zéland, Polsko, Švédsko a partnerské země Estonsko a 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.

Tyto tři typy dodatečných plateb jsou poskytovány velice často zároveň nebo v různých kombinacích, v závislosti na kvalifikaci učitele, vzdělávání a pracovním 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 11 z 16 zemí, které poskytují příplatek tohoto typu.

D4 KOLIK ČASU STRÁVÍ UČITELÉ VYUČOVÁNÍM?

Tento indikátor se soustředí 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 lépe 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 2008 v průměru 786 hodin za rok** (o 13 hodin méně než v roce 2007), přičemž se pohyboval v rozmezí od méně než 650 hodin v Dánsku, Řecku, Maďarsku, Polsku a partnerské zemi Estonsku po 1 097 hodin ve Spojených státech.
- **Průměrný počet hodin vyučovací povinnosti činil na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání zhruba 661 hodin za rok**, přičemž se pohyboval v rozmezí od méně než 364 hodin v Dánsku po 1 051 hodin ve Spojených státech.
- Velmi podstatná je organizace školního roku, tedy to, 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 jen 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 zaměstnání 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.

Jde o údaje za rok 2008 a údaje se mohou díky počtu státních svátků a délce prázdnin rok od roku lišit.

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.

Na primární úrovni vzdělávání učitelé v zemích OECD v průměru odučili 786 hodin za rok (o 13 hodin méně než v předchozím roce), přičemž rozsah vyučovací povinnosti byl nižší než 650 hodin v Dánsku (648), Maďarsku (611), Polsku (513) a partnerské zemi Estonsku (630); 900 a více hodin odučili učitelé ve Francii (926), Irsku (915), Nizozemsku (930) a na Novém Zélandu (985) a více než 1 000 hodin pak učitelé ve Spojených státech (1 097). **V roce 2008 v České republice odučili učitelé na primární úrovni vzdělávání 849 hodin za rok.**

Jednotlivé země mají během roku různě rozloženou vyučovací povinnost. Korea je jedinou zemí, kde učitelé primárního vzdělávání odučí nejvíce vyučovacích dní (220), přičemž však celková denní vyučovací povinnost činí pouze 3,8 hodiny, což je méně

než průměr OECD (4,2 hodiny). 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 primárního vzdělávání na Islandu mají celkem o 20 dní výuky méně než učitelé v Dánsku, ale v každém dnu výuky učí v průměru 3,7 hodiny, kdežto učitelé v Dánsku učí denně v průměru pouze 3,2 hodiny. Učitelé na Islandu tedy učí v průměru denně o něco málo přes půl hodiny více než učitelé v Dánsku. Tento relativně malý rozdíl je však v kombinaci s podstatným rozdílem v počtu dnů výuky, které musí učitelé za rok splnit.

Ve všech zemích s výjimkou Rakouska, Belgie (francouzská část), Řecka, Portugalska a Skotska byla vyučovací povinnost učitelů primárního vzdělávání přibližně stejná v roce 1996 i v roce 2008. V Portugalsku měli učitelé primárního vzdělávání v roce 2008 vyučovací povinnost o 9 % vyšší než v roce 1996, kdežto v Řecku se jejich vyučovací povinnost o 24 % snížila.

Vyučovací povinnost učitelů sekundárního vzdělávání

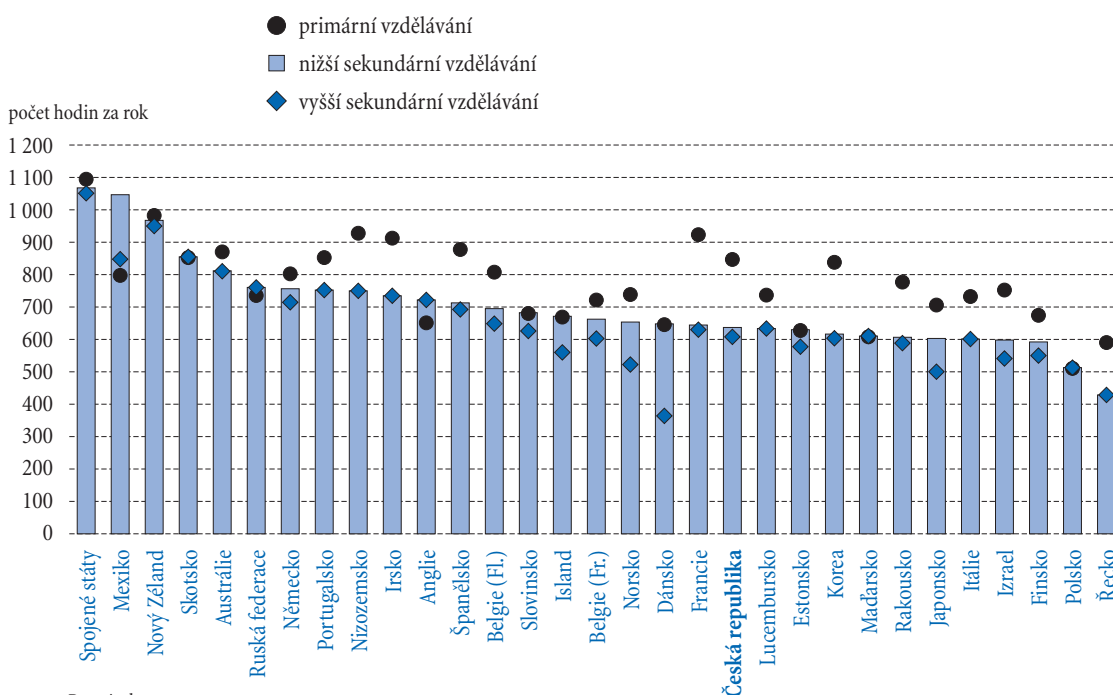
Učitelé nižší sekundární úrovně vzdělávání učí v průměru 703 hodin ročně. Jejich vyučovací povinnost se pohybuje v rozmezí od méně než 600 hodin ve Finsku (592), Řecku (429), Polsku (513) a partnerské zemi Izraeli (598) po více než 1 000 hodin v Mexiku (1 047) a ve Spojených státech (1 068). **V České republice v roce 2008 učitelé na nižší sekundární úrovni vzdělávání odučili 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 v průměru 661 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 (810), Mexiku (848) a ve Skotsku (855). 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 1 051 hodin. **V roce 2008 v České republice odučili učitelé na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání 608 hodin za rok.**

Graf D4.2

Počet odučených hodin za rok podle úrovně vzdělávání (2008)

(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.

