



**Organizace pro hospodářskou spolupráci a  
rozvoj  
Direktoriát pro vzdělávání  
Divize pro politiku vzdělávání a školství**

**TÉMATICKÉ HODNOCENÍ TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ  
V ČESKÉ REPUBLICĚ**

**ZPRÁVA HODNOTITELŮ**

**Jon File, Thomas Weko, Arthur Hauptman, Bente Kristensen, Sabine Herlitschka**

**Praha, listopad 2006**



**Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj  
Direktoriát pro vzdělávání  
Divize pro politiku vzdělávání a školství**

**TÉMATICKÉ HODNOCENÍ TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ  
V ČESKÉ REPUBLICĚ**

**ZPRÁVA HODNOTITELŮ**

**Jon File, Thomas Weko, Arthur Hauptman, Bente Kristensen, Sabine Herlitschka**

*Tato zpráva vychází ze studijní návštěvy České republiky ve dnech 20. až 28. března 2006  
a podkladových dokumentů k návštěvě.*

Názory zde vyjádřené jsou názory autorů a nemusí se shodovat s oficiálními názory  
České republiky, OECD nebo jejích členských států

**Praha, listopad 2006**

Pracovní překlad anglického originálu *Country Note – Czech Republic*.  
Překlad neprošel jazykovou a redakční úpravou.

TÉMATICKÉ HODNOCENÍ TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ

ZPRÁVA HODNOTITELŮ

Jon File, Thomas Weko, Arthur Hauptman, Bente Kristensen, Sabine Herlitschka

Praha, listopad 2006

Překlad: Presto - Překladačské centrum, s.r.o.

Tisk: M.I.B. Production

© 2006

Centrum pro studium vysokého školství  
U Lužického semináře 13  
118 00 Praha 1

## **Směrem ke konkurenceschopnému, vysoce diverzifikovanému systému vysokého školství v České republice**

„Cílem Ministerstva je vybudovat konkurenceschopný a vysoce diverzifikovaný systém, který bude splňovat všechny tři základní funkce vysokých škol.

- V oblasti vzdělávání by měl systém rozvíjet a plně využívat potenciálu jednotlivců, připravovat mladé lidi na vstup na trh práce a dlouhodobě zajistit jejich zaměstnatelnost, vzdělávat aktivní občany usilující o budování demokratické společnosti, podporovat absolventy v jejich cestě za dalším vzděláním a celoživotním učením a dále rozvíjet znalosti v širokém okruhu oborů.
- V oblasti výzkumu a vývoje nabývá role vysokých škol na významu. Stále více se očekává, že vysoké školy vytvoří vhodné podmínky pro rozvoj výzkumu a vývoje (V&V) na špičkové úrovni, že budou rozšiřovat výsledky výzkumu a vývoje nebo je aplikovat v praxi jako významný zdroj inovace.
- Třetí oblastí působení vysokých škol, která je neméně významná, je jejich spolupráce s podnikatelským sektorem (podniky, zaměstnavatelé a další klienti) a jejich příspěvek k zakládání inovačních a technologických partnerských vztahů a působení v rozvoji regionu, v němž působí.“

*(Dlouhodobý záměr na roky 2006 – 2010, s. 2)*

## OBSAH

<b>KAPITOLA PRVNÍ: ÚVOD</b>	6
Cíle hodnocení OECD	6
Účast České republiky	7
Struktura Zprávy	8
<b>KAPITOLA DRUHÁ: KONTEXT A PROSTŘEDÍ POLITIKY TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE</b>	9
Prostředí institucí terciárního vzdělávání	10
Institucionální autonomie a řízení	11
Zajištění zdrojů pro terciární vzdělávání	11
Přístup studentů ke vzdělání a rovnost příležitostí	12
Výzkum a inovace	13
Zajišťování kvality	13
Místní rozvoj	14
Internacionalizace	15
<b>KAPITOLA TŘETÍ: STRUKTURA SYSTÉMU A INSTITUCIONÁLNÍ PROSTŘEDÍ</b>	16
Úspěšná diverzifikace systému	17
Problémy při realizaci rozmanitého systému	17
Politické možnosti, jak zvýšit rozmanitost	18
Nový sektor v rámci univerzit	20
Podpurný politický rámec pro diverzifikaci	21
<b>KAPITOLA ČTVRTÁ: ŘÍZENÍ SYSTÉMU A INSTITUCÍ</b>	23
Omezení plynoucí z akademické samosprávy	23
Rozvoj efektivního systému řízení českých vysokých škol	24
Rozvoj kapacit	26
<b>KAPITOLA PÁTÁ: FINANČNÍ ZDROJE PRO TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b>	27
Hodnocení trendů: příběh dvou pětiletých období	27
Silné stránky stávajícího systému financování	28
Případ pro reformu stávajícího systému financování	29
Reforma mechanismů financování	32
<b>KAPITOLA ŠESTÁ: PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ A ROVNOST SYSTÉMU</b>	35
Úvod	35
Studijní příležitosti	36
Systémy finanční a sociální podpory pro studenty	37
Silné stránky vysokého školství co do přístupu a rovnosti	38
Slabé stránky vysokého školství co do přístupu a rovnosti	38
Doporučení	39
<b>KAPITOLA SEDMÁ: TRH PRÁCE A TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE</b>	43
Základní informace	43
Návaznost terciárního systému na trh práce: silné stránky	45
Návaznost terciárního systému na trh práce: slabé stránky	47

Politická doporučení	49
<b>KAPITOLA OSMÁ: VÝZKUM A INOVACE</b>	51
Vysokoškolský výzkum v rámci národního systému výzkumu a inovací	51
Problémy, s nimiž se potýká vysokoškolský výzkum a inovace	52
Politická doporučení	54
<b>KAPITOLA DEVÁTÁ: ZAJIŠŤOVÁNÍ A ZVYŠOVÁNÍ KVALITY</b>	58
Základní informace	58
Silné stránky stávajícího systému	60
Slabé stránky stávajícího systému	60
Doporučení	62
<b>KAPITOLA DESÁTÁ: MEZINÁRODNÍ ROZMĚR</b>	64
Rozvoj mezinárodního rozměru českého vysokého školství	65
<b>KAPITOLA JEDENÁCTÁ: ZÁVĚR</b>	67
PŘÍLOHA 1: HODNOTÍCÍ TÝM OECD	69
PŘÍLOHA 2: NÁRODNÍ KOORDINÁTOR, NÁRODNÍ PORADNÍ VÝBOR A AUTOŘI PODKLADOVÉ ZPRÁVY O ČR	70
PŘÍLOHA 3: PROGRAM HODNOTÍCÍ NÁVŠTĚVY	71
PŘÍLOHA 4: SROVNÁVACÍ UKAZATELE TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ */	73
PŘÍLOHA 5: VÝŇATEK Z RAKOUSKÉ ZPRÁVY O TECHNOLOGIÍCH ZA ROK 2005 */	88

*\*/ Není přeloženo*

## KAPITOLA PRVNÍ: ÚVOD

### Cíle hodnocení OECD

1. Tato Zpráva o České republice je součástí tématického expertního hodnocení oblasti terciárního vzdělávání, které provádí OECD. Jde o projekt založený na vzájemné spolupráci, který má jednotlivým zemím pomoci vytvořit a zavést takovou politiku terciárního vzdělávání, která by přispěla k realizaci jejich sociálních a hospodářských cílů.

2. Systémy terciárního vzdělávání v mnoha členských zemích OECD v posledním desetiletí zaznamenaly dramatický růst a díky globalizaci ekonomiky a pracovního trhu se potýkají s novými tlaky. V tomto kontextu Výbor OECD pro vzdělávání koncem roku 2003 rozhodl provést rozsáhlý tematický průzkum terciárního vzdělávání. Hlavním cílem tohoto průzkumu je pomoci jednotlivým zemím pochopit, jak jim organizace, řízení a zajišťování terciárního vzdělávání může pomoci dosáhnout jejich hospodářských a sociálních cílů. Tato zpráva se zaměřuje na politiku a systémy terciárního vzdělávání, nikoliv na podrobnosti řízení a provozu institucí, i když jejich efektivitu politika a systém jistě ovlivňují.

3. Účel, metodika a směrnice projektu jsou popsány v OECD (2004).<sup>1</sup> Účelem zprávy je:

- Syntetizovat poznatky získané výzkumem vlivu vzdělávací politiky terciárního sektoru vzdělávání a šířit tyto znalosti mezi zúčastněnými zeměmi;
- Identifikovat inovační a úspěšné politické iniciativy a postupy;
- Umožnit výměnu ponaučení a zkušeností mezi jednotlivými zeměmi; a
- Identifikovat politické možnosti.

4. Průzkum zahrnuje celou škálu terciárních programů a institucí. Mezinárodní statistické konvence definují terciární vzdělání podle programových stupňů: programy na úrovních ISCED<sup>2</sup> 5B, 5A a 6 se považují za terciární stupeň vzdělání a programy pod úrovní ISCED 5B nikoliv. V některých zemích se spíše než pojem terciární vzdělávání používá vysokoškolské vzdělávání a myslí se tím všechny programy na úrovních 5B, 5A a 6, někdy však pouze programy na úrovních 5A a 6. Další komplikací je skutečnost, že některé země definují vysoké nebo terciární vzdělávání podle institucí a nikoliv podle programů. Je například běžné, že se jako o vysokoškolském vzdělávání hovoří o programech, které nabízejí vysoké školy a o terciárním vzdělávání jako o programech nabízených institucemi stojícími i mimo vysoké školy. Tematická zpráva OECD postupuje v souladu se standardními mezinárodními konvencemi a terciárním vzděláváním rozumí všechny programy na úrovni ISCED 5B, 5A a 6 bez ohledu na instituci, která je nabízí.

5. Projekt tvoří dva navzájem se doplňující přístupy: část s *Analytickým hodnocením* a část se *Zprávou o stavu v ČR*. Analytické hodnocení využívá několik prostředků – národní podkladové zprávy, hodnocení dalších písemných zdrojů, analýzy dat a specificky zadané studie – k analýze faktorů, které ovlivňují výsledky systémů terciárního vzdělávání a možné politické reakce na ně. Na této analytické části se podílí všech 24 zemí, které se hodnocení účastnily. Kromě toho bylo vybráno 13 systémů terciárního vzdělávání, které se účastnily hodnocení podle zemí, v němž externí hodnotící týmy analyzovaly vzdělávací politiku v oblasti terciárního sektoru v jednotlivých zemích.

<sup>1</sup> Zprávy a aktualizace jsou k dispozici na [www.oecd.org/edu/tertiary/review](http://www.oecd.org/edu/tertiary/review)

<sup>2</sup> Mezinárodní klasifikace standardů ve vzdělávání (ISCED) je základem mezinárodně srovnávacích vzdělávacích statistik a vymezuje definice a klasifikace vztahující se na vzdělávací programy v jejím rámci.



6. Česká republika byla jednou ze zemí, které se rozhodly účastnit se tohoto hodnocení a v březnu 2006 tedy hostila expertní návštěvu. Mezi hodnotiteli byli zastoupeni členové sekretariátu OECD, akademici a tvůrci národní vzdělávací politiky z Nizozemska, Rakouska, Spojených států a Dánska. Členové týmu jsou uvedeni v Příloze 1.

### Účast České republiky

7. Účast České republiky na průzkumu OECD koordinovala Helena Šebková, ředitelka Centra pro studium vysokého školství (CSVŠ) v Praze. CSVŠ vypracovalo, za podpory Národního poradního výboru a různých osob zainteresovaných v systému terciárního vzdělávání, Národní podkladovou zprávu pro účely OECD hodnocení. (podrobnosti jsou uvedeny v Příloze 2).

8. Hodnotící tým děkuje autorům podkladové zprávy a všem, kdo jim pomáhali, za vypracování informačně cenného a na vzdělávací politiku orientovaného dokumentu. Podkladová zpráva se týkala témat jako základ a obsah reformy terciárního vzdělávání, struktura systému terciárního vzdělávání, role terciárního vzdělávání v rozvoji regionů, podpora výzkumu a vývoje, formování pracovního trhu a problémů při zajišťování zdrojů, řízení, a zajištění rovnosti (spravedlnosti) a kvality v systému terciárního vzdělávání.

9. Česká podkladová zpráva je cenným vstupem do celého projektu OECD a hodnotící tým jí považuje za velmi užitečnou pro svoji práci. Analýzy a body řešené v rámci národní podkladové zprávy jsou proto v této expertní Zprávě často citovány.<sup>3</sup> V tomto smyslu se dokumenty vzájemně doplňují a nabízejí ucelenější pohled na politiku terciárního vzdělávání v ČR. Je proto nejlepší číst je společně.

10. Hodnotící návštěva proběhla od 20. do 28. března 2006. Podrobný program je uveden v Příloze 3. Hodnotící tým se setkal s mnoha odborníky, řídicími pracovníky, orgány a příslušnými agenturami a navštívil mnoho institucí terciárního vzdělávání v zemi. Proběhly diskuse s představiteli Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen Ministerstva) a Ministerstva financí, s představiteli vysokoškolských institucí, se studentskými organizacemi, zástupci akademických pracovníků, s představiteli obchodní a průmyslové komunity, s agenturami zodpovědnými za zajišťování kvality a s výzkumnými pracovníky, kteří se zaměřují na politiku terciárního vzdělávání. To týmu umožnilo získat průřez názory klíčových aktérů v systému na silné a slabé stránky i politické priority terciárního vzdělávání v ČR.

11. Tato expertní Zpráva o stavu v ČR (Country Note) je souhrnem pozorování členů týmu a analýzy podkladových materiálů a bude sloužit jako zdroj pro konečnou zprávu OECD o celém projektu. Hodnotící tým je přesvědčen, že Zpráva o stavu v ČR rovněž podpoří debatu v rámci České republiky a poslouží k informování mezinárodní vzdělávací komunity o vývoji v ČR, která může čerpat znalosti využitelné pro systémy ve svých zemích.

12. Hodnotící tým by rád poděkoval mnoha lidem, kteří si ve svém naplněném programu našli čas a pomohli mu v jeho práci. Obzvlášť bychom chtěli poděkovat české národní koordinátorce Heleně Šebkové, která koordinovala práce na podkladové zprávě ČR, naplánovala naši návštěvu a poskytovala hodnotícímu týmu podporu i po ukončení návštěvy. V této práci jí kvalifikovaně pomáhali pracovníci CSVŠ, mimo jiné pan Vladimír Roskovec a další. Pan Petr Kolář, náměstek ministryně pro vědu a vysoké školství a pan Josef Beneš,

---

<sup>3</sup> Pokud není uvedeno jinak, údaje v této Zprávě pocházejí z Podkladové zprávy o ČR.

ředitel odboru vysokého školství, poskytli týmu vynikající podporu při plánování i provádění hodnocení. Hodnotící tým je rovněž vděčný za velmi poučná a upřímná setkání během své návštěvy a užitečnou dokumentaci, kterou mu poskytli jeho hostitelé. Díky laskavosti a pohostinnosti, se kterou jsme se setkávali po celou naši návštěvu v České republice, bylo plnění úkolu hodnotícího týmu příjemnou a stimulující prací a výzvou. Hodnotící tým rovněž těžil z práce svých kolegů v Ekonomickém oddělení OECD, jejichž pracovní zpráva o českém vzdělávání posloužila jako užitečný zdroj informací.

13. Za tuto expertní Zprávu zodpovídá hodnotící tým. Ten velkou měrou těžil z Národní podkladové zprávy a dalších dokumentů a z mnoha diskusí s českými odborníky, avšak veškerou zodpovědnost za chyby či nepřesnosti objevující se v této zprávě, nese expertní tým.

### **Struktura Zprávy**

14. Zpráva je organizována do deseti kapitol zaměřených na klíčové otázky v okruhu zájmu . Druhá kapitola popisuje kontext a prostředí v terciárním vzdělávání v ČR, třetí kapitola hodnotí strukturu terciárního sektoru a čtvrtá řízení terciárního systému vzdělávání a jeho instituce. Kapitoly pátá a šestá se zabývají financováním terciárního systému, respektive otázkami rovnosti. Kapitola sedmá se zaměřuje na souvislosti mezi terciárním vzděláváním a trhem práce v České republice. Osmá kapitola posuzuje roli terciárního vzdělávání ve výzkumu, vývoji a inovacích a devátá českou politiku a praxi při zajišťování a zvyšování kvality terciárního vzdělávání. Internacionalizace terciárního vzdělávání je předmětem kapitoly desáté. Jedenáctá kapitola pak nabízí krátký závěr. Následuje soubor příloh .

## KAPITOLA DRUHÁ: KONTEXT A PROSTŘEDÍ POLITIKY TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

„Český systém terciárního vzdělávání prošel v posledních patnácti letech mnoha hlubokými a dynamickými změnami a rozsáhlým vývojem. Z čistě uniformního a vysoce centralizovaného systému svázaného ideologií komunistického režimu se přetvořil na mnohem diverzifikovanější a decentralizovaný systém s plnou akademickou svobodou a samosprávnými orgány, který je otevřen celé Evropě i světu.“

(Podkladová zpráva, s. 87)<sup>4</sup>

15. V českých zemích existuje dlouhá a hrdá tradice vysokého školství. Univerzita Karlova byla klíčovou institucí v oblasti, kterou bychom mohli popsat jako „oblast středověkého vysokého vzdělání v Evropě“ a Československo patřilo před druhou světovou válkou mezi deset nejrozvinutějších zemí světa, se silnou sítí kvalitních škol a univerzit. Komunistický převrat v roce 1948 byl signálem počátku čtyř desetiletí „Babylonského exilu“ (Neave, 2003).<sup>5</sup>

16. Jsou-li pád komunistického režimu a pád Berlínské zdi nejvýznamnějším aspektem v kontextu české politiky terciárního vzdělávání v posledních patnácti letech, pak návrat z exilu do Evropy od základu proměněné a připojení se k „Evropskému projektu“ je v pořadí významu aspektem dalším. Vysoké školství v západní Evropě v té době již téměř dokončilo přechod od elitního k masovému vysokoškolskému vzdělávání a potýká se již téměř deset let s několika výzvami: nové způsoby financování, efektivita a účinnost opatření, reforma řízení a velký důraz na odpovědnost a zajišťování kvality.

17. Po Sametové revoluci byly české vysoké školy obdobně jako vysoké školy v celé střední a východní Evropě nuceny řešit najednou (nikoliv postupně) následující otázky a úkoly:

- „změnit řídicí a manažerské struktury na struktury demokratičtější, které umožní autonomní chování ;
- změnit kurikula tak, aby odpovídala přechodu ze socialistické na tržní ekonomiku;
- změnit poslání a soustředit se kromě výuky i na výzkum a vývoj; a
- soutěžit s novým sektorem soukromých vysokých škol různého druhu.“<sup>6</sup>

18. V Československu bylo rychle dosaženo konsensu v nutnosti změnit tradiční humboldtovský model vysokého školství. V červnu 1990 zákon o vysokých školách obnovil akademickou svobodu a autonomii univerzit způsobem, které byly mnohem širší než ve většině zemí západní Evropy. „Přijetí tohoto zákona zakotvilo záměrný symbolismus, který se rozšířil daleko za akademické hranice. Obnovení svobody univerzit nebylo jen technickým opatřením, které se vztahovalo pouze na akademii: mělo mnohem dalekosáhlejší dopady – což je skutečný a jasný důkaz obnovy svobody v celé společnosti.“ (Neave, 2003, s. 22)

19. V posledních patnácti letech nabyla na významu evropská dimenze české politiky terciárního vzdělávání, zejména v důsledku účasti země v různých programech EU, procesu

<sup>4</sup> Centrum pro studium vysokého školství, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR: „Podkladová zpráva České republiky“. OECD – Tematické hodnocení terciárního vzdělávání, únor 2006

<sup>5</sup> Neave, Guy (2003) *On the Return from Babylon: A long voyage around history, ideology and systems change* in Jon File and Leo Goedegebuure, Real-Time Systems: Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia (s. 15-37), Vutium, Brno

<sup>6</sup> Westerheijden, D. F., & Sorensen, K. (1999). *People on a Bridge: Central European higher education institutions in a storm of reform*. In B. W. A. Jongbloed, P. A. M. Maassen & G. Neave (Eds.), *From the Eye of the storm: Higher education's changing institution* (s. 13-38). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

přípravy na vstup do EU a podílem a Boloňském procesu od roku 1999. Dnes se diskuse o politice terciárního vzdělávání na evropské úrovni zaměřuje na „znalostní trojúhelník“ a jeho přínos pro znalostní ekonomiku.

20. Zbývající část této kapitoly podává přehled o tom, jak tyto dvě hlavní problematiky – transformace od komunismu a evropský rozměr – řeší české terciární vzdělání.<sup>7</sup>

### **Prostředí institucí terciárního vzdělávání**

21. Jedním z bezprostředních důsledků pádu komunistického systému byl nárůst poptávky po vysokoškolském vzdělání, které již nebylo omezeno centrálním plánováním pracovních sil a míst. Během krátké doby bylo zřízeno šest nových vysokých škol v různých regionech, většinou na základě stávajících pedagogických fakult. Celkem 24 veřejných univerzit tak pojalo většinu studentů, jejichž počet se od roku 1989 ztrojnásobil, a dnes na nich studuje přes 80 % českých studentů.<sup>8</sup>

22. V roce 1992 Ministerstvo schválilo založení asi dvacítky vyšších odborných škol v rámci pilotního projektu, jehož cílem bylo vybudování nového sektoru neuniverzitního vyššího vzdělávání. Proces tvorby nového sektoru vyššího vzdělávání se však ukázal příliš složitý z legislativního hlediska, takže v roce 1995 bylo zákonem upřesněno, že jde o zvláštní typ školy a proces zakládání těchto nových škol byl zjednodušen. Počet vyšších odborných škol poté rychle rostl a přesáhl 170 (jen v roce 1996 jich bylo založeno 157), ale studuje na nich pouze 30 tisíc studentů, tedy 9 % z celkového počtu studentů v zemi.

23. Zákon o vysokých školách z roku 1998 umožnil zakládat soukromé vysoké školy univerzitního i neuniverzitního typu. Od té doby bylo založeno 39 vysokých soukromých škol – všechny neuniverzitního typu. Dohromady na nich studuje více než 20 tisíc studentů, tj. zhruba 6 až 7% z celkového počtu studentů. Nepředpokládalo se, že vysoké školy univerzitního typu budou zakládány „na zelené louce“, ale očekává se, že časem se některé neuniverzitní instituce vypracují na instituce univerzitního typu.

24. Základním rozdílem mezi třemi typy institucí byla úroveň programů, které nabízejí. S výjimkou vyšších odborných škol, které jsou zaměřeny především na odborný profesní výcvik, není snaha rozlišovat univerzitní a neuniverzitní sektor podle „akademické“ nebo „profesní“ orientace. Univerzity (vysoké školy univerzitního typu) nabízejí bakalářské (především od zavedení dvoustupňové struktury), magisterské a doktorandské studium; neuniverzitní vysoké školy nabízejí bakalářské a některé i magisterské studium, kdežto profesně zaměřené vyšší odborné školy poskytují tříleté odborné diplomované studium. Akreditační komise založená v roce 1990 hraje velkou roli v hodnocení návrhů na nové programy; hodnotí i to, zda je instituce schopna nabízet vyšší úroveň kvalifikace. Její odborný názor rozhoduje o tom, zda vyšší odborná škola může získat status vysoké školy<sup>9</sup> a zda se neuniverzitní vysoká škola může stát univerzitou.

---

<sup>7</sup> Zbývající části z této kapitoly čerpají z velké části z Podkladové zprávy.

<sup>8</sup> Kromě těchto 24 veřejných univerzit existují dvě státní vysoké školy (vojenská a policejní) a dvě veřejné vysoké školy neuniverzitního směru.

<sup>9</sup> Nové veřejné vysoké školy zřizuje Parlament zákonem, což je zdoluhavý proces. To brání nárůstu počtu veřejných vysokých škol, který předpokládala Strategie rozvoje.

## **Institucionální autonomie a řízení<sup>10</sup>**

25. Zákon o vysokých školách z roku 1990 se jasně rozloučil s komunistickým obdobím a udělil vysokým školám plnou akademickou svobodu a autonomii. Zároveň svěřil tyto pravomoci pevně do rukou akademiků a studentů, a to jak na úrovni fakult, které zřídil jako právnické osoby, tak na úrovni celé instituce. Akademické senáty, které zákon zavedl, jsou specifickou formou akademické samosprávy, která se liší od tradiční akademické oligarchie: nikoliv vláda profesorů, ale samospráva prostřednictvím demokraticky volených zástupců akademiků a studentů. Příslušné akademické senáty volí kandidáty na rektora a děkany (jmenuje je prezident, respektive rektor) a stanoví plány a rozpočty univerzit a fakult.

26. Přestože zákon obsahující jiné nový vztah mezi institucionální autonomií a koordinační rolí státu nebyl v roce 1995 přijat, zákon z roku 1998 v tomto ohledu nepřinesl žádné zásadní změny. Posílil roli institucí ve vztahu k jejich fakultám, kterým byl odňat status právní samostatnosti. Zavedl rovněž správní rady složené pouze z externích členů. Avšak pravomoc těchto rad je velmi omezená: jejich hlavní funkcí je přejímat odpovědnost za nakládání s nemovitostmi v souvislosti s převedením vlastnictví k půdy a budov ze státu na univerzity.

27. Systém vysoké autonomie spolu s akademickou samosprávou má značné dopady na formu a mechanismy řízení systému a jeho koordinace. Řídící mechanismy, které má k dispozici Ministerstvo, jsou především nepřímé. Hlavním řídicím nástrojem Ministerstva je mechanismus rozdělování státních prostředků a rozšiřující se prvek státního financování, který tvoří rozvojové smlouvy (rozvojové projekty) související s financováním instituce v prioritních oblastech, které jsou v souladu s dlouhodobým plánem rozvoje systému.<sup>11</sup> Příznačný pro Českou republiku je zákonem daný systém povinných a výlučných konzultací: Ministerstvo je povinno diskutovat se s dvěma orgány vysokoškolského vzdělávání – Českou konferencí rektorů a Radou vysokých škol<sup>12</sup> - o návrzích a opatřeních, která by mohla mít značný vliv na vysoké školy.. Tento konzultační proces tak zakládá proces tvorby politiky silně orientovaný na tvorbu a přijímání návrhů v konsensu s vysokými školami.

## **Zajištění zdrojů pro terciární vzdělávání**

28. Politiku rozdělování výdajů na veřejné vysoké školství lze z evropského či mezinárodního hlediska považovat za progresivní. Přijetím systému financování v 90. letech 20. století, který nahradil přírůstkový model financování modelem financování podle formule (podle počtu studentů a s pomocí koeficientů pro různé obory studia),<sup>13</sup> se český systém zařadil mezi světovou špičku. Následné zavedení rozvojových programů koncem 90. let a pozdější rozhodnutí přidělovat část prostředků podle počtu absolventů a nikoliv jen podle počtu studentů, lze rovněž považovat za velmi progresivní a inovační opatření, pokud na ně nahlédneme v mezinárodním kontextu. Avšak efektivitu tohoto přístupu rozdělování financí jako prostředku k vytvoření širšího strategického záměru značně oslabuje struktura řízení vysokých škol, jejichž rektori a centrální administrace mohou pouze v limitované míře nebo vůbec ovlivnit strategické rozhodování při rozdělování peněz mezi jednotlivé fakulty.

---

<sup>10</sup> Vyšší odborné školy fungují v rámci školského zákona z roku 2004 a toto ustanovení se na ně nevztahuje.

<sup>11</sup> Dlouhodobý záměr vzdělávací, vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na roky 2006-2010. Tento záměr se každý rok aktualizuje a je již druhým v pořadí, následníkem záměru na roky 2000 – 2005.

<sup>12</sup> Orgán složený z volených zástupců pracovníků a studentů vysoké školy.

<sup>13</sup> Koeficient pro různé obory studia je odrazem normativních (nikoliv skutečných) nákladů na vzdělávání .

29. Formule pro financování českého terciárního vzdělávání je v posledním desetiletí charakterizován markantními kontrasty. V druhé polovině 90. let 20. století neudržel objem veřejných prostředků přidělených univerzitám a dalším terciárním institucím krok s rychlým nárůstem počtu studentů. Prostředky a výdaje na studenta značně poklesly, takže kdyby ČR v té době již byla členem OECD, obsadila by podle objemu veřejných zdrojů věnovaných na jednoho studenta spodní příčky žebříčku OECD. V posledních pěti letech se však situace pozoruhodně změnila. Závazek vlády podpořit růst systému znamenal, že objem veřejných prostředků pro terciární vzdělávání vzrostl v letech 2000 až 2005 téměř o 90 %. Díky tomu značně vzrostly skutečné výdaje na studenta, a to i přesto, že nadále rostl celkový počet zapsaných studentů v souladu s rostoucí poptávkou, která se zvyšovala i přes snižující se počet obyvatel ve věku tradičního vstupu na vysokou školu. Přes nárůst výdajů na studenta se ČR stále umísťuje na spodních příčkách zemí OECD v objemu výdajů na studenta v terciárním systému.<sup>14</sup> Srovnání ročních výdajů na vzdělávací instituce na jednoho studenta v terciárním programu *ve vztahu k HDP na obyvatele*, které zohledňuje srovnatelné bohatství jednotlivých zemí, odhaluje, že terciární výdaje v ČR jsou mírně pod průměrem OECD. Roční výdaje na studenta v ČR odpovídají 39% HDP na obyvatele v porovnání s průměrem ročních výdajů na studenta v OECD představujícím 43 % HDP na obyvatele.

30. Tento vývoj v posledním desetiletí poukazuje na jeden z hlavních problémů, s nimiž se české terciární vzdělávání potýká – jak vtáhnout do systému více soukromých prostředků. I když veřejné zdroje na studenta v posledních pěti letech rapidně vzrostly – pravděpodobně rychleji než je udržitelné vzhledem k ostatním nárokům na rozpočet země – terciární výdaje zůstávají mírně pod průměrem OECD, což naznačuje problém s dostatečným zafinancováním terciárního vzdělávání bez soukromých prostředků. Tento bod jasně dokládají dvě statistiky z *Education at a Glance. 2006*. První ukazuje, že soukromé prostředky představují pouze zhruba 16,7 % výdajů na terciární instituce v porovnání s 23,6 % ve všech zemích OECD. A druhá ukazuje, že ČR je jednou z pouhých čtyř členských zemí OECD, v nichž veřejné zdroje vzrostly v poměru k celkovému objemu prostředků věnovaných na terciární vzdělávání, a to ze 71,5 na 83,3 %.

### **Přístup studentů ke vzdělání a rovnost příležitostí**

31. Otázka rovnosti příležitostí v terciárním vzdělávání v České republice se zdá být pro většinu vládních i vysokoškolských představitelů záležitostí s nízkou prioritou. Může to být způsobeno tím, že česká společnost je považována za v podstatě rovnou, a se systémem financování, kde přímé studijní náklady nesou daňoví poplatníci, nikoliv studenti a jejich rodiny. Nízká priorita uvedené otázky se odráží i v relativně malé ochotě poskytovat studentům finanční pomoc – existují pouze menší programy pro romské či postižené studenty. Většina kroků k zajištění rovnosti v českém systému terciárního vzdělávání probíhá v rámci poskytování všeobecné sociální podpory studentům v terciárních institucích ve věku od 18 do 26 let, která je bez jejich spoluúčasti. Nedávná změna systému poskytování finanční podpory na ubytování, kdy se prostředky rozdělují studentům podle vzdálenosti bydliště od sídla školy, nahradila systém dotovaného ubytování pro všechny studenty bydlící na univerzitních kolejích a je příkladem toho, že si odpovědní činitelé uvědomují potřebu reformy. Spravedlivějším krokem by však bylo přidělování této podpory na bydlení podle finančních potřeb studenta a podle místa bydliště jeho rodiny.

---

<sup>14</sup> Měřeno ekvivalentem USD podle parity kupní síly.

32. Rovnost příležitostí v terciárním vzdělávání je nutné brát vážněji a řešit jí neustálým rozšiřováním možností studovat na akademicky orientované sekundární a terciární úrovni, a to pomocí lépe financované a cílené podpory studentů a pomocí politických intervencí, které zvýší motivaci a aspirace mladých lidí, jejichž rodiny na vyšší sekundární nebo terciární úrovni nestudovaly.