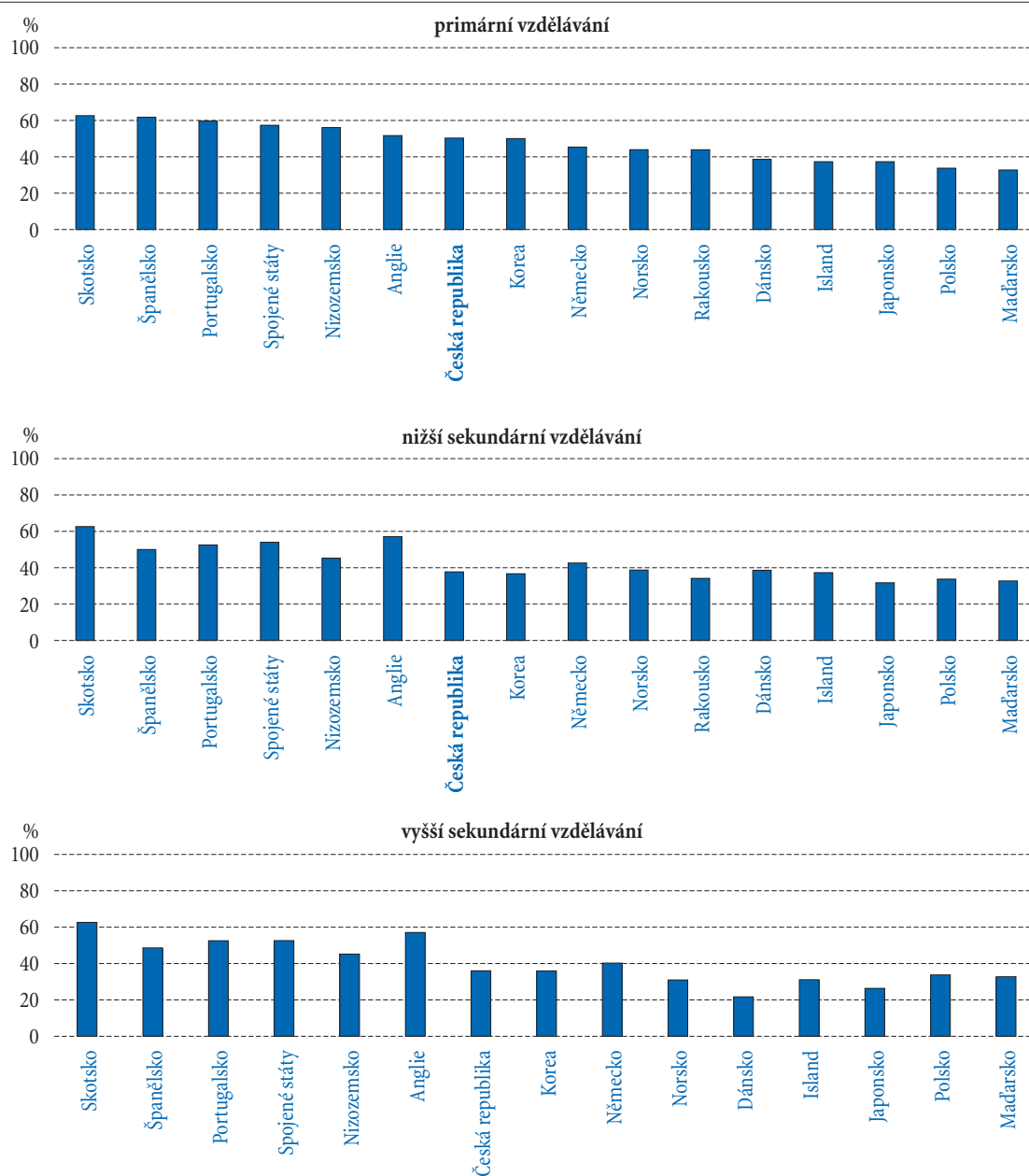
Zdroj: OECD, Tab. D4.1. Annex3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

V případě učitelů sekundární úrovně vzdělávání jsou mezi jednotlivými zeměmi velké rozdíly, kdy se liší rozsah 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, Japonsku, Koreji, Norsku a Polsku po 5 a více hodin za den v Mexiku, na Novém Zélandu a ve Spojených státech. Podobně je tomu na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání: učitelé v Dánsku, Finsku, Řecku, Japonsku, Koreji a Norsku učí v průměru 3 nebo méně hodin denně, kdežto učitelé na Novém Zélandu a ve Spojených státech učí 5 a více hodin denně. Korea je zajímavým příkladem rozdílu v organizaci práce učitele. Korea je jedinou zemí, kde učitelé sekundárního vzdělávání učí více než 5 dnů v týdnu, avšak celková roční vyučovací doba je u nich nižší, než je průměr OECD, protože v průměru učí méně hodin za den. V některých zemích jsou do vyučovací doby včleněny přestávky, které učitel tráví ve třídě, avšak tím lze vysvětlit pouze část rozdílů.

Graf D4.3

Podíl vyučovacích hodin učitele na celkovém pracovním úvazku podle úrovně vzdělávání (2008)

(Čistý kontaktní čas jako procento z celkové stanovené pracovní doby.)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu vyučovacích hodin na celkové pracovní době na primární úrovni vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tab. D4.1. Annex3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

V polovině zemí, u nichž jsou údaje k dispozici, došlo v letech 1996–2008 nejméně k 5% změně ve vyučovací povinnosti. Na vyšší sekundární úrovni k tomuto došlo v deseti ze šestnácti zemí. Nicméně směr změny se různí. V Maďarsku došlo na sekundární úrovni k navýšení vyučovací povinnosti v daném období o 29 %, v Portugalsku se vyučovací povinnost učitelů na vyšší sekundární úrovni zvýšila o 31 %. V Dánsku naopak vyučovací povinnost učitelů na vyšší sekundární úrovni klesla o 35 % a v Řecku klesla vyučovací povinnost jak na nižší, tak na vyšší sekundární úrovni o 32 %.

V roce 2008 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 Koreji učitelé na primární úrovni vzdělávání učí o 200 a více hodin výuky více než učitelé na nižší sekundární úrovni. Dále v těchto zemích, a na primární úrovni také v Dánsku, Japonsku, Norsku a partnerské zemi Izraeli, učí tito učitelé o 200 hodin více než učitelé na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání. Naopak v Německu, Maďarsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Polsku, ve Skotsku, Spojených státech a v partnerských zemích Estonsku a Slovinsku je rozdíl mezi vyučovací povinností učitelů primární a vyšší sekundární úrovně výrazně nižší, a to 60 hodin a méně, nebo dokonce žádný. Anglie, Mexiko a partnerská země Ruská federace jsou jediné země, 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 6 % 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 ročně 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).

Pracovní doba učitelů

Regulace pracovní doby učitelů se značně liší. 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 Švédska), 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, ve Spojených státech a v partnerských zemích 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 sekundární úrovni 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, Polsku a ve 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.

V roce 2008 činila celková pracovní doba učitelů v České republice 1 688 hodin za rok (bez ohledu na vzdělávací úroveň, na které učí).

Pracovní doba mimo výuku

V Belgii (francouzská část), Finsku, Francii, Itálii a v partnerských zemích Ruské federaci a Slovinsku nejsou pro primární a sekundární vzdělávání stanoveny formální požadavky, pokud jde o čas strávený ne-vyučovacími povinnostmi. To neznamená, že učitelé mají úplnou volnost 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 vlámské části) je pracovní doba mimo výuky 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.

D5 JAKÉ JSOU MOŽNOSTI VÝBĚRU ŠKOLY A JAKÁ OPATŘENÍ ZEMĚ POUŽÍVAJÍ K PROPAGACI NEBO OMEZENÍ TOHOTO VÝBĚRU?

Tento ukazatel zkoumá rozsah a možnosti výběru školy. To také zahrnuje prostředky, které země používají buď na podporu, nebo na omezení možnosti výběru škol na primární a nižší sekundární úrovni. Ačkoli již dříve byly porovnávány možnosti volby ve školských systémech, a to na základě několika národních studií, nyní jde o první mezinárodní studii zaměřenou na výběr školy, která je provedena na základě srovnatelných dat.