### **Výzkum a inovace**

33. Velké změny, k nimž došlo v České republice po roce 1989, měly značný vliv i na provádění výzkumu, šíření znalostí a stimulaci inovací vycházející z výzkumu. Rozdělení úkolů v komunistickém režimu, kdy vysoké školy měly na starosti výuku a základní výzkum prováděla Akademie věd, zatímco aplikovaný výzkum se soustředil do výzkumných institutů, skončilo. Univerzity byly přebudovány podle Humboldtovy vize a zkombinovaly výuku a výzkum; moderní koordinační struktury vznikly za velmi krátkou dobu.

34. Od vysokých škol po celém světě se stále více očekává, že zaujmou silné postavení ve „vědomostním trojúhelníku“ výzkumu, vzdělání a inovací. V České republice a v celé Evropě se o schopnosti institucí obstat v této zkoušce diskutuje. Jak poznamenala Evropská komise v nedávno vydaném dokumentu *Dosažení programu modernizace pro univerzity: vzdělávání, výzkum a inovace (Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation)*, univerzity v celé Evropě se potýkají s problémem restrukturalizace a modernizace. Tyto požadavky kladou nároky na změnu jak veřejných moci tak univerzit.

– členské země musejí přijmout nezbytná opatření týkající se univerzit, včetně takových aspektů jako je jejich řízení, poskytnutí skutečné autonomie a odpovědnosti univerzitám, inovační kapacita, přístup k vysokoškolskému vzdělání a adaptace vysokoškolských systémů na nové požadavky na schopnosti.

– univerzity musejí vytvořit strategické záměry a provést vnitřní reformu tak, aby rozšířily základnu svého financování, rozvíjely oblasti excelence a své konkurenční postavení; strategická partnerství s obchodní komunitou a dalšími potenciálními partnery budou pro tuto transformaci rovněž nezbytná.<sup>15</sup>

35. I když v českém vysokém školství proběhly podstatné změny, jsou zapotřebí mnohé další změny, a to jak ze strany vlády, tak vysokých škol, má-li se systém účinně přizpůsobit požadavkům znalostní ekonomiky. Tyto změny znamenají především vyšší konkurenceschopnost výzkumu a zjednodušení financování výzkumu z veřejných prostředků, rozšiřování kapacity vysokých škol tak, aby mohly působit v mezinárodním prostředí projektového financování a zkvalitňování národního politického rámce pro přenos znalostí.

### **Zajišťování kvality**

36. Po pádu komunismu v roce 1989 a s rozvojem nového systému vysokého školství se v letech 1990 a 1998 zákon o vysokých školách snažil nalézt rovnováhu mezi akademickou autonomií a odpovědností. Obecný model zajišťování kvality v zemích střední a východní Evropy závisel na státem kontrolované akreditaci všech programů a institucí v zemi, v němž instituce hrály hlavní roli. Akreditace se v různých situacích používala jako bariéra

---

<sup>15</sup> Pojmem „univerzity“ se v tomto dokumentu rozumí všechny vysokoškolské vzdělávací instituce bez ohledu na jejich název a postavení v daném členském státě.

k zabránění „pochybného“ poskytování vyššího vzdělávání.<sup>16</sup> V České republice byla Akreditační komise založena v roce 1990 jako nezávislý orgán složený z 21 člena, jehož úkolem bylo zajistit kvalitu českého vysokého školství. Zákon z roku 1998 dal komisi širší mandát slučující její kontrolní funkce s hodnocením vysokých škol, fakult a programů zaměřeným na zvyšování kvality. V roce 2005 Ministerstvo založilo druhou Akreditační komisi pro vyšší odborné školy.

37. Akreditační systém sice umožnil rozvoj soukromého vysokoškolského vzdělávání aniž by se objevily problémy s kvalitou, které vznikaly v jiných zemích, avšak musíme poznamenat, že systém akreditací se musí přeorientovat tak, aby podporoval cíle národní politiky – včetně diverzifikace terciárního vzdělávání, posilování profesně orientovaného bakalářského vzdělávání a zapojení vysokých škol do širší společnosti.

### **Místní rozvoj**

38. České vysokoškolské vzdělávání se tradičně soustředí do „univerzitních měst“ – především Prahy a Brna. Jedním z úspěchů dosažených po roce 1989 bylo založení šesti nových univerzit v dalších místech země. Následující růst těchto institucí měl značný vliv na geografické rozložení studijních míst: podíl studijních míst v Praze a Brně klesl ze 79 na 59 procent. Kromě toho bylo mnoho veřejných i soukromých institucí založilo regionální odloučené fakulty, především v těch oborech, které se potýkaly se snižujícími se počty přihlášených.

39. Vyšší odborné školy jsou lépe geograficky rozmístěné. 114 ze 174 škol bylo založeno krajskými úřady, i když v Praze jich je stále relativně příliš mnoho: 36. „Počet škol, jejich složení, velikost a struktura vzdělávacích programů však plně neodpovídá potřebám regionů.“ (*Podkladová zpráva*, s. 28). Strategie rozvoje vyššího odborného vzdělávání je součástí dlouhodobého vzdělávacího plánu každého z krajů.

40. Dlouhodobý záměr na roky 2000 – 2005 si stanovil jako jeden ze strategických cílů založit veřejnou vysoké školy neuniverzitního typu v každém kraji. Byly však založeny pouze dvě instituce. Jak bylo uvedeno výše, základním problémem jsou přísná kritéria pro založení těchto institucí, včetně potřeby zákona, který schválí Parlament.

41. Jedním z očekávání zakladatelů soukromých vysokých školy bylo pokrytí poptávky v programech a v místech, která nejsou dostatečně zajištěna veřejným sektorem. K tomu do jisté míry došlo, i když i v tomto případě nepoměrně mnoho soukromých institucí (21 ze 40) sídlí v Praze.

42. Zkušenosti od roku 1990 naznačují, že i když se ví, že regionální rozložení vzdělávacích míst v terciárním systému je nakloněno spíše velkým městům, nejde o hlavní politickou prioritu Ministerstva – ani orgánů, které zastupují vysokoškolské vzdělávání – i když byly věnovány určité rozvojové prostředky na projekty s regionálním zaměřením. Regionální faktory a potřeby hrály větší roli v sektoru vyšších odborných škol. Očekává se však, že regionální role terciárního vzdělávání nabude na významu, jakmile začne nést ovoce snaha přilákat do regionů přímé investice, a to s využitím evropských strukturálních fondů.

---

<sup>16</sup> Marijk van der Wende & Don Westerheijden (2003) *Degrees Of Trust Or Trust Of Degrees? Quality Assurance And Recognition* in Jon File a Leo Goedegebuure, *Real-Time Systems: Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*, Vutium, Brno.



## Internacionalizace

43. Internacionalizaci můžeme vidět z několika úhlů. Z pohledu studenta jde o posilování mezinárodního povědomí českých absolventů. Z pohledu programu vyvstává otázka poskytování více programů v cizím jazyce, které by byly atraktivní nejen pro české studenty, ale i pro studenty ze zahraničí, kteří hledají kvalitní programy. Z pohledu výzkumu je významná možnost publikovat více článků ve špičkových mezinárodních časopisech, kde si je přečtou zahraniční kolegové, a větší účast na Evropských rámcových programech. Institucionální pohled souvisí se snahou stát se preferovaným českým partnerem pro mezinárodní spolupráci na evropské i světové úrovni. A konečně z pohledu prostředků jde o otázky jako je zaměstnávání více zahraničních vyučujících a získávání financování ze zahraničí. Všechny tyto pohledy nabývají v českém vysokoškolském vzdělávání v posledních deseti letech na významu.

44. Internacionalizace má navíc dvě různé dimenze: evropeizace, kterou představují Boloňský a Lisabonský proces a rozvoj Evropského vysokoškolského a výzkumného prostoru ; a globalizace související s ostatními oblastmi, například rostoucí obchod s akademickými službami, celosvětový pohyb studentů a snaha o vytvoření světových výzkumných univerzit. Tyto procesy zahrnují různé kombinace (evropské) spolupráce a (mezinárodní) konkurence.<sup>17</sup>

45. Výzvy mezinárodního působení nutí vysoké školy hledat partnery, identifikovat konkurenty, utvářet strategické aliance a rozvíjet úkoly, odpovědnost a profesionalitu svých mezinárodních odborů. Na následujících stránkách se podíváme na to, do jaké míry jsou české vzdělávací instituce připraveny se s tímto problémem potýkat a jak je Ministerstvo připraveno jim v tom pomoci.

..

---

<sup>17</sup> Scott, Peter (2005) *The global dimension: internationalising higher education* in Internationalisation in higher education: European responses to the global perspective (s. 8-22) EAIE and EAIR, Amsterdam.

## KAPITOLA TŘETÍ: STRUKTURA SYSTÉMU A INSTITUCIONÁLNÍ PROSTŘEDÍ

„Cíle formování sektoru terciárního školství v České republice jsou:

- Hlavním cílem je vytvořit rozmanitý systém vzdělávání s dostatečnou kapacitou, otevřeností a prostupností, která umožňuje studentům změnit nebo pokračovat ve studiu v jakémkoliv věku a v jakékoliv době...
- V souladu s jedním z hlavních cílů české vzdělávací politiky je nezbytné umožnit do roku 2005 polovině devatenáctiletých z každého ročníku, aby pokračovali v některém z typů terciárního vzdělávání...“

(*Bílá kniha o rozvoji vzdělávání, 2001, s. 67*)

46. Autoři *Bílé knihy* otevřeně hovořili o významu souvislosti mezi rozmanitostí systému a rozvojem terciárního vzdělávání tak, aby bylo schopno pojmut širší spektrum studentů.<sup>18</sup> Měli na mysli programovou strukturu pro terciární vzdělávání, která zahrnovala (v krátkém cyklu) rozšíření technického studia, post-sekundární technické vzdělání, bakalářské studium („rozmanité programy s větší či menší orientací na aplikovaná studia, které připraví studenty na vstup na pracovní trh a na další studium v magisterském programu“), magisterské programy, doktorská studia a kursy celoživotního vzdělávání.

47. Kvantitativní odhad, z něhož *Bílá kniha* vycházela, očekával, že v akademickém roce 2005/6 se ke studiu zapíše 250 000 studentů: 195 000 v bakalářských a magisterských programech (z nichž 50 % bude vstupovat na trh práce s kvalifikací bakaláře), 15 tisíc doktorandů, 10 tisíc studentů soukromých institucí a 30 tisíc v post-sekundárních technických školách (nyní vyšší odborné školy). Tyto odhady byly ve většině oblastí překonány již v roce 2004/5: 274 000 bakalářských a magisterských studentů (z toho 20 000 v soukromých institucích), 25 000 doktorandů a – jak se očekávalo – 30 000 studentů vyšších odborných škol. *Dlouhodobý plán na roky 2006-2010* počítá s růstem systému vyššího odborného školství o dalších 50 tisíc studentů, než se systém stabilizuje vlivem demografických změn. Předpokládá, že většinu z tohoto nárůstu pojmu vysoké školy neuniverzitního typu.

48. Zajímavé je, že jak odhad, tak skutečnost vykazují pokračující dominanci (veřejných) univerzitních programů v sektoru terciárního vzdělávání: krátkodobé před-bakalářské, neuniverzitní terciární profesní programy a programy celoživotního vzdělávání jsou relativně málo vyvinuty. U velké části bakalářských/magisterských programů počet studentů, kteří pokračují v magisterských programech, převyšuje stanovený cíl 50%.<sup>19</sup> Oba trendy představují velkou výzvu pro cíl vytvořit „rozmanitý systém terciárního vzdělání.“

---

<sup>18</sup> Podle propočtů OECD má Česká republika 38 % studentů v programech ISCED 5A a 10 % v programech ISCED 5B, zatímco průměr OECD v roce 2004 byl 53 a 16 % (Education at a Glance, 2006, tabulka C2.1, s. 277). Nové údaje z Ministerstva naznačují, že v roce 2005/6 tato čísla vzrostla na 45%, respektive 9%. *Dlouhodobý záměr* uvádí, že v akademickém roce 2004/5 studovalo téměř 50% z relevantních věkových skupin v terciárním vzdělávání. Zdá se, že tohoto odhadu je dosaženo součtem těchto dvou poměrů (*Dlouhodobý záměr*, s. 4-5). Jak uvádí OECD při prezentování těchto údajů, „ne všechny země OECD rozlišují mezi studenty, kteří vstupují do terciárního programu poprvé a těmi, kteří přecházejí mezi různými úrovněmi vzdělání nebo opakují či znovu vstupují do dané úrovně po určité přestávce. Proto nelze součtem údajů o počtech studentů poprvé vstupujících do dané úrovně získat celkový počet studentů vstupujících do terciární úrovně, neboť bychom je počítali dvakrát.“ Education at a Glance, 2006, s. 276.

<sup>19</sup> To částečně vysvětluje, proč počet zapsaných přesahuje předpovědi.

## **Úspěšná diverzifikace systému**

49. Počet univerzit roste a zlepšuje se jejich regionální rozložení. I když se formálně nerozlišuje mezi například univerzitami zaměřenými na výzkum, regionálně orientovanými vysokými školami či vysokými školami zaměřujícími se na profesní vzdělávání, existují v sektoru veřejných vysokých škol zjevné rozdíly v profilu, kapacitě a poslání.

50. Koncept vysokých škol neuniverzitního typu byl vytvořen, zakotven zákonem a uveden v praxi jak ve veřejném, tak v soukromém sektoru. Soukromé vysokoškolské vzdělávání je povoleno, avšak bedlivě regulováno a v současné době se omezuje na vysokoškolské vzdělávání neuniverzitního typu a terciární odborné vzdělání. Očekává se, že soukromé vysoké školy jako soukromé vzdělávací instituce v budoucnu nabudou zkušenosti a dosáhnou větší kapacity. Byly založeny dvě veřejné vysoké školy neuniverzitního typu a další se plánují.

51. Sektor terciárních profesně orientovaných škol se vyvíjí na základě pilotního programu, který zahrnoval spolupráci s Nizozemským polytechnickým sektorem (HBO). 170 škol (veřejných a soukromých) nabízejí profesně orientované programy s 3 nebo 3,5-letým studiem zakončené udělením odborného diplomu v oborech jako je obchod, zdravotnické služby, inženýrství, zemědělství a lesnictví. Zavedení tříletých bakalářských programů na univerzitních i neuniverzitních vysokých školách představovalo pro tyto instituce zvláštní problém, neboť nejsou oprávněny programy na této úrovni nabízet; pokud byly tyto programy akreditovány na bakalářské úrovni, nabízejí se ve spolupráci s vyššími odbornými školami.

52. Byla zavedena dvoustupňová struktura bakalářských/magisterských programů (ve většině případů – výjimky stanoví Akreditační komise), která nahradila tradiční delší magisterské programy. Česká politika dodržuje boloňský princip, kdy bakalářský program připravuje studenty na vstup na trh práce i na magisterské studium.

## **Problémy při realizaci rozmanitého systému**

53. I přes výše uvedené úspěchy českému systému terciárního vzdělávání stále dominuje veřejný univerzitní sektor a neuniverzitní vysoké školy a vyšší odborné školy představují každá méně než 10 % studentů. Tento univerzitní sektor je formálně nediferenciováný, je veden tradiční humboldtovskou vizí, je vysoce autonomní a samosprávně řízen a je charakterizován přísnými kariérními akademickými požadavky – v tomto kontextu nemají bakalářské programy, zaměřené především na vstup absolventů na trh práce, snadný život.

54. Systém vyšších odborných škol je sektorem, který není součástí vysokého školství, nýbrž krajského systému sekundárního vzdělávání. Nebyly dosud vyřešeny důsledky, které na tyto školy měla změna bakalářských programů na vysokých školách a možnost rozvoje některých jejich programů z odborných diplomovaných programů na bakalářské. Vyšší odborné školy, které nabízejí 3-leté programy, se tedy ocitnou v obtížné situaci vůči konkurenci, pokud vysoké školy začnou nabízet vyšší počet 3-letých bakalářských programů, které budou pro potenciální studenty mnohem atraktivnější.

55. Vláda vyjádřila svůj záměr „nastartovat do roku 2007 rozvoj národního kvalifikačního rámce“. Jeho vývoj je nezbytný pro kvalifikaci nabízenou v krátkém cyklu před-bakalářských programů, které nabízeli předchůdci terciárních škol a které nyní nabízejí vybrané střední odborné školy. Úspěšná formulace programů a přenos kreditů přes hranici mezi vyšší

odbornou školou a vysokou školu takový rámec vyžaduje, neboť by tak vznikl (či měl vzniknout) systém pro uznávání osvědčení a diplomových prací z krátkého cyklu na bakalářský titul. Bez něj je převod kreditů mezi vyššími odbornými školami a vysokými školami nepravidelný a nepředvídatelný a závisí na nahodilých a dobrovolných dohodách mezi vyšší odbornou a vysokou školou.<sup>20</sup>

56. Dalším dokladem potřeby diverzifikace terciárního vzdělávání je skutečnost, že množina potenciálních studentů ve středoškolském systému je větší a rozmanitější než v roce 1990 – studenti pocházejí z rozmanitějších sociálních prostředí, mají různou akademickou přípravu a různé cíle. Například počet studentů studujících na vyšších středních technických školách (38 %) je zhruba o polovinu vyšší než podíl studentů na univerzitně zaměřených vyšších středních školách, tj. na gymnáziích a lyceech (23 %). Pokračující nárůst v počtu studentů v nastupujících ročnících ještě rozšíří spektrum studentů. Lidé, s nimiž jsme hovořili, vyjadřovali znepokojení nad připraveností absolventů, kteří nestudovali na gymnáziu, na tradiční akademické programy. Proto snad není ani překvapením, že počet studentů, kteří opouštějí vysokoškolské vzdělávací programy, je vysoký, především v prvním ročníku.

57. A konečně, české demografické odhady ukazují, že populace rapidně stárne – což znamená *potenciální* poptávku po mnohem širším a rozmanitějších celoživotním učení, než jakou dnes české terciární instituce nabízejí. Hodnotící tým vidí relativně skromnou kapacitu pro jeho rozvoj v rámci stávající konfigurace vysokých škol.

### **Politické možnosti, jak zvýšit rozmanitost**

58. Hodnotící tým není přesvědčen, že by v České republice (nebo kterékoliv jiné zemi) mělo padesát procent z určité věkové skupiny studovat v pětiletém univerzitním programu v rámci velmi tradičního humboldtovského univerzitního systému. Takové politické rozhodnutí by znamenalo neefektivní vynakládání veřejných prostředků a neodpovídalo by aspiracím studujících ve 21. století. I když žádný z českých politických dokumentů tento cíl nenaznačoval, klíčovou otázkou je, zda je nabídka terciárních vzdělávacích programů dostatečně rozmanitá na to, aby co do složení odpovídala cíli přivést do terciárních programů 50% studentů. Hodnotící tým se domnívá, že nikoliv.

59. Jak bylo uvedeno výše, neuniverzitní odborné terciární programy s krátkým cyklem a celoživotní učení jsou relativně málo rozvinuté.<sup>21</sup> V rámci univerzitního sektoru má hodnotící tým obavy ohledně omezené nabídky odborných bakalářských programů a rozsahu, v jakém byly tradiční magisterské programy restrukturalizovány do dvoustupňového cyklu, a zda se věnovala skutečná pozornost nové orientaci osnov na přípravu absolventů prvního cyklu na vstup na trh práce. Z materiálů, které měl hodnotící tým k dispozici, je jasné, že studenti, akademici i zaměstnavatelé nadále dávají přednost dokončení magisterského titulu před vstupem absolventa na trh práce.

60. To není žádným překvapením: mezinárodní zkušenosti ukazují, že systémy charakteristické silnými akademickými normami a hodnotami, omezeným vlivem externích aktérů a uniformním politickým / financujícím prostředím vykazují obvykle nižší míru

---

<sup>20</sup> Podkladová zpráva, čl. 8.4, Linkages Inside the Tertiary Education System (Vztahy v rámci systému vysokého školství).

<sup>21</sup> Lidé ve věku od 25 do 64 let se v České republice účastní neformálního vzdělávání a školení v souvislosti se svou prací s mnohem menší pravděpodobností než podobní pracovníci v jiných zemích. V ČR je to pouze 11% , kdežto průměr zemí OECD je 18 %. Education at a Glance, 2006, Tabulka C5.1a.

rozmanitosti, neboť všechny instituce dávají přednost aktivitám, s nimiž je spojena představa vyšší prestiže a přínosů. Vyšší odborné školy proto usilují o bakalářské programy a o statut vysokých škol, vysoké školy neuniverzitního typu se zase snaží stát se univerzitami a univerzity se soustředí na výzkum, výchovu doktorandů a magisterské programy, které připravují studenty na kariéru ve výzkumu.

61. Česká republika proto potřebuje instituce, které vidí své poslání a hlavní náplň práce v poskytování vysoce kvalitních bakalářských programů zaměřených na přípravu studentů na zaměstnání. Tyto instituce by měly být aktivní i v oblasti programů krátkého cyklu a celoživotního vzdělávání. Jejich pracovníci by měli být odborníci v těchto oborech, z nichž mnoho nemá doktorský titul, ale má zkušenosti z obchodu, průmyslu a veřejného sektoru. Jednotlivci i instituce by měli prospěch z dosažení svého poslání. Vzhledem k cílům *Dlouhodobého záměru* by tyto instituce pojalý kolem 50 % nově nastupujících studentů. Tohoto cíle je možné dosáhnout jednou ze tří strategických možností, které se nabízejí: změna zaměření několika stávajících univerzit, transformace vyšších odborných škol, nebo vytvoření nových veřejných a soukromých vysokých škol s jasně daným posláním (bez aspirace na magisterské a doktorské programy), anebo jejich kombinací.

62. Hodnotící tým se nedomnívá, že ani jedna z těchto možností sama o sobě nebo v kombinaci s ostatními je životaschopná. Změna zaměření veřejných univerzit by znamenala odnětí práva udělovat doktoráty, odnětí většiny financí na výzkum a okleštění magisterských programů. Vzhledem k vysoké míře autonomie a akademické samosprávy by bylo Ministerstvo velmi odvážné, kdyby se pro tuto strategii rozhodlo.

63. Vstup 170 malých odborných škol do systému vysokých škol jako autonomních institucí by představoval obrovský problém z hlediska řízení, vedl by k vysokým nákladům na duplicitu a celý systém by se pravděpodobně nedal uřídit. Strategie „sloučení do větších institucí a následného vstupu do systému vysokoškolského vzdělávání“<sup>22</sup> by rovněž představovala obrovský logistický a kapacitní problém, neboť 170 především malých škol s omezenou plánovací a strategickou kapacitou (vzhledem k jejich omezené autonomii) by mělo velké problémy zformovat se do (řekněme) deseti škol po třech tisícovkách studentů. Vytvoření nových vysokých škol neuniverzitního typu od základu by bylo nákladné (a vyžadovalo pro každou z nich nový zákon schválený Parlamentem).

64. Není jisté, zda by se sektor soukromých vysokých škol neuniverzitního typu rozrostl tak rychle bez značných pobídek: se zhruba 19 000 studijními místy v roce 2004/2005 celkově tento sektor nedosahoval ani polovičního růstu, s jakým Ministerstvo počítalo. Není rovněž jasné, zda je tento sektor schopen poskytovat požadovanou škálu studijních programů: téměř všechny studijní programy jsou totiž zaměřeny na obchod, finance a sociální vědy. A konečně, i kdyby bylo všech 50 tisíc nových studijních míst vytvořeno v nových vysokých školách, stále by existovala přebytečná nabídka tradičních univerzitních míst.

---

<sup>22</sup> Touto cestou se v 80. letech 20. století vydalo Rakousko a vytvořilo jednotný národní systém a Nizozemsko, které vytvořilo větší univerzálnější polytechniky. Viz Leo Goedegebuure, *Mergers in Higher Education*, Lemma/CHEPS, 1992. I Finsko podniklo koncem 90. let podobné restrukturalizační kroky a vytvořilo z téměř 500 vyšších odborných škol 30 polytechnik. I přes tyto „precedenty“ se hodnotící tým k této možnosti nepřiklání. V ČR je klíčovým problémem programová nabídka v rámci univerzit, kterou by konsolidace vyšších odborných škol nevyřešila.

65. Pro Českou republiku není v roce 2006 životaschopnou možností ani nový samostatný sektor odpovědný za bakalářské vzdělání,<sup>23</sup> i když vývoj dalšího odborného vzdělávání na univerzitách a řešení strukturálního rozložení vyšších odborných škol zůstávají politickými prioritami. Řešení bude nutné hledat v rámci současné české politiky – univerzity nabízející akademické i odborné programy – ale s novým strukturálním a finančním uspořádáním, které zajistí dostatečnou změnu rovnováhy v nabízených programech. V tomto kontextu jsou zkušenosti a pracovníci vyšších odborných škol potenciálním zdrojem pro vysoké školy a vysoké školy jsou zase potenciálním strukturálním domovem pro programy (části) vyšších odborných škol.

### **Nový sektor v rámci univerzit**

66. Hodnotící tým doporučuje vytvořit na (většině) univerzit „Univerzitní koleje pro odborná studia“ („University College of Professional Studies“)<sup>24</sup>, jejichž cílem by bylo zaměřovat se na „odborné“ bakalářské programy a programy krátkého cyklu, včetně celoživotního vzdělávání. Tyto koleje by čerpaly z akademických zkušeností pracovníků fakulty, ale měly by své vlastní odborníky pro vzdělávání v oblasti jako je rozvoj kurikula, vzdělávání dospělých, „měkké“ dovednosti, jednání s lidmi a přenosné dovednosti, ICT, cizí jazyky, kariérní poradenství a vyhledávání pracovních míst / pracovní zkušenosti .

67. Jako finanční motivaci pro rozvoj těchto programů by mělo Ministerstvo vyhradit (nejméně) celých pět procent odpovídajícího růstu v počtu nových studentů a všech 50 000 nových míst plánovaných do roku 2010 na programy nabízené těmito kolejami. Kolejní aktivity by měly být rovněž výrazně podporovány pomocí rozvojového a projektového financování.

68. Budoucí rozmístění a role stávajících 170 vyšších odborných škol by měla posoudit příslušná komise na vysoké úrovni nebo orgán ustavený za tímto účelem. Tato komise by měla obšírně konzultovat všechny zainteresované strany. Měla by zhodnotit všechny vyšší odborné školy a doporučit Ministrovi rozdělení na ty, které by měly působit především na středoškolské úrovni (a nabízet omezené dílčí terciární programy ve spolupráci s vysokými školami ) a na školy se zásadní kapacitou pro terciární / vysokoškolské vzdělávání. První skupina by měla zůstat součástí krajského systému středních škol<sup>25</sup> a druhá by se měla geograficky integrovat do Univerzitních kolejí pro odborná studia na univerzitách. (S možnou výjimkou pro těch několik, které jsou dost velké a schopné na to, aby existovaly jako samostatné vysoké školy neuniverzitního typu.) Jedním z úkolů komise by bylo doporučit, na kterých univerzitách by se koleje měly zřídit.<sup>26</sup> Byl by tak dán základ možnosti začít si ujasňovat specifické poslání každé vysoké školy.

69. Nové uspořádání řízení univerzitních kolejí by mělo brát ohled na významnou úlohu vnějších aktérů, včetně krajských úřadů, které v současné době řídí mnoho vyšších odborných škol. Významný prvek většiny vysokých škol by tak byl propojen s krajem, a to strategickým způsobem, a stal by se konkrétní cestou k realizaci cílů *Dlouhodobého záměru* : „Spolupráce

<sup>23</sup> Zda by tomu tak bylo v roce 1990 je zajímavá otázka.

<sup>24</sup> Jde jen o návrh názvu – hlavní je, aby dobře zněl česky.

<sup>25</sup> Hodnotící tým doporučuje, aby byla do budoucna vyloučena transformace těchto škol na vysoké školy a zabránilo se tak dalšímu posunu škol do akademické sféry. Měla by se rovněž zvážit podobná politika pro stávající vysoké školy neuniverzitního typu, které usilují o získání statutu univerzit – dlouhodobé záměry ČR nevyžadují další univerzitní kapacitu.

<sup>26</sup> Integrace škol do univerzit neznamená nutně, že by se měly zavírat jejich budovy – výhody a udržitelnost odloučených výukových pracovišť je nutno posuzovat případ od případu.

mezi vysokými školami a krajskými orgány, potenciálními zaměstnavateli a spotřebiteli výsledků výzkumu a vývoje ... zajistí větší atraktivitu vysokých škol a možnosti dalšího financování, především ze soukromého sektoru. Tato spolupráce rovněž umožní přechod absolventů z akademického prostředí do průmyslu. Cílem je podpořit spolupráci s krajskými orgány a potenciálními zaměstnavateli ...“ (s. 10).

### **Podpůrný politický rámec pro diverzifikaci**

70. Dosažení diverzifikovaného systému vyžaduje více než jen založení tohoto nového kolejního sektoru v rámci univerzit – bude rovněž vyžadovat několik podpůrných změn v akreditaci, řízení lidských zdrojů a v řídicí struktuře a politice týkající se těchto kolejí, která bude odrážet jejich specifické poslání. Níže uvádíme několik základních bodů tohoto rámce; následující kapitoly obsahují další podrobnosti.

#### ***Řízení lidských zdrojů***

71. Humboldtovský kariérní systém s habilitací a dlouhodobými a přísnými kariérními požadavky stále méně odpovídá potřebám rozvíjejícího se vysoce diverzifikovaného systému. V České republice se dosahuje profesury v průměru od 55 let a průměrný věk profesorů je 63 let. V jiných evropských zemích s podobným modelem se stále více diskutuje o tom, zda tato kariérní struktura ještě odpovídá potřebám moderní výzkumné univerzity a zvažují se změny v kariérním systému.

72. Bez ohledu na to, zda je tento kariérní model vhodný pro vývoj a udržení světových výzkumných institucí, rozhodně není vhodný pro terciární systém, které je silně diverzifikovaný a klade velký důraz na profesně orientované bakalářské studium, odborné programy krátkého cyklu a na celoživotní učení. Stávající kariérní systém nepodporuje zaměření se na bakalářské vzdělávání, kultivaci odborných dovedností u mladých studentů ani orientaci na pracovní a profesní život. Podkladová zpráva uvádí, že byly pokusy překlenout tuto mezeru mezi profesní praxí a vysokoškolským vzděláváním. Avšak externí odborníci, kteří učí na veřejných vysokých školách, zůstávají v pozicích asistentů.

73. Tento přísný kariérní systém v kombinaci s tím, že pouze některé fakulty veřejných vysokých škol mají právo udělovat habilitace, značně omezuje nabídku profesorů a odborných asistentů. Tato omezená nabídka v kombinaci se systémem akreditace, který klade velký důraz na počet docentů a profesorů vytváří *strukturální* nerovnováhu mezi nabídkou a poptávkou a podporuje jev „létajících profesorů“. Praxe několika pracovních poměrů na více školách může mít mnoho neblahých důsledků – jedním z nich je zpomalení vývoje profesorského sboru, který by se plně věnoval a soustředil na rozvoj profesně orientovaného bakalářského vzdělávání.

74. Hodnotící tým doporučuje, aby se v českém terciárním vzdělávání vyvinula rozmanitější akademická kariérní struktura, v níž by pracovníci navrhovaných univerzitních kolejí a vysokých škol neuniverzitního typu (veřejných i soukromých), kteří mají PhD<sup>27</sup>, mohli postupovat na post docenta a profesora v rámci systému tenure, nikoliv v rámci současného habilitačního systému, a v níž by odborníci z obchodu / průmyslu / veřejné sféry, kteří na těchto institucích vyučují, měli zaručené přiměřené odměny, postup a status.

---

<sup>27</sup> Hodnotící tým doporučuje, aby tituly PhD. byly standardním akademickým předpokladem, ale aby byly možné výjimky z tohoto pravidla tam, kde vyučující prokáže ekvivalentní kvalifikaci.

75. Hodnotící tým rovněž doporučuje, aby byla založena komise pro zhodnocení další udržitelnosti současného systému habilitací pro české veřejné výzkumné univerzity, která by posoudila i studijní reformy zvažované v jiných zemích, v nichž funguje tento kariérní systém. Tato komise by se měla skládat z představitelů univerzit, zaměstnavatelů, absolventů, mezinárodních akademiků a dalších osob.

### ***Zajišťování kvality***

76. Jak bude uvedeno v deváté kapitole, v terciární systému v České republice funguje několik akreditačních institucí a politik, které dobře posloužily k zajištění přijatelné úrovně nových programů a vysokých škol. Zabránilo však v rozvoji diverzifikovaného systému, neboť zavedly jednotná hodnotící kritéria, která brání rozvoji systému akreditace orientovaného na vhodnost účelu programu a rozvoji specifických kvalitativních kritérií a odborných účastníků vhodných pro vzdělávání orientované na pracovní život.

### ***Kvalifikační rámec***

77. Ministerstvo by mělo jasně vymezit postupy mezi jednotlivými typy kvalifikací, které se mají stát součástí nového Národního kvalifikačního rámce. To je velmi důležité pro oblast programů s krátkým cyklem, pro celoživotní vzdělávání (v němž je nezbytné přehodnotit stávající omezení užití těchto kreditů k získání titulu) a pro přechod z odborných bakalářských programů na magisterské programy, především při nástupu po určité době fungování v zaměstnání.

78. Hodnotící tým byl překvapen negativním vnímáním bakalářských programů ze strany veřejnosti. Ve zpětném pohledu je nešťastné, že zákon z roku 1990 dal vzniknout názoru, že bakalářský titul je nedokončený magisterský titul. Transformace z dlouhých magisterských programů na dvoustupňovou strukturu ve většině studijních oborů, pokud je provedena citlivě a zaměřuje se na výsledky výuky a na zaměstnatelnost, představuje obrovskou reformu kurikula. Je proto nezbytné, aby tyto snahy nebyly podceňovány negativním vnímáním – především proto, že nemá faktický základ. *Ministerstvo a zastupitelské orgány musejí provést zásadní kroky a zajistit, aby bakalářské tituly získaly status, jaký si zasluhují.* Jde jak o nutnost „řídít změnu“ (identifikovat a publikovat úspěšné výsledky), tak o oblast, v níž by veřejný sektor měl převzít vedoucí roli ve způsobu, jak zaměstnávat absolventy.



## KAPITOLA ČTVRTÁ: ŘÍZENÍ SYSTÉMU A INSTITUCÍ

„Bez ohledu na rozdíly ve velikosti i technologiích stále existují základní problémy, které zkoušely již mysl a důvtip univerzitních legislativců ve třináctém století a zkoušejí je dodnes. Záležitosti organizační formy a demokratických procesů ... jsou jen ukázkou problémů, které odhalují kontinuitu středověkého *studium generale* a univerzit moderního světa.“

(Cobban, 1988)<sup>28</sup>

79. V oblasti řízení je období po roce 1989 rovněž charakterizováno značnými změnami a úspěchy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vytvořilo odbor vysokého školství, který disponuje značnou mírou dovedností a značnou kapacitou. Odbor má silné pracovní partnerské vztahy s vysokoškolskými institucemi a národními konzultačními strukturami – s Českou konferencí rektorů a Radou vysokých škol. Výsledky této kapacity a jejich pracovních vztahů jsou patrné v sérii důležitých politických dokumentů vztahujících se k vysokému školství a ve výborně zpracované *Podkladové zprávě*, která byla vypracována pro hodnotící tým OECD.

80. Vysokoškolský zákon, Bílá kniha, rozvojová strategie pro terciární vzdělávání, politika reformy vysokého školství a dlouhodobé rozvojové záměry Ministerstva jsou jasným politickým rámcem systému. Zdá se, že panuje konsensus politických stran ohledně významu vysokého školství pro sociální a hospodářský rozvoj země a ohledně potřeby neustále zvyšovat financování pro tento sektor. Mechanismy distribuce státních financí mezi instituce byly vytvořeny jako základní řídicí nástroj Ministerstva pro realizaci jeho dlouhodobých záměrů pro systém.

81. Na úrovni institucí i fakult se vytvořil pevný systém akademické samosprávy (a nahradil příliš centralizovaný a stranický systém), a to na základě vysokoškolského zákona z roku 1990 a 1998. Jak již bylo uvedeno ve druhé kapitole, tento systém je v podstatě samosprávou volených zástupců pracovníků a studentů, kteří tvoří akademické senáty fakult a institucí.

### Omezení plynoucí z akademické samosprávy

82. Zatímco interní zástupci vysokoškolského vzdělávání hrají v řízení systému a institucí významnou roli, externí aktéři v politickém rozhodování o vysokém školství v České republice v podstatě chybí. Ministerstvo je povinno konzultovat se zastupitelskými orgány institucí o otázkách politiky. Tyto zastupitelské orgány (především Rada vysokých škol) hrají významnou roli při jmenování Akreditační komise. Rozsáhlá autonomie vzdělávacích institucí a fakult může zkomplikovat implementaci systémové politiky a může být překážkou snah o určité politické záměry.

83. Na institucionální úrovni byla sice umožněna účast vnějších aktérů ve vnitřních řídicích strukturách zavedením správních rad, jejich role je však velmi omezená: funkce rady souvisí především s převody nemovitostí, i když mají právo dávat připomínky k záměrům a rozpočtu institucí. *Koncepce reformy vysokého školství* zdůrazňuje význam (a některé potíže) intenzivnější spolupráce se soukromým sektorem a uvádí, že odborníci z podnikatelského sektoru jsou stále častěji jmenováni do vědeckých rad institucí a fakult a spolupracují při vytváření nových studijních programů. V porovnání s většinou ostatních evropských systémů

---

<sup>28</sup> Cobban, A. B., Ed. (1988). *The medieval English universities: Oxford and Cambridge to c. 1500*. Berkeley, University of California Press.

je však míra akademické samosprávy na systémové a institucionální úrovni hodně vysoká a role externích aktérů velmi nízká.

84. Negativním dopadem tohoto systému řízení je to, že instituce se zaměřují samy na sebe a nezabývají se produktivně potřebami české společnosti.

85. Schopnost rektorů a děkanů efektivně vést své instituce je rovněž omezena demokratickou akademickou samosprávou a tím, že jsou voleni akademickými senáty (a jmenování Prezidentem, respektive rektorem). Vysoká míra autonomie fakult vede ke strukturální tendenci omezovat centrální univerzitní zdroje ve prospěch maximalizace příjmů fakult a přijímání cesty nejmenšího odporu namísto strategického rozhodování, při kterém je potřeba rozhodnout se mezi několika fakultami či dávat jejich plánům různou prioritu. Skutečnost, že většina institucí přesouvá státní prostředky a růstové limity na fakulty, aniž by je jakkoliv změnila, je dobrým příkladem této tendence. Hodnotící tým rovněž slyšel, že instituce považují za obtížné stanovit si výzkumné priority. Nejsou-li české univerzity schopny identifikovat vysoce prioritní oblasti a přesunout do nich finanční prostředky, oslabuje to jejich konkurenceschopnost v mezinárodní soutěži o peníze z evropských rámcových programů. Pokud zásadní role studentů v rozhodování může být problematická při volbě vedení a při rozhodování o prioritách a o rozpočtu, kdy na jedné straně stojí otázky, na nichž mají studenti bezprostřední zájem (výuka, sociální služby) a na druhé otázky s menším přímým dopadem (výzkum a inovace). A konečně, v porovnání se západoevropskými univerzitami jsou vnitřní systémy řízení relativně málo vyvinuté a stále ještě není pevně zakořeněný ethos silného odborného podpůrného personálu.

86. Široká skupina odborníků, zástupců a aktérů, kteří vytvořili a schválili *Podkladovou zprávu*, si mnohá z těchto omezení a nedostatků uvědomují: i když výrazné demokratické řízení v kombinaci se silnou autonomií vysokých škol, které často nelze najít v zahraničí, nepochybně posilují nezávislost vysokoškolského vzdělávání na státu, vede na druhé straně vede k těžkopádnému a často nepružnému systému řízení veřejných vysokých škol. To platí i pro vedení institucí. Snaha o demokratické principy řízení pokud jde o zásadní rozhodnutí akademických senátů, zachování si značného vlivu vědeckých rad na výzkum, vývoj a studentskou agendu, předání dohledu nad otázkami souvisejícími s nemovitostmi a majetkem správním radám a zachování odpovědnosti za řízení instituce v rukou rektorů sice činí institucionální řízení těžkopádným, ale na druhou stranu umožňují akademické komunitě, aby se na něm zásadním způsobem podílela.<sup>29</sup>

### **Rozvoj efektivního systému řízení českých vysokých škol**

87. Hodnotící tým nezastává názor, že neexistuje jediný model efektivního řízení vysokých škol nebo nejlepší globální (či OECD) praxe, kterou by měl České republice doporučit. Je totiž nutné vyvinout si vlastní postupy řádné správy na základě národních tradic a modelů. Hodnotící tým je však pevně přesvědčen, že 16 let po přijetí porevolučního zákona o vysokých školách je reforma řízení vysokého školství potřebná. Doporučení však nespočívají v navržení nové struktury řízení, ale v identifikaci hlavních směrů reformy. Tento přístup bere v potaz potřebu nalézt české řešení problematiky řízení a uznává, že řízení typu „jedno řešení pro všechny“ nemusí být nejlepší, především na institucionální i fakultní úrovni. Jinými slovy, vnitřní řídicí struktury mohou být neefektivnější, pokud se budou v jednotlivých institucích a fakultách lišit, avšak budou zapadat do společného obecného rámce. Například

---

<sup>29</sup> *Podkladová zpráva*, s. 92.

fakulty lékařská, humanitní a obchodní mají velmi rozdílné vztahy s velmi rozdílnými skupinami aktérů. To by se mělo odrážet i ve struktuře jejich řízení; neměl by tedy být vytvořen standardní národní model řízení pro všechny fakulty, i když strategická pravidla na národní úrovni jsou potřebná.

88. *Je nezbytné posilovat řídicí a koordinační schopnosti na systémové úrovni.* Ministerstvo musí být schopno využívat všechny možnosti řízení, které jí současný systém financování nabízí, včetně přímého řízení stanovením počtu veřejně financovaných studijních míst, které hodlá podpořit na každé z institucí a v jejím i v širokém okruhu oborů. Musí být schopno takto postupovat, aniž by si muselo předem dojednat konsensus se zástupci institucí – protože tak by se nepochybně zachoval status quo nebo situace jemu velmi podobná. Ministerstvo a sektor by měly posoudit výhody přechodu k víceletým smlouvám o financování vázaných na splnění výkonnostních cílů (počet nově přijatých studentů a absolventů v různých skupinách předmětů a na různých úrovních kvalifikace, apod.), které zohledňují jedinečný přínos každé instituce k dlouhodobým cílům systému.<sup>30</sup>

89. *Na strategickém (nikoliv vědeckém) řízení systému a institucí se musejí podílet různí aktéři.* Ve vysokém školství je vždy obtížné absolutně oddělit strategické a vědecké rozhodování. Většina rozumných lidí však uzná, že rozhodnutí založit novou fakultu nebo otevřít nový program je především strategické rozhodnutí, které vyžaduje úsudek o relevanci, poptávce, konkurenci a kapacitě. Výzkumné otázky související kvalitou jsou v této souvislosti zřejmé. Naopak obsah nového programu je především vědeckým rozhodnutím, i když zájem potenciálních studentů a zaměstnavatelů je rovněž významný. Zapojením širšího okruhu aktérů do strategického rozhodování se změní poměr ve stávajícím modelu akademické samosprávy směrem od zahledění se do sebe sama. Zapojení zaměstnavatelů ze soukromého i veřejného sektoru je nezbytné vzhledem k tomu, že *Dlouhodobý záměr* klade důraz na větší finanční podporu pro výzkum a inovace a na to, aby na trh práce přicházeli absolventi bakalářských programů. Jednou z možností by bylo rozšířit roli správních rad na strategické (nikoliv vědecké) rozhodování jako první krok směrem k jednomu vrcholnému řídicímu orgánu vysoké školy, jehož členy by byli interní i externí aktéři – umožňuje to totiž sloučit strategické a vědecké rozhodování do jednoho fóra. Na systémové úrovni se podobně nabízí reforma Rady vysokých škol a její změna a rozšíření tak, aby zahrnovala i komoru externích aktérů.

90. *Je nutné posílit schopnost rektorů a děkanů vést své instituce.* Musejí se osvobodit od omezování, kterými je svazují řídicí struktury zastupující zájmy fakult/kateder. Instituce nemohou být silné a úspěšné, pokud nemohou určovat svou strategii a priority, identifikovat portfolio výuky a výzkumu a upravovat svou organizační strukturu podle požadavků měnícího se prostředí. Současné vnitřní řídicí struktury tento poslední úkol téměř znemožňují a omezují výsledky prvních třech procesů na součet ambicí jednotlivých fakult. Přínos účasti externích aktérů na strategickém rozhodování nebude též plně využit, pokud nebude institucionální vedení schopno zajistit implementaci svých strategií. Ministerstvo a instituce by měly zkoumat způsoby, jak reformovat vnitřní řízení, včetně způsobů jmenování rektorů a děkanů tak, aby se zde nadále uplatňovala významná, avšak nikoliv rozhodující role interních aktérů.

91. Hodnotící tým velmi potěšila ochota studentských představitelů zvážit alternativy k současnému modelu řízení. Klíčovým bodem je to, že role studentů by se měla lišit podle záležitosti, o kterou se jedná. V některých případech (zajišťování kvality) by měli studenti

---

<sup>30</sup> O mechanismech rozdělování financí pojednává blíže následující kapitola, ale tyto smlouvy o výkonech by měly umožňovat „projektové“ výběrové financování rozvoje.

hrát větší úlohu než v současnosti, zatímco jinde (služby studentům) podobnou a v dalších oblastech (strategie, stanovení priorit a jmenování vedení univerzit) dokonce menší. Role studentů v rozhodování o různých záležitostech by měla být předmětem zvláštního posouzení.

### **Rozvoj kapacit**

92. Kromě těchto tří hlavních oblastí reforem má hodnotící tým dvě konkrétní doporučení ohledně rozvoje kapacit a školení.

93. Zaprvé, *Ministerstvo by mělo vést univerzity k tomu, aby přicházely s projekty na profesionalizaci univerzitní administrativy* (kvestoři, tajemníci fakult a jejich spolupracovníci) a identifikovat vhodné zdroje financí pro tyto projekty.

94. A za druhé, Ministerstvo by mělo i nadále podporovat stávající program školení studentských vůdců o jejich významné roli ve správě univerzity. Jde o oblast, ve které by se mnohé systémy mohly od České republiky poučit.

## KAPITOLA PÁTÁ: FINANČNÍ ZDROJE PRO TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Vysoké školy se stále ještě snaží vyrovnat s problémy, které se nahromadily za uplynulá desetiletí a zároveň se musejí potýkat s překotným rozvojem, který nastal v Evropě i jinde ve světě. Musejí držet krok s tímto rozvojem za ekonomických podmínek, které (v současné době) nejsou ani zdaleka srovnatelné s podmínkami v zemích, s nimiž se snažíme soutěžit.“

„Naším nástrojem ... pro implementaci jednotlivých opatření, která jsou součástí reformy, je rozdělování státních prostředků a úprava pravidel a mechanismů této distribuce. ... Základní myšlenkou, která prolíná všechny změny, je nutnost prosazovat excelenci a zaměřovat se na vynikající schopnosti každé instituce obecně, překonávat slabé stránky a – co je nejdůležitější – prosazovat cíle státu stanovení v *Dlouhodobém záměru* Ministerstva.“

*(Koncepte reformy vysokého školství v ČR, 2004, s. 49 & 56)*

95. Český systém vysokého školství se potýká s mnoha zásadními problémy ve financování systému. Jedním z nich je otázka, zda je současný počet studijních míst dostatečný k pokrytí „přiměřené“ poptávky nebo zda je stávající uspořádání z finančního hlediska středně až dlouhodobě udržitelné nebo zda bude k dosažení udržitelnosti systému nutné více se spoléhat na školné a další soukromé zdroje a konečně, zda by se měl rozšířit a změnit systém podpory studentů, aby byla zajištěna větší dostupnost studia.

96. Při řešení těchto problémů tato kapitola zvažuje trendy financování v posledních deseti letech, identifikuje silné a slabé stránky stávající struktury financování a předkládá některá doporučení, která by přispěla k udržitelnosti a rovnosti systému<sup>31</sup> v budoucnosti.

### **Hodnocení trendů: příběh dvou pětiletých období**

97. Hodnocení posledních deseti let zkušeností s financováním českého vysokého školství odhaluje pozoruhodný kontrast. V druhé polovině devadesátých let vedl pomalý růst veřejného financování pro vysoké školy a velmi rychlý nárůst v počtu studentů k významnému poklesu výdajů na studenta. Jak ukazuje tabulka 5-1, od roku 1997 do r. 2000 vzrostl objem veřejných prostředků na vysoké školství o 15 %, což však znamená reálný pokles o 12 %, pokud zohledníme výši cenové inflace, která byla 30 %. Během stejného období vzrostl počet studentů o 19 %, což znamená, že výdaje na studenta poklesly nominálně o 3 % a reálně o 26 %.

---

<sup>31</sup> O mnoha souvisejících problémech pojednává následující kapitola o přístupu a rovnosti systému.

**Tabulka 5.1 Veřejné prostředky pro vysoké školství, počty studentů a výdaje na studenta v ČR v letech 1997-2005**

Rok	Veřejné prostředky (v mld. Kč)	% změny od minulého roku	Míra inflace	Počet studentů (v tis.)	% změny od minulého roku	Výdaje na studenta (v Kč)	% změny od minulého roku
1997	7,8		8,8%	162,4		48030	
1998	7,8	0%	8,5%	173,8	7%	44879	-7%
1999	9,5	22%	10,7%	182,7	5%	51998	16%
2000	9,0	-5%	2,1%	193,5	6%	46512	-11%
2001	9,6	7%	3,9%	207,7	7%	46221	-1%
2002	11,3	18%	2,6%	219,2	6%	51551	12%
2003	12,5	11%	1,5%	236,7	8%	52809	2%
2004	14,5	16%	3,2%	259,7	10%	55834	6%
2005	16,8	16%	4,4%	279,8	8%	60043	8%

98. V prvních pěti letech 21. století byla situace velmi rozdílná. Podstatně se zvýšil objem veřejných financí na vysoké školství. Výdaje na vysoké školství vzrostly v letech 2000 a 2005 o téměř 90%, z 9 miliard korun na 16,8, což je reálné zvýšení o 60%. Toto zvýšení výdajů překonalo značný (45%) nárůst v počtu studentů zapsaných v českých terciárních institucích mezi roky 2000 a 2005. Nominálně proto veřejné výdaje na studenta vzrostly o 29% a reálně o 11%. Avšak reálné výdaje na studenta stále nedosahují úrovně roku 1995 a výdaje na terciární vzdělávání se po období enormních veřejných investic vrátilo k podílu HDP na studenta mírně pod úroveň průměru OECD.

99. Trendy ve financování českého vysokého školství v posledních deseti letech jsou poučné pro budoucnost alespoň v jednom podstatném ohledu: zdá se, že velké průběžné zvyšování objemu veřejných financí není dostatečné k tomu, aby českému vysokému školství umožnilo dosáhnout nebo překonat mezinárodní průměr, pokud se ostatní země spoléhají na kombinaci veřejných a soukromých prostředků při financování svých systémů vysokého školství. Tento bod podtrhuje ještě skutečnost, že i přes velké navýšení veřejných prostředků v posledních pěti letech Česká republika zaostává za ostatními členskými státy OECD výdajích na studenta i v procentu HDP vynaloženém na vysokoškolské vzdělávání.

### **Silné stránky stávajícího systému financování**

100. Studium mechanismů financování českého vysokého školství naznačuje několik významných silných stránek, mimo jiné:

– použití normativních nákladů (koeficientů) ve formulích pro výpočet financování je v souladu s nejlepšími mezinárodními postupy. V první polovině 90. let 20. století byl v rámci série důležitých reforem veřejné politiky nově vznikající České republiky zaveden nový proces financování vysokého školství. Tento proces financování zahrnuje užívání normativních výdajů ve formě koeficientů financování, které se mohou lišit podle oboru studia. Normativní výdaje vypočítávají, kolik by určitý program měl stát při optimálním poměru počtu studentů na učitele a na základě dalších indicií a je velkým pokrokem

v porovnání s tradičními přístupy, které používaly skutečné náklady na studenta, a uznávanou mezinárodní praxí.<sup>32</sup>

– poskytování složky státního financování závislé na počtu absolventů je rovněž v souladu s uznávanou mezinárodní praxí. Jedním z nejvýraznějších trendů ve vysokoškolském vzdělávání po celém světě v posledních zhruba deseti letech je posun k metodám rozdělování prostředků, které vycházejí z výkonnosti. Tento posun má několik podob, včetně vymezení části prostředků, které se vyplácejí na základě výkonů, uzavírání smluv/kotraktů na určitou činnost mezi Ministerstvem a institucemi, vytvářením prostředí kde se finance získávají ve volné soutěži, které stimulují k větším inovacím, vyšší kvalitě a lepšímu řízení institucí nebo zavádění procesů, v rámci nichž jsou instituce placeny podle výsledků, nikoliv podle vstupů. Rozhodnutí rozdělovat část prostředků podle počtu absolventů tedy představuje významný krok směrem k větší orientaci systému na výkonnost.

– zavedení rozvojových programů a nárůst prostředků do této položky v posledních letech zajišťuje tak nezbytnou flexibilitu a schopnost adaptovat se na podmínky a měnící se priority. Tyto programy, které začaly poskytovat prostředky v roce 2001, nyní představují zhruba 10 % celkových veřejných výdajů na vysoké školství a jsou dalším příkladem mezinárodně uznávané dobré praxe. Zkušenosti v mnoha zemích v posledních několika desetiletích ukazují, že kompetitivní financování bývá efektivnější než financování podle formulí, pokud vlády chtějí povzbudit inovace, zvýšit kvalitu nebo posílit řízení.

## **Případ pro reformu stávajícího systému financování**

### *Mechanismy financování*

101. Stávající systém financování vysokého školství v České republice má sice několik silných stránek a závazky přijaté v posledních pěti letech na zvýšení financování jsou hodné pochvaly, ale mechanismy financování mají i několik závažných slabých stránek, které snižují schopnost systému vysokého školství stát se udržitelným a zvyšovat nebo si alespoň udržet svou kvalitu.

102. Početné změny v systému financování jej v posledních deseti letech učinili komplikovanějším a méně průhledným. Od zavedení koeficientů financování v polovině 90. let bylo přijato mnoho změn v mechanismech financování. Tyto změny měly řešit slabiny a mezery ve struktuře koeficientů, například zavedením rozvojových programů koncem 90. let či nedávným zavedením pobídek pro instituce podle počtu absolventů. Každá z těchto změn sice přinesla určité zlepšení, ale konečným výsledkem všech změn je režim financování, v němž představitelé institucí a studenti stále méně rozumí signálům, které jsou jejich směrem vysílány. Tato nedostatečná transparentnost snižuje efektivitu fungování systému při plnění klíčových politických cílů.

103. Příliš malá pozornost se rovněž věnuje využívání procesu financování k řešení problémů relevance vysokého školství. Stávající politika financování totiž klade relativně malý důraz na uspokojování nově vznikajících společenských a hospodářských potřeb České republiky: stávající systém je nastaven spíše k uspokojování institucionálních potřeb. Koeficienty financování se od doby svého zavedení před více než deseti lety změnily jen nepatrně a zůstávají dál založeny především na rozdílnosti nákladů na studijní obory, které existovaly v 90. letech a neodrážejí měnící se společenské priority, například očekávanou potřebu

---

<sup>32</sup> Viz Salmi, J. a Hauptman, A. (2006) Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms, World Bank (publikace v přípravě).

pracovních sil. Jde o příklady tendence stávajícího systému financování snižovat význam relevance jako politické priority.

104. Používání normativních nákladů (koeficientů) ve formulích financování vysokého školství je sice příkladem uznávané mezinárodní praxe, avšak další aspekty stávajícího modelu financování snižují jeho efektivnost. Institucionální uspořádání řízení brání strategickému přidělování prostředků v rámci instituce: efektivní kontrola rozpočtu děkanem a akademickým senátem znamená, že signály obsažené ve formulí, jakým finance rozděluje Ministerstvo, nejsou účinně přenášeny do interního procesu rozdělování prostředků v rámci univerzit.

### ***Přílišná závislost na veřejných zdrojích***

105. V systému existuje příliš velká závislost na veřejných prostředcích s ohledem na to, aby mohl být v budoucnu financován růst. V roce 2001 pocházela jedna osmina celkových příjmů českého vysokého školství ze soukromých zdrojů, zatímco v zemích OECD je to jedna pětina (OECD ukazatele vzdělávání, 2005). I když v posledních letech roste poměr financování ze soukromých zdrojů v ČR, země se na soukromé zdroje spoléhá stále méně než je průměr OECD. V publikaci OECD z roku 2006 *Letmý pohled na vzdělání* byla Česká republika jednou z pouhých čtyř zemí, v nichž poměr veřejných prostředků v rámci všech prostředků věnovaných na terciární vzdělávání v posledních letech vzrostl. Samotné poplatky představují méně než jednu desetinu celkových zdrojů pro české vysoké školství, které samy o sobě jsou velmi nízké podle mezinárodních standardů, a to i v porovnání se zeměmi, které nepřijaly dělení nákladů s velkým nadšením.

106. Míra soukromých prostředků věnovaných na terciární vzdělávání se v České republice musí zvýšit, má-li systém udržet krok s neustálým zvyšováním poptávky, uspokojit ekonomické a sociální požadavky, zvýšit kvalitu a více přispívat k výzkumu a inovaci. Vysoká míra závislosti českého vysokého školství na veřejných prostředcích velmi brzdí rychlost růstu systému a jeho budoucí rozvoj. Porovnání zkušeností OECD a dalších zemí ukazuje, že země, které se více spoléhají na kombinaci soukromých a veřejných prostředků jsou schopny ve vysokém školství dosahovat vyššího růstu než země spoléhající se výhradně na veřejné zdroje. Země, které se spoléhají na kombinaci prostředků jsou také lépe schopny udržet nebo dokonce zvyšovat kvalitu svého vysokého školství, výzkumu a inovací než ty, které se při financování svých systémů spoléhají výhradně na veřejné prostředky.

107. Finanční systémy rovněž působí jako mocná pobídka pro jednání studentů a jejich rodin na jedné straně a institucí na straně druhé. Systém financování, v němž studenti nenesou náklady na své studium, obvykle podporuje neefektivní chování z jejich strany, například prodlužování doby studia. A podobně, veřejné vysoké školy, které závisí téměř výlučně na veřejných financích jsou jen velmi málo motivovány k tomu, aby se chovaly efektivně. A naopak, pokud se studenti musejí podílet na nákladech, uvědomují si ekonomické dopady rozhodnutí, která při studiu činí a podporuje to u nich pocit spolupodílení se a zvýšené očekávání jako u spotřebitelů – jak nám říkali všichni čeští studenti v placených částech terciárního vzdělávání. A instituce terciárního vzdělávání, které jsou nuceny zajistit si soukromé prostředky, se účastní konkurenčního prostředí, které je usměřuje – a možná efektivněji než národní financující orgány působí jako pobídka pro zvyšování produktivity, flexibility výuky a inovace.



108. Hlavním prostředkem, jak zvýšit podíl soukromých prostředků, je větší přenášení nákladů v rámci systému pomocí vyšších poplatků v kombinaci finanční pomoci pro studenty, například granty nebo půjčkami, které kompenzují vliv vyšších poplatků u studentů, kteří si je nemohou dovolit pokrýt. Zavedení nebo zvyšování školného pro studenty ve státem financovaných studijních programech je tradiční a nejčastěji využívaný způsob přenášení nákladů: v mnoha zemích však zavádějí nebo zvyšují jiné poplatky, které školné nahrazují. Irsko se například pyšní tím, že tam pregraduální studenti neplatí žádné školné, ale existuje tu registrační poplatek ve výši 800 Euro, který musí platit téměř všichni tito studenti.

109. Diskuse ohledně poplatků se ve většině zemí řeší, zda zavést nebo zvýšit poplatky pro studenty na státem financovaných studijních místech, existují však další systémy poplatků, které jsou možná pro situaci v České republice relevantnější.

### ***Rozdílní platby podle úrovně studia***

110. V mnoha zemích je obvyklá struktura poplatků, kdy studenti platí rozdílné poplatky podle úrovně studia: velmi nízké nebo žádné u pregraduálních programů, vyšší u postgraduálních programů, mezinárodních studentů a v některých případech i u dospělých studentů. Například Irsko je dobrým příkladem země, kde pregraduální studenti (zdánlivě) neplatí žádné školné, zatímco studenti v postgraduálních programech školné platí. Zavedení dvoucyklových bakalářských a magisterských programů v Evropě vyvolalo v mnoha zemích debaty o této možnosti. Je možné zachovat politiku nízkých nebo žádných poplatků za bakalářská studia a poplatky požadovat pouze po studentech v novém druhém cyklu, v magisterském programu (s mechanismem, který převádí tento princip do oborů, kde dlouhé magisterské programy nadále existují.)

### ***Rozvoj soukromého sektoru ve vysokém školství***

111. Mnoho zemí podpořilo zakládání nebo rozvoj soukromého vysokého školství jako způsob, jak snížit závislost vzdělávání na veřejných prostředcích. V některých zemích Středního východu a v Asii vzrostl počet soukromých institucí i studentů především v profesně orientovaných programech, ale jsou tu zakládány i soukromé instituce. Běžné je, že k největšímu nárůstu v počtu studentů v těchto zemích došlo v soukromém sektoru, zatímco ve veřejném je počet studentů stabilní nebo roste velmi pomalu, neboť další veřejné prostředky již nejsou k dispozici. Jedním ze způsobů, jak zvýšit počet studentů v soukromém sektoru je dát i studentům těchto institucí nárok na finanční pomoc a studentské půjčky. Dalším způsobem, jak podpořit nebo umožnit další růst počtu studentů v soukromém sektoru je zajistit, aby byly schvalovány programy splňující standardy kvality.

### ***Duální systém poplatků***

112. Mnohé země přecházejí k systému s duálními poplatky, kdy většina studentů má nárok na do značné míry dotovaná studijní místa, za která neplatí žádné nebo jen malé poplatky, kdežto vyšší „tržní“ poplatky, které se blíží nebo odpovídají plným nákladům na studium, se platí v oblastech s vysokou poptávkou, například obchod nebo právo. Dobrým příkladem země, která přijala strukturu duálních poplatků, je Austrálie: studenti účastníci se Programu příspěvků na systém vysokého školství (HECS) platí (nebo splácejí formou úvěrů) vládou stanovené poplatky, zatímco všichni zahraniční studenti a stále vyšší počet domácích studentů platí mnohem vyšší sazby. Instituce v mnoha jiných zemích účtují vyšší poplatky/školné u „tržních“ programů než u jiných programů studia. Mnoho evropských zemí používá systém duálních

poplatků pro studenty z nečlenských zemí EU. Duální systém poplatků může rovněž vycházet ze sociální relevance a priority různých oborů studia, kde vysoce prioritní obory dostávají větší dotace na školné.

113. Paralelní poplatky jsou jednou z forem duálních poplatků, v nichž někteří studenti mají nárok na státem dotované školné, zatímco jiní studenti ve stejném ročníku a oboru studia platí poplatky, které více odpovídají nákladům a jsou tržně orientované.

114. Tyto paralelní struktury poplatků existují v mnoha zemích střední a východní Evropy. V mnoha případech tyto paralelní poplatky plynou přímo institucím, zatímco jinde se všechny poplatky účtované studentům za státem financovaná místa vracejí vládě. To vysvětluje jejich popularitu u představitelů institucí, neboť poplatky představují jednu z mála možností, které mají instituce k dispozici při zvyšování svých příjmů a udržení tohoto zvýšení. Tato paralelní struktura poplatků funguje v České republice, kde 7 tisíc „studentů“ účastníků celoživotního vzdělávání platí vyšší poplatky než studenti v denním studiu, s nimiž se dělí o učebny. Tyto paralelní struktury poplatků jsou ale ve své podstatě nespravedlivé, protože účtují rozdílné poplatky studentům zapsaných ve stejných kurzech. Z tohoto důvodu hodnotící tým paralelní poplatky nedoporučuje.<sup>33</sup>

115. Tyto možnosti zvyšování soukromých příjmů zaváděním školného se vzájemně nevylučují. Země může například zavést systém, v němž studenti magisterských programů platí vyšší poplatky než studenti v bakalářských programech; studenti v oborech s vyšší poptávkou / nižší prioritou platí poplatky, zatímco studenti v oborech s vyšší prioritou / nižší poptávkou neplatí poplatky žádné nebo nižší; anebo systém, kdy je zavedena politika na podporu vyššího počtu studentů v soukromých institucích splňujících vyšší standardy kvality.