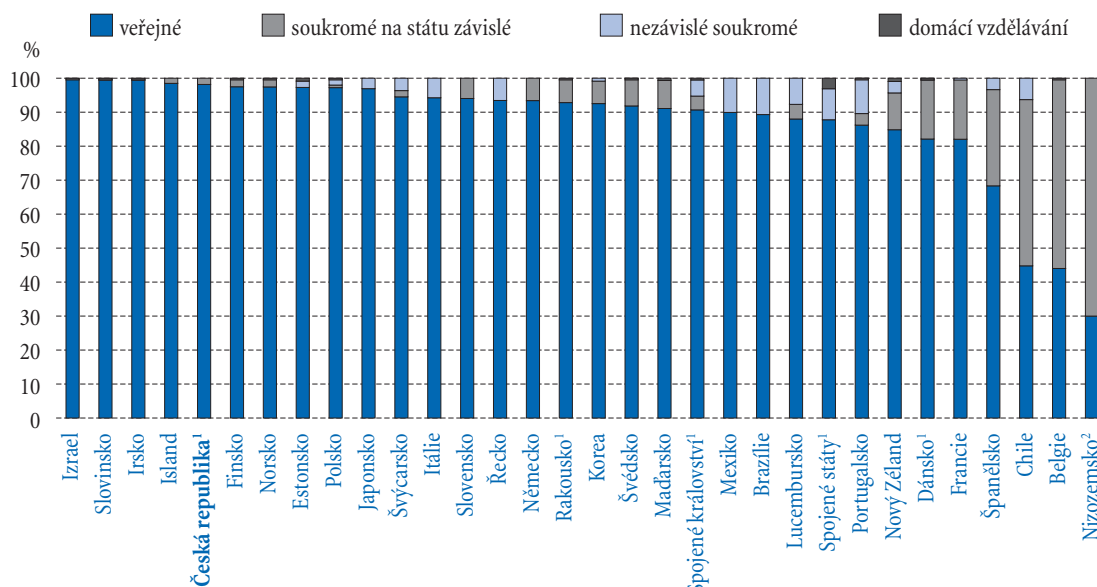
Hlavní výsledky

- Většina zemí spoléhá při zajišťování povinného vzdělávání na veřejné školy, i když existují i jiné alternativy.
- **Země obecně umožňují v rámci veřejných škol výběr školy**, ale téměř všechny žáky původně přiřadí do škol na základě geografické polohy. Rodiče tak musí žádat o povolení, aby jejich dítě (dítě) mohlo navštěvovat jinou veřejnou školu, což nedělají často.
- Možnost výběru školy předpokládá, že se školy liší a že si rodiče mohou vybrat na základě preferencí školy nebo způsobu výuky. Povaha a rozsah předpisů vztahujících se na veřejné a soukromé školy mohou značně omezit význam výběru školy v zemích, ve kterých jsou školy více regulovány. **Regulace se nejčastěji dotýká oblasti standardizovaných osnov (kurikula), zaměstnanosti a certifikačních standardů učitelů.**
- Kromě přímého financování, které všechny země poskytují veřejným školám a které mnoho zemí poskytuje i soukromým školám, jsou časté i finanční podpory rodin z veřejných rozpočtů. Ty slouží k vyrovnávání školného a dalších nákladů spojených se školní docházkou. Veřejně financované poukázky nebo stipendia existují v 11 zemích OECD. Daňové úlevy uplatňuje osm zemí OECD.

Graf D5.1

Struktura žáků podle zřizovatele školy a typu vzdělávání (2008)

Země obvykle mají kromě veřejných škol různé další vzdělávací instituce. Ve čtyřech z pěti zemí OECD platí, že vlády umožňují poskytování povinného vzdělávání jak v soukromých školách závislých na státu, tak na nezávislých soukromých školách. Navíc více než 70 % zemí OECD uvedlo, že domácí vzdělávání by mohlo být legálním způsobem zajištění povinné školní docházky. V současné době je stav takový, že v pouze sedmi zemích (Belgie, Chile, Dánsko, Francie, Nizozemsko, Nový Zéland a Španělsko) je více než 10 % žáků zapsaných na soukromé na státu závislé školy a více než 10 % navštěvuje na státu nezávislé soukromé školy ve třech zemích (Mexiko, Portugalsko a partnerská země Brazílie). Jen polovina zemí uvádí, že žáci se vzdělávají formou domácího vzdělávání, přičemž jde v průměru pouze o 0,4 % z celkového počtu žáků.



Poznámky:

Několik málo zemí udává malý počet žáků v domácím vzdělávání, který činí méně než 0,01 % z celkového počtu zapsaných.

1. Odhad pro domácí vzdělávání.

2. Odhad za rok 2006.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu zapsaných na veřejných školách.

Zdroj: OECD. Tab. D5.2. Annex3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

- **Rodiny běžně platí na soukromých školách plně nebo částečně školné.** Ve 20 z 22 zemí OECD se na nezávislých soukromých školách také platí poplatky za zvláštní činnosti nebo služby. Tyto poplatky jsou využívány i soukromými školami závislými na státu ve 13 ze 23 zemí OECD a na veřejných školách jsou využívány ve 2 ze 30 zemí.
- **Možnosti výběru školy se v posledních 25 letech rozšířily.** Více než polovina zemí uvedla, že u nich došlo ke snížení omezení při výběru školy v rámci veřejných škol, 12 zemí OECD deklarovalo, že vytvořily nové samosprávné veřejné školy a deset zemí zavedlo nové finanční mechanismy na podporu výběru školy. Nejčastěji se reformy zaměřily na podporu výběru školy u veřejných škol a nejméně často na podporu výběru nezávislých soukromých škol. Šest zemí OECD vykazuje reformy, které rozšířily v období posledních 25 let možnosti domácího vzdělávání.

Odchod („*exit*“), vyjádření názoru („*voice*“) a loajalita („*loyalty*“) jsou tři možnosti, které mají spotřebitelé k dispozici, když musí čelit nedostatečné nebo zhoršující se kvalitě zboží nebo služeb. Tyto možnosti jsou také obvykle využívány k vysvětlení nebo ospravedlnění výběru školy. Při výběru školy možnost odchodu („*exit*“) nabízí rodičům možnost zvolit si jinou školu, než do jaké bylo jejich dítě zařazeno. Možnost vyjádřit názor („*voice*“) se vztahuje k příležitosti rodičů ovlivnit nebo změnit školu, kterou jejich dítě navštěvuje, a možnost loajality („*loyalty*“) naznačuje, že rodiče nechtějí volit odchod a ani nechtějí využít možnosti vyjádření názoru.

Výběr školy a možnost rodičů ovlivňovat podobu vzdělávání jsou neoddělitelně spojeny. Když je omezena možnost výběru školy, je pravděpodobně větší možnost rodičů ovlivňovat podobu vzdělávání. Podobně tam, kde jsou značné příležitosti vyjádřit se ke vzdělávání, je méně rodičů, kteří budou volit možnost odchodu a vyberou si pro své děti jinou školu.

Teoretické argumenty podporující možnost výběru školy

Hlavním argumentem zastánců možnosti výběru školy je, že **privatizace a konkurence** přinesou vysoce potřebnou **dávku podnikatelského ducha** a konkurenční étos do veřejného vzdělávání. Teoreticky konkurence a hrozba toho, že si spotřebitelé mohou vybrat ke koupi zboží a služby od jiných poskytovatelů, vytváří silnou motivaci poskytovatelům **pro produkci vysoce kvalitních výrobků a nižších cen**, aby spotřebitelé „nehlasovali nohama“ a nenaplnili své potřeby jinde. To je jeden ze tří argumentů, který je často využíván při zdůvodňování vytvoření nebo rozšíření možnosti výběru školy.

Druhým argumentem je, že s **větší různorodostí škol**, z nichž si bude možné vybírat, a z nichž každá nabízí různou kombinaci služeb, budou mít **rodiče možnost zvolit** si takovou kombinaci služeb, která **nejlépe vyhovuje jejich vzdělávacím preferencím**. Ve výsledku zde budou školy, které budou zajišťovat poměrně úzké rozmezí vzdělávacích možností, a to takových, které budou preferovány danou skupinou rodičů. Rozřazení škol podle jejich vzdělávacího zaměření tak povede k redukci času, který školy jinak tráví tím, že řeší vzdělávací poptávku velmi širokého spektra zájemců. To při dostatečném výběru škol mnohdy zanikne, neboť rodiče si zvolí takovou školu, která jim bude nejvíce vyhovovat. (Příkladem může být vznik škol zaměřených na rozšířenou výuku například matematiky. Tuto školu si zvolí rodiče, kteří její výuku preferují, a nebudou ji volit rodiče, kteří preferují výuku zaměřenou na rozvoj například uměleckých potřeb dítěte. Tito rodiče zvolí jinou školu.) Školám tak zbude více času a energie na to, aby se věnovaly rozvoji a realizaci svých vzdělávacích programů.

Třetím teoretickým argumentem na podporu možnosti výběru školy je, že **vytváření více autonomních škol povede k inovacím v kurikulu, výuce a řízení**, což povede k lepším výsledkům. Ostatní školy, včetně těch, které soutěží o stejné žáky, by se rovněž mohly zlepšit v přijímání inovačních postupů.

Kategorie možností výběru školy

Možnosti výběru školy lze rozdělit několika různými způsoby. Jedním z hledisek je typ zřizovatele, tedy zda jsou školy ve veřejném nebo soukromém vlastnictví, kdo je řídí a financuje. Belfield a Levin (2005) zvažují pět rozměrů: sponzorství, řízení, financování, produkci a výsledky.

V rámci tohoto indikátoru jsou zahrnuty **čtyři kategorie vzdělávání**, z nichž každá může zahrnovat nebo podporovat výběr školy. Do první kategorie patří **státem zřízené a financované školy, ostatní tři zahrnují typy škol, které jsou v soukromém vlastnictví**. Kromě zvažování těchto čtyř kategorií **se rozlišují typy výběru školy v rámci těch dvou úrovní ISCED**, které jsou typické pro povinné vzdělávání: primární a nižší sekundární. Vyšší sekundární úroveň (ISCED 3) je často součástí povinné školní docházky, ale do tohoto ukazatele ji nezahrnujeme, neboť na této úrovni školy jsou možnosti a kritéria výběru dány tím, že se v mnoha zemích jedná o součást vzdělávání související s profesní dráhou žáka.