116. A poslední mechanismus (který v podstatě se školným nesouvisí) jak zvýšit soukromé financování vysokého školství, který používá mnoho zemí, je poskytování pobídek průmyslu, aby podporoval univerzitní výzkum a výuku k budoucímu povolání. To představuje významný zdroj soukromých prostředků pro vysoké školství v mnoha zemích, který by Česká republika mohla v co největší míře zkopírovat. Tento významný způsob, jak zvýšit soukromé finance, podrobněji rozebírá část této zprávy věnovaná zkvalitňování výzkumu a inovacím.

### ***Využití financování ke stimulaci rovného přístupu***

117. Jedním z klíčových cílů většiny zemí je využívat mechanismy financování ke stimulaci vyšší účasti na vysokoškolském vzdělávání a větší rovnosti v přístupu různých skupin studentů ke vzdělání. V České republice se těmto cílům věnuje pravděpodobně menší pozornost než v mnoha jiných zemích. Tímto problémem se zabývá následující kapitola o přístupu ke vzdělávání a o rovnosti systému.

### **Reforma mechanismů financování**

118. Hodnotící tým je přesvědčen, že výše popsané slabiny mechanismu financování lze nejlépe vyřešit reformou tří klíčových prvků systému financování: aktualizací a úpravou

---

<sup>33</sup> Hodnotící tým doufá, že jeho doporučení ohledně soukromých příspěvků povedou v budoucnu v České republice k nižší závislosti na paralelních poplatcích.

mechanismu financování institucí, zvyšováním příspěvků ze soukromých zdrojů a zvyšováním financování a závazkem poskytovat studentům finanční pomoc.<sup>34</sup>

### **1. Aktualizace a úprava mechanismu financování institucí**

119. Obecný mechanismus financování institucí by měl být upraven tak, aby byl průhlednější a relevantnější. Stávající systém financování má několik silných aspektů, které odpovídají uznávané mezinárodní praxi, ale bylo jich dosaženo za cenu vyšší komplexnosti a menší průhlednosti. Stávající mechanismus financování rovněž není nastaven tak, aby byl schopen rozpoznat relevantní otázky a aby systém lépe reagoval na nově se objevující společenské a hospodářské potřeby. Jedním ze způsobů, jak zlepšit a posílit stávající formu financování, je upravit některé prvky a jasně sdělit jednotlivým aktérům, jak má model fungovat. Znamenalo by to následující změny:

– aktualizaci a úpravu koeficientů financování tak, aby odrážely změny v normativních nákladech od doby jejich zavedení počátkem 90. let a aby odrážely nově se objevující sociální a hospodářské potřeby České republiky. K tomu bude nutné definovat oblasti studia s vysokou prioritou, kterým bude poskytnuta vysoká finanční podpora, a to v rámci procesu konzultace s klíčovými aktéry založeném na údajích a současné a vzrůstající potřebě pracovních sil a dalších kritických společenských indikátorů.

– reformu institucionálního řízení, která by dala rektorům a řídicím orgánům institucí větší autonomii při stanovení priorit a která by přidělovala veřejné prostředky podle priorit celé instituce, namísto pouhého předávání prostředků jednotlivým fakultám s použitím stejných kritérií jako u formule (viz doporučení ve čtvrté kapitole).

– sjednocení položky, která financuje instituce podle počtu absolventů do jedné obecné formule pro financování. Položka vycházející z počtu absolventů je v současné době oddělená od základní formule financování a její sjednocení se zbytkem formule pro financování zvýší transparentnost a systém zjednoduší.

### **2. Zvyšování podílu soukromých financí**

120. Český systém vysokého školství si jednoduše nemůže dovolit nadále se spoléhat na to, aby tak vysoký podíl jeho příjmů pocházel z veřejných zdrojů, chce-li splnit své dlouhodobé cíle, které od něj Česká republika očekává. Jedním z hlavních doporučení hodnotícího týmu je postupné zvyšování podílu soukromých zdrojů na financování výdajů na vysokoškolské vzdělání. Navrhuje dva základní mechanismy: rozšíření okruhu studentů, kteří přispívají na náklady na své studium a zvýšení podpory pro vysoké školství ze strany podniků a průmyslu. Další zdroje získané touto cestou by měly být využity k podpoře dalšího růstu,<sup>35</sup> ke zvyšování rovnosti, kvality a výkonnosti výzkumu a inovací v českém vysokém školství.

121. Všichni studenti na veřejných vysokých školách by měli, pokud mohou, přispívat na náklady na své studium.<sup>36</sup> Tyto příspěvky by se měly lišit podle následujících kritérií:

---

<sup>34</sup> Podrobný popis toho, jak lze tyto reformy provést, jde nad rámec této Zprávy. V těchto doporučeních se hodnotící tým zaměřuje na obecné zásady a směřování změn.

<sup>35</sup> *Podkladová zpráva* naznačuje, že se v příštích deseti letech očekává značné zmenšení věkové skupiny, z níž se tradičně rekrutují vysokoškolští studenti. Zároveň však všechny klíčové politické dokumenty zdůrazňují význam studia dospělých a celoživotního vzdělávání. V tomto kontextu je hodnotící tým přesvědčen, že větší objem financí, který navrhuje, je nezbytný pro růst i pro ostatní uvedené faktory.

<sup>36</sup> Pro studenty z nejhudších rodin a ze znevýhodněných cílových skupin by soukromé příspěvky na vzdělávání byly hrazeny z veřejných zdrojů (viz následující kapitola).

- nejnižší by měly být příspěvky studentů v programech krátkého cyklu a v profesních programech, vyšší v bakalářských programech a nejvyšší v magisterských programech<sup>37</sup>;
- v rámci programů na stejné akademické úrovni by měly být příspěvky rovněž rozmanité, kdy nejnižší by byly u studijních programů, které Ministerstvo označí za vysoce významné a prioritní obory a nejvyšší ve studijních programech, které Ministerstvo určí jako programy s vysokou poptávkou, v nichž absolventi dosahují vysoké finanční návratnosti;
- příspěvek by se měl na všech akademických úrovních lišit podle socioekonomického postavení studenta a měl by fungovat lepší a rozšířený systém finanční pomoci studentům (viz níže a následující kapitola).

122. Hodnotící tým doporučuje, aby tyto osobní příspěvky byly zaváděny postupně s nástupem nových skupin studentů do škol a aby rozhodnutí o základní a nejvyšší výši příspěvků i o názvu, který ponese, bylo přijato na příslušné vládní úrovni a na základě širokých konzultací.

123. Měl by se rovněž podporovat vstup studentů na soukromé vysoké školy, a to prostřednictvím vhodně upravených programů akreditace a procesů schvalování plánů (viz kapitoly třetí a devátá) a prostřednictvím poskytování finanční pomoci studentům soukromých institucí, kteří na ni mají nárok (viz kapitola šestá).

124. V rámci podpory širšího využívání soukromého financování by školné hrazené v soukromé instituci mělo být předmětem zvýhodněného daňového zacházení (prostřednictvím odpisů nebo kreditů), stejně jako sponzorské příspěvky pro tyto instituce.

125. Měly by se poskytovat pobídky, které by podpořily podniky a průmysl navýšit svou podporu pro univerzitní výzkum a výuku orientovanou na přípravu na zaměstnání. Poměr výzkumu na českých vysokých školách, který je hrazen průmyslem a jinými soukromými organizacemi (5,1 procent) je velmi nízký v porovnání s nejlepšími sousedy (10,3 %). Ministerstvo by proto mělo dát přednost svým jednáním s Ministerstvem financí (viz *Koncepce reformy vysokého školství*, 2004) o mechanismech politiky zaměstnanosti, které by podpořily obchod a průmysl při zvyšování podpory pro základní a aplikovaný výzkum, a o dalších aktivitách, které přinášejí komerční příjmy. Tyto mechanismy mohou zahrnovat vyrovnávací granty, daňové pobídky a zrychlené regulační procesy.<sup>38</sup>

### **3. Vyšší financování finanční podpory pro studenty**

126. Poměr veřejných prostředků věnovaných na finanční pomoc studentům by se měl zvýšit a umožnit tak širší přístup a větší rovnost. Hlavním doporučením hodnotícího týmu sice je zvýšit poměr soukromých prostředků na financování vysokoškolského vzdělávání rozšířením řad studentů, kteří si přispívají na náklady na studium, stejně významné je však i jeho doporučení podstatně rozvinout systém finanční pomoci pro české studenty, který by vyrovnal negativní dopady pro ty studenty, kteří by si jinak studium nemohli dovolit. Tato doporučení podrobněji rozebírá následující kapitola o zlepšování přístupu ke vzdělávání a o rovnosti systému.

<sup>37</sup> Jak bylo uvedeno výše, hodnotící tým nemůže poskytovat podrobné prováděcí instrukce – je nutné vyřešit otázku dlouhých magisterských programů a PhD. programů.

<sup>38</sup> Tento přístup k větší závislosti na soukromých prostředcích řeší i kapitola věnovaná výzkumu a inovacím.

## KAPITOLA ŠESTÁ: PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ A ROVNOST SYSTÉMU

„Sociální skladba studentů je stále velkým problémem pokud jde o přístup ke vzdělání v České republice, neboť podíl dětí z různých sociálních skupin účastnících se systému vzdělávání je velmi různý. Proto budou kromě dalšího rozšiřování příležitostí v rámci vyššího vzdělávání přijata rovněž další opatření namířená na zvyšování poměru studentů ze sociálních skupin, které tradičně nestudují, jež zajistí, aby skladba studentů více odpovídala poměrům ve vyspělých zemích západní Evropy.“

*(Dlouhodobý plán na roky 2006-2010)*

### Úvod

127. Přístup ke vzdělávání a rovnost systému mohou být významnými prvky veřejné politiky téměř v každé zemi. Otázka přístupu se obvykle popisuje jako procento příslušné populace, které se účastní vyššího vzdělávání. Otázka rovnosti přístupu souvisí spíše s otázkou rozdílů v poměru účasti různých skupin studentů – podle pohlaví, etnického původu a nejčastěji podle socioekonomického postavení studenta a jeho rodiny.

128. Míra účasti na terciárním vzdělávání v ČR pokulhává za většinou zemí OECD. I přes rapidní nárůst v počtu zapsaných studentů v druhé polovině 90. let, který dosahoval přibližně 6 procent ročně, se Česká republika na přelomu století umístila hluboko pod průměrem účasti v zemích OECD. Například v roce 2001 mělo pouze 12 % Čechů ve věku od 25-64 let terciární vzdělání (*OECD Ukazatele ve vzdělání, 2005*). To je zhruba polovina průměru OECD a Česká republika obsadila 26. místo ze 30 zemí OECD, které v této statistice figurovaly. U obyvatel ve věkové skupině od 25-34 let mělo terciární kvalifikaci 12 % Čechů v porovnání s 29 % v zemích OECD (29. místo ze 30). I přes rychlý nárůst v počtu zapsaných studentů od roku 1991 – s průměrným ročním nárůstem zhruba 8 % - míra účasti v ČR stále zaostává za většinou ostatních zemí OECD.

129. Vzhledem k poměrně omezené účasti na terciárním vzdělání, jak rovný nebo nerovný je tedy český systém terciárního vzdělávání? Údaje z druhého mezinárodního průzkumu gramotnosti dospělých z roku 1998, který zkoumal i vztah mezi povoláním otce a terciárním vzděláním, ukazují, že u osob, jejichž otec měl profesní vzdělání, byla 3,1 násobně vyšší pravděpodobnost, že se do 35. roku svého věku zúčastní terciárního vzdělávání – což je nerovnost nižší než v Polsku (4,0) nebo v Maďarsku (3,9), ale mnohem vyšší než ve Spojených státech (2,0) nebo ve Finsku (1,4).<sup>39</sup> Novější údaje z evropského sociálního průzkumu (ESS 2) potvrzují, že v českém vzdělávacím systému tato nerovnost přetrvává.

130. I když počet studentů zapsaných na české vysoké školy v posledních deseti letech podstatně vzrostl, vztah mezi sociálním původem a studiem na terciární instituci zůstává silný. Například:

- zhruba šest ze sedmi absolventů vyšších středních škol, jejichž rodiče jsou rovněž absolventy střední školy, aspirují na terciární vzdělání, zatímco u absolventů, jejichž rodiče nemají maturitu, tyto aspirace sdílí pouze jeden ze dvou.
- míra, jakou se žadatelé dostávají na vysoké školy, rovněž silně souvisí s jejich sociálním původem. Mezi studenty se „silnými studijními předpoklady“ bylo přijato 80 procent z

<sup>39</sup> Matějů, Řeháková a Šimonová, *Přechod ze střední na vysokou školu: komunistické a post-komunistické vzorce nerovnosti*, 2004.

těch, jejichž rodiče dokončili vyšší vzdělání, zatímco u studentů, jejichž rodiče měli nižší než maturitní vzdělání, bylo úspěšných jen 62 %.

- Představitelé nejnižšího socioekonomického kvintilu tvoří méně než 10 % vysokoškolských studentů, zatímco zástupci nejvyššího socioekonomického kvintilu představují 35 % všech vysokoškolských studentů.<sup>40</sup>

131. Kromě rovnosti ve vztahu k sociálnímu původu vyvstávají o otázky ohledně rovnosti osob s fyzickými handicap, mládeže z romských rodin a žen. Vláda sice financuje projekty na pomoc fyzicky postiženým studentům, není však schopna pospat stav přístupu či analyzovat nebo hodnotit tyto iniciativy, neboť nemá dostatek údajů a výzkumů týkajících se postižených studentů.<sup>41</sup> V českém vysokém školství studuje jen hrstka romských studentů – odhadem dvě setiny procenta celkového počtu studentů.<sup>42</sup> Téměř nulové zastoupení romských studentů v terciárním systému vzdělávání vychází ze skutečnosti, že jich méně než 5 % dokončí středoškolská studia. A konečně rovnost ve vztahu k pohlaví má v České republice dvě tváře. Počty dívek ve vyšších ročnících středních škol a na vysokých školách převyšuje počet chlapců. Avšak postup žen do vyšších akademických pozic a do vysokoškolské administrativy je v porovnání s mnoha státy OECD velmi omezená.<sup>43</sup> Většinu pozornosti jsme ale věnovali rovnosti co do sociálního původu, na který se tedy nyní zaměříme.

132. Nerovnost co do sociálního původu má kořeny ve dvou znacích české vzdělávací politiky: 1) omezené příležitosti, jak co do schopností tak sociální poptávky při vstupu do středoškolských programů připravujících studenty na vysokou školu i do vysokoškolských programů samotných; a 2) současný omezený systém finanční a sociální podpory pro studenty z málo zastoupených skupin, kteří se chtějí zapsat k vysokoškolskému studiu.

133. Při pohledu do *budoucnosti* je jasné, že se český systém vysokého školství blíží masovému vzdělávacímu systému, ale přetrvávají v něm nerovnosti. V tom Česká republika není sama; mnoho terciárních systémů prošlo značným rozmachem aniž by došlo ke snížení nerovnosti v účasti. Je tomu tak proto, že většina nerovností, s nimiž se setkáváme v terciárních systémech, má původ v sociálních a kulturních faktorech působících v raných stádiích života, které jsou v době nástupu na střední a vyšší střední školu již hluboce zakořeněné. Narovnání nerovností není otázkou opatření pouze ve vysokém školství, ale musí být řešeno i v rámci jiných zásahů usilujících například o usměrňování aspirací mladých lidí, jejichž rodiče sami nemají vyšší střední nebo vysokoškolské vzdělání.

## Studijní příležitosti

134. Mezinárodní srovnání poukazuje na jasný vztah mezi přístupem a rovností: čím nižší je počet studijních míst vzhledem k velikosti věkové skupiny, tím méně pravděpodobné je, že se do studentské populace proboují mladí lidé ze znevýhodněného rodinného prostředí. Systém, který pokrývá poptávku po studijních místech v terciárním sektoru – ať formou veřejného financování, převážně soukromého financování nebo financování smíšeného – je spravedlivější než systém, které poptávku nepokrývá.<sup>44</sup> Řečeno jinými slovy: zahraniční

<sup>40</sup> Podkladová zpráva, Tabulka 6.4, z Matějů *et al.*, 2004.

<sup>41</sup> Podkladová zpráva, čl. 210, s. 49.

<sup>42</sup> Podkladová zpráva, čl. 208, s. 49.

<sup>43</sup> Zhruba deset procent z českých profesorů s plnou profesurou jsou ženy, což je počet srovnatelný s Japonskem a mnohem menší než například ve Švédsku (16), Spojených státech (18) a ve Finsku (22 %). Podobně je tomu i u významné funkce děkana, kterou v ČR ženy zastávají jen v 0,05 % případů.

<sup>44</sup> Matějů, Vysoké školství: modely financování, příležitosti a účast v mezinárodním komparativním pohledu.

zkušenosti naznačují, že rozvoj příležitostí v rámci terciárního vzdělávání rozšiřováním nabídky přináší užitek všem skupinám studentů.

135. Jak OECD poznamenala ve své nedávno uveřejněné práci o České republice,<sup>45</sup> nabízí středoškolský systém v ČR pouze omezený počet studijních míst, která připravují studenty na studium na vysoké škole. Nabídka studijních míst na gymnáziích a středních technických školách, které zajišťují většinu příležitostí pro vstup do vysokého školství – je omezená jak ve vztahu k poptávce studentů tak ve vztahu k jejich schopnostem. Jak dokazují Koucký (2004) a Münich (2005), zdá se, že přístup na víceletá gymnázia, která se považují za privilegovanou cestu na vysokou školu, souvisí mnohem více s rodinným původem než s akademickými schopnostmi. Podrobný analýza výsledků PISA, kterou předkládá Münich (2006), odhaluje nesoulad mezi preferencemi a schopnostmi studentů středních škol a nabídkou studijních míst, která by připravila studenty vyšších středních škol na vysokou školu, má silný genderový a regionální rozměr.

136. Procento absolventů středních škol, kteří získali maturitu, stoupl z necelých 45 % v roce 1995 na více než dvě třetiny v roce 2005. Pro studenty, kteří získají maturitu, však nemusí být místo na vysoké škole. I když v posledních letech vzrostla nabídka studijních míst na veřejných i soukromých vyšších vzdělávacích institucích, český systém vysokého školství se liší od systému některých jiných členských států OECD, například Japonska, Spojených států nebo severovýchodních zemí, kde je nabídka studijních míst zhruba stejná jako poptávka. V ČR je na vysoké školy přijato zhruba 58 % žadatelů. U veřejných vysokých škol je pak tento poměr mnohem nižší (55 %) než u soukromých vyšších vzdělávacích institucí, kde činí 88 %. Stejně důležité je i to, že tento poměr se liší podle oboru – od méně než 20 % (například u práv) po 72 % (v technických oborech). Počet přijatých studentů na vyšší odborné školy v poměru k přihlášeným je 65 %. Nelze říci, zda rozšířením počtu studijních míst na soukromých vyšších vzdělávacích institucích a na vyšších odborných školách v kombinaci s rozšířenou kapacitou veřejných univerzit bude schopno plně pokrýt poptávku. To by vyžadovalo integrované údaje o počtu přihlášených a přijatých ze soukromých i veřejných vyšších vzdělávacích institucí a vyšších odborných škol, které však nemáme k dispozici.

### **Systémy finanční a sociální podpory pro studenty**

137. Mladí lidé nemusí mít studijní aspirace, mohou se rozhodnout se na studia nepřihlásit nebo mohou začít studovat, ale studia nedokončí, protože předpokládají, že nebudou (nebo nejsou) schopni pokrýt náklady na studium. Jedním z hlavních mechanismů v mnoha zemích, který zvyšuje možnosti přístupu a počty studentů z nedostatečně zastoupených skupin, je poskytování finanční a sociální podpory studentům. Státní podpora pro studenty v České republice v současné době zahrnuje:

- skromnou finanční podporu poskytovanou studentům navštěvujícím instituce daleko od domova, doktorandům a některým dalším. V roce 2005 vláda utratila zhruba jednu miliardu korun na podporu ubytování a stravování studentů, ročně tedy zhruba 6 % z téměř 17 miliard korun, které státní rozpočet vyhradil na vysoké školství (Podkladová zpráva, tabulka 7.9). Podobně v roce 2002 bylo 7 % veřejných financí pro vysoké školy v ČR poskytnuto formou stipendií nebo jiných grantů domácnostem, v porovnání s průměrem OECD, který dosahoval 9,2 %. Česká republika se tak zařadila na 17. místo z 26 států OECD.

---

<sup>45</sup> *Getting Education Right for Long-Term Growth in the Czech Republic*, OECD Working Paper 497, 2006.

- hlavním zdrojem podpory pro studenty v České republice je systém sociální podpory pro všechny občany, v rámci něhož je poskytována zdravotní péče, základní příjem a další služby bez spoluúčasti studenta všem studentům vysokých škol do dosažení 26 let věku.
- Veřejná podpora stravy a ubytování se v ČR tradičně poskytuje formou dotací na služby pro ty studenty, kteří je využívají. Od roku 2005 byl však tento systém podpory upraven tak, že příspěvky na ubytování se nyní budou přidělovat podle vzdálenosti bydliště rodiny studenta.
- V ČR v podstatě neexistují programy studentských půjček, což je možná odrazem tradice studia na VŠ zdarma nebo pouze za malý poplatek. Probíhají však aktivní diskuse a objevují se doporučení zavést program studentských půjček, a to v rámci snahy o zavedení nebo zvýšení školeného v České republice.

### **Silné stránky vysokého školství co do přístupu a rovnosti**

138. Jak uvádíme na jiném místě této zprávy, v České republice se podstatně rozšířily možnosti studia na vysokých školách: počet studentů na českých vyšších vzdělávacích institucích *vzrostl od roku 2000 do roku 2005 téměř o 50 % a od roku 1995 do roku 2005 se zhruba zdvojnásobil*; za toto podstatné rozšíření studijních možností musíme Českou republiku pochválit.

139. I když poměr veřejných prostředků věnovaných na podporu studentů je v mezinárodním měřítku relativně skromný, obsahuje stávající struktura financování některé prvky, které pozitivně ovlivňují možnosti přístupu a rovnosti.

140. Nedávné rozhodnutí změnit podporu ubytování a zohlednit při ní vzdálenost, ze které student dojíždí, je pozitivním krokem, který směřuje pomoc k potřebným. Mnozí mezinárodní pozorovatelé považují tradiční český přístup, kdy vláda dotuje cenu ubytování všem studentům, kteří bydlí v ubytovacích kapacitách zajištěných vládou, za nespravedlivé v tom smyslu, že podporu ve stejné výši dostávají studenti z rodin bez rozdílu výše jejich příjmů. Nedávné rozhodnutí uvolnit tyto dotace a s největší prioritou je poskytnout studentům, kteří cestují z největší dálky, je proto považováno za pozitivní krok.

141. Nedávné vytvoření stipendijního programu pro studenty s nízkými příjmy je rovněž velkým krokem vpřed na cestě za rovností. Skutečnost, že veřejná podpora na stipendia byla v České republice skromná a že nebyla velká snaha cíleně přidělovat tato stipendia studentům s největšími finančními potřebami, byly slabé stránky, které nepodporovaly rovnost.

142. Systém sociální podpory poskytuje studentům zapsaným na vysokých školách pevnou záchrannou síť. Hlavní důvod, proč čeští tvůrci politiky cítili, že mohou omezit prostředky na stipendia, možná spočívá ve skutečnosti, že systém sociální podpory je plně a volně k dispozici všem českým studentům vysokých škol ve věku od 18 do 26 let.

### **Slabé stránky vysokého školství co do přístupu a rovnosti**

143. Výše uvedené aspekty představují významné silné stránky a zlepšení, kterých Česká republika v nedávně době dosáhla na cestě za zlepšováním přístupu a rovnosti, má systém i několik jiných aspektů, které je třeba ještě zlepšit.

144. Zaprvé: hodnotící tým byl překvapen slabou mírou integrace plánování, politiky a analýzy mezi systémem středního a vysokého školství – pozorování, které, jak bychom měli



uvést, sdílí i Ministerstvo samotné (ve své SWOT analýze vypracované pro jeho *Dlouhodobý plán*), a které platí i pro mnoho dalších členských států OECD.

145. Navzdory tomu, že zvyšování rovnosti je velkou prioritou *Dlouhodobého plánu na roky 2006-2010*, zdá se, že finanční prostředky věnované na zvyšování rovnosti v českém vysokém školství jsou nízké. Relativně malá část veřejných prostředků je věnována na granty a stipendia; podle mezinárodních standardů je velmi nízká. Tento nízký závazek může být částečně způsobem nízkou úrovní nerovnosti v ČR v porovnání s mnoha jinými zeměmi v regionu i na světě.<sup>46</sup> Nedávno přijaté rozhodnutí změnit podporu ubytování a zohlednit vzdálenost, z níž studenti dojíždějí, a zvýšit objem prostředků věnovaný na stipendia, jsou pozitivní kroky, ale k dosažení větší rovnosti je třeba dosáhnout udělat myšlenkami více.

146. Institucionální závazek zvyšovat rovnost ze rovněž zdá nízký. Instituce poskytují relativně málo prostředků na podporu studentů, neboť k tomu nejsou vůbec motivovány, či jen málo. Otázka rovnosti se nezdá být v okruhu zájmů zástupců většiny institucí. V debatách s vrcholnými představiteli institucí během návštěvy OECD byla otázka rovnosti nadnesena. Ani přímý dotaz, zda je rovnost velkým problémem českého vysokého školství, nevyvolal velký zájem o diskusi na toto téma či alespoň uznání, že rovnost představuje problém.

147. Absence programu studentských půjček znesnadňuje úvahy o větším podílu soukromých příspěvků na nákladech na vysoké školství v ČR. Pokud bude přijato rozhodnutí vybírat soukromé příspěvky od širšího okruhu studentů, bude nutné zavést program studentských půjček, které studentům a jejich rodinám pomohou uhradit zvýšené náklady.

148. Neschopnost současného snažení řešit problém přístupu a rovnosti by měla řešit vláda; měla by na podporu studentů poskytnout více prostředků a přijmout konkrétní kroky, které povzbudí instituce, aby samy zvyšovaly rovnost. Hodnotící tým doporučuje, aby k tomu bylo použito následujících šest mechanismů.

## **Doporučení**

### **1) Zaměřit se na zvyšování aspirací**

149. Využít mezinárodních zkušeností s intervencemi s cílem zvýšit akademické aspirace mladých lidí, v jejichž rodinách není studium tradicí, například program Velké Británie Aim Higher (Míř výš) a iniciovat podobnou strategii v ČR. Sledovat změny v motivaci a aspiracích pomocí sociálních průzkumů a zahrnout tuto práci do většího portfolia koordinačního orgánu popsaného níže.

### **2) Posílit koordinaci mezi středním a vysokým školstvím**

150. Český Dlouhodobý plán pro vysoké školy na roky 2006-2010 volá po posílení spolupráce mezi středními školami a vyššími vzdělávacími institucemi. K tomu bychom přidali doporučení, aby se zastupitelské orgány a političtí pracovníci z obou sektorů vzájemně zapojovali do řešení klíčových otázek rovnosti, které pálí středí i vysoké školství. K nim mohou patřit například:

- (a) je počet studijních míst na vysokých školách dostatečný k tomu, aby pokryl poptávku uchazečů o studiu a jsou tito uchazeči k tomu dostatečně kvalifikováni?

---

<sup>46</sup> ČR má jeden z nejnižších koeficientů Gini v Evropě.

- (b) nabízí terciární systém ten správný druh studijních míst, aby pokryl potřeby a aspirace studentů středních škol a kritickou potřebu trhu práce?
- (c) do jaké míry jsou státní kurikula pro střední školy a hodnocení základem úspěšného vysokoškolského studia?

S podporou malého sekretariátu a rozvojových fondů MŠMT by tento orgán založený na spolupráci mohl identifikovat klíčové příležitosti pro zlepšování rovnosti díky lepší koordinaci.

### **3) Stipendia poskytovaná na základě potřeby**

151. Měl by být zřízen program stipendií na životní výdaje pro studenty, kteří to potřebují a kteří si to zaslouhují a pro skupiny studentů z nejrizikovějších skupin, například Romy. Kritéria pro stanovení potřeby i zásluh by mělo stanovit Ministerstvo ve spolupráci s příslušnými aktéry. Nejpřímější způsob, jak v ČR zvýšit závazek vůči rovnosti v rámci stávajících struktur financování je zvýšit veřejnou podporu pro stipendia pro cílové skupiny studentů. Nárok na stipendia poskytovaná na základě potřeby by měli mít studenti na soukromých i veřejných institucích.<sup>47</sup>

152. Další možností je podstatné rozšíření stávajícího programu stipendií pro potřebné. V současné době má podle pravidel programu nárok na podporu zhruba pět procent českých studentů. Nárok na podporu z programu by mohl být vázán na mnohem vyšší míru sociálních příspěvků a velikost programu by se tak mohla zdvojnásobit. Takové rozšíření by mohlo být financováno z nových příjmů nebo z úspor dosažených v jiných položkách rozpočtu na vzdělávání, například lepším cílením příspěvků na stravu a ubytování.

### **4) Rozšířit možnost odpuštění soukromých příspěvků u potřebných studentů na základě rozhodnutí instituce**

153. Zavedení soukromých příspěvků pro všechny studenty na veřejných VŠ (viz kapitola pátá) by mělo být doprovázeno požadavkem vlády, aby instituce odpouštěly část nebo plnou výši poplatků studentům, kteří si je nemohou dovolit. Mnoho zemí často neuznává, že soukromé příspěvky mohou být motorem rovnosti, neboť přinášejí další prostředky a pomáhají vytvořit nová studijní místa na širokém okruhu veřejných VŠ: tato strategie však funguje pouze v případě, že je poskytována dostatečná podpora a kompenzace těchto vyšších nákladů studentům, kteří si je nemohou dovolit. V mnoha zemích jsou primárním nástrojem, který pomáhá studentům a jejich rodinám hradit vyšší příspěvky na studium studentské půjčky, avšak nejúčinnějším způsobem, jak zkombinovat vyšší podíl studentů na nákladech s větší finanční pomocí je, pokud jsou VŠ povinny tyto poplatky určité skupině studentů odpustit. Vláda tomu může napomoci vyhrazením prostředků, kterými vykompenzuje VŠ náklady na příspěvky odpuštěné některým studentům. Podobně jako v národním stipendijním programu popsaném výše by měla být stanovena kritéria, podle kterých Ministerstvo ve spolupráci s relevantními aktéry stanoví nárok studenta na odpuštění příspěvku. Kritéria by měla být dost široká na to, aby zajistila, že studenti, kteří tuto pomoc oprávněně potřebují nebo si jí zaslouží, na ni budou mít nárok, ale dost úzká na to, aby byly zachovány dostatečné příjmy umožňující růst a rozvoj vysokého školství.

---

<sup>47</sup> Tato stipendia by musela pokrývat veškeré náklady na živobytí, které v současné době nepokrývají sociální dávky a kupóny na ubytování a stravu. Nevztahovaly by se na navrhované soukromé příspěvky na studium na veřejných institucích, které řeší následující doporučení.

## **5) Vytvářet pobídky pro zajištění rovnosti absolventů**

154. Aby se zvýšila úroveň úspěšnosti studentů ze znevýhodněných skupin, měly by mít instituce k dispozici rovněž pobídky a s nimi možnost zvyšovat počet absolventů ze znevýhodněných skupin, kteří mají nárok na stipendia a odpuštění příspěvků, které jsme navrhovali výše. Jak bylo uvedeno v páté kapitole, vláda se již zavázala podporovat úspěch financováním VŠ zčásti podle počtu absolventů. Aby bylo zajištěno, že tato finanční podmínka bude mít i aspekt rovnosti, měla by být upravena tak, aby instituce podporovaly počty absolventů z řad znevýhodněných studentů tím, že jim zvýší provize za absolvování.

## **6) Vyvinout plán implementace programu studentských půjček**

155. Měl by být zaveden program studentských půjček, pomocí něhož se zajistí širší okruh studentů, kteří budou moci přispívat na své náklady na vysokoškolské vzdělání díky možnosti vypůjčit si na to potřebné prostředky. Většina zemí, které od studentů požadují větší příspěvky na vysokoškolské vzdělání, má program studentských půjček, které pomáhají studentům a jejich rodinám tyto náklady hradit. Zavedení programu studentských půjček však obvykle trvá dlouho a často se v něm vyskytují problémy se splácením nebo vysoká míra dotací, které snižují efektivitu nákladů. Systém odpuštění příspěvků, který jsme popsali výše, je alespoň z krátkodobého pohledu možná lepším způsobem, jak zajistit podíl studentů na nákladech, než studentské půjčky, neboť umožňuje vyšší přítok prostředků do institucí, aniž by se muselo čekat na rozjezd programu půjček.

156. Bylo by nicméně žádoucí, aby Česká republika posoudila možnost zavedení programu půjček, který umožní pokrýt náklady na studium studentům a jejich rodinám, kteří nemají nárok na odpuštění příspěvků, ale potřebují finanční pomoc s hrazením finančních potřeb souvisejících s vyššími příspěvky na náklady na studium. Nárok na tyto půjčky na výdaje by měli mít i studenti na soukromých i veřejných terciárních vzdělávacích institucích.

157. Při vytváření programu studentských půjček by se Česká republika měla poučit ze zkušeností ostatních zemí. Jedním z modelů je australský Program příspěvků na systém vysokého školství (HECS). Australský přístup lze doporučit z několika důvodů. Umožňuje zavedení školného, aniž by studenty a jejich rodiny zatěžoval předem – vláda totiž financuje školné tím, že instituce v době studia platí z veřejných prostředků; student vládě splácí prostřednictvím daňového systému až poté, co vzdělání dokončí. Austrálie systém HECS úspěšně použila k rozvoji masového systému vysokého školství, kdy se více než polovina absolventů středních škol účastní nějaké formy vysokoškolského vzdělání.

158. Avšak i australský přístup má svá omezení a je vhodný jen za určitých okolností. Vyžaduje například daňový systém s relativně malým množstvím daňových úniků. Bez toho by splátky nedosahovaly potřebné úrovně a systém by nebyl finančně udržitelný. Co je možná ještě důležitější, je to systém zpočátku velmi nákladný pro vládu, která musí čekat dokud studenti nezačnou splácet; zároveň totiž musí financovat výuku a výzkum na veřejných vzdělávacích institucích. I země tak bohatá jako je Austrálie zjišťuje, jaké nároky tento systém klade na vládní rozpočet, a musela snížit poskytované příspěvky tím, že zvýšila poplatky a snížila minimální výši příjmů nezbytnou k tomu, aby absolvent začal školné splácet.

159. Čeští úředníci by měli při svých úvahách o tom, jaký program studentských půjček je nejvhodnější a nejrozzumnější v českém kontextu, vzít tyto australské zkušenosti na vědomí.

Měli by však prostudovat i jiné modely studentských půjček, které jsou možná vhodnější. Jendou z možností jsou zkušenosti Nového Zélandu se studentskými půjčkami. Tam se počátkem 90. let 20. století rozhodli přejít od systému, v němž se naplatilo v podstatě žádné školné, k systému, v němž poplatky představují zhruba jednu třetinu nákladů na vzdělání studenta, tedy zhruba stejně jako v Austrálii. Nový Zéland se rovněž spoléhá na daňový systém, pomocí něhož vybírá zpět prostředky od studentů, a to jako určité procento studentova příjmu poté, co dokončí své vzdělání. Ale na rozdíl od Austrálie studenti na Novém Zélandě nebo jejich rodiny nejdříve musejí školné zaplatit a pak si na něj mohou půjčit. I novozélandský program studentských půjček má své problémy – včetně dluhového zatížení, které se v posledních dvou letech velmi rozšířilo a skutečností, že systém „nutí“ studenty pracovat v zahraničí, aby se vyhnuli splácení půjčky – má mnoho silných stránek, z nichž se může Česká republika hodně poučit, především pokud je její daňový systém dostatečně silný na to, aby vybral podstatnou část splatných splátek.

## KAPITOLA SEDMÁ: TRH PRÁCE A TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

„Zaměstnatelnost absolventů vysokých škol se považuje za jeden z nejdůležitějších ukazatelů kvality vysoké školy... (.) Ministerstvo...bude sledovat trendy nezaměstnanosti absolventů a nabídku pracovních míst ... (.) Na základě těchto údajů bude průběžně aktualizován přehled vysokoškolských studijních programů se zaměřením na zaměstnatelnost jejich absolventů a na trendy ve vývoji požadavků zaměstnavatelů na profil absolventů. Cílem je pomoci vysokým školám lépe reagovat na potřeby trhu práce.”

*(Dlouhodobý záměr na léta 2006-2010, s. 17)*

### Základní informace

160. Systémy vzdělávání a školství souvisí s pracovním životem dvěma základními způsoby. Zaprvé v oblasti platů, které vysílají signály studentům a jejich rodinám, jež ovlivňují jejich rozhodování o tom, zda budou investovat do lidského kapitálu. Dále jsou spojeny i s veřejnou politikou v oblasti vzdělávacích institucí. Veřejné orgány vytvářejí, financují a regulují vzdělávací instituce a svými politickými rozhodnutími formují i nabídku pracovníků s kvalifikacemi získanými v terciárním vzdělávání, druh dovedností a schopností, které instituce terciárního vzdělávání chtějí poskytovat svým absolventům, a spojení mezi institucemi terciárního vzdělávání, firmami, profesními spolky a dalšími organizacemi na trhu práce.

161. V České republice prošly vzdělávací politika i role pracovního trhu od roku 1989 zásadními změnami. Před rokem 1989 bylo vzdělání státním monopolem určeným centrálním plánováním. Počet studijních míst, především na gymnáziích a vysokých školách, byl v poměru k poptávce dosti omezený a přidělování studentů na studijní místa vycházelo z kvót stanovených centrálními plány, ze schopností studentů a z politických priorit, nikoliv z preferencí studentů a jejich rodičů.

162. Tyto rysy českého systému odrážely nejen dědictví centrálního hospodářského plánování, ale i starší vizi souvislosti vzdělávání a pracovního trhu, která vycházela ze střeoevropského modelu učení a práce společného Rakousku, Švýcarsku, Německu a Maďarsku. Těmto systémům bylo společné, že vybíraly studenty na akademicky nebo profesně zaměřené vzdělání již v raném věku. Na středoškolské úrovni převažovalo odborné, a nikoliv všeobecné či akademické vzdělání. Existovala kombinace výuky ve škole a v práci, která byla klíčovým prvkem tohoto vzdělávání. Trh práce se orientoval podle povolání (na rozdíl od interního trhu práce). Všeobecné střední vzdělávání - a vstup do terciárního vzdělávání - byly typicky výsadou relativně malého počtu elitních studentů, kteří prokazovali schopnosti absolvovat přísné vzdělání univerzity humboldtovského typu.

163. Mzdy byly typicky nastaveny podle centrálně plánovaných mzdových tabulek a rozdíly ve mzdách byly velmi malé. V době centrálního hospodářského plánování nebylo rozmístování pracovních sil propojeno se vzdělávacím systémem tak, jak je tomu v tržní ekonomice, kde se lidský kapitál přizpůsobuje signálům, které vysílají mzdy. Vzdělávací systém tak byl z velké části „odtržen od peněžních přínosů souvisejících se vzděláním.“<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> *Human Capital in Transition, Czech Students and Workers Adapting to the Market*, CERGE-EI, s. 60.

164. Po sametové revoluci bylo ve vzdělávacím systému, v institucích regulujících trh práce a ve vztahu mezi nimi zavedeno mnoho významných změn. Díky tomu, že vznikl trh práce, se malé rozdíly mezi platy brzy podstatně zvětšily. Podle jednoho odhadu se návratnost jednoho roku vysoké školy zvýšila z 2,7 % roce 1989 na 5,8 % v roce 1996.<sup>49</sup> Jiné odhady zvyšující se míry návratnosti v ČR ukazují v tomto období podobné výsledky. Rostoucí finanční výhody vysokoškolského vzdělání a stoupající sociální poptávka pro studijních místech na gymnáziích a v terciárním sektoru nebyly plně uspokojeny ani zvyšující se nabídkou; obě zůstávají omezené. Ještě v roce 1995 bylo 16 % středoškoláků zapsáno ve všeobecně vzdělávacích (akademických) programech v porovnání s průměrem OECD, který činil 47 %. Navíc, i když počet studentů přijímaných do terciárního vzdělávání vzrostl, stále zůstal hluboko pod průměrem OECD.

165. V 90. letech 20. století se živě diskutovalo o přetrvávajícím převisu poptávky nad nabídkou studijních míst na vysokých školách v souvislosti s rolí soukromého financování a soukromých vysokých škol v ČR.<sup>50</sup> Politické otázky, které jsou jádrem této debaty, však nebyly ještě plně vyřešeny. Demografické změny a politická rozhodnutí však přece poněkud zmírnila nerovnováhu mezi nabídkou a poptávkou.

166. Velký pokles absolutního počtu skupiny obyvatel ve školním věku umožnil, aby mnohem větší procento studentů složilo maturitní zkoušku. V letech 1995 až 2000 vzrostl počet studentů, kteří získali středoškolské vzdělání s maturitou z 39 na 49 % a počet studentů s vyučením rapidně poklesl. Politickým rozhodnutím byl zvýšen počet na veřejných vysokých školách, a to z 89 000 v roce 1990 na 236 000 v roce 2003 (včetně kombinovaného studia). Určitá kapacita studijních míst byla rovněž vytvořena na nových soukromých vysokých školách neuniverzitního typu.

167. Snižující se počet dětí a zvyšující se kapacita škol umožnily zvýšení počtu úspěšných uchazečů o studium na vysoké škole: poměr vzrostl z necelých 50 % v roce 1991/1992 na téměř 60 % o deset let později.<sup>51</sup> Stoupla rovněž míra účasti v terciárním vzdělávání. V letech 1995 až 2004 byla míra účasti studentů na terciárním vzdělávání čtvrtá nejrychlejší ze zemí OECD co do růstu, a celkově vzrostla o 200 procent.<sup>52</sup>

168. Navzdory zvýšenému počtu studentů a zvyšující se míře jejich účasti v terciárním vzdělávání zůstala zaměstnanost i finanční výhody, které přináší vysokoškolský diplom, relativně silné. Noví absolventi sice hledají práci o něco déle než jejich vrstevníci jinde, ale je to zapříčiněno spíše pravidly trhu práce, neboť se požaduje, aby nově nastupující absolventi dostali smlouvy na dobu neurčitou. Zaměstnanost mezi muži – absolventy terciárního vzdělávání typu A (věk 25–64 let) převyšuje průměr OECD a u žen se průměru OECD rovná. Platy vysokoškoláků v porovnání se středoškoláky jsou vyšší než v kterékoliv jiné členské zemi OECD kromě Maďarska. Ve věkové skupině 30 až 44 vydělávají absolventi terciárního vzdělávání typu A 191 % mzdy absolventů středních škol a absolventi s kvalifikací typu B 145 % mzdy středoškoláků. Odhad soukromé interní míry návratnosti vysokoškolské

---

<sup>49</sup> Ibid, s. 25-26.

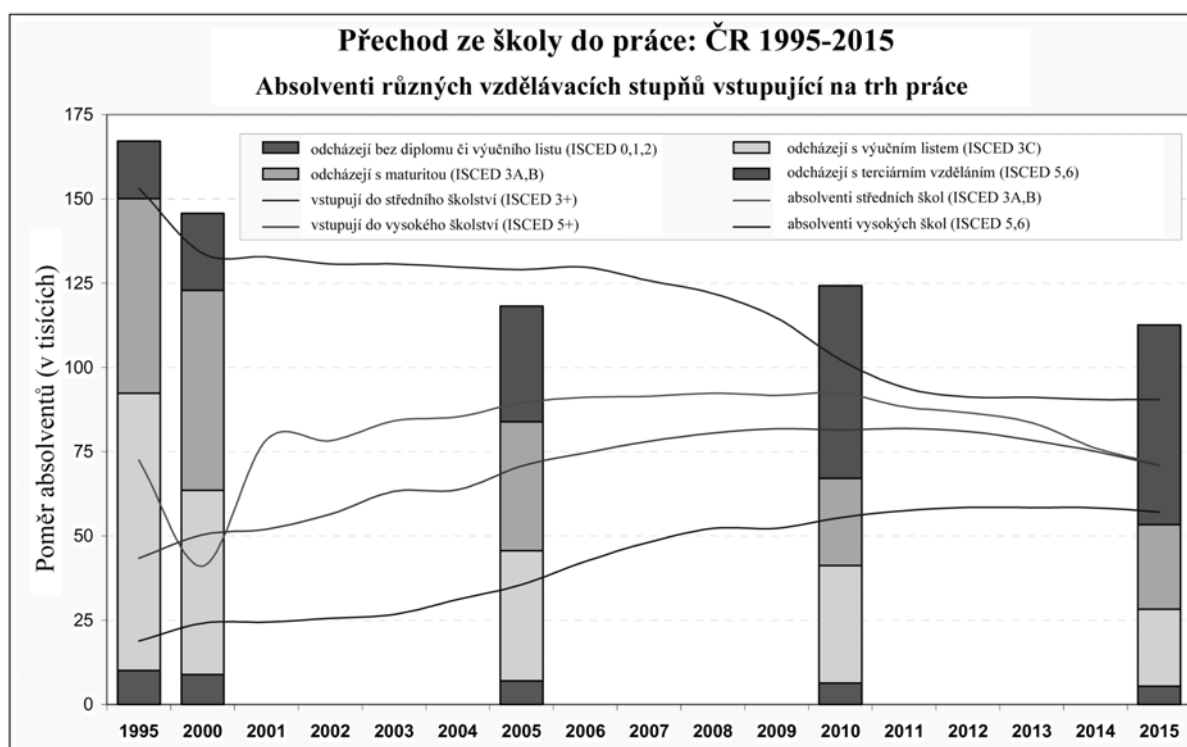
<sup>50</sup> Viz například „Systém vysokého školství a příčiny současné krize,“ in *Na cestě ke znalostní společnosti*, ISEA, Praha, 2005.

<sup>51</sup> Graf 1, s. 3, *Vysoké školství v ČR: hlavní trendy a příčiny současné krize*, 2006.

<sup>52</sup> *Education at a Glance*, 2006, graf C2.2, s. 275.

kvalifikace byl v roce 2002 zhruba 9 % u mužů a 10 % u žen.<sup>53</sup> Tyto hodnoty jsou srovnatelné s průměrem EU-14, kde je podle nedávných propočtů míra návratnosti 8,78 %.<sup>54</sup>

169. Systém terciárního vzdělávání se nyní svým rozsahem velmi liší od elitního humboldtovského systému uplynulých desetiletí a je zásadně odlišný, pokud jde o jeho vztah k trhu práce, neboť již nefunguje pouze jako dodavatel elit, které zastávaly malý počet povolání vyžadujících vysoké vzdělání. Jak ukazuje následující graf, bude do konce tohoto desetiletí přicházet většina absolventů na trh práce z terciárního sektoru vzdělávání, který se tak stane hlavním poskytovatelem vzdělání českých pracovních sil. Ptáme se však, zda nabídka absolventů terciárního vzdělávání odpovídá poptávce české ekonomiky a zda terciární vzdělávací systém vybaví své absolventy vzděláním vhodným pro praxi.



Zdroj: Centrum pro vzdělávací politiku, Univerzita Karlova.

### Návaznost terciárního systému na trh práce: silné stránky

170. Institucionální a politický rámec, který spojuje české terciární instituce s pracovním trhem, má na institucionální a národní politické úrovni některé klíčové silné stránky, kterých si musíme povšimnout.

171. Zaprvé, některé české veřejné vysoké školy – nebo jednotlivé fakulty v jejich rámci – mají studijní programy, v nichž je výuka a výzkum pevně spojen s praxí. Například Vysoká

<sup>53</sup> Výdělky v České republice v letech 1988-2002: Měníci se rozdíly a jejich struktura, Jiří Večerník, Výzkumný projekt GDN, RRC V-37.

<sup>54</sup> De la Fuente, A. a J.F. Jimineo, "The Private and Fiscal Returns to Schooling and the Effects of Public Policies on Private Incentives to Invest in Education: A General Framework and Some Results for the EU," CESifo Working Paper No. 1392, 2005.

škola chemicko-technologická v Praze představuje kombinaci výuky, jejíž směr udává výzkum, a pevného spojení s odbornou praxí na úrovni nejlepších evropských technických univerzit. Výzkumná spolupráce Fakulty technologie ochrany prostředí a firmou Unipetrol umožnila studentům v magisterském a doktorském studijním programu spojit témata diplomových a disertačních prací s poradenskou činností. Podobně při zavádění třístupňového studia v rámci Boloňského procesu spolupracovala VŠCHT úzce s průmyslem, který pomohl identifikovat, jaké druhy výuky a jaké dovednosti by měli mít typičtí absolventi bakalářského studijního programu. Fakulta potravinářské a biochemické technologie například spolupracovala při přípravě svého bakalářského studijního programu, který nyní nabízí v Praze a v Mostě, se společností Unilever.

172. Obtížnější je samozřejmě nalézt podobná pojítka mezi studijními programy a praxí v neinženýrských oborech nebo v oborech, které nejsou výrazně profesně orientované či v oborech, v nichž neexistují velké firmy orientované na výzkum. I přesto existují silné vazby mezi programy některých vysokých škol a fakult. Například Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem vyvinula bakalářský program v oblasti historických věd orientovaný na spolupráci s regionálními a národními historicko-výzkumnými institucemi, archivy (v Praze a v Litoměřicích), s muzei a instituty (např. Městské muzeum a Institut národního kulturního dědictví v Ústí nad Labem) a s Akademií věd ČR.

173. S větší orientací na zaměstnatelnost a uplatnění absolventů na trhu práce se typicky setkáváme mimo veřejný univerzitní sektor, a to jak u soukromých vysokých škol neuniverzitního typu, tak u vyšších odborných škol, které v letech 2005 – 2006 dohromady představovaly 16 % studentů. Ty školy, které navštívil hodnotící tým, se dosti explicitně zaměřují na poskytování vzdělání orientovaného na praxi, na úzké pracovní vztahy s malými a středními podniky a na partnery ze sektoru služeb a na podrobné (i když neformální) znalosti o úspěšnosti svých absolventů na trhu práce.

174. Národní politický rámec, který vytvořilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v posledních dvou desetiletích, obsahuje některé prvky, které nutí instituce terciárního vzdělávání více se zabývat zaměstnatelností svých absolventů a jejich uplatněním na trhu práce.

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dalo v Dlouhodobém záměru jasně najevo okruh svých zájmů. Identifikovalo „zaměstnání absolventů vysokých škol, spolupráci mezi VŠ a jejich regiony a různými zaměstnavateli a spojení teorie a praxe ve vysokoškolském vzdělání jako priority nejvyššího významu.“ Kromě toho uvádí, že zaměstnatelnost absolventů je jedním z hlavních ukazatelů kvality vysokého školství.<sup>55</sup>
- Ministerstvo poskytuje konkrétní podporu v otázkách zaměstnatelnosti pomocí finančních prostředků, které poskytuje v rámci svých rozvojových programů. Financovalo například projekt vedený Centrem pro studium vysokého školství „Spolupráce vysokých škol s výrobními a servisními podniky“, v rámci něhož se zástupci VŠ a průmyslových a servisních podniků společně zabývají otázkami zaměstnatelnosti absolventů bakalářských programů v oboru přírodních věd, inženýrství a obchodu (Podkladová zpráva, s.24). Stanovilo rovněž stále priority pro využití prostředků z rozvojových programů, které jsou zaměřeny na přípravu studentů, na regionální spolupráci, a spolupráci s podniky.
- Ministerstvo posoudilo, avšak nepřijalo, využívání údajů o uplatnění absolventů na pracovním trhu jako jednoho z parametrů své metody financování veřejných vysokých

---

<sup>55</sup> Podkladová zpráva, s. 25.



škol. Jeho ochota uvažovat o tomto posunu naznačuje vážnost, s jakou posuzuje spojení mezi trhem práce a vysokoškolským systémem.

- Ministerstvo iniciovalo projekt „Zaměstnatelnost absolventů vysokých škol na trhu práce“, který se vztahuje na pozice všech absolventů vysokých škol i na pozice čerstvých absolventů, kteří právě vstupují na trh práce, a nabízí údaje vysokých škol a fakult o nezaměstnanosti absolventů. Součástí tohoto projektu je i účast ČR v novém mezinárodním průzkumu „Pružná a profesionální znalostní společnost, nové požadavky na vysoké školství v Evropě (REFLEX)“, který se koná pro Evropskou komisi (v letech 2005-2007).

### **Návaznost terciárního systému na trh práce: slabé stránky**

175. Navzdory těmto chvályhodným silným stránkám mají institucionální struktura a politický rámec českého terciárního vzdělávání v souvislosti s působením na trhu práce několik nedostatků.

#### ***Institucionální struktura***

##### *Nedostatečné množství*

176. Zůstává nezodpovězena otázka rovnováhy mezi poptávkou a nabídkou v terciárním vzdělávání. Její význam byl sice zeslaben spolupůsobením rozšiřujícího se počtu studijních míst a zmenšujícími se věkovými kohortami, zasluhuje si však dlouhodobější pozornost. Na základě existence uchazečů, kteří jsou zřejmě kvalifikovaní ke studiu (tj. mají maturitu), a přesto se nedostali na vysokou školu je důvod domnívat se, že rozšíření nabídky ještě nebylo dostatečné k tomu, aby se pokryla poptávka studentů i zaměstnavatelů.

##### *Vhodnost pro daný účel*

177. Instituce, které tvoří český terciární vzdělávací systém, nejsou ještě plně přizpůsobeny úkolu poskytovat svým studentům vzdělávání a přípravu vhodnou pro praxi. Jak jsme již uvedli na jiném místě této zprávy, české veřejné vysoké školy jsou hluboce zakořeněné v silné humboldtovské tradici a pro kariéru českého akademika je charakteristické úsilí splnit „přísné kariérní požadavky“ typické pro tuto univerzitní tradici. Tyto dva efekty společně vytvářejí univerzitní instituce, které jsou typicky – i když ne všechny – silně zahleděné samy do sebe a neorientují se ven, na širší společnost a pracovní život. Musíme ocenit, že některé české veřejné vysoké školy se silnou regionální nebo technickou orientací jsou s praxí propojeny intenzivně. Avšak setkání s administrátory, profesory a studenty veřejných vysokých škol přesvědčila hodnotící tým, že některé oblasti studia a některé fakulty spolupracují se zaměstnavateli mnohem méně – např. při vývoji svých studijních programů – než je obvyklé v jiných vysokoškolských systémech. Existují sice další instituce terciárního vzdělávání, včetně vyšších odborných škol a vysokých škol neuniverzitního typu, ale ty nejsou dost rozvinuté na to, aby pokryly potřeby české společnosti a ekonomiky.

178. V celkovém pohledu má tedy český systém terciárního vzdělávání poměrně málo institucí, které produkují absolventy připravené na požadavky praxe – tyto instituce jsou omezené co do počtu studentů, sociálního postavení a institucionální kapacity. To platí i pokud srovnáme Českou republiku se systémy, v nichž existuje formální binární dělení na a polytechnické instituce, jako jsou Finsko či Nizozemsko, i s formálně unitárními univerzitními systémy, jaký existuje ve Velké Británii. Ve Finsku a Nizozemsku studuje 47

%, respektive 67 % studentů na, které mají možnost poskytovat profesně orientované vzdělání s možností výuky na základě praktické činnosti. Ve Velké Británii a jiných formálně unitárních systémech rovněž většina studentů studuje na vysokoškolských institucích, které se zaměřují především na profesně orientované vzdělání.

179. Naopak v porovnání s ostatními členskými státy OECD se zdá, že v České republice studuje příliš mnoho studentů veřejných vysokých škol příliš dlouho a navíc v programech, které je nepřipravují na praxi. Je to neefektivní co do využívání veřejných prostředků i co do času studenta (protože delší studium ho připravuje o příležitosti) a existuje riziko, že příliš mnoho studentů získá vzdělání, které není vhodné pro pracovní život. Studenti studující na veřejných vysokých školách, kteří se připravují na prodej zemědělských strojů nebo na řízení malé obchodní firmy nepotřebují vystudovat teoretický magisterský program. V terciárních vzdělávacích systémech, kde jsou bakalářské programy dlouho zavedené, například v USA nebo ve Velké Británii, jen 20 až 25 % absolventů bakalářského studia pokračuje v magisterském studiu. Počet studentů, kteří budou pokračovat v dalším studiu se v jednotlivých zemích liší a závisí na mnoha faktorech, především na tom, jakou profesní kvalifikaci je možné získat v prvním (bakalářském) cyklu. Tato srovnání však naznačují, jak by mohl vypadat vyspělý systém profesního vzdělávání v České republice. Hodnotící tým si je vědom toho, že Ministerstvo je s tím obeznámeno a že se snaží zvyšovat počty studentů v bakalářských studijních programech pomocí finančních prostředků, které poskytuje veřejným vysokým školám, a omezováním financí na počty studentů v magisterských studijních programech. Rozvoj bakalářského studia, pevně spojeného s praxí, však v českém vysokoškolském systému ještě nenašel dostatečnou institucionální základnu.

### *Politický rámec*

180. V řadě zemí OECD existují politiky terciárního vzdělávání, které prostřednictvím řízení, financování, sledování výkonnosti a kvality mohou být využity k podpoře vazeb terciárního vzdělávání na trhy práce.. V České republice se jen poměrně málo takových politik vytváří s tímto cílem.

### *Řízení institucí*

181. V mnoha terciárních systémech je spolupráce terciárních institucí s institucemi pracovního trhu (firmami, odbory a profesními asociacemi) založena na roli, kterou tyto aktéři hrají v řídicích orgánech institucí terciárního vzdělávání. V České republice jsou ve správních radách vnější aktéři zastoupeni jen skromně a tyto rady se na strategickém rozhodování českých univerzit podílejí rovněž celkem omezeně (viz kapitola čtvrtá). Pro ty, kteří by chtěli, aby se tyto otázky výrazněji promítaly v řízení českých vysokoškolských institucí, existuje poměrně málo příležitostí.

### *Ukazatele výkonnosti*

182. V některých zemích existují národní registry údajů, které umožňují získat ucelený a dlouhodobý obraz uplatnění na pracovním trhu propojením údajů o studentech na školách a údajů o mzdách a pozicích absolventů. V jiných zemích má každá instituce terciárního vzdělávání povinnost sledovat a publikovat informace o uplatnění svých absolventů na pracovním trhu. V České republice instituce terciárního vzdělávání nemají povinnost soustavně sledovat uplatnění svých absolventů na trhu práce a podávat zprávy o tom zprávy. Ministerstvo nedávno podpořilo analýzu údajů o uplatnění absolventů vysokých škol na trhu

práce podle jednotlivých studijních programů a institucí tím, že přidělilo prostředky na příslušný projekt; zda však bude tyto informace generovat i nadále a dávat je k dispozici potenciálním vysokoškolským studentům, není jisté.

### *Schvalování programů a zajišťování kvality*

183. Ministerstva mohou brát požadavky pracovního trhu v úvahu při posuzování návrhů na nové studijní programy (tj. bude na trhu poptávka pro absolventy navrhovaného programu?) nebo při hodnocení kvality stávajících programů (zaměřuje se program na rozvoj zaměstnatelnosti?). V České republice se akreditace a reakreditace soustřeďuje na „schopnost instituce poskytovat programy v požadované kvalitě“ – především na obsazení studijního programu akademickými pracovníky – a nikoliv na potřeby pracovního trhu ani na zaměstnatelnost absolventů.<sup>56</sup>

### *Institucionální financování*

184. Do metodiky financování institucí je možné jako jeden z parametrů zahrnout i uplatnění na trhu práce. Česká republika má zvláště dobře vytvořenou metodiku financování institucí, avšak uplatnění na trhu práce jako kritérium nepoužívá.

### **Politická doporučení**

185. Ve světle těchto pozorování hodnotící tým doporučuje zvážit následující opatření.

### *Institucionální struktura*

186. Pokračovat v politice rozšiřování nabídky studijních míst v terciárním vzdělávání a bedlivě přitom sledovat jak poptávku po studijních místech mezi potenciálními studenty, tak poptávku zaměstnavatelů po absolventech.

187. Značně rozšířit schopnost terciárních institucí poskytovat v rámci bakalářských programů vysoce kvalitní vzdělávání a přípravu pro praxi. Jak navrhuje kapitola třetí, toho lze dosáhnout rozvojem nového sektoru v rámci vysokých škol univerzitního typu.

### *Politický rámec*

188. Přehodnotit právní rámec institucionálního řízení. Jak navrhuje kapitola čtvrtá, pověřit řídicí orgány institucí terciárního vzdělávání stanovením strategického směru instituce; dát institucím povinnost vyhradit ve svých řídicích orgánech místa pro klíčové aktéry z trhu práce, ať z firem, neziskových organizací, zástupců profesí nebo veřejných organizací (např. ředitelé škol nebo nemocnic).

189. Přehodnotit systém zajišťování kvality tak, aby zahrnoval instituce pracovního trhu a informace o výkonnosti institucí vzhledem k trhu práce. Členství v Akreditační komisi pro vysoké školy by mělo být přehodnoceno a měli by do ní být zařazeni odborníci, kteří nezastávají akademické funkce. Tito noví členové, kteří by ve svém rozhodování měli zohledňovat otázky trhu práce a zaměstnatelnosti, by se měli rekrutovat z řad klíčových členů profesních sdružení, vedoucích technických pracovníků z firem zaměřených na výzkum

---

<sup>56</sup> Podkladová zpráva, s. 25.

působících v České republice a z lidí, kteří hrají důležitou roli ve vyhledávání a přijímání absolventů vysokých škol. Měla by být přehodnocena i kritéria používaná rozšířenou Akreditační komisí tak, aby zohledňovala požadavky pracovního trhu a aby se méně zaměřovala na vzdělávací prostředky (např. na knihovní fondy, publikační činnost a kvalifikační stupně vyučujících apod.).<sup>57</sup> To platí snad ještě více pro akreditaci vyšších odborných škol.

190. Je sice možné, aby uplatnění na trhu práce sloužilo jako jeden z parametrů metodiky financování veřejných vysokých škol, ale tento systém může mít i své nevýhody, neboť zahrnutí dalších parametrů do metodiky financování vede ke složitosti, menší předvídatelnosti výše financování a k nadměrnému politickému řízení ze strany veřejných orgánů. Mnohem lepší je podle našeho názoru systém založený na poptávce, v němž studenti dostávají informace o výsledcích na trhu práce a tyto informace berou v potaz, když se rozhodují mezi jednotlivými i a jejich studijními programy.

191. Vzhledem k výše uvedeným poznatkům doporučujeme zlepšit informovanost o výsledcích na pracovním trhu a zpřístupnit tyto informace potenciálním studentům, akreditačním orgánům i široké veřejnosti. Ministerstvo by mohlo přijmout odpovědnost za vytvoření uceleného a dlouhodobého obrazu uplatnění na pracovním trhu, pokud by spojilo údaje o studentech ve školách se záznamy o mzdách a pracovních pozicích absolventů těchto škol. Druhou možností je uložit všem institucím terciárního vzdělávání povinnost sledovat a publikovat informace o pracovním uplatnění svých absolventů. Tato druhá alternativa by však pravděpodobně byla přílišným zatížením, takže se nabízí alternativa třetí: Ministerstvo by institucím terciárního vzdělávání poskytovalo údaje o umístění jejich absolventů na trhu práce na základě centrálních záznamů a instituce by je mohly doplňovat podle vlastní schopnosti a institucionálního profilu a být odpovědné za zveřejňování uceleného obrazu o vysoké škole nebo vyšší odborné škole podle zpracovaných výsledků.