Pro výběr školy v sektoru veřejných škol je typické, že se týká volby mezi veřejnými školami řízenými na stejné vládní úrovni, resp. na stejné úrovni samosprávného řízení. To znamená, že výběr škol, který mají rodiče k dispozici, je omezen na oblast konkrétního okresu, obce či kraje. Když je rodinám přidělena veřejná škola na základě geografické polohy, může být pro povolení zapsat dítě do jiné veřejné školy zapotřebí udělení výjimky a tato volba může též záviset na tom, zda jsou na jiné škole volná místa.

Školské reformy zahájené v mnoha zemích během konce osmdesátých a v průběhu devadesátých let minulého století byly zaměřeny na vytváření nových veřejných škol se samostatným školním managementem a na větší nezávislost na okresních nebo městských úřadech. V některých zemích byly autonomní veřejné školy vytvořeny jako školy nové, zatímco v jiných zemích bylo veřejným školám dovoleno změnit svůj status nebo odstranit kontroly okresních nebo městských úřadů.

Stejně jako v případě veřejných škol, řada reforem od roku 1980 podporovala vytváření nových soukromých škol nebo růst stávajících soukromých škol. V některých zemích se zvýšila vládní dotace pro soukromé školy, některé nezávislé soukromé školy se překlasifikovaly na soukromé školy závislé na státu.

Výběr školy je velmi složitý problém, který je obtížné zachytit v obecném průzkumu. Vzhledem k povaze údajů, které mohly být shromážděny na národní úrovni, byl kladen důraz na všeobecnou skladbu výběru školy a na dané typy státní podpory nebo na opat-

ření, která mohou podporovat nebo omezovat výběr školy. Ve shromážděných datech byl kladen důraz na předpisy a skladbu více než na postupy, které se mohou na místní úrovni značně lišit.

Typy škol, z nichž je možné vybírat

Většina zemí umožňuje provozovat rozmanité spektrum vzdělávacích institucí poskytujících plnění povinné školní docházky. Kromě veřejných škol existují tři formy soukromých škol: soukromé školy závislé na státu, nezávislé soukromé školy a domácí vzdělávání. Nicméně počty žáků ukazují, že jen několik málo zemí má významný počet žáků na soukromých školách. V průměru je ve 22 zemích OECD, které vykazují žáky na soukromých školách závislých na státu, na tomto typu škol zapsáno 14 % žáků primární a nižší sekundární úrovně. Na nezávislé soukromé školy jsou v průměru zapsána 4 % ze všech žáků primární a nižší sekundární úrovně a 16 zemí OECD a 3 partnerské země vykazují zapsané žáky v domácím vzdělávání. V průměru tito žáci představovali pouze 0,4 % z celkového počtu zapsaných.

Možnost výběru školy může probíhat jak v rámci sektoru veřejných škol, tak i mezi veřejnými školami a soukromými školami. Získaná data naznačují, že v 16 ze 29 zemí OECD mají rodiče možnost vybrat jakoukoli veřejnou školu, kterou chtějí. Celkem ale ve čtyřech zemích (Belgie, Chile, Nizozemsko a Nový Zéland) jsou žáci rozděleni na veřejné školy na základě geografické polohy. Většina zemí má nějaké omezení, pokud jde o možnost výběru jiné veřejné školy než té, do které bylo dítě zařazeno. Například na Islandu, v Japonsku, Norsku, Polsku, Švýcarsku, ve Spojených státech a partnerských zemích Brazílii a Izraeli existuje lokální či regionální geografické omezení možnosti výběru jiné veřejné školy. Dvě třetiny zemí OECD uvedly, že rodiny musí zaplatit, pokud chtějí zapsat své dítě do jiné veřejné školy než té, do které bylo zařazeno. V 21 z 30 zemí OECD je přístup do jiné veřejné školy závislý na volných místech.

Kritéria využívaná veřejnými i soukromými školami při přijetí a výběru žáků

Jako hlavní kritérium používá 25 z 30 zemí OECD pro přiřazení na veřejné školy jak na primární, tak na nižší sekundární úrovni **geografickou polohu**, která je určena místem bydliště rodiny na území obce školy a blízkostí bydliště u školy. Při zařazení dítěte do veřejné školy jsou využívány i specializace nebo zkoušky, a to v **České republice**, na Slovensku a v partnerských zemích Estonsku a Izraeli na primární a nižší sekundární úrovni a v Anglii, Francii, Německu, Mexiku, Nizozemsku a Švýcarsku na nižší sekundární úrovni. Selektivní přístup při přijímání na veřejné školy je uplatňován na primární úrovni pouze ve 12 ze 30 zemí OECD a v 17 ze 30 zemí na nižší sekundární úrovni.

Je zajímavé, že nezávislé soukromé školy udávají nejvíce flexibility při stanovení přijímacích kritérií jak na primární (16 z 19 zemí OECD), tak na nižší sekundární úrovni (16 z 18 zemí OECD). Nezávislé soukromé školy používají akademická kritéria, náboženství a pohlaví jako kritéria přijímacího řízení ve více než 70 % zemí OECD, pro něž jsou k dispozici dostupná data, na primární úrovni a ve více než 80 % na nižší sekundární úrovni. Rozsah, ve kterém využívají soukromé školy závislé na státu na primární (16 z 22 zemí OECD) a nižší sekundární úrovni (18 ze 23 zemí OECD) při přijímacím řízení selektivní kritéria, je řadí někam mezi veřejné a nezávislé soukromé školy.

V České republice není výběr školy rodiči nijak restriktivně omezen. Omezení spočívá především v počtu volných míst na dané škole, kdy základní školy jsou povinny přijmout nejdříve všechny děti ze své spádové oblasti, které se k nim hlásí. Pokud nenaplní všechna místa, mohou přijímat i děti odjinud. Při přijímání žáků si škola může stanovit vlastní kritéria přijetí. Některé školy jak primární, tak i nižší sekundární úrovně mohou při přijímání žáků požadovat i určitou úroveň znalostí, a to například v případě škol s rozšířenou výukou cizích jazyků.

Výběr školy ve veřejném sektoru

Od roku 1985 bylo dosaženo značného pokroku při vytváření příležitostí pro výběr školy jak na primární, tak na nižší sekundární úrovni veřejného vzdělávání. Omezení při výběru veřejných škol byla snížena a nové autonomní veřejné školy nabízejí rodičům větší možnosti výběru v přibližně 12 zemích. Od roku 1985 byly možnosti výběru školy rozšířeny v 17 ze 30 zemí OECD na primární úrovni a v 18 ze 30 zemích na nižší sekundární úrovni. V Anglii, Finsku, Maďarsku, Itálii, Lucembursku (na nižší sekundární úrovni), Polsku, Portugalsku (na nižší sekundární úrovni), na Slovensku, ve Švédsku, Spojených státech a v partnerských zemích v Estonsku a Izraeli přinesly reformy nové finanční mechanismy, které podporují výběr školy.