---

<sup>57</sup> Podkladová zpráva, čl. 9.2.

## KAPITOLA OSMÁ: VÝZKUM A INOVACE

„Státy s vyšším podílem soukromého financování výzkumu a vývoje jsou současně na špičce vědeckého a technického rozvoje. Historická kauzalita svědčí o nutnosti dlouhodobé nadprůměrné podpory výzkumu a vývoje a nejvyššího odborného vzdělávání z veřejných prostředků do doby, než vznikne dostatečně vysoká úroveň výzkumného potenciálu (kritické množství) schopná přilákat i soukromé zdroje a garantovat jim návratnost (poměrně rizikových) investic do oblasti výzkumu a vývoje. Proto by se měl i v případě fiskálních omezení výrazným způsobem dlouhodobě navýšit objem veřejných prostředků pro vysoké školy směřujících do výzkumu a vývoje.“

*(Koncepce reformy vysokého školství, 2004, s.55)*

192. Od pádu komunistického režimu v roce 1989 probíhají na vysokých školách rozsáhlé změny a mění se jejich role jako výzkumných institucí. Komunistické dělení na vysoké školy zaměřené pouze na výuku a na státem řízené veřejné výzkumné ústavy (včetně Československé akademie věd) bylo ukončeno zákonem o vysokých školách z roku 1990, který znovu zavedl zásadu, že vysoké školy jsou vědecké instituce. Skutečná přeměna výzkumu soustředěného na vysokých školách je však mnohem složitější proces než přijetí zákona. Velká část z této práce již byla provedena, například vytvoření systému financování výzkumu.

193. Nyní se však Česká republika potýká s novou výzvou: jak plně integrovat výzkumnou kapacitu svých vysokých škol do znalostní společnosti a ekonomiky a do výzkumného prostředí, které je stále více mezinárodní. Znamená to pokračovat ve změnách politiky v oblasti výzkumu a inovací, ve změnách metod financování výzkumu a dalších opatření souvisejících s výzkumem a – což je neméně důležité – ve změnách kultury a světonázoru vysokých škol. Přenos znalostí a technologií vyžaduje, aby vysoké školy s výsledky svého výzkumu aktivně pracovaly, aby je dostatečně chránily a aby je přenášely k využívání buď na podniky, které již v oboru působí, nebo aby zakládaly vlastní nové podniky (spin-off). To nutí vysoké školy, aby si vytvořily podnikatelskou kulturu a aby vyvíjely a prováděly proaktivní politiku ve vztahu k jejich přínosům k inovacím.

### **Vysokoškolský výzkum v rámci národního systému výzkumu a inovací**

194. Pokud jde o celkové výdaje na výzkum a vývoj v České republice, celkové výdaje na výzkum a vývoj v druhé polovině 90. let rostly ročně o 6 % a v roce 2004 dosahovaly 1,3 procenta HDP. I když je tento objem výdajů na výzkum a vývoj hodně pod průměrem OECD, který je 2,2 %, je mnohem vyšší než v sousedním Maďarsku, Polsku a Slovensku (kde se pohybuje od 0,6 do 1,0 % HDP). Většina z poměrně vysokých českých výdajů v porovnání se sousedními zeměmi je výsledkem výdajů podniků na výzkum a vývoj, které tvoří přes jednu polovinu (51,4 %), přičemž zbylých 41,8 % vydává vláda.

195. Vládní výdaje na výzkum a vývoj tvořily v roce 2005 0,55 % HDP. Z těchto veřejných výdajů na výzkum a vývoj připadalo skromných 33 % na vysoké školy. Tento objem výdajů je nižší než průměr OECD a než výdaje sousedních zemí, které do VaV investují nejvíce.

### Výdaje na výzkum a vývoj

Rok	Státní rozpočet – celkem (v tis. Kč)	% HDP	přiděleno VŠ	% z celku pro VŠ
2004	14 663 876	0,53	4 162 346	28,39%
2005	16 374 407	0,55	5 413 997	33,06%
2006	18 167 883	0,60	6 590 145	36,27%

196. MŠMT financuje výzkum na veřejných vysokých školách především dvěma způsoby: (a) dotace institucím stanovené především podle počtu studentů v magisterských a doktorských programech a podle počtu profesorů a docentů a podle prostředků na výzkum získaných v grantových soutěžích; (b) formou institucionální podpory na 5 až 7 let, která se stanoví na základě výzkumných záměrů předkládaných MŠMT a posuzovaných odbornými komisemi. Společně těmito dvěma kanály institucionálního financování v roce 2005 3,478 miliardy Kč, tedy zhruba 50-60 procent veškeré veřejné podpory pro VaV na veřejných vysokých školách.

197. Výzkumné prostředky mohou vysoké školy získávat v rámci takzvané účelové podpory, tedy grantů udělovaných jinými veřejnými orgány, například Grantovou agenturou ČR (GA), Ministerstvem zdravotnictví, Ministerstvem zemědělství, Ministerstvem průmyslu a obchodu a dalšími. Nejvýznamnější z nich je GA, která v roce 2004 rozdělila vysokým školám 510 milionů Kč (18 mil. Euro), neboli 42 % účelové podpory.

198. Na mezinárodní zdroje (především prostřednictvím Rámcového programu EU) a soukromé zdroje připadá zbývající část financování, i když jsou oba tyto zdroje v porovnání se státní podporou skromné. České týmy se podílejí na všech evropských VaV iniciativách a programech, především na Rámcovém programu (RP) již od roku 1993. Počínaje 5.RP (od roku 1998) se české týmy účastní za podobných podmínek jako členské státy EU. Česká republika získala 4,2% podíl na účasti ve všech projektech 5.RP, v němž 890 týmů řešilo 701 projektů. Celková hodnota těchto projektů dosáhla 1,653 milionu EUR. Výzkumní pracovníci z České republiky obdrželi 65 mil. EUR neboli 95 % z českého finančního příspěvku do RP.

### **Problémy, s nimiž se potýká vysokoškolský výzkum a inovace**

199. Český systém terciárního vzdělávání dosáhl při vracení výzkumu na vysoké školy značné pokroky. Tento úspěch je patrný ve stále se rozrůstajícím objemu výsledků (měřeno počtem vědeckých publikací). Podle našeho soudu však Česká republika stojí před čtyřmi významnými problémy, které musí vyřešit, chce-li integrovat vysokoškolský výzkum do znalostní společnosti a ekonomiky a do výzkumného prostředí, které je stále více mezinárodní.

### ***Posílení systému veřejného financování výzkumu***

200. V ČR existuje 22 státních orgánů s rozpočtovými prostředky na výzkum a vývoj, které aplikují různá kritéria a postupy při zpracovávání grantových žádostí a přihlášek do soutěží. Výsledkem se zdá být značná nejistota a zmatek mezi výzkumnými pracovníky z vysokých škol, kteří chtějí pro svůj výzkum využít státních prostředků.

201. Státní financování výzkumu obecně a financování prostřednictvím MŠMT konkrétně se stále silně orientuje na institucionální a nikoliv projektové financování. Z veškerého projektového financování poskytnutého Akademii věd ČR je 13 % určeno na konkrétní

projekty, zatímco veřejným vysokým školám je prostřednictvím projektového financování zajišťováno 29 % výdajů na výzkum a vývoj.<sup>58</sup>

202. Pokud se užívá projektové financování, je hodnocení projektů, na základě něhož se finanční prostředky poskytují, založeno spíše na citacích než na ukazatelích, které poměrují (a odměňují) intenzitu spolupráce mezi firmami a výzkumnými pracovníky, jako je např. počet udělených patentů, počet komerčně využívaných patentů, počet prodaných licencí nebo další ukazatele.

203. Nemáme dostatek důkazů k tomu, abychom mohli dobře zhodnotit proces posuzování v rámci profesních skupin (peer review), který se využívá k přidělování prostředků na výzkum, musíme však uvést, že proces posuzování formou peer review je kritizován, a to ze dvou důvodů. Prvním je to, že se příliš spoléhá na předběžné posouzení výzkumných příslibů a plánů a neklade se dostatečný důraz na úspěchy v předchozím výzkumu, což vytváří slabou motivaci pro výkony a prostředky na výzkum se přidělují příliš širokému okruhu osob. Druhým důvodem je to, že existují obavy, že nové postupy, které dávají váhu výzkumným úspěchům z minulosti, dostatečně nerozlišují kvalitu a vytvářejí pobídky pro větší kvantitu na úkor kvality a rozdělují prostředky příliš širokému okruhu žadatelů na to, aby byly účinné.

### ***Posilování schopnosti vysokých škol působit v prostředí financování národních a mezinárodních projektů***

204. Schopnost vysokých škol maximálně využít potenciálu výhod konkurenčního projektového financování je relativně slabá. Neexistuje dostatečně systémový přístup a strategie, jak se vyrovnat s problémem úspěšného získávání grantových prostředků. Na institucionální úrovni ještě nebyly zavedeny komplexní koncepty pro získávání grantů v rámci soutěže, jako jsou opatření pro zajišťování kvality výzkumu, hodnocení výsledků výzkumu a motivační systémy zaměřené na výstupy.

205. Příležitosti, které přinesla nová legislativa, se na institucionální úrovni plně nevyužívají vzhledem ke složitým rozhodovacím strukturám, konzervativním postojům a nízké míře proaktivního řízení změn vedoucími pracovníky. VŠ si proto nevytvářejí svůj výzkumný profil a neposilují svou konkurenceschopnost ve výzkumu a inovacích. Hodnotící tým rovněž překvapila absence vyvážených strategií výzkumu a inovací (vyvinutých zdola nahoru a shora dolů) na institucionální úrovni a proaktivního řízení výzkumu a inovací.

### ***Vytváření „kritického množství“***

206. České vysoké školy sice dosáhly velkého pokroku v rozvoji svých výzkumných kapacit, máme však obavu, zda již bylo dosaženo (nebo zda může být dosaženo) „kritického množství“ – tj. dostatečné koncentrace výzkumné kapacity, která by zajistila, že výuka doktorandů a vědecká činnost je prováděna na nejvyšší mezinárodní úrovni a je schopná přitáhnout výzkumné pracovníky ze zahraničí. Dosažení kritického množství v rámci vysokoškolského systému se potýká s mnoha významnými omezeními, včetně malých schopností strategického vedení na veřejných vysokých školách (které brání vnitřním přesunům na podporu vynikajících projektů) a stále patrný vliv odděleného působení veřejných výzkumných institucí a veřejných vysokých škol. Čeští výzkumní pracovníci jsou sice například významnými účastníky v soutěži o prostředky v Rámcových programech EU,

---

<sup>58</sup> OECD 2006 *Hospodářské hodnocení České republiky*, s. 122.

ale v posledním kole žádostí pocházelo od českých *vysokých škol* méně než 30 % žádostí o granty, což je známkou pokračující převahy neuniverzitních veřejných výzkumných institucí v mnoha vědních oborech.

### ***Zkvalitňování přenosu vědomostí a partnerských vztahů s podnikatelskou sférou***

207. Jak jsme již uvedli na několika místech této Zprávy, české vysoké školy se vyznačují řídicím a finančním uspořádáním, kariérní politikou a postupy kontroly kvality, které silně podporují orientaci sama na sebe. Dalo se proto předpokládat, že zájemci o spolupráci mimo české vysoké školy jsou někdy touto orientací dovnitř frustrováni. Například mnohonárodní firma Honeywell je jedním investorů, jehož práce je vysoce náročná na znalosti a který v ČR zaměstnává zhruba tisíc pracovníků, z nichž mnozí pracují ve výzkumném a vývojovém středisku v Praze nebo v Brně. Vrcholní představitelé firmy sice oceňují rozvinutý systém technického univerzitního vzdělání v zemi, vztah mezi veřejnými vysokými školami a soukromou sférou nicméně popisují jako „slabý, nepružný a neschopný reakce.“<sup>59</sup> Tuto kritiku potvrzují i někteří lidé, s nimiž jsme se setkali na vysokých školách, a dokonce MŠMT samotné ve svém Dlouhodobém záměru na roky 2006-2010.

### **Politická doporučení**

#### ***Posílení systému veřejného financování výzkumu***

208. Ministerstvo by mělo změnit rovnováhu mezi financováním výzkumu v rámci všeobecných výdajů na vysoké školy a mezi projektovým financováním založeným na soutěži, a to ve prospěch tohoto druhého způsobu. Mělo by rovněž zajistit zavedení procesu hodnocení profesními skupinami (*peer-review*) při posuzování grantových přihlášek nejméně na národní, ale lépe na mezinárodní úrovni. Tam, kde je to možné, by rovněž mělo zavést hodnotící kritéria pro projektové financování, která pozitivně hodnotí spolupráci výzkumných pracovníků a firem.

209. Vláda by měla snížit počet grantových agentur a převést programy financování na určitou agenturu, která bude pověřena správou těchto prostředků podle společných standardů. Tato nová agentura by mohla být spojena Technologickou agenturou, s níž počítá *Národní inovační politika na roky 2005 – 2010*. Agentura by měla poskytovat služby šité na míru a finančně podporovat výzkumné pracovníky při přípravě grantových přihlášek do mezinárodních soutěží. Tato služba by byla dostupná a jednoduchá.<sup>60</sup>

#### ***Posilování schopnosti vysokých škol fungovat v prostředí projektového financování, a to mezinárodně i doma***

210. Vedení vysokých škol by mělo zvyšovat povědomí výzkumných pracovníků o významu financování výzkumu založeném na soutěži jako o mechanismu zajišťování a rozvoje kvality výzkumu. To by mělo zahrnovat rozvoj cílených motivačních mechanismů na institucionální úrovni, které by odměňovaly výzkumné pracovníky při úspěšném získání mezinárodního výzkumného grantu.

---

<sup>59</sup> Honeywell, investor v ČR, který závisí na výzkumu a vývoji, World Bank Knowledge Economy Forum, prezentace Jaroslava Doležala, výkonného pracovníka společnosti Honeywell v ČR, 29. 3. 2006.

<sup>60</sup> Dvě z těchto doporučení platí i pro mezinárodní rozměr výzkumu a v příslušné části kapitoly se proto opakují.



211. Hodnotící tým doporučuje zkvalitnit podporu a řízení výzkumu a inovací na institucionální úrovni. Jako první krok by mělo Ministerstvo zajistit, aby implementace vládní strategie v oblasti výzkumu a inovací byla systematicky monitorována externími odborníky a aby výsledky tohoto procesu posloužily jako základ pro rozvoj dalších strategií. Je rovněž nutné podporovat instituce v rozvoji strategie výzkumu a inovací a v rozvoji řídicích schopností v této oblasti na úrovni vedení, řízení a studentů. Dvě konkrétní reformy, které by pomohly rozvinout zmíněné schopnosti, zahrnují možnost jmenovat externí odborníky na úrovni rektorátu a zavést pružnější model akademické kariéry, který by více uznával úspěchy dosažené v oblasti výzkumu a inovací.

212. Mezinárodní spolupráce ve výzkumu a vývoji je hnací silou kvality pro národní výzkumnou „komunitu“ a přispívá k posilování konkurenčního potenciálu. To je jeden z hlavních cílů evropských Rámcových programů (RP) pro výzkum a technický rozvoj. Tyto programy patří k největším nadnárodním výzkumným soutěžím na světě. Nové přístupy připravované pro sedmý RP (s rozpočtem kolem 50 mld. Eur) kladou důraz na „pionýrský výzkum“ – tedy výzkum v předních liniích vědy – jako klíčový nástroj podpory špičkového výzkumu v Evropě.

213. Aby si VŠ mohly vytvořit silný mezinárodně uznávaný profil, je nezbytné, aby si vyvinuly jasnou strategii v oblasti mezinárodní spolupráce. Bez strategie by mezinárodní spolupráce jako významný bod pro vytváření profilu VŠ závisela pouze na náhodě.

214. Po strategii následuje struktura. Je nutné vytvořit i příslušné strukturální přístupy pro účinnou implementaci strategie. Struktury jako například servisní kanceláře pro výzkum by měly být schopné poskytovat výzkumným pracovníkům, kteří se ucházejí o rámcové projekty, proaktivní podporu.

215. Příklady dobré praxe dokazují, že fungující servisní kanceláře pro výzkum by měly poskytovat systematickou podporu alespoň v následujících oblastech: zvyšování povědomí, poskytování informací o RP, o vyhlašovaných programech a požadavcích na účast; rady při sestavování konsorcií a pomoc při vedení podpořených projektů. Další úspěšná opatření na institucionální úrovni zahrnují motivaci k účasti na mezinárodní spolupráci a na konkurenčních mezinárodních výzkumných programech.

216. Programy zajišťující na vládní úrovni finanční podporu pro přípravu grantových přihlášek do mezinárodních soutěží jsou účinnou metodou signalizující význam účasti v mezinárodních programech VaV. Existují příklady dobré praxe.

217. Za účelem posílení účasti českých výzkumných pracovníků na mezinárodní aktivitách ve VaV hodnotící tým doporučuje, aby si vysoké školy vytvářely jasné strategie pro svou účast v oblasti mezinárodního výzkumu a vývoje, zakládaly příslušné struktury (například servisní kanceláře pro výzkum) schopné efektivně zavádět tyto strategie do praxe a aby si zajistily dostatečně vyškolené pracovníky servisní kanceláře pro výzkum, aby mohly plně využívat svého potenciálu a podporovat výzkumné pracovníky v rámci mezinárodní spolupráce. Kromě toho by instituce měly, jak jsme již doporučovali na jiném místě této kapitoly, rozvíjet cílené pobídky, které by odměňovaly úspěšné získání grantů na výzkum a vláda by měla poskytovat na míru šité služby, které by finančně podporovaly výzkumníky při přípravě grantových přihlášek do mezinárodních soutěží. Tento typ soutěže o mezinárodní granty na VaV je soutěží jiného řádu než „obvyklá“ vědecká soutěž v kontextu publikací, peer-review a

impaktových faktorů. Do určité míry je tato obvyklá soutěž předpokladem pro úspěšné získávání mezinárodních grantů na VaV.

### ***Zkvalitňování v oblasti inovací, přenosu znalostí a spolupráce s podnikatelským sektorem***

218. Rozvoj a posilování podnikatelské kultury je významným předpokladem úspěšného přenosu znalostí a technologií a inovací. Evropské univerzity, které jsou na tomto poli úspěšné, přijaly opatření spočívající se ve vstupu do mezinárodních sítí podnikatelů, které mají rozsáhlé zkušenosti s podporou podnikatelské kultury na vysokých školách, ve vytváření vhodných výukových opatření pro studenty i pracovníky a v zakládání kateder a profesorských míst v oboru podnikání.

219. Příkladem dobré praxe při podpoře vysokých škol v rozvoji aktivní inovační politiky a souvisejících přístupů je rakouský program *Uni:Invent*. Tento program napomáhá v rozvoji kultury přenosu znalostí tím, že vytváří efektivní struktury, které nabízejí:

- finanční podporu pro budování kapacit pro PDV a přenos technologií („skauti v oblasti inovací“),
- školící programy pro „inovační skauty“,
- podporu a odbornou pomoc při rozvoji úspěšných cest využívání dosažených výsledků.

220. Program iniciovalo rakouské Ministerstvo školství, vědy a kultury a Ministerstvo hospodářství a práce na počáteční tříleté období s možností prodloužení o další tři roky. Za dva roky významně stoupl počet zveřejněných vynálezů, patentových návrhů a smluv uzavíraných rakouskými vysokými školami s firmami.<sup>61</sup>

221. Silný základ v oblasti práv duševního vlastnictví (PDV) na vysokých školách je základem pro úspěšný přenos znalostí a technologií. K tomu je zapotřebí příslušný právní rámec pro řízení PDV, který umožňuje firmám získávat od vysokých škol podílejících se na výzkumu financovaném z veřejných prostředků exklusivní licence.

222. S cílem pomoci vytvořit prostředí, ve kterém mohou české vysoké školy významně přispět k národnímu systému inovací, výzkumný tým doporučuje, aby Ministerstvo považovalo za prioritu cílenou implementaci opatření popsanych v *Dlouhodobém záměru na roky 2006-2010* a v *Národní inovační politice České republiky inovace na léta 2005-2010*. Kromě toho by mělo zajistit dostatečný právní rámec, v němž by firmy mohly získávat licence na výsledky výzkumu financovaného z veřejných prostředků a byl tak umožněn účinný přenos znalostí a technologií. Ministerstvo by mělo rovněž zkoumat, jak podpořit vývoj podnikatelské struktury na institucionální úrovni, včetně programu podobného rakouskému *Uni:Invent*.

### ***Vytvoření kritického množství na regionální a institucionální úrovni***

223. Pro Českou republiku je ze strategického hlediska velmi důležité vybudovat institucionální a regionální kritická množství, která zemi umožní dosáhnout jejích cílů v oblasti výzkumu a vývoje. Hodnotící tým doporučuje Ministerstvu, aby podporovalo a stimulovalo iniciativy usilující o posílení regionální spolupráce, včetně rozvoje jasných vizí, cílů a strategií na podporu VaV. Tyto a mnohé další návrhy obsažené v této kapitole by měly

---

<sup>61</sup> Další podrobnosti viz rakouská *Zpráva o výzkumu a technologiích za rok 2005*; výňatek z této zprávy najdete v Příloze 5.

být silnými kandidáty na rozvojové financování. Při vytváření regionálního kritického množství je nezbytné stavět na existujících zkušenostech a znalostech a řídit se principem závazku posilovat konkurenceschopnost. Především v oblasti základního výzkumu a výdajů na vývoj by kritériem podpory měla být excelence v systému soutěže a nikoliv regionální rovnováha veřejných výdajů.

224. Regionální klastry a inkubátory se osvědčily jako účinná podpora pro vysoké školy a podniky v přenosu znalostí a inovací. Existují přesvědčivé modely, které staví na společných znalostech a zkušenostech klastru. Ministerstvo by mělo studovat úspěšné mezinárodní klastry a inkubátory a považovat je za příklad pro další rozvoj inkubátorů a pro zakládání efektivních klastrů v České republice.

225. Ministerstvo by rovněž mělo vyvinout strategii koordinace výzkumné a inovační činnosti a kapacity vysokých škol a Akademie věd. Klíčovým kritériem by přitom mělo být *posilování vzájemné závislosti* výzkumných center a vysokoškolské výuky tak, aby výuka (především na vyšších úrovních) skutečně vycházela z výzkumu a aby výzkumná centra měla dostatečný přístup ke studentům – výzkumníkům. Návrhy na snižování vzájemné závislosti – například formou udělování pravomoci veřejným výzkumným institucím udělovat tituly – by měly být odmítány. Doporučujeme spíše intenzivnější koordinaci pomocí:

- “lehké“ spolupráce na základě dohod o spolupráci,
- nových společných center (např. v rámci programu Výzkumná centra),
- propojením Akademie věd a vysokých škol v rámci zvláštních institucí.

## KAPITOLA DEVÁTÁ: ZAJIŠŤOVÁNÍ A ZVYŠOVÁNÍ KVALITY

„Snaha dosáhnout kvality a excelence bude patrná ve všech hlavních oblastech činnosti vysokých škol, především ve vzdělávání, výzkumu a vývoji a v tvůrčí a umělecké činnosti. Bude kladen důraz na výsledky a měřitelné výstupy, které budou významným kritériem pro financování činnosti vysokých škol. Jedním z hlavních ukazatelů kvality bude spolupráce mezi vysokými školami, partnerské vztahy s příslušnými regiony, prosazování napojení na soukromý sektor a spolupráce s klienty... Základním cílem je podporovat vysoké školy, aby mohly vyvíjet kvalitní činnost, v níž spočívá jejich budoucnost, a aby byli schopni dosahovat excelence.“

(*Dlouhodobý záměr na roky 2006-2010, s. 13*)

### Základní informace

226. *Za zajišťování kvality* v České republice odpovídá Akreditační komise pro vysoké školy a Akreditační komise pro vyšší odborné školy, které radí Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, zda studijní programy vysokých škol a vyšších odborných škol mají získat akreditaci nebo jestli má být jejich akreditace obnovena. Odpovědnost za *rozvoj kvality formou vnitřního hodnocení* nesou samotné vysoké školy. Zákon jim ukládá provádět pravidelná hodnocení v rámci jejich vnitřního systému hodnocení a jeho výsledky zveřejňovat, ale instituce mohou ke splnění této povinnosti vytvářet procesy, které samy považují za vhodné.

### *Zajišťování kvality pomocí vnější akreditace*

227. Akreditace byla zavedena zákonem o vysokých školách z roku 1990, který zřídil první akreditační komisi pro vysoké školy ve střední a východní Evropě. Její pravomoci byly podstatně rozšířeny v roce 1998. Předsedu, místopředsedu a členy akreditační komise jmenuje vláda na návrh Ministra. Předtím, než Ministr navrhne kandidáty, je povinen požádat o návrhy zástupce České konference rektorů a Rady vysokých škol, Rady pro výzkum a vývoj a Akademie věd ČR a své návrhy s těmito institucemi projednat.

228. Z 21 členů komise je v současné době jeden z prostředí mimo vysoké školy, 3 jsou členy Akademie věd ČR (tj. výzkumní pracovníci, kteří obvykle pracují na částečný úvazek na vysokých školách), 3 jsou zástupci akademických pracovníků ze zahraničí (SRN) a zbývajících 14 jsou členové akademické obce z českých vysokých škol, a to z veřejných institucí, nikoliv ze soukromých institucí neuniverzitního typu.

229. V roce 2005 Ministerstvo zřídilo zvláštní Akreditační komisi pro vyšší odborné školy. Tento orgán je podobný Akreditační komisi pro VŠ (AK/VŠ) pokud jde o metody fungování a cíle, složením se však podstatně liší. Má sice rovněž 21 členů: 10 zástupců jednotlivých vyšších odborných škol (včetně předsedy), jednoho člena, který zastupuje vysoké školy (v současné době ČVUT) a zbývajících 10 členů je z prostředí mimo školství, například z firem, odborů či profesních skupin.

230. Oba orgány jsou oprávněny neudělit akreditaci a Ministerstvo se musí jejich rozhodnutím řídit, anebo akreditaci doporučit, přičemž zde se Ministerstvo může rozhodnout se jejich rozhodnutím neřídit. V neakreditovaných studijních programech nejsou instituce oprávněny přijímat uchazeče, pořádat přednášky a zkoušky nebo udělovat akademické tituly.

231. AK/VŠ kromě poradenství v oblasti studijních programů disponuje širokým okruhem dalších pravomocí souvisejících se zajišťováním kvality. AK/VŠ může Ministerstvu doporučit:

- zda udělit státní souhlas se založením soukromé vysoké školy;
- zda by měla být založena, sloučena, rozdělena nebo zrušena fakulta vysoké školy;
- zda by vysoká škola měla být uznána jako vysoká škola univerzitního nebo neuniverzitního typu;
- zda by vysoká škola měla být oprávněna provádět habilitační proces a proces jmenování profesorů.

232. Při výkonu své činnosti AK/VŠ zakládá stálé a zvláštní pracovní skupiny organizované podle oborů (např. fyzika, historie, matematika a informatika). Existuje rovněž pracovní skupina odpovědná za přezkum návrhů na uznávání institucí neuniverzitního typu. V roce 2004 fungovalo 17 pracovních skupin v nichž pracovalo 211 odborníků (176 z veřejných vysokých škol, 21 z AV ČR, 14 z jiných institucí a 5 zahraničních akademiků). Téměř všichni členové pracovních skupin pro jednotlivé obory pocházeli z veřejných vysokých škol, zatímco členové ve skupinách pro uznávání institucí neuniverzitního typu pocházeli z již uznaných vysokých škol neuniverzitního typu.

233. Doporučení pracovních skupin využívaná k formulaci doporučení pro AK/VŠ vycházejí z pracovních procesů, které se skládají z následujících kroků: vlastní hodnocení instituce, návštěva na místě, návrh zprávy vypracovaný pracovní skupinou a kontrolovaný vedením VŠ, prezentace zjištění pracovní skupiny Akreditační komisi a publikace závěrů a doporučení. Hodnocení studijního programu se zaměřuje především na „obsah studijního programu a stav připravenosti (lidské a fyzické zdroje) VŠ na uskutečňování studijního programu.“<sup>62</sup> Pokud má Akreditační komise pochybnosti o programu, který žádá o opětovné udělení akreditace, může doporučit udělení akreditace na dobu kratší než je zákonem stanovené maximum nebo využít jiných opatření.

### ***Vnitřní hodnocení v zájmu zvyšování kvality***

234. Proces akreditace a reakreditace zajišťuje, že programy a instituce splňují základní standardy kvality. Tento proces však nemůže účinně motivovat programy, které tyto standardy již splňují, aby svou kvalitu dále zvyšovaly. Členské země OECD proto zavedly proces hodnocení, který jde dále než jen binární hodnocení vyhovuje/nehovuje a snaží se podporovat zvyšování kvality.

235. Česká republika se snaží toho dosáhnout uložením povinnosti vysokým školám provádět pravidelně vnitřní hodnocení a publikovat jeho výsledky. České instituce tuto povinnost plní jedním ze tří způsobů. Zaprvé, umožňují studentům, aby hodnotili kvalitu výuky. Zadruhé, české vysoké školy usilují o zvyšování kvality formou peer review. Šest českých vysokých škol se účastní Programu hodnocení institucí v rámci Evropské univerzitní asociace (EUA). Tento program spočívá v sebehodnocení instituce a peer review ze strany vrcholových představitelů zahraničních institucí a jako svůj cíl uvádí posilování strategické kapacity a vnitřní kultury kvality univerzit.<sup>63</sup> Dvě další veřejné vysoké školy se účastní projektu vedeného českým Centrem pro studium vysokého školství, jehož cílem je přispívat k rozvoji

<sup>62</sup> Popis procesu internacionalizace zajišťování kvality a akreditace vyššího vzdělávání v ČR najdete na [http://www.msmt.cz/\\_DOMEK/default.asp?CAI=3425](http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?CAI=3425)

<sup>63</sup> [http://www.eua.be/eua/en/membership\\_evaluation.jsp](http://www.eua.be/eua/en/membership_evaluation.jsp)

kultury kvality systému vysokého školství obecně a poskytovat komplexní metodiku pro hodnocení kvality zaměřenou na zkvalitňování institucí, kterou lze použít ve vnitrostátním kontextu.

236. Hlavním problémem, s nímž se vnitřní hodnocení potýká, je motivace. Instituce pečlivě hodnotí svou výkonnost, pokud mají silnou motivaci zlepšovat se: nutnost zlepšovat se dává vzniknout zvykům a kultuře hodnocení. Klíčem k nastartování vnitřního hodnocení tedy je zjistit, co může motivovat jednání institucí. Jeden ze způsobů, který k tomu mohou tvůrci politiky zvolit, je využívání publikovaných studentských zpráv – například hodnocení zkušenosti studentů ze vzdělávacího systému – a motivovat tak ke zvyšování kvality; příkladem může být řebříček CHE (Centrum für Hochschulentwicklung).

### **Silné stránky stávajícího systému**

237. Český systém zajišťování kvality prostřednictvím akreditace má několik významných silných stránek.

- Je to rozvinutý systém s širokou účastí členů české akademické obce.
- Akreditační komise pro vysoké školství je schopna pravidelně a opakovaně hodnotit programy.
- Akreditační činnost AK/VŠ umožnila České republice zavést soukromé vysoké školy, aniž by si musela projít závažnými problémy s kvalitou akademických programů a integritou, s nimiž se potýkaly jiné země střední a východní Evropy.
- Vytvořením akreditačního orgánu pro vyšší odborné školy vznikne lepší základ pro zajišťování kvality, než jaký jsou schopny zajistit procesy zajišťování kvality ve středním školství; složení orgánu bude odpovídat poslání těchto institucí.

238. Kromě toho začínají vysoké školy sice velmi předběžně, ale přece, rozvíjet své vnitřní kapacity pro hodnocení a zvyšování kvality, což dokládá jejich účast na programu hodnocení institucí EUA a na projektu CSVŠ *Hodnocení kvality vysokých škol*.

239. Tento projekt sám o sobě je dokladem jedné silné stránky v zajišťování a zvyšování kvality školství v České republice: Ministerstvo samo dalo ve svém Dlouhodobém záměru a v rámci Fondu rozvoje vysokých škol jasné najevo, že jde o klíčovou politickou prioritu.

### **Slabé stránky stávajícího systému**

#### ***Vnější akreditace kvality***

240. Český systém zajišťování kvality vysokých škol je v mnoha ohledech modelem hodným následování, má však i některé nedostatky, které vyžadují pozornost.

241. Zaprvé, Akreditační komise pro vysoké školy je ve svém složení zaměřená příliš do sebe. Ministerstvo se sice snaží prosazovat „spolupráci mezi vysokými školami, partnerské vztahy s příslušnými regiony [a] prosazování napojení na soukromý sektor a spolupráci s klienty“, složení Akreditační komise má opačný účinek. Zákonná povinnost výběru členů je svěřena pouze zástupcům akademické obce a není tedy překvapením, že z 21 členů je pouze jeden z prostředí mimo vysoké školy nebo veřejné výzkumné instituce. Žádný z 211 odborníků, kteří se v roce 2004 podíleli na práci pracovních skupin AK/VŠ, nepocházel s prostředí mimo akademickou obec.

242. Zadruhé, kritéria, práce s důkazy a pracovní metody komise rovněž přispívají k její orientaci do sebe. Kritéria, podle nichž se hodnotí programy a instituce, se zaměřují na vstupy (pracovníci a fyzické zdroje), a nikoliv na výstupy – tedy i na výsledky výuky nebo na uplatnění absolventů na trhu práce. Pokud chceme ve výročních zprávách Akreditační komise z let 1999-2004 najít výrazy jako *práce, zaměstnat, zaměstnání, pracovní trh, zaměstnatelnost a pracovní místa*, najdeme jeden odkaz na svět práce (2004, s. 14). Srovnání s příklady vynikajících postupů zemí OECD, například s Inženýrskými kritérii 2000 (EC2000) (americké) Akreditační rady pro inženýrství a technologie (ABET), která se zaměřuje na akreditaci podle schopností studentů používat své dovednosti, řešit problémy a pracovat v týmech, tedy není příznivé.

243. Akreditační proces se navíc zaměřuje na výuku a prostředky, které do výuky vstupují, například na profesory a institucionální zázemí (např. knihovny či počítače). Širší institucionální výkony – například řízení a vedení či služby na podporu studentů – již v jeho hledáčku nejsou.

244. Soustředění se na vstupy – především na vyšší akademické posty (profesoři a docenti) jako na měřítko kvality v kombinaci s habilitačním systémem přispívá k jevu „létajících profesorů“. První požadavek způsobuje vysokou poptávku po profesorech a docentech, bez nichž nelze získat akreditaci. Český kariérní systém založený na habilitaci pak vede k velmi omezené nabídce osob v těchto pozicích. Vzhledem k velké poptávce a omezené nabídce a k systému, kde je postavení spojeno s osobou, nikoliv s funkcí, jsou pak profesori nuceni jezdit od jedné instituce k druhé a propůjčovat svou kvalifikaci, i když ne třeba své plné schopnosti, několika vysokým školám. V kombinaci s nízkými platy pedagogických pracovníků vede tato nerovnost mezi nabídkou a poptávkou ke vzniku jevu létajících profesorů. (Hodnotící tým doporučil změny v akademickém kariérním systému v kapitole třetí). Hodnotící tým pochybuje o tom, a žádá Ministerstvo, aby se rovněž zamyslelo nad tím, zda je postavení dostatečnou zárukou kvality a pokud ano, zda je kvalita uznávaná v rámci procesu habilitace nezbytná nebo dostatečná k vynikající výuce v těch vysokoškolských programech, které se zaměřují především na profesní vzdělávání pro praktický pracovní život.

245. Ministerstvo vyjádřilo své přání, aby systém českého vysokého školství byl diferencovanější. To se odrazilo v dokumentech, které Ministerstvo zpracovalo, včetně *Dlouhodobého záměru na roky 2006-2010*, v němž oznamuje, že „základním cílem je podporovat všechny vysoké školy tak, aby mohly vyvíjet špičkovou činnost v oblastech, které mají budoucnost a v nichž jsou schopny dosáhnout excelence.“ Aby Akreditační komise pro vysoké školy podpořila toto zaměření na diverzifikaci, musí přijímat kvalitativní rozhodnutí zaměřená na vztah mezi prostředky a cíli a na vhodnost k danému účelu, bez nichž by diverzifikace byla omezená; programy a standardy přidělování prostředků se přizpůsobí.

246. Hodnotící tým se během svých návštěv na vysokých školách pravidelně dozvídal, že struktura pracovních skupin Akreditační komise brání inovaci, flexibilitě a kreativité studijních programů: že nové a interdisciplinární programy, například krajinářská architektura, její příslušná pracovní skupina nepřijala dobře.

247. V současné době se kritéria, podle nichž Akreditační komise posuzuje návrhy na studijní programy, zaměřují zejména na „kvalitu“, „schopnost“ instituce nabízet daný program a na to, zda splňuje formální zákonné požadavky. Tato kritéria pro nové studijní programy neomezují neproduktivní soutěž /opakování programové nabídky ve veřejném sektoru.

248. A konečně, Akreditační komise pro vysoké školy sice chrání Českou republiku před záplavou nevhodných a špatných vysokých škol, ale je možné, že tak činí za příliš vysokou cenu. Při posuzování žádostí nových soukromých institucí se veřejné orgány, jako je například Akreditační komise, potýkají s dvěma riziky: rizikem, že instituci *schválí* jako kvalitní, ale ona kvalitní nebude, a rizikem, že *odmítnou* instituci jako nekvalitní, avšak ona bude potřebné kvality mít. Pokud chce česká vláda rozšířit podíl soukromých financí a soukromých škol, měla by se ujistit, že Akreditační komise zvažuje stejně pečlivě obě rizika. Ministerstvo by se možná mělo také zamyslet nad tím, zda není druhé riziko vyšší, pokud jsou lidé posuzující žádosti nově vznikajících institucí z velké části zástupci institucí již fungujících.

### ***Vnitřní hodnocení v zájmu zvyšování kvality***

249. České veřejné vysoké školy jsou povinny pravidelně provádět vnitřní hodnocení – a to podle svých vlastních směrnic a kritérií – a jeho výsledky zveřejňovat. Otázkou je, jak toto vnitřní hodnocení probíhá a jak se používají jeho výsledky.

250. Jak vyplývá z české Podkladové zprávy i návštěv hodnotícího týmu v různých institucích, vnitřní hodnocení kvality s cílem zvyšovat kvalitu není ještě v českém vysokém školství zavedeným pojmem. S ohledem na zvyšování kvality panuje nedůvěra a instituce často přistupují k plnění tohoto požadavku na vnitřní hodnocení pouze formálně. Vnitřní hodnocení často považují za přítěž a nikoliv za prostředek nebo nástroj, který je součástí celkové strategie instituce. V mnoha institucích se zdá, že hlavním nástrojem vnitřního hodnocení kvality jsou studentská hodnocení výuky; ta však často trpí nedostatečným mechanismem zpětné vazby a mají pramalý vliv.

251. Zkušenosti ze zahraničí naznačují, že vnitřní hodnocení může být velmi užitečné pro zvyšování kvality. Vnitřní motivace ke změnám a zapojení pracovníků na plnění cílů, bez něhož není zlepšení kvality možné, jsou snáze dosažitelná v rámci vnitřních procesů – procesů, které budou v souladu také se zásadami a principy ENQA. Jako člen ENQA a jeden ze signatářů Boloňského procesu a Komuniké evropských ministrů zodpovědných za vysoké školství (Bergen, 2005) Česká republika tyto standardy a pokyny přijala.

### **Doporučení**

252. Ve světle výše uvedených zjištění navrhuje hodnotící tým následující kroky k zajištění a zvyšování kvality vysokého školství v ČR.

253. *Je nutné ujasnit, komu náleží odpovědnost za kvalitu českého vysokého školství.* Podle zákona se o kvalitu českého vysokého školství stará Akreditační komise pro vysoké školy. Ale klíčovými aktéry na poli zajišťování a zvyšování kvality českého vysokého školství jsou Ministerstvo, Akreditační komise – a *instituce samotné*. Vzhledem k vysoké míře autonomie a akademické svobody v českém vysokém školství je velmi důležité, aby byla jasně právně vymezena odpovědnost institucí: zaprvé a především, instituce musí zajišťovat kvalitu své akademické práce. Tento posun v zaměření je nezbytný, má-li se zvýšit povědomí o odpovědnosti institucí samotných a je předpokladem rozvoje kultury kvality na českých vysokých školách.

254. *Měla by být poskytována podpora vnitřnímu hodnocení kvality, aniž by se však snižovala jeho nezávislost na vnějším hodnocení.* Zahraniční zkušenosti ukazují, že vlastní hodnocení



instituce je neúčinnějším prostředkem ke zvyšování jejich kvality, pokud instituce nejsou povinny tyto zprávy publikovat (a pokud tyto sebehodnotící zprávy nemůže okolí použít k tomu, aby si o instituci učinilo úsudek). Ministerstvo by proto mělo zvážit zrušení požadavku na publikaci výsledků vlastního hodnocení institucí a znovu zvážit vhodnost posílení vztahu vnitřního a vnějšího hodnocení.<sup>64</sup> Ministerstvo by zároveň mělo i nadále podporovat vnitřní hodnocení za účelem zvyšování kvality, a to buď formou podpory účasti českých institucí na Institucionálním hodnocení EUA nebo podporou projektů jako je Hodnocení kvality vysokých škol, které se snaží vybudovat místní hodnotící kapacitu.

255. Ministerstvo by rovněž mělo přezkoumat, jak by externí aktéři mohli motivovat k dalšímu zlepšování institucí zevnitř, například s pomocí studentských hodnocení, která budou k dispozici i externím aktérům, po vzoru CHE. CHE se v současné době používá v německém, holandském a vlámském vysokém školství a začíná se kombinovat s internetovým žebříčkem CHE, k němuž by se české instituce mohly připojit.

256. Systém zajišťování kvality by měl být reformován tak, aby podporoval a nikoliv omezoval diverzifikaci českého vysokého školství. Ministerstvo stanovilo diverzifikaci vysokého školství v ČR jako jeden ze svých klíčových politických cílů. Systém zajišťování kvality v ČR by měl prosazovat klíčové politické cíle uvedené v Dlouhodobém záměru, a nikoliv bránit jejich provedení. V souladu s doporučením v kapitole třetí, aby byl na univerzitních vysokých školách zaveden nový sektor, který by se soustředil na odborné bakalářské studium, doporučujeme, aby byly institucionální otázky akreditace uvedeny do souladu s tím. Zejména:

- Proces výběru AK/VŠ, členství a kritéria kvality by měly být přehodnoceny a měly by se soustředit více na aktéry a na kritéria kvality orientovaná na výsledky relevantní pro odborné bakalářské studium.
- Proces výběru AK/VŠ by měl být změněn tak, aby se výběr členů komise konzultoval s aktéry mimo vysoké školství a nikoliv pouze se zástupci vysokých škol.
- Mnohem větší počet členů AK/VŠ – možná čtvrtina – by měl být z širších řad aktérů. Kromě toho by pracovní skupiny měly být otevřené účasti členů, kteří nezastávají akademické pozice, například zástupců světa práce, soukromých výzkumných laboratoří apod.
- Kritéria užívaná k hodnocení kvality studijních programů by měla být vhodně diferencovaná, aby mohly být diferencované i programy samy. Vzdělání a zkušenosti vyučujících v odborných bakalářských programech se může velmi lišit od vyučujících ve vysoce teoretických magisterských programech. Kromě toho by měly doklady předkládané při akreditaci odpovídat účelu programu. Odborný bakalářský program usilující o obnovu akreditace by měl předkládat doklady o schopnostech svých absolventů a jejich uplatnění na trhu práce.
- Až bude systém plně změněn tak, aby zahrnoval i nový sektor univerzitního odborného vzdělávání, může být rozpuštěna Akreditační komise pro vyšší odborné školy.
- Hodnotící tým doporučuje, aby Ministerstvo školství používalo plánovací kritéria, aby nebyly zaváděny nové veřejné programy tam, kde již systém má dostatečnou kapacitu (jedním z aspektů tohoto rozhodnutí je samozřejmě i geografické rozmístění).

---

<sup>64</sup> [http://www.eua.be/eua/en/membership\\_evaluation.jsp](http://www.eua.be/eua/en/membership_evaluation.jsp)

## KAPITOLA DESÁTÁ: MEZINÁRODNÍ ROZMĚR

„Internacionalizace zasahuje všechny hlavní oblasti činnosti vysokých škol – vzdělávací činnost, výzkum a vývoj, tvůrčí a uměleckou činnost, jakož i všechny další činnosti, které obecně přispívají k rozvoji společnosti. Výrazně se projeví v konkrétních dílčích oblastech, kterými jsou inovace, rozvoj lidských zdrojů a spolupráce v rámci mezinárodních programů. Schopnost zapojit se do mezinárodních soutěží a výběrových řízení je základním pilířem pro budování konkurenceschopnosti vysokých škol a úzce souvisí s možností získávat finanční prostředky ze zdrojů Evropské unie.“

(*Dlouhodobý záměr na roky 2006-2010, str. 9*)

257. Česká republika již tradičně využívá mezinárodní vysokoškolské spolupráce zejména v oblasti mobility studentů a je to i její politickou prioritou. Na mezinárodní scéně je aktivním účastníkem již od samého počátku 90. let. V rámci programu TEMPUS byly navázány nové vztahy mezi českými a západoevropskými univerzitami; po tomto programu následovaly programy *SOCRATES*, *LEONARDO DA VINCI* a *MLÁDEŽ*.

258. I národní političtí činitelé se intenzivně podíleli na vytváření Evropského vysokoškolského prostoru – v roce 2001 hostili konferenci ministrů, následující po jednání v Boloni, a spolupracovali na implementaci klíčové politiky Boloňského procesu, včetně ECTS, zavádění třístupňového studia a dodatku k diplomu. Jak uvádí Podkladová zpráva ČR: „inventura implementace základních kamenů Boloňského procesu ... [evropských] ministrů v Bergenu v roce 2005 zjistila, že ČR dosahuje uspokojivého pokroku a v některých oblastech dokonce výtečného“ (s. 82).

259. Dokladem neutuchajícího zájmu Ministerstva o EHEA i o širší internacionalizaci formou spolupráce je *Dlouhodobý záměr na roky 2006-2010*, který internacionalizaci definuje jako jednu z tří hlavních priorit rozvoje českého vysokého školství. Aktivitu podporující internacionalizaci obsažené v ročních plánech vysokých škol, které jsou v souladu s prioritami stanovenými Ministerstvem, mají nárok na další státní prostředky.

260. Internacionalizace má i svůj soutěžní rozměr, a to jak ve formě soutěže o financování výzkumu (pomocí fondů Rámcových programů) a ve formě snahy přilákat zahraniční studenty a výzkumné pracovníky na české vysoké školy. I zde české úřady ukázaly, že jsou ochotny podporovat účast českých vysokých škol na těchto počinech formou dalšího financování z veřejných zdrojů.

261. Nejdůležitější část práce v oblasti internacionalizace nevykonává Ministerstvo - je výsledkem činnosti vysokých škol. Vysoké školy jsou mimo jiné zodpovědné za využívání programů EU, zajišťování prostředků z rozvojových programů Ministerstva, za uzavírání bilaterálních institucionálních smluv a za pěstování zahraniční orientace u svých studentů. Právě v této oblasti možná někdy internacionalizace postupovala pomaleji než by bylo v nejlepším zájmu země.

262. Jak jsme uvedli v osmé kapitole, účast výzkumných pracovníků z českých vysokých škol v soutěžích o prostředky Rámcového programu je stále poměrně omezená, a to jak kvůli neschopnosti vysokých škol strategicky identifikovat a podporovat svá centra excelence ve výzkumu, tak kvůli tomu, že vzdělávací instituce často nemají systematický přístup a strategii, které by jim pomohly vyrovnat se s problémem úspěšného získání grantu v rámci soutěže.

263. Existuje relativně omezený počet akreditovaných studijních programů v cizích jazycích – a to i přesto, že lze na některých českých VŠ nalézt i příklady dobré praxe. Například většina lékařských fakult, uměleckých vysokých škol a některých inženýrských fakult například nabízí paralelní semináře ve dvou jazycích (obvykle čeština a angličtině) pro studenty ze zahraničí.

264. Většina univerzit nemá žádnou strategii pro přilákání zahraničních studentů, což je často způsobeno nedostatečným počtem studijních programů akreditovaných v cizím jazyce (zejména v angličtině). Kromě toho si nevytvořily proaktivní politiku pro mezinárodní marketing. Určitou iniciativu vyvinula například Národní agentura Sokrates a některé VŠ ve snaze vytvořit marketingové přístupy a materiály, což je slibné, ale nedá se to srovnat s tím, co je obvyklé v jiných evropských zemích.

265. Bariéry pro studium v zahraničí (mobilita směrem ven) spočívají především: v nízkém zájmu studentů o mobilitu (především na technických VŠ), v problémech s uznáváním a s jazykem. Vážný problém s nedostatečným zájmem studentů o mobilitu ještě zhoršuje malá iniciativa ze strany učitelů, kteří zahraniční stáže nedoporučují. Problémy s uznáváním jsou zmíněny v Podkladové zprávě jako jedna z hlavních překážek, proč instituce nepodporují mobilitu svých studentů. Mnohé vysoké školy totiž stále trvají na tom, že zahraniční studijní program musí být shodný s jejím a nehodnotí výstupy ze vzdělání jako celek. Nedostatečná jazyková výbava byla velmi často zmiňována v rozhovorech, které hodnotící tým vedl se studenty, a je to skutečně velká překážka ve vycestování do zahraničí.

### **Rozvoj mezinárodního rozměru českého vysokého školství**

266. Jak by se dalo posílit zahraniční působení českých vysokých škol? Mnohé ze změn, které považujeme za vhodné k rozvoji internacionalizace, jsou již obsaženy v předchozích kapitolách, neboť mnohá ze zásadních omezení, s nimiž se rozvoj internacionalizace potýká, pramení z podmínek, které jsme již popsali. Například:

- Již jsme uvedli, že akreditace studijních programů se příliš soustředí na vstupy (zázemí, profesori) a málo se orientuje na dovednosti a schopnosti absolventů. Domníváme se, že je pravděpodobné, že proces akreditace, který by přispěl ke změně zaměření studijních programů na schopnosti studentů, povede zároveň k tomu, že vysoká škola bude lépe přijímat akademickou práci, kterou student odvede mimo svou domovskou instituci.
- Pokud by české veřejné vysoké školy směly diverzifikovat zdroje svého financování s využitím příspěvků od studentů, mohly by udělovat stipendia slibným zahraničním studentům a poskytovat platy, s nimiž budou konkurenceschopnější v soutěži o výzkumné pracovníky z ČR i ze zahraničí.
- Posílení schopností a zprofesionalizování vedení institucí by mělo vést k rozšíření schopností institucí identifikovat a podporovat centra excelence ve výzkumu schopná úspěšně se ucházet v mezinárodní soutěži o získání finančních prostředků na výzkum, o partnerství s komerčními subjekty a o zahraniční studenty do doktorských studijních programů. Podobný účinek by mělo mít přesunutí rovnováhy od institucionální k projektové podpoře.

267. Chtěli bychom ještě dodat, že širší internacionalizace může být dosaženo rovněž *změnou způsobu řízení vysokého školství na systémové a institucionální úrovni*. Na systémové úrovni by měla upravená a rozšířená Rada vysokých škol zahrnovat i pracovní skupinu pro internacionalizaci složenou ze členů ostatních skupin a na institucionální úrovni by měly

správní rady dostat novou dávku energie tím, že by v nich pracovali lidé s mezinárodními styky nebo zkušenostmi.

268. A konečně, Ministerstvo by mělo věnovat prioritní pozornost implementaci českého národního kvalifikačního rámce jako součásti Boloňského procesu a opatřit si oficiální osvědčení pro implementaci ECTS, tzv. „ECTS Label“ a „Diploma Supplement Label“, osvědčení stvrzující, že dodatek k diplomu odpovídá mezinárodním standardům. Národní kvalifikační rámec zajistí, že se bude věnovat větší pozornost zaměstnatelnosti studentů, nastane odklon od zaměření na výuku ve prospěch výsledků a bude se liberálněji uznávat praxe. Mezinárodní certifikáty posílí konkurenceschopnost a atraktivitu českého vysokého školství, neboť tyto certifikáty budou atraktivní pro marketing v projektech EU i u studentů.

## KAPITOLA JEDENÁCTÁ: ZÁVĚR

269. Za patnáct let, které uběhly od Sametové revoluce, si Česká republika vybudovala systém terciárního vzdělání, který výborně zvládl hlavní problémy zděděné z dob komunismu a úspěšně se potýká se všemi výzvami souvisejícími s „Evropským projektem“. Bylo toho dosaženo vybudováním vysokého školství, které se vyznačuje vysokou mírou institucionální autonomie a akademické samosprávy a (téměř) plným financováním vysokého školství z veřejných prostředků. Klíčovým politickým přístupem v této obnově byl návrat k humboldtovskému modelu vysokoškolského vzdělání a výzkumu a vztah státu a vysokého školství.

270. Tato politika České republiky dobře sloužila po patnáct let, ale není nejlepší k tomu, aby vedla „bohatě diverzifikovaný systém vysokého školství otevřený Evropě i světu“ po dalších deset let. Prostředí, v němž se české vysoké školství v současné době nachází, se od roku 1990 podstatně změnilo. Tehdejší prioritou bylo přebudovat český vysokoškolský systém po pádu komunismu, pro který byl humboldtovský model univerzity, hluboce zakořeněný v české minulosti a tradici vědecké a intelektuální nezávislosti, velmi vhodný. Dnešní prioritou je zajistit, aby Česká republika měla systém vysokého školství, který bude schopen efektivně fungovat ve stále konkurenčnější oblasti vysokého školství v Evropě i ve světě a který bude přispívat k rozvoji země v kontextu znalostní společnosti. Tyto priority jsou postaveny na dvou zásadních změnách, které proběhly v českém vysokém školství od pádu komunismu – rapidní posun od elitního k masovému systému vysokého školství (a související potřeba větší diverzity systému) a přistoupení k Evropské unii a změny a příležitosti, které tím vznikly v rozvíjejícím se evropském vysokém školství a výzkumu.

271. Všechna doporučení, která tato zpráva dává – ať se týkají struktury systému, řízení institucí, zdrojů, rovnosti, výzkumu a inovací, pracovního trhu, zajišťování kvality nebo internacionalizace – kladou silný důraz na potřebu změnit „zahledění sama do sebe“, které bylo nezbytné pro vybudování systému, na zaměření se ven. Toto vnější zaměření má mnoho dimenzí – znamená silnější vzdělávací vazby na zaměstnavatele, regiony a na trh práce, vývoj výzkumných a inovačních partnerství s podniky, průmyslem a jinými vysokými školami, větší roli externích aktérů v řízení systému a institucí a v akreditaci, větší soukromé příspěvky na náklady na vysoké školství a rovněž otevřenost směrem k Evropě i světu.

272. Větší zainteresovanost a schopnost reagovat a soukromé finance spolu úzce souvisí. Dobře nastavené řízení ze strany veřejnosti prostřednictvím financování institucí je žádoucí, stejně jako silný systém řízení institucí, na kterém se podílejí i aktéři vně instituce. Obojí však musí být vybudováno na základě soutěže mezi institucemi, která je vedena poptávkou a kterou podporují studenti (nebo absolventi), kteří se podílejí na financování a usměrňují výkony instituce.

273. Hodnotící tým je přesvědčen, že nyní je potřebné období adaptace, kdy se Ministerstvo a vysoké školy budou se stejnou vervou potýkat s novými výzvami – potřebou zaměřit se v následujících letech na zkvalitňování vysokého školství, posilování jeho konkurenceschopnosti, diverzity a relevance – jak pro českou společnost, tak pro širší společenské potřeby a svět práce.

274. Změny, které jsou k tomu zapotřebí, nejsou radikální; do velké míry vycházejí ze změn, které již probíhají nebo o nichž se diskutuje a které jsou rozpoznány, i když ne ještě přijaty. Mnohé z těchto změn najdeme již v *Bílé knize*, v *Koncepci reformy vysokého školství*, v

*Dlouhodobém záměru na roky 2006-2010 a v Národní inovační politice ČR na léta 2005-2010. Hodnotící tým nedoporučuje, aby se od těchto klíčových strategií upustilo nebo aby došlo k dramatickému politickému obratu o 180°. Ve všech případech jsou hlavní doporučení zaměřena na nalezení nové rovnováhy, která posílí schopnost českého vysokého školství dosáhnout cílů, které si stanovilo, reagovat na globální výzvy, s nimiž se potýkají všechny systémy a využít plně své potenciální role v evropském vysokém školství a výzkumu. Přijetí a implementace těchto změn bude vyžadovat úsilí Ministerstva a reprezentativních orgánů vysokých škol, ale musí do hry vtahovat i širší okruh aktérů, jak ve vládě, tak v širší společnosti.*

## **PŘÍLOHA 1: HODNOTÍCÍ TÝM OECD**

### **Jon File**

Výkonný ředitel Centra pro politiku vyššího vzdělávání (CHEPS), University of Twente, Nizozemsko – Zpravodaj

### **Arthur M. Hauptman**

Nezávislý konzultant pro politiku zaměřený na analýzu politiky vysokého školství

### **Sabine Herlitschka**

Ředitelka Divize pro evropské a mezinárodní programy u Rakouské výzkumné a propagační agentury (FFG)

### **Bente Kristensen**

Náměstkyně prezidenta Kodaňské obchodní školy a členka správní rady Norské rady pro kvalitu vzdělávání NOKUT

### **Thomas Weko**

Analytik, Divize pro vzdělávání a školství, Direktoriát pro vzdělávání, OECD

## **PŘÍLOHA 2: NÁRODNÍ KOORDINÁTOR, NÁRODNÍ PORADNÍ VÝBOR A AUTOŘI PODKLADOVÉ ZPRÁVY O ČR**

### **Národní koordinátor pro ČR**

Národní koordinátorkou hodnocení byla Helena Šebková, ředitelka CSVŠ.

### **Národní poradní výbor a autoři Podkladové zprávy o ČR**

Podkladovou zprávu pro OECD hodnocení českého vysokého školství vypracovalo Centrum pro studium vysokého školství (CSVŠ), které pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy provádí výzkum a poskytuje odborné poradenství zaměřené na vysoké školství. Skupina výzkumných pracovníků CSVŠ dohlížela na vypracování podkladové zprávy a podílela se na něm. Kromě CSVŠ a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se prací na zprávě účastnilo ještě několik dalších institucí a orgánů: Rada vysokých škol a její studentská komora, Rada pro výzkum a vývoj, Akreditační komise, Centrum pro vzdělávací politiku z Pedagogické fakulty University Karlovy v Praze, Centrum pro sociální a hospodářskou strategii Fakulty sociálních věd University Karlovy v Praze, Ústav pro informace ve vzdělání, Národní ústav odborného vzdělávání a CzechInvest.

Dále se na vyhledávání podrobností k podkladové zprávě podílela skupina zástupců aktérů vysokého školství, která zprávu četla a podávala k ní své připomínky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Rada vysokých škol a jednotliví odborníci na vysoké školství).

Hlavní dozor nad vypracováním zprávy vykonával Národní poradní výbor složený z odborníků na vysokoškolský systém a zástupců několika dalších aktérů; předsedal mu náměstek ministryně pro vědu a vysoké školy Petr Kolář.

Při přípravě Podkladové zprávy byli konzultováni i další aktéři.