Soukromé školy závislé na státu a jejich role v poskytování povinného vzdělávání na primární a nižší sekundární úrovni

Soukromé školy závislé na státu jsou povoleny za účelem poskytování povinného vzdělávání ve 23 z 30 zemí OECD na primární úrovni a ve 24 z 30 zemí na nižší sekundární úrovni. Kromě toho země OECD udávají, že se od roku 1985 rozšířila možnost výběru školy mezi soukromými školami závislými na státu jak na primární (v 11 z 23 zemí OECD), tak na nižší sekundární úrovni (ve 12 z 24 zemí). Obecně platí, že omezení při výběru školy oslabila a že reformy vytvořily další soukromé školy závislé na státu, které nabízejí nové možnosti rodičům při výběru škol pro své děti. Soukromé školy závislé na státu mají větší autonomii pro účast ve výběru školy. Nové mechanismy financování na podporu výběru školy byly tak vytvořeny v České republice, Anglii, ve Finsku, v Maďarsku, Polsku, na Slovensku, ve Švédsku a v partnerských zemích Izraeli a Slovinsku. **V České republice existují soukromé na státu závislé školy, a to včetně církevních škol. Pro tento sektor škol se u nás používá označení neveřejné školy, tedy školy jak se soukromým, tak s církevním zřizovatelem.**

Nezávislé soukromé školy a jejich role v poskytování povinného vzdělávání na primární a nižší sekundární úrovni

S výjimkou České republiky, Finska, Koreje (na nižší sekundární úrovni), Slovenska a Švédska udávají všechny ostatní země OECD, že nezávislé soukromé školy jsou u nich oprávněny provozovat a poskytovat povinné vzdělávání na primární (24 z 30 zemí OECD) a na nižší sekundární úrovni (23 z 30 zemí OECD). V Belgii nezávislé soukromé školy poskytují vzdělání zdarma, avšak nemohou udílet legitimní diplomy – žáci musí absolvovat testy, které organizují k získání legitimních diplomů belgické státní orgány. Země OECD uvádějí, že možnost výběru školy se mezi nezávislými soukromými školami na primární (5 z 22 zemí OECD) a na nižší sekundární úrovni (6 z 21 zemí) od roku 1985 rozšířila. **V České republice neexistují nezávislé soukromé školy, které by byly zapsány do rejstříku škol.**

Domácí vzdělávání jako zákonný prostředek poskytování povinné školní docházky na primární a nižší sekundární úrovni

Ve 24 ze 30 zemí OECD na primární úrovni vzdělávání a ve 22 z 30 zemí OECD na nižší sekundární úrovni je domácí vzdělávání zákonným prostředkem poskytování povinného vzdělávání. Domácí vzdělávání není povoleno v České republice (na nižší sekundární úrovni), v Německu, Řecku, Japonsku, Koreji, Mexiku, na Slovensku (na primární úrovni), ve Španělsku a v partnerské zemi Brazílii. **V České republice je domácí vzdělávání povoleno na úrovni primárního vzdělávání a od školního roku 2007/2008 probíhá experimentální ověřování domácího vzdělávání na nižší sekundární úrovni vzdělávání.**

Obecně platí, že ve většině zemí, kde je povoleno domácí vzdělávání: i) rodinám není dovoleno zapsat své dítě (dětí) do vládou podporovaných škol jen na část výuky a zajistit zbývající vzdělávání doma; ii) možnosti rodiny ohledně domácího vzdělávání jejich dítěte (dětí) nebyly od roku 1985 rozšířeny právními předpisy; iii) reformy nepřinesly snížení omezení domácího vzdělávání; iv) do nových finančních mechanismů nebyly včleněny reformy podporující domácí vzdělávání; v) veřejné prostředky jsou využívány pro podporu domácího vzdělávání pouze ve čtyřech zemích, a to v Maďarsku, na Novém Zélandu, Slovensku (na primární úrovni) a v partnerské zemi Estonsku.

Finanční pobídky a překážky výběru školy

Finanční pobídky jsou důležitým prostředkem podpory možnosti výběru školy. Finanční pobídky, jako jsou veřejně financované školní poukázky/stipendia nebo daňové úlevy na školné, mohou pomoci rodinám vybrat jinou než přidělenou školu tím, že pomáhají pokrýt náklady na školné.

Pouze zhruba jedna třetina zemí uvedla, že poskytují veřejně financované školní poukázky nebo stipendia na pomoc rodinám, které si vybraly soukromou školu závislou na státu, a méně než jedna pětina zemí udala, že tyto poukázky jsou poskytovány na pomoc rodinám, které si vybraly nezávislou soukromou školu. Přibližně tři čtvrtiny zemí OECD o poukázkách nebo stipendiích uvedly, že jsou určeny pro žáky z rodin s nižším sociálně ekonomickým statutem. Poukázky nebo stipendia byly více využívány na nižší sekundární než na primární úrovni. **V České republice mohou rodiče dostat finanční příspěvky, ať již jejich dítě navštěvuje veřejnou či soukromou školu (včetně církevních). Tyto příspěvky jsou většinou určeny pro rodiny s nižším sociálním statutem (jde například o příspěvek na nákup učebních pomůcek a podobně).**

Čtyři země – Německo, Jižní Korea (na nižší sekundární úrovni), Lucembursko a Portugalsko – uvedly, že poskytují slevu na dani na školné pro rodiče, kteří se rozhodli přihlásit dítě na soukromou školu závislou na státu. V devíti zemích (v Německu, Itálii, Jižní Koreji – na primární úrovni, v Lucembursku, Portugalsku, ve Skotsku, Španělsku a v partnerských zemích Brazílii a Estonsku) jsou poskytovány slevy na dani na školné jako pomoc rodinám, které se rozhodly pro nezávislé soukromé školy. Na Novém Zélandu jsou daňové úlevy poskytovány na dary soukromým závislým i nezávislým školám. Lucembursko uvedlo, že poskytuje slevy na dani na školné jako pomoc rodinám, které se rozhodnou pro domácí vzdělávání svého dítěte (dětí), a tyto slevy jsou možné za zvláštních podmínek. **V České republice nejsou slevy na daních na školné poskytovány.**

Školy, které jsou oprávněny požadovat poplatky, jsou méně atraktivní zejména pro rodiny s nižším příjmy. Zatímco pouze 3 země – Belgie (vlámská část), Itálie a partnerská země Izrael – uvedly, že jsou v nich povinné příspěvky/poplatky na veřejných školách, 15 zemí uvádí, že soukromé školy závislé na státu mají povoleno účtovat si poplatky (13 zemí OECD a 2 partnerské země). Ve 23 zemích mají povoleno vybírat poplatky nezávislé soukromé školy (20 OECD zemí a 3 partnerské země). Průzkum se nezábýval výší povinných poplatků, jejichž výše zpravidla závisí na objemu veřejných zdrojů, které každá škola dostane.

Pokud jde o dobrovolné příspěvky, 23 z 30 zemí OECD uvádí, že veřejným školám bylo povoleno přijímat dobrovolné příspěvky. V Chile, Německu, Řecku, na Islandu, v Japonsku, Lucembursku a ve Švýcarsku nedostávají veřejné školy žádné dobrovolné finanční příspěvky. To je rozdíl oproti všem soukromým školám závislým na státu a nezávislým soukromým školám. Všechny školy v partnerských zemích mají povoleno přijímat dobrovolné příspěvky. **V České republice mohou soukromé školy závislé na státu (nezávislé soukromé školy zahrnuté do rejstříku škol u nás neexistují) vybírat poplatky (školné). Veřejné školy mohou dostávat sponzorské dary.**

Aby byl výběr školy efektivní, musí být veřejné prostředky, které školy dostávají, pečlivě vázané na počet zapsaných žáků. Finance následující žáky, které se rodiče rozhodli přesunout jinam, poskytují trhu signál; 13 z 29 zemí OECD udává, že peníze takto následují žáky, kteří se přesunuli v rámci veřejných škol. V 11 z 23 zemí, respektive v 7 z 13 zemí OECD veřejné peníze následují žáky i za předpokladu, že přechází na soukromé školy závislé na státu nebo na soukromé nezávislé školy. **V České republice následují finance žáka v případě jeho přechodu na jinou jak veřejnou, tak soukromou (včetně církevní) školu.**

I když veřejné prostředky ne vždy bezprostředně následují žáky v případě přechodu na jinou školu, 14 z 30 zemí OECD uvedlo, že může dojít k úpravám ve financování v průběhu doby, kdy se žáci rozhodnou vstoupit do veřejné školy nebo ji opustit. V Mexiku, Portugalsku a partnerské zemi Slovinsku finanční prostředky určené veřejným školám ani nenásledují žáky, ani nejsou v průběhu doby upraveny. K opožděným úpravám ve financování také obvykle docházelo, když žáci vstoupili nebo odešli ze soukromých škol závislých na státu (v 11 z 23 zemí OECD dochází ke zpoždění plateb). Pouze Francie, Lucembursko, Nový Zéland a partnerská země Izrael udaly, že mají dodatečné úpravy financování u nezávislých soukromých škol.

Vládní regulace u různých typů vzdělávacích institucí

Reálný výběr školy předpokládá, že se školy liší a že rodiče se tedy mohou smysluplně rozhodovat na základě profilu školy nebo pedagogických postupů. Pokud jsou všechny školy stejné nebo velmi podobné, je výběr méně atraktivní a hraje méně významnou roli ve vzdělávání. Silně regulované školy jsou považovány za více si podobné, což je důsledkem toho, že povaha a rozsah předpisů ovlivňuje četnost a význam výběru školy.

Standard nebo částečně standardizované kurikulum – 93% zemí OECD uvedlo, že na nižší sekundární úrovni ve veřejných školách je stanoven standard nebo částečně standardizované kurikulum. Pro srovnání u soukromých škol závislých na státu je to v 91% zemí OECD, u nezávislých soukromých škol je to v 59% zemí a u domácího vzdělávání je to v 61% zemí OECD. Podobně je tomu na úrovni primárního vzdělávání. **V České republice se jak veřejné, tak neveřejné (tedy soukromé i církevní) školy působící na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání musí řídit rámcovými vzdělávacími programy pro základní vzdělávání. V těchto RVP je stanoven pouze rámec znalostí, které musí žák mít po ukončení 5. a 9. ročníku základního vzdělávání. Vlastní vzdělávání realizuje škola na základě svého školního vzdělávacího programu.**

Povinné státní zkoušky. V 39% zemí OECD jsou na veřejných školách na nižší sekundární úrovni realizovány povinné státní zkoušky. Podobně je tomu také u soukromých škol závislých na státu, kde jsou tyto zkoušky zavedeny v 36% zemí OECD a u ne-

závislých soukromých škol je to ve 32 % zemí OECD. Pouze 19 % zemí OECD uvedlo, že u nich existují povinné státní zkoušky pro rodiny, které využívají domácího vzdělávání. Tyto zkoušky jsou méně běžné na primární úrovni, kdy se s povinnými státními zkouškami setkáváme u veřejných škol ve 14 % zemí OECD, u soukromých škol na státu závislých je to v 10 % zemí, u nezávislých škol v 13 % zemí OECD a pro domácí vzdělávání má tyto zkoušky zavedeno na primární úrovni vzdělávání 5 % zemí OECD. **V České republice nejsou ani na konci primárního, ani nižšího sekundárního vzdělávání vyžadovány žádné státní zkoušky.**

Národní hodnocení škol. Ve dvou třetinách zemí OECD je vyžadováno povinné hodnocení, přičemž více než polovina zemí OECD vyžaduje také povinné hodnocení veřejných a soukromých na státu závislých škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Méně často je povinné hodnocení požadováno u domácího vzdělávání žáků jak na primární, tak na nižší sekundární úrovni vzdělávání, (je to v méně než v pětině zemí OECD). Polovina zemí OECD dále uvedla, že je na primární úrovni vzdělávání vyžadováno povinné hodnocení i soukromých škol na státu nezávislých, ale na nižší sekundární úrovni je u těchto škol vyžaduje méně než polovina zemí OECD. **V České republice není vyžadováno žádné národní hodnocení ani na primární, ani na nižší sekundární úrovni vzdělávání.** Kontrolní činnost na školách provádí Česká školní inspekce.

Mohou školy podporovat náboženství nebo jeho výuku? Jednou z typických charakteristik škol, která je motivací pro výběr školy, je náboženský profil školy. Ve 46 % zemí OECD je na nižší sekundární úrovni na veřejných školách povolena výuka náboženství nebo jeho podpora, ale v případě soukromých škol závislých na státu je to v 83 % zemí. Soukromé nezávislé školy a rodiny, které využily domácího vzdělávání, mohou podporovat náboženství v 95 %, respektive 83 % zemí OECD. Podobná je situace i na úrovni primárního vzdělávání. **V České republice je jak na veřejných, tak na neveřejných školách povolena výuka náboženství, avšak vesměs se výuka náboženství praktikuje nejčastěji na školách církevních, které se ze své podstaty podpoře náboženství věnují. Pro domácí vzdělávání nejsou ohledně výuky náboženství stanovena žádná omezení.**

Zaměstnanost a požadavek na certifikované standardy. Všechny země s výjimkou Chile (na primární úrovni) uvedly, že u pracovníků pracujících na veřejných školách vyžadují certifikované standardy, a všechny země s výjimkou Dánska dále uvedly, že toto platí i pro soukromé na státu závislé školy. Tyto standardy nebyly již tak často vyžadovány u nezávislých soukromých škol. Tyto požadované standardy byly na primární úrovni vzdělávání požadovány v 16 z 21 zemí OECD a na nižší sekundární úrovni to bylo ve 14 z 20 zemí OECD. Ze zemí, které povolují domácí vzdělávání, jsou v České republice, na Slovensku, ve Švýcarsku a v partnerské zemi Estonsku také stanoveny standardy pro ty, kteří vyučují děti doma. **V České republice je u učitelů jak veřejných, tak neveřejných škol požadována minimální kvalifikace, která je opravňuje k výuce žáků (mohou být uděleny časově omezené výjimky). U domácího vzdělávání je požadováno, aby osoby vykonávající vyučování dosáhly alespoň středního vzdělání s maturitní zkouškou.**

Omezení počtu pracovníků a velikosti třídy. Přibližně v 70 % zemí OECD existují ve veřejných školách omezení týkající se počtu pracovníků a velikosti třídy. V soukromých školách na státu závislých je to asi v polovině zemí a v případě nezávislých soukromých škol asi ve třetině zemí OECD. Pouze ve Švýcarsku a v partnerské zemi Estonsku jsou také omezení u domácího vzdělávání. Tato omezení jsou častější v případě primární úrovně vzdělávání než na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. **V České republice jsou jak na veřejných, tak na neveřejných školách (tj. soukromých a církevních školách) stanovena omezení týkající se jak velikosti tříd, tak počtu učitelů vzhledem k počtu žáků.**

Veřejné financování dopravy žáků vzdělávajících se v různých kategoriích škol

Veřejné zdroje mohou být školám přiznány také na dopravu žáků do školy, a to spíše v případě veřejných a soukromých škol závislých na státu. Všechny země OECD uvedly, že na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání u veřejných škol jsou veřejné zdroje používány pro dopravu žáků, v případě na státu závislých soukromých škol toto platí ve třech ze čtyř zemí. V podstatě by však výběr školy – u všech typů škol a úrovní – neměl být podporován prostřednictvím změn v praxi dopravy do škol. **V České republice může stát přispívat dopravcům na poskytování slev na žakovské jízdné v železniční a autobusové dopravě.** Dopravu žáků do školy dotují i některé kraje, často slevu na jízdném poskytují i dopravní podniky.

Odpovědnost za informování rodičů o možnosti výběru školy

V principu platí, že odpovědnost za informování rodičů o možnostech výběru školy nespočívá na vládě. Na primární úrovni vzdělávání uvádí pouze 19 z 30 zemí OECD, že informování rodičů o možnostech výběru školy je odpovědností vlády, přičemž v 7 z těchto zemí byla tato povinnost omezena na možnost výběru v rámci veřejných škol. Na nižší sekundární úrovni již tuto povinnost uvádí 20 ze 30 zemí, přičemž v 6 z těchto zemí se povinnost informovat o možnosti výběru škol opět omezuje pouze na veřejný sektor. Odpovědnost za informování rodičů mohou nést různé úrovně státní správy, ale nejčastěji tato odpovědnost připadá místním orgánům nebo vládě a také škole nebo školní radě. Pouze Chile, Anglie, Maďarsko, Nový Zéland a Spojené státy uvedly, že pro obě vzdělávací úrovně jsou výkonová data obsažena v informacích předkládaných rodičům. **V České republice není povinnost poskytovat tyto informace rodičům nijak zákonně upravena. Avšak v rámci veřejně přístupného rejstříku škol jsou uvedeny všechny dostupné informace o všech školách.**

D6 JAK MOHOU RODIČE OVLIVŇOVAT VZDĚLÁVÁNÍ SVÝCH DĚTÍ VE ŠKOLÁCH?

Indikátor se zabývá tím, zda mají rodiče příležitost nějakým způsobem ovlivnit vzdělávání svých dětí ve škole a pokud ano, jakým způsobem. Sledují se tři základní formální typy možného rodičovského vlivu: 1) účast na řízení, 2) zapojení se do poradenství, 3) podávání a vyřizování stížností.

Většina zemí OECD uvádí, že rodiče mají příležitosti účastnit se řízení veřejných škol (70 %) a asociací poradenství na veřejných školách (70 %). Většina (90 %) uvádí, že existují právní normy upravující proces podávání stížností rodičů a 60 % zemí potvrdilo existenci ombudsmana či agentury zabývající se oficiálními stížnostmi. Rodiče také mohou podávat neformální stížnost a odvolání na veřejné školy.

Hlavní výsledky

- Mezi jednotlivými zeměmi existují rozdíly v tom, jak mohou rodiče ovlivnit vzdělávání svých dětí v primárním a nižším sekundárním vzdělávání.
- Ve větší míře mohou rodiče ovlivnit vzdělávání svých dětí v případě veřejných škol a soukromých na státu závislých škol. Na soukromých na státu nezávislých školách mají rodiče obvykle méně příležitostí.
- **Celkem 18 z 30 zemí OECD vyžaduje účast rodičů v radě veřejné školy.** Podobný podíl (13 z 23) zemí má tento požadavek i v případě soukromých na státu závislých škol. Nicméně v případě soukromých na státu nezávislých škol se jedná o méně než třetinu zemí. Část zemí má ustanoveny rady škol, kde je účast rodičů dobrovolná.
- **V 10 z 26 zemí OECD hrají formální roli při konzultacích asociace rodičů** vzhledem k tomu, že je vláda povinna s nimi svá politická rozhodnutí konzultovat. Asociace rodičů hrají také neformální roli jako poradní orgán ve 24 z 27 zemí OECD. Pouze Anglie a Korea nemají ustanoveny asociace rodičů ani jako formální, ani jako neformální poradenský orgán vlády. Asociace jsou obecně častější na regionální či místní úrovni, kde hrají roli poradců regionálním či místním samosprávám.
- **Ve 27 z 30 zemí OECD (tedy všechny země s výjimkou Japonska, Koreje a Mexika) mají právně upravenou formální možnost rodičů podávat stížnosti na veřejné školy.** Obdobný podíl zemí má toto upraveno i pro soukromé na státu závislé školy. Pouze ve 23 z 20 zemí OECD neexistuje žádný formální mechanismus podávání stížností na soukromé na státu nezávislé školy.
- **Dvě třetiny zemí OECD mají ustanoven úřad ombudsmana nebo agenturu zabývající se stížnostmi na veřejné školy a soukromé na státu závislé školy.** Pro soukromé na státu nezávislé školy existuje tento institut pouze v jedné třetině zemí (Řecko, Island, Korea, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Portugalsko a partnerské země Estonsko a Izrael).

Výběr školy a možnost ovlivnit vzdělávání svých dětí ve škole spolu nedílně souvisí. Pokud je v zemi omezena možnost výběru školy, obvykle mají rodiče i menší možnost ovlivnit chod školy a vzdělávání svých dětí. Naopak – pokud mají rodiče větší příležitost ovlivnit vzdělávání na škole, méně často hledají jinou školu pro své děti.

Jak výběr školy, tak možnost ovlivnit chod školy mohou mít vliv na zvýšení či snížení kvality školy. Odchody ze školy mohou signalizovat nespokojenost nebo přímo nezáměr o školu, zatímco možnost ovlivnit chod školy může problémy včas podchytit a zmírnit tak nespokojenost rodičů. Výběr školy a možnost podílet se na rozhodování se uplatňují mnohem méně zejména v zemích, kde rodiče zatím nemají možnost vyjádřit své stanovisko a názor odchodem dítěte ze školy či vyslovením svého názoru a kde se předpokládá téměř naprostá loajalita (jako tomu bylo v zemích bývalého komunistického bloku).

Indikátor pracuje s formálními typy „hlasu rodičů – parent voice“, a to jak zakotvenými v zákonných normách, tak využívanými a měřitelnými na centrální nebo národní úrovni. Velmi často se tak děje i neformální cestou, například se jedná o přímou komunikaci s učiteli, administrativními pracovníky či s vedením školy.

Účast rodičů v řízení vzdělávání

Účast rodičů v radách veřejných škol je vyžadována v 18 ze 30 zemí OECD. To samé platí i v soukromých na státu závislých školách v 13 z 23 zemí OECD. Pouze sedm zemí (Dánsko, Řecko, Island, Itálie, Korea, Lucembursko a partnerská země Estonsko) uvádí, že účast rodičů je vyžadována i v radách soukromých na státu nezávislých škol. V některých zemích je účast rodičů v radách veřejné školy dobrovolná – jedná se o Belgie (francouzskou část), Lucembursko (v primárním vzdělávání) a o Nizozemsko. V soukromých na státu závislých školách to samé platí v Belgii (francouzské části), Nizozemsku, Skotsku a na Slovensku. Žádnou účast v radě školy, a tedy možnost podílet se na řízení veřejné školy, nemají povinně ustanovenu ve Finsku, Maďarsku, Japonsku, Norsku, Polsku, Švédsku, Švýcarsku, Spojených státech a v partnerských zemích Brazílie a Izraeli. V případě soukromých na státu závislých škol nemají rodiče možnost podílet se na řízení školy ve Finsku, Francii, Polsku, Portugalsku, Švédsku, Švýcarsku a v partnerských zemích Izraeli a Slovinsku. V případě soukromých na státu nezávislých škol je stejná situace ve 12 z 19 zemí OECD. Pouze v Mexiku neexistují žádné řídicí orgány škol.

Asociace rodičů

Asociace rodičů jsou běžné ve všech zemích, nicméně v několika málo zemích hrají významnou roli. Jsou prostředkem poradenství, kontroly a možného vlivu na vzdělávání. V 10 z 26 zemí OECD (Belgie – vlámská část, Dánsko, Francie, Maďarsko, Island, Irsko, Norsko, Polsko, Portugalsko a Španělsko) hrají asociace rodičů přímou nebo formální roli poradního orgánu, vlády mají povinnost s nimi konzultovat většinu politických rozhodnutí. Ve 24 z 27 zemí OECD a ve všech partnerských zemích hrají asociace rodičů nepřímou nebo informální roli poradního orgánu vlády. Pouze v Anglii a Koreji asociace rodičů nehrají žádnou ani formální, ani neformální roli při rozhodování vlády. V 15 z 25 zemí OECD tyto asociace zároveň poskytují informace rodičům o významných změnách ve vzdělávání.

Asociace rodičů mohou reprezentovat různé typy vzdělávacích institucí. Rozdíly mezi veřejnými a soukromými institucemi jsou v oblasti rodičovských asociací poměrně malé. S výjimkou veřejných škol v Japonsku, Skotsku a na Slovensku, soukromých na státu závislých škol na Slovensku a soukromých na státu nezávislých škol v Rakousku a Dánsku existují asociace rodičů v soukromých a veřejných školách ve všech zemích OECD. V rámci domácího vzdělávání existuje asociace rodičů v devíti zemích OECD a v jedné partnerské zemi.

Možnost rodičů ovlivnit chod vzdělávání („hlas rodičů“ – parent voice) existuje na čtyřech úrovních: národní, státní či regionální, místní a na úrovni školy. S výjimkou Lucemburska a partnerských zemí Estonska a Slovinska jsou asociace rodičů pro veřejné školy organizovány obvykle na úrovni školy. Existence a struktura asociací rodičů pro veřejné a soukromé školy je na národní, regionální a školní úrovni velice podobná. Asi 70 % zemí OECD uvádí, že asociace rodičů pro veřejné a soukromé školství existuje na národní úrovni, více než polovina potvrzuje jejich existenci na regionální úrovni a okolo 40 % uvádí jejich existenci na úrovni místní.

Rodičovsko-učitelé asociace jsou méně časté než asociace rodičů, ačkoli část zemí potvrzuje existenci obou asociací.

Formální procesy a mechanismy prostřednictvím kterých mohou rodiče uplatňovat stížnosti

S výjimkou Japonska, Koreje, Mexika a partnerské země Brazílie všechny země uvádějí existenci zákonných norem stanovujících formální proces podávání stížností na veřejné školy. Tento systém je běžný i pro soukromé na státu závislé školy (ve 21 z 23 zemí). Pouze 12 z 20 zemí uplatňuje tyto mechanismy i na soukromé na státu závislé školy.

V 18 z 30 zemí OECD existuje úřad ombudsmana nebo agentura, u které je možné uplatňovat stížnosti týkající se veřejných škol. V 15 z 23 zemí takovýto institut existuje i pro podávání stížností na soukromé na státu závislé školy. V případě soukromých na státu nezávislých škol obdobná instituce existuje pouze v Řecku, na Islandu, v Koreji, na Novém Zélandu, v Norsku, Polsku, Portugalsku a v partnerských zemích Estonsku a Izraeli.

Odvolání se rodičů proti rozhodnutí školy (např. rada školy nebo školní administrátor)

Většina zemí uvádí, že rodiče mají možnost odvolávat se proti rozhodnutí školy, a to v případě veřejných, soukromých na státu závislých i na státu nezávislých škol. Na veřejných školách mohou rodiče uplatňovat odvolání přímo na škole s výjimkou Dánska, Japonska a Koreje. Odvolání vůči rozhodnutí soukromých na státu závislých škol mohou rodiče uplatnit přímo na škole v 21 z 23 zemí OECD. Výjimkou jsou Dánsko a Korea. Na soukromých na státu nezávislých školách mohou rodiče podávat odvolání proti rozhodnutí v 15 z 19 zemí.

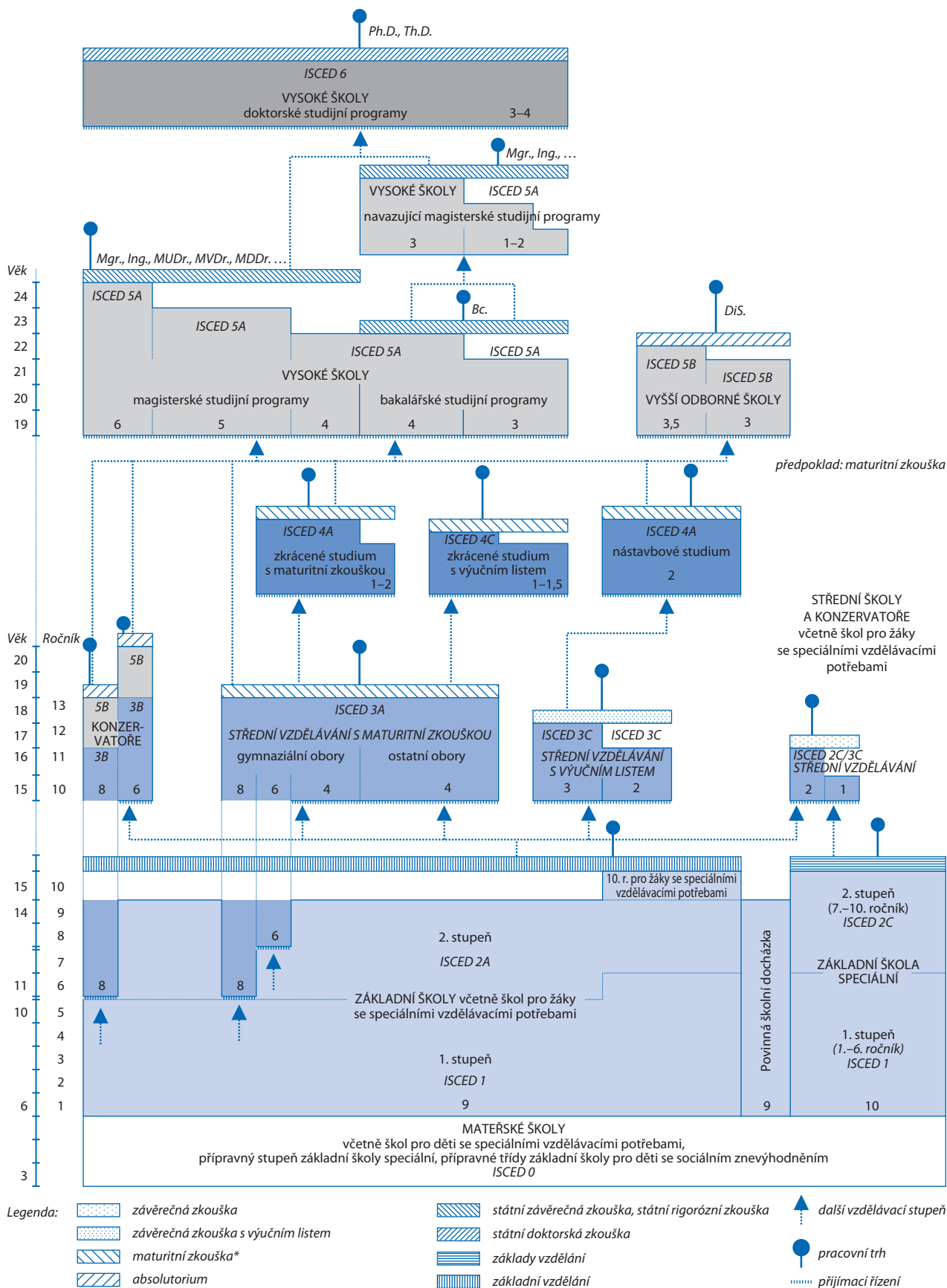
Odvolání mohou být podávána vůči široké škále rozhodnutí: rozhodnutí o příspěvku na speciální vzdělávací potřeby, školné a dobrovolný finanční příspěvek škole, rozhodnutí o přijetí a zkouškách, disciplinární opatření.

Řešení odvolání vyvolávající změnu rozhodnutí mohou být realizována na několika úrovních: centrální vlády, zemské vlády, regionální samosprávy, multiregionální nebo subregionální samosprávy, místní samosprávy. Ve více než polovině zemí mohou rodiče odvolání proti rozhodnutí školy podávat na různé řídicí úrovni.

SEZNAM ZKRATEK

apod.	a podobně
ČR	Česká republika
EaG	Education at a Glance
EU19	země Evropské unie, které jsou zároveň členy OECD
FDI	přímé zahraniční investice
HDP	hrubý domácí produkt
INES	Indicators of Education System (Systém ukazatelů školských systémů)
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
ISCO 88	International Standard Classification of Occupations (Mezinárodní standardní klasifikace povolání)
LSO	Labour Market, Economic and Social Outcomes of Learning, LSO (Pracovní trh, ekonomické a sociální výsledky učení) – INES OECD Network
mil.	milion
např.	například
NPV	Net Present Value (čistá současná hodnota)
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj)
resp.	respektive
RVP	rámcový vzdělávací program
ŠVP	školní vzdělávací program
tis.	tisíc
tj.	tj.
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
viz	podívej se

Příloha 1: Schéma vzdělávací soustavy 2007/08



Příloha 2: Zařazení vzdělávacích programů v ČR do mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED97

(podle stavu k 20. 3. 2008)

Úroveň vzdělávání (typ a druh školy, která je poskytuje)		Úroveň ISCED97			Poznámka
		enrolments ¹⁾	graduates ²⁾		
program	část programu v jedné úrovni		program ukončený ³⁾	program neukončený ⁴⁾	
mateřská 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 praktická	1. stupeň	1	2B	X	2. stupeň 2B
základní škola (bez základní školy praktické a základní školy speciální)	1. stupeň	1	2A	X	2. stupeň 2A
základní škola speciální	2. stupeň	2C	2C	X	1. stupeň 1
základní škola praktická	2. stupeň	2B	2B	X	1. stupeň 1
základní škola (bez základní školy praktické a 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 SOŠ 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
vysoké školy – bakalářské studijní programy		5A – středně dlouhé první programy	5A první programy	X	5)
vysoké školy – magisterské studijní programy 4leté		5A – středně dlouhé první programy	5A	X	X
vysoké školy – magisterské studijní programy v délce 5–6 let, včetně udělení akademického titulu		5A – dlouhé první programy	5A	X	X
vysoké 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) ⁶⁾		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

¹⁾ Děti, žáci, studenti na dané úrovni vzdělávání (enrolment).²⁾ Graduates – absolventi. Žáci, kteří dokončili danou úroveň programu. Nemusí být absolventy programu jako celku.³⁾ Cílový stupeň vzdělání absolventů programu.⁴⁾ Stupeň vzdělání absolventů u nedokončeného programu.⁵⁾ Studium koncipované jako 1. stupeň vysokoškolského studia, po jeho ukončení je možno pokračovat v magisterských studijních programech.⁶⁾ 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 2010**

První vydání.

Vydal: Ústav pro informace ve vzdělávání, Senovážné nám. 26, Praha 1, v roce 2010 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

ISBN 978-80-211-0604-8