## PŘÍLOHA 3: PROGRAM HODNOTÍCÍ NÁVŠTĚVY

### **Pondělí, 20. 3.**

8:30 – 10:00	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)
10:30 – 12:30	Ministerstvo financí, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo průmyslu a obchodu
14:00 – 15:00	Rada vysokých škol, vysokoškolské odbory
15:30 – 16:30	Česká konference rektorů, Asociace soukromých VŠ
17:00 – 18:00	Sdružení vyšších odborných škol, České sdružení vyššího odborného školství

### **Úterý, 21. 3.**

8:30 – 10:00	Univerzita Karlova
10:30 – 12:00	Univerzita Karlova
14:00 – 15:30	ČVUT / VŠCHT
16:00 – 17:30	ČVUT / VŠCHT

### **Středa, 22. 3.**

8:30 – 10:30	Brno, Centrum evropských studií (6 VŠ se sídlem v Brně): setkání s rektory, akademickými pracovníky
11:00 – 13:00	Brno, Centrum evropských studií: setkání se studenty
14:30 – 15:30	Setkání se studentskou komorou Rady VŠ a Akademického centra studentských aktivit (ACSA)
16:00 – 18:00	Masarykova univerzita / Mendelova zemědělská a lesnická univerzita

### **Čtvrtek, 23. 3.**

11:00 – 13:00	Jihočeská univerzita a Akademie věd v Českých Budějovicích
14:30 – 16:00	Vysoká škola evropských a regionálních studií / Vyšší odborná škola České Budějovice – přeměna veřejné VOŠ na VŠ

### **Pátek, 24. 3.**

8:30 – 10:30	Školské výbory PČR: zástupci Sněmovny i Senátu, zástupci vládních stran i opozice
11:00 – 13:00	Akreditační komise pro VŠ a pro vyšší odborné školy
14:30 – 16:00	Setkání s výzkumnými pracovníky a odborníky na vysoké školství

### **Pondělí, 27. 3.**

8:30 – 10:00	Zástupci trhu práce: Svaz průmyslu, Konfederace zaměstnavatelských a podnikatelských svazů, Hospodářská komora, Českomoravská konfederace odborových svazů, Asociace samostatných odborů
10:30 – 12:30	Rada pro výzkum a vývoj, Akademie věd ČR
14:30 – 16:00	Evangelická akademie – VOŠ při střední škole / Vysoká škola J.A.Komenského
16:30 – 18:00	Vyšší odborná škola informačních služeb / Akademie múzických umění

### **Úterý, 29. 3.**

9:00 – 10:30	Ministerstvo školství, Národní poradní výbor
11:00 – 12:30	Závěrečné diskuse s ministryní
12:30 – 14:00	Oběd s úředníky MŠMT a s ministryní



#### APPENDIX 4: COMPARATIVE INDICATORS ON TERTIARY EDUCATION

	Czech Republic	OECD mean	Czech Republic's rank <sup>1</sup>	% to OECD mean <sup>2</sup>
<b>OUTCOMES</b>				
<b>% of the population aged 25-64 with tertiary qualifications (2003)</b>				
Tertiary-type B – Total	n	8	-	-
Males	n	7	-	-
Females	n	8	-	-
Tertiary-type A– Total	11	15	23/30	73
Males	13	16	23/30	81
Females	10	15	25/30	67
Advanced research programmes – Total	1	1	10/12	100
Males	1	1	12/15	100
Females	n	1	-	-
<b>% of the population aged 25-34 with tertiary qualifications (2003)</b>				
Tertiary-type B <sup>1</sup>	-	9	-	-
Tertiary-type A and advanced research programmes	12	20	27/30	60
<b>% of the population aged 55-64 with tertiary qualifications (2003)</b>				
Tertiary-type B <sup>1</sup>	-	5	-	-
Tertiary-type A and advanced research programmes	10	12	17/30	83
<b>% of the population aged 25-64 with tertiary qualifications – time trends</b>				
1991	m	18	-	-
2003	12	24	26/30	50
<b>% of the population aged 25-34 with tertiary qualifications – time trends</b>				
1991	m	20	-	-
2003	12	29	29/30	41
<b>Average years in formal education (2003)<sup>3</sup></b>	12.4	12.0	16/30	103
<b>Survival rates in tertiary education (2003)</b>				
Number of graduates divided by the number of new entrants in the typical year of entrance				
Tertiary-type A education	61	70	14/19	80
Tertiary-type B education	77	73	7/16	105
Advanced research programmes	m	58	-	-
<b>Average duration of tertiary studies (in years) (year varies)<sup>4</sup></b>				
All tertiary education	-	4.21	-	-
Tertiary-type B education	-	2.18	-	-
Tertiary-type A and advanced research programmes	-	4.72	-	-

	Czech Republic	OECD mean	Czech Republic's rank <sup>1</sup>	% to OECD mean <sup>2</sup>
<b>Tertiary graduates by field of study<sup>5</sup> (2002)</b>				
Tertiary-type A				
Education	17.8	-	8/27	
Humanities and arts	7.8	-	20/27	
Social sciences, business and law	26.5	-	21/27	
Science	7.2	-	20/27	
Engineering, manufacturing and construction	16.8	-	8/27	
Agriculture	3.5	-	4/27	
Health and welfare	10.3	-	17/27	
Services	3.3	-	8/27	
Not known or unspecified	6.7	-	2/13	
All fields	100	-	-	
Tertiary-type B				
Education	-	-	-	
Humanities and arts	10.0	-	8/25	
Social sciences, business and law	25.8	-	13/24	
Science	3.9	-	19/23	
Engineering, manufacturing and construction	5.0	-	20/23	
Agriculture	2.9	-	7/22	
Health and welfare	32.9	-	4/22	
Services	7.7	-	14/23	
Not known or unspecified	11.8	-	-	
All fields		-	-	
Advanced research programmes				
Education	1.4	-	18/23	
Humanities and arts	8.9	-	21/27	
Social sciences, business and law	16.2	-	15/26	
Science	25.9	-	10/27	
Engineering, manufacturing and construction	26.7	-	3/26	
Agriculture	7.1	-	9/26	
Health and welfare	12.1	-	20/27	
Services	1.7	-	9/22	
Not known or unspecified	-	-	-	
All fields	-	-	-	

	Czech Republic	OECD mean	Czech Republic's rank <sup>1</sup>	% to OECD mean <sup>2</sup>
<b>Tertiary graduates by field of study<sup>5</sup> per 10,000 population (2002)</b>				
Tertiary-type A				
Education	6.80	-	17/27	
Humanities and arts	2.96	-	23/27	
Social sciences, business and law	1.05	-	24/27	
Science	2.74	-	22/27	
Engineering, manufacturing and construction	6.36	-	14/27	
Agriculture	1.34	-	7/27	
Health and welfare	3.91	-	19/27	
Services	1.26	-	15/27	
Not known or unspecified	2.55	-	3/13	
All fields	37.95	-	2/27	
Tertiary-type B				
Education	-	-	-	
Humanities and arts	0.68	-	11/25	
Social sciences, business and law	1.75	-	16/24	
Science	0.27	-	16/23	
Engineering, manufacturing and construction	0.34	-	20/23	
Agriculture	0.20	-	12/22	
Health and welfare	2.23	-	14/22	
Services	0.52	-	18/23	
Not known or unspecified	-	-	2/7	
All fields	6.77	-	17/26	
Advanced research programmes				
Education	0.02	-	18/23	
Humanities and arts	0.14	-	20/27	
Social sciences, business and law	0.25	-	15/26	
Science	0.39	-	15/27	
Engineering, manufacturing and construction	0.40	-	5/26	
Agriculture	0.11	-	8/26	
Health and welfare	0.18	-	17/27	
Services	0.03	-	9/21	
Not known or unspecified	-	-	-	
All fields	1.52	-	16/27	
<b>Employment ratio and educational attainment<sup>6</sup> (2003)</b>				
Number of 25 to 64-year-olds in employment as a percentage of the population aged 25 to 64				
Lower secondary education				
Males	54	73	27/30	74
Females	41	49	25/30	91
Upper secondary education (ISCED 3A)				
Males	87	81	7/29	107
Females	70	62	12/29	113
Post-secondary non-tertiary education				
Males	87	84	8/18	104
Females	73	72	9/18	101
Tertiary education, type B				
Males	87	88	13/26	99
Females	74	77	19/26	96
Tertiary education, type A and advanced research programmes				
Males	92	89	3/30	103
Females	79	79	18/30	100

	Czech Republic	OECD mean	Czech Republic's rank <sup>1</sup>	% to OECD mean <sup>2</sup>
<b>Employment ratio and educational attainment (2003)</b>				
Number of 30 to 34-year-olds in employment as a percentage of the population aged 30 to 34				
Lower secondary education				
Males	59.3	75.8	24/26	78
Females	40.3	47.6	20/26	85
Upper secondary education (ISCED 3A)				
Males	90.6	84.2	4/26	108
Females	65.4	58.3	7/26	112
Post-secondary non-tertiary education				
Males	90.8	85.2	4/26	107
Females	65.4	59.9	10/26	109
Tertiary education, type B				
Males	90.7	86.5	5/26	105
Females	65.5	62.8	13/26	104
Tertiary education, type A and advanced research programmes				
Males	92.6	88.4	4/26	105
Females	66.2	67.3	18/26	98
<b>Unemployment ratio and educational attainment<sup>7</sup> (2003)</b>				
Number of 25 to 64-year-olds who are unemployed as a percentage of the population aged 25 to 64				
Lower secondary education				
Males	21.7	9.8	3/28	221
Females	18.6	11.0	3/27	167
Upper secondary education (ISCED 3A)				
Males	2.8	7.1	21/23	39
Females	5.8	10.6	13/25	55
Post-secondary non-tertiary education				
Males	c	5.9	-	-
Females	3.2	6.9	9/11	46
Tertiary education, type B				
Males	c	3.9	-	-
Females	c	4.4	-	-
Tertiary education, type A and advanced research programmes				
Males	1.7	3.6	25/27	47
Females	2.3	4.1	21/27	56
<b>Unemployment ratio and educational attainment (2003)</b>				
Number of 30 to 34-year-olds who are unemployed as a percentage of the population aged 30 to 34				
Lower secondary education				
Males	20.6	11.0	3/26	187
Females	22.4	9.6	3/26	233
Upper secondary education (ISCED 3A)				
Males	4.9	7.3	22/26	67
Females	8.3	6.8	8/26	122
Post-secondary non-tertiary education				
Males	4.8	6.8	22/26	71
Females	8.1	6.6	8/26	123
Tertiary education, type B				
Males	4.9	6.3	18/26	78
Females	8.0	6.3	6/26	127
Tertiary education, type A and advanced research programmes				
Males	3.8	5.6	21/26	68
Females	6.8	5.7	8/26	119

	Czech Republic	OECD mean	Czech Republic's rank <sup>1</sup>	% to OECD mean <sup>2</sup>
<b>Ratio of the population not in the labour force and educational attainment (2002)</b>				
Number of 25 to 64-year-olds not in the labour force as a percentage of the population aged 25 to 64				
Lower secondary education				
Males	30	20	6/30	150
Females	49	46	10/30	107
Upper secondary education (ISCED 3A)				
Males	10	13	22/29	77
Females	25	30	19/29	83
Post-secondary non-tertiary education <sup>ii</sup>				
Males	-	11	-	-
Females	-	22	-	-
Tertiary education, type B <sup>iii</sup>				
Males	-	9	-	-
Females	-	21	-	-
Tertiary education, type A and advanced research programmes				
Males	6	8	24/30	75
Females	19	19	8/30	100
<b>Ratio of the population not in the labour force and educational attainment (2002)</b>				
Number of 30 to 34-year-olds not in the labour force as a percentage of the population aged 30 to 34				
Lower secondary education				
Males	16	10	4/29	160
Females	32	39	22/29	82
Upper secondary education (ISCED 3A)				
Males	1	7	26/28	14
Females	25	26	11/28	96
Post-secondary non-tertiary education				
Males	-	3	-	-
Females	-	18	-	-
Tertiary education, type B				
Males	-	3	-	-
Females	-	16	-	-
Tertiary education, type A and advanced research programmes				
Males	1	3	26/29	33
Females	26	15	3/29	173
<b>Earnings of tertiary graduates aged 25-64 relative to upper secondary graduates aged 25-64 (2002) (upper secondary = 100)</b>				
Tertiary-type B	-	-	-	-
Tertiary-type A	-	-	-	-
<b>Earnings of tertiary graduates aged 30-44 relative to upper secondary graduates aged 30-44 (2002) (upper secondary = 100)</b>				
Tertiary-type B	-	-	-	-
Tertiary-type A	-	-	-	-
<b>Trends in relative earnings of tertiary graduates aged 25-64 (upper secondary and post-secondary non-tertiary education = 100)</b>				
1997	179	-	2/18	-
2002	-	-	-	-

	Czech Republic	OECD mean	Czech Republic's rank <sup>1</sup>	% to OECD mean <sup>2</sup>
<b>PATTERNS OF PARTICIPATION</b>				
<b>Participation rates of all persons aged 15 and over by programme (2002)</b>				
Per cent of all persons aged 15 and over in tertiary type-5A programmes	2.7	-	22/26	-
Per cent of all persons aged 15 and over in tertiary type-5B programmes	0.3	-	14/26	-
Per cent of all persons aged 15 and over in tertiary type-6 programmes	0.2	-	4/23	-
Per cent of all persons aged 15 and over in all tertiary programmes	3.3	-	21/26	-
<b>Index of change in total tertiary enrolment (2003) (1995 = 100)</b>				
Total				
Attributable to change in population <sup>8</sup>	93	96	13/19	97
Attributable to change in enrolment rates <sup>9</sup>	174	143	5/16	122
<b>Enrolment rates (2003)</b>				
Full-time and part-time students in public and private institutions, by age				
Students aged 15-19 as a percentage of the population aged 15-19	90.1	79.1	2/28	114
Students aged 20-29 as a percentage of the population aged 20-29	16.6	23.6	24/28	70
Students aged 30-39 as a percentage of the population aged 30-39	2.9	5.4	18/28	54
Students aged 40 and over as a percentage of the population aged 40 and over	0.2	1.6	20/25	13
<b>Age distribution of enrolments (2003)</b>				
Persons aged 35 and over as a per cent of all enrolments in tertiary type-5A programmes	4.3	10.3	18/24	42
Persons aged 35 and over as a per cent of all enrolments in tertiary type-5B programmes	3.3	16.2	19/21	20
Persons aged 35 and over as a per cent of all enrolments in tertiary type-6 programmes	18.1	30.2	18/22	60
Persons aged 35 and over as a per cent of all enrolments in total tertiary programmes	5.2	11.7	20/24	44
Persons aged less than 25 as a per cent of all enrolments in tertiary type-5A programmes	74.7	63.9	7/26	117
Persons aged less than 25 as a per cent of all enrolments in tertiary type-5B programmes	85.7	58.9	5/26	146
Persons aged less than 25 as a per cent of all enrolments in tertiary type-6 programmes	14.4	10.2	8/21	141
Persons aged less than 25 as a per cent of all enrolments in total tertiary programmes	71.4	61.5	7/27	116
Persons aged less than 20 as a per cent of all enrolments in tertiary type-5A programmes	10.6	13.9	18/27	76
Persons aged less than 20 as a per cent of all enrolments in tertiary type-5B programmes	16.2	17.2	13/27	94
Persons aged less than 20 as a per cent of all enrolments in tertiary type-6 programmes	0.2	0.4	-	50
Persons aged less than 20 as a per cent of all enrolments in total tertiary programmes	10.4	15.0	19/27	69



	Czech Republic	OECD mean	Czech Republic's rank <sup>1</sup>	% to OECD mean <sup>2</sup>
<b>Gender distribution of enrolments (2003)</b>				
Females as a per cent of enrolments in tertiary type-5A programmes	50.0	53.2	24/29	94
Females as a per cent of enrolments in tertiary type-5B programmes	66.9	54.8	3/29	122
Females as a per cent of enrolments in tertiary type-6 programmes	36.1	44.0	26/28	82
Females as a per cent of total tertiary enrolments	50.7	53.2	23/29	95
<b>Net entry rates into tertiary education<sup>10</sup> (2003)</b>				
Tertiary-type B				
Total	9.3	15.6	13/23	60
Males	6.5	14.2	16/22	46
Females	12.2	17.0	12/23	72
Tertiary-type A				
Total	30.3	52.5	24/26	58
Males	31.5	46.6	21/25	68
Females	34.6	57.1	22/25	61
<b>Distribution of students in tertiary education by type of institution<sup>11</sup> (2003)</b>				
Tertiary-type B education, public	67.8	67.5	17/27	100
Tertiary-type B education, government-dependent private	31.2	19.5	9/19	160
Tertiary-type B education, independent private	1.0	13.1	14/14	8
Tertiary-type A and advanced research programmes, public	95.8	77.6	8/27	123
Tertiary-type A and advanced research programmes, government-dependent private	n	11.5	-	-
Tertiary-type A and advanced research programmes, independent private	4.2	10.9	12/17	39
<b>Distribution of students in tertiary education by mode of study (2003)</b>				
Tertiary-type B education				
Full-time	97.1	78.3	13/29	124
Part-time	2.9	22.5	17/18	13
Tertiary-type A and advanced research programmes				
Full-time	96.6	83.4	12/29	116
Part-time	3.4	16.6	18/18	20
<b>Age distribution of net entrants into tertiary education, tertiary-type A (2003)</b>				
Age at 20 <sup>th</sup> percentile (20% of new entrants are below this age)	19.6	19.2	7/23	102
Age at 50 <sup>th</sup> percentile (50% of new entrants are below this age)	20.7	20.8	12/23	100
Age at 80 <sup>th</sup> percentile (80% of new entrants are below this age)	27.3	24.9	4/19	110
<b>Foreign students as a percentage of all students (2003) (foreign and domestic students)<sup>12</sup></b>				
	4.3	6.4	13/27	67
<b>Index of change in foreign students as a percentage of all students (2003) (foreign and domestic students) (1998 = 100)</b>				
	229	-	3/22	-
<b>National students enrolled abroad in other reporting countries relative to total tertiary enrolment<sup>13</sup> (2003)</b>				
	2.4	4.0	19/29	60
<b>Expected changes of the 20-29 age group by 2012 relative to 2002 (2002 = 100)<sup>14</sup></b>				
	77	96	25/30	80
<b>Upper secondary attainment rates (2003)</b>				
% of persons aged 25-34 with at least upper secondary education	92	75	5/30	123
<b>Expected years of tertiary education under current conditions (2002)</b>				
Full-time and part-time <sup>15</sup>	1.9	2.8	24/28	68

	Czech Republic	OECD mean	Czech Republic's rank <sup>1</sup>	% to OECD mean <sup>2</sup>
<b>Admission to tertiary education</b> <sup>16</sup> Source: Eurydice (2005)				
Limitation of the number of places available in most branches of public and grant-aided private tertiary education (2002/03)				
Limitation at national level with direct control of selection		1/35	-	-
Selection by institutions (In accordance with their capacity or national criteria)		23/35	-	-
Free access to most branches	√	11/35	-	-
<b>EXPENDITURE</b>				
<b>Annual expenditure on tertiary education institutions per student, public and private institutions (2002)</b>				
In equivalent US dollars converted using PPPs, based on full-time equivalents				
All tertiary education (including R&D activities)	6236	10655	21/26	59
Tertiary-type B education (including R&D activities)	2703	-	15/15	-
Tertiary-type A and advanced research programmes (including R&D activities)	6671	-	14/16	-
All tertiary education excluding R&D activities	4963	7299	16/24	68
<b>Annual expenditure on tertiary education institutions per student relative to GDP per capita, public and private institutions (2002)</b>				
Based on full-time equivalents				
All tertiary education (including R&D activities)	38	43	17/26	88
Tertiary-type B education (including R&D activities)	16	29	13/15	55
Tertiary-type A and advanced research programmes (including R&D activities)	40	42	10/16	95
All tertiary education excluding R&D activities	30	34	10/21	88
<b>Cumulative expenditure on educational institutions per student over the average duration of tertiary studies</b> <sup>17</sup> (2002)				
In equivalent US dollars converted using PPPs				
All tertiary education	-	45812	-	-
Tertiary-type B education	-	-	-	-
Tertiary-type A and advanced research programmes	-	-	-	-
<b>Change in tertiary education expenditure per student relative to different factors</b>				
Index of change between 1995 and 2002 (1995 = 100, 2002 constant prices)				
Change in expenditure	118	-	17/24	-
Change in the number of students	170	-	4/25	-
Change in expenditure per student	69	-	23/23	-
<b>Change in tertiary education expenditure per student</b>				
In equivalent US dollars converted using PPPs (2001 constant prices and 2001 constant PPPs)				
1995	8785	9284	12/22	95
2001	5555	10052	21/26	55
<b>Expenditure on tertiary education institutions as a percentage of GDP, from public and private sources</b>				
All tertiary education, 2002	0.9	1.4	27/28	64
Tertiary-type B education, 2002	n	0.1	-	-
Tertiary-type A education, 2002	0.9	1.1	14/17	82
All tertiary education, 1995	1.0	-	19/25	-

	Czech Republic	OECD mean	Czech Republic's rank <sup>1</sup>	% to OECD mean <sup>2</sup>
<b>Relative proportions of public and private expenditure on educational institutions, for tertiary education</b>				
Distribution of public and private sources of funds for educational institutions after transfers from public sources				
Public sources, 2002	87.5	78.1	11/27	112
Private sources, household expenditure, 2002	7.4	18.5	17/24	40
Private sources, expenditure of other private entities, 2002	5.1	7.6	10/16	67
Private sources, all private sources, 2002	12.5	21.9	17/27	57
Private sources, private, of which subsidised, 2002	m	1.3	-	-
Public sources, 1995	71.5	80.8	15/19	88
Private sources, household expenditure, 1995	3.3	14.4	12/15	23
Private sources, expenditure of other private entities, 1995	25.2	11.0	2/10	229
Private sources, all private sources, 1995	28.5	19.2	5/19	148
Private sources, private, of which subsidised, 1995	8.7	5.4	2/8	161
<b>Distribution of total public expenditure on tertiary education (2002)</b>				
Public expenditure on tertiary education transferred to educational institutions and public transfers to the private sector, as a percentage of total public expenditure on tertiary education				
Direct public expenditure on public institutions	92.1	71.1	4/25	130
Direct public expenditure on private institutions	0.9	11.5	18/20	8
Indirect public transfers and payments to the private sector	7.0	17.4	23/27	40
<b>Expenditure on tertiary education institutions as a proportion of total expenditure on all educational institutions (2002)</b>				
Public and private institutions	21	24	16/23	88
<b>Total public expenditure on tertiary education (2002)</b>				
Direct public expenditure on tertiary institutions plus public subsidies to households (which include subsidies for living costs, and other private entities)				
As a percentage of total public expenditure <sup>18</sup>	1.9	3.0	22/26	63
As a percentage of GDP	0.9	1.3	24/28	69
<b>Subsidies for financial aid to students as a percentage of total public expenditure on tertiary education (2002)</b>				
Scholarships / other grants to households	7.0	9.2	17/26	76
Student loans	a	7.6	-	-
Scholarships / other grants to households attributable for educational institutions	m	1.1	-	-
<b>Annual expenditure per student on instruction, ancillary services and R&amp;D (2002)</b>				
Expenditure on tertiary education institutions in US dollars converted using PPPs from public and private sources, by type of service				
Educational core services	4308	7173	19/22	60
Ancillary services (transport, meals, housing provided by institutions)	654	342	4/7	191
Research and development	1273	2795	16/22	46

	Czech Republic	OECD mean	Czech Republic's rank <sup>1</sup>	% to OECD mean <sup>2</sup>
<b>Expenditure on tertiary education institutions by resource category (2002)</b>				
Distribution of total and current expenditure on tertiary education institutions from public and private sources				
Percentage of total expenditure				
Current	88.3	88.4	18/26	100
Capital	11.7	11.6	9/26	101
Percentage of current expenditure				
Compensation of teachers	27.7	42.3	14/26	65
Compensation of other staff	20.6	22.2	11/15	93
Compensation of all staff	48.3	66.1	26/27	73
Other current	51.7	33.9	2/27	153
<b>Registration and tuition fees (2002/03)</b> <sup>19</sup> Source: Eurydice (2005)				
Registration and tuition fees and other payments made by students of full-time undergraduate courses, public sector				
Neither fees nor compulsory contributions	√	9/35	-	
Solely contributions to student organisations		3/35	-	
Registration and/or tuition fees (and possible contributions to student organisations)		23/35	-	
<b>LITERACY LEVELS</b>				
<b>IALS achievement levels of graduates aged 25-34 (1994-1995)</b> Source: IALS				
Graduates aged 25-34 at IALS levels 1 and 2 as a per cent of total graduates aged 25-34				
	5	19	19/21	26
Graduates aged 25-34 at IALS levels 4 and 5 as a per cent of total graduates aged 25-34				
	71	40	1/21	178
<b>PATTERNS of PROVISION</b>				
<b>Ratio of students to teaching staff in tertiary education</b> <sup>20</sup> (2003)				
Based on full-time equivalents, Public and private institutions.				
Type B	16.9	14.4	3/15	117
Type A and advanced research programmes	17.3	15.7	6/18	110
Tertiary education all	17.3	14.9	7/23	116
<b>EXPECTATIONS OF 15-YEAR-OLD STUDENTS</b>				
<b>Students' expected educational levels (2003)</b> Source: PISA 2003 (OECD, 2004)				
Per cent of 15-year-old students who expect to complete secondary education, general programmes (ISCED 3A)				
	39.0	48.9	22/28	80
Per cent of 15-year-old students who expect to complete secondary education, vocational programmes (ISCED 3B or C)				
	11.4	29.9	24/26	38
Per cent of 15-year-old students who expect to complete post-secondary non-tertiary education (ISCED 4)				
	a	16.4	-	-
Per cent of 15-year-old students who expect to complete tertiary-type B education (ISCED 5B)				
	10.5	20.5	23/26	51
Per cent of 15-year-old students who expect to complete tertiary-type A education or an advanced research qualification (ISCED 5A or 6)				
	36.6	44.0	19/29	85

	Czech Republic	OECD mean	Czech Republic's rank <sup>1</sup>	% to OECD mean <sup>2</sup>
<b>RESEARCH AND DEVELOPMENT</b>				
<b>Gross domestic expenditure on Research and Development (R&amp;D) as a percentage of GDP</b> Source: OECD (2005)				
2003	1.26	2.24	14/19	56
1991	1.90	2.21	16/26	86
<b>Higher education<sup>21</sup> expenditure on R&amp;D as a percentage of GDP</b> Source: OECD (2005)				
2003	0.19	0.42	17/19	45
1991	0.03	0.36	23/23	8
<b>Percentage of gross domestic expenditure on R&amp;D by sector of performance (2003)</b> Source: OECD (2005)				
higher education	15.3	18.7	15/18	87
(higher education in 1991)	1.6	16.3	23/23	10
business enterprise	61.0	67.3	10/18	91
government	23.3	10.9	5/18	214
private non-profit sector	0.4	3.1	9/14	13
<b>Percentage of higher education expenditure on R&amp;D financed by industry</b> Source: OECD (2005)				
2003	1.0	5.6	14/15	18
1991	-	5.5	-	-
<b>Total researchers per thousand total employment</b> Source: OECD (2005)				
2003	3.2	7.4	11/11	43
1993	2.7	5.9	18/19	49
<b>Researchers as a percentage of national total (full time equivalent) (2003)</b> Source: OECD (2005)				
higher education	27.3	50.9	8/11	54
(higher education in 1993)	10.2	23.8	23/23	43
business enterprise	41.5	29.0	7/11	143
government	30.6	17.1	2/11	179
<b>Share in OECD total "triadic" patent families<sup>22</sup> (%)</b> Source: OECD (2005)				
2001	0.03	-	23/30	-
1991	0.03	-	22/30	-
<b>Foreign PhD students as a per cent of total PhD enrolments (2003)</b>				
	7.3	13.7	12/17	53

## NOTES FOR THE TABLE

### Sources:

All data are from Education at a Glance, OECD Indicators 2004 and 2005, unless indicated otherwise in the table.

### Other sources:

Eurydice (2005), *Key data on education in Europe 2005*, Eurydice, Brussels

IALS, *International adult literacy survey database*

OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World, First Results from PISA 2003*, OECD, Paris

OECD (2005), *Main Science and Technology Indicators, volume 2005/2*, OECD, Paris

*Missing data:*

- a: Data not applicable because the category does not apply.
- c: There are too few estimates to provide reliable estimates.
- m: Data not available.
- n: Magnitude is either negligible or zero.

*General notes:*

1. "Czech Republic's rank" indicates the position of Czech Republic when countries are ranked in descending order from the highest to lowest value on the indicator concerned. For example, on the first indicator "*% of the population aged 25-64 with tertiary qualifications, Tertiary-type B - Total*", the rank "*x/x*" indicates that Czech Republic recorded the *xx*<sup>st</sup> highest value of the *xx* OECD countries that reported relevant data. The symbol "=" means that at least one other country has the same rank.
2. "% to OECD mean" indicates Czech Republic's value as a per cent of the OECD value. For example, on the first indicator "*% of the population aged 25-64 with tertiary qualifications, Tertiary-type B - Total*", the percentage "*xx*" indicates that Czech Republic's value is equivalent to *xx*% of the OECD mean.
3. The calculation of the average years in formal education is based upon the weighted theoretical duration of schooling to achieve a given level of education, according to the current duration of educational programmes as reported in the UOE data collection.
4. Two alternative methods were employed to calculate the average duration of tertiary studies: the approximation formula and the chain method. For both methods, it should be noted that the result does not give the average duration needed for a student to graduate since all students participating in tertiary education are taken into account, including drop-outs. Hence, the figure can be interpreted as the average length of time for which students stay in tertiary education until they either graduate or drop out.
5. This indicators show the ratio of graduates as a proportion to all fields of studies. The fields of education used follow the revised ISCED classification by field of education.
6. The employed are defined as those who during the survey reference week: *i*) work for pay (employees) or profit (self-employed and unpaid family workers) for at least one hour, or *ii*) have a job but are temporarily not at work (through injury, illness, holiday, strike or lockout, educational or training leave, maternity or parental leave, etc.) and have a formal attachment to their job.
7. The unemployed are defined as individuals who are without work, actively seeking employment and currently available to start work.
8. The impact of demographic change on total enrolment is calculated by applying the enrolment rates measured in 1995 to the population data for 2003: population change was taken into account while enrolment rates by single year of age were kept constant at the 1995 level.
9. The impact of changing enrolment rates is calculated by applying the enrolment rates measured in 2003 to the population data for 1995: the enrolment rates by single year of age for 2003 are multiplied by the population by single year of age for 1995 to obtain the total number of students that could be expected if the population had been constant since 1995.
10. The net entry rates represent the proportion of persons of a synthetic age cohort who enter a certain level of tertiary education at one point during their lives.
11. Educational institutions are classified as either *public* or *private* according to whether a public agency or a private entity has the ultimate power to make decisions concerning the institution's affairs. An institution is classified as *private* if it is controlled and managed by a non-governmental organisation (e.g., a Church, a Trade Union or a business enterprise), or if its Governing Board consists mostly of members not selected by a public agency. The terms "*government-dependent*" and "*independent*" refer only to the degree of a private institution's dependence on funding from government sources. A *government-dependent private institution* is one that receives more than 50 per cent of its core funding from government agencies. An *independent private institution* is one that receives less than 50 per cent of its core funding from government agencies.
12. Students are classified as foreign students if they are not citizens of the country for which the data are collected. Countries unable to provide data or estimates for non-nationals on the basis of their passports were requested to substitute data according to a related alternative criterion, e.g., the country of residence, the non-national mother tongue or non-national parentage.
13. The number of students studying abroad is obtained from the report of the countries of destination. Students studying in countries which did not report to the OECD are not included in this indicator.

14. This indicator covers residents in the country, regardless of citizenship and of educational or labour market status.
15. School expectancy (in years) under current conditions excludes all education for children younger than five years. It includes adult persons of all ages who are enrolled in formal education. School expectancy is calculated by adding the net enrolment rates for each single year of age.
16. In this indicator, the column “OECD mean” indicates the number of Eurydice member countries/areas, in which limitation on admission to tertiary education is adopted, out of 35 countries/areas whose data is available. For example, in the column “Limitation at national level with direct control of selection”, 1/35 indicates that limitation at national level with direct control of selection is adopted in 1 country.
17. The estimates of cumulative expenditure on education over the average duration of tertiary studies were obtained by multiplying annual expenditure per student by an estimate of the average duration of tertiary studies.
18. Total public expenditure on all services, excluding education, includes expenditure on debt servicing (*e.g.* interest payments) that are not included in public expenditure on education.
19. “Registration fees” refers to payments related to registration itself or the certified assessment of each student. By “tuition fees” is meant contributions to the cost of education supported by individual tertiary education institutions. These fees also include any certification fees. Payments for entrance examinations are excluded. In this indicator, the column “OECD mean” indicates the number of Eurydice member countries/areas, in which registration and tuition fees are adopted, out of 35 countries/areas whose data is available. For example, in the column “Membership fees to student organisations”, 5/35 indicates that membership fees are adopted in 5 countries/areas.
20. “Teaching staff” refers to professional personnel directly involved in teaching students.
21. “Higher Education” includes all universities, colleges of technology and other institutions of post-secondary education, whatever their source of finance or legal status. It also includes all research institutes, experimental stations and clinics operating under the direct control of or administered by or associated with higher education institutions. For detail, see OECD (2002), *Frascati Manual 2002: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*.
22. “Triadic patent” means patents filed all together to the European Patent Office (EPO), the US Patent and Trademark Office (USPTO) and the Japanese Patent Office (JPO). This indicator shows each country’s share in total triadic patents filed by OECD countries. Reference year is when the priority patent is filed. Data is estimated by the OECD Secretariat and provisional. Because a few countries share large proportion of triadic patents, other countries have small share.

*Country specific notes:*

- i “Tertiary-type B” is included in “Tertiary-type A and advanced research programmes”
- ii “Post-secondary education” is included in “Upper secondary education”
- iii “Tertiary-type B” is included in “Tertiary-type A and advanced research programmes”

## APPENDIX 5: AN EXTRACT FROM THE AUSTRIAN TECHNOLOGY REPORT 2005

(p. 88ff)

### 4.3.2 Uni:invent

Under the 2002 University Act, Austrian universities are entitled to exploit inventions made by any of their staff members in the course of employment (which must be reported to the rectorate under Section 106 of the 2002 University Act) by applying for a patent and pursuing appropriate activities towards utilisation. It is incumbent upon the universities themselves to develop regulations on the exploitation and allocation of royalties.

A programme known as uni:invent, initiated by BMBWK and BMWA and in place since early 2004, essentially aims to establish an "exploitation culture" at the universities and to set up efficient utilisation structures. Targeted measures are intended to raise awareness for the potential for economic exploitation that university research results may harbour in them, which can increase the economic use of university research. In order to create the structural prerequisites, so-called "innovation scouts" have been appointed at the universities participating in the uni:invent scheme.

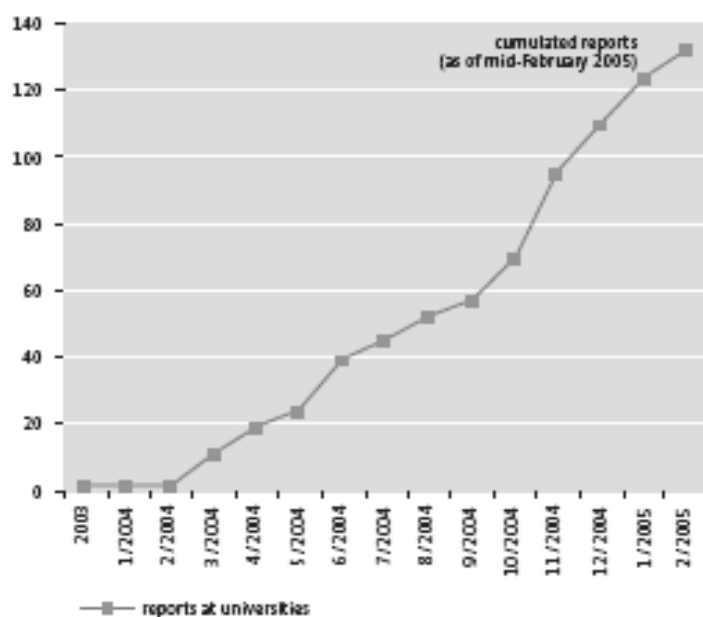
Their purpose is to inform researchers of their legal and organisational situation, institute awareness-raising measures, identify research work of a high economic potential as early as possible, administrate research reports and, in general, act as the contact point for researchers with regard to their intellectual property rights. Innovation scouts also double as interface to the Austria Wirtschaftsservice (aws) and its technology utilisation unit tecma.

As programme organiser of uni:invent, aws-tecma prepares an expert opinion on the patent and marketing potential of innovations reported to it and provides a recommendation. If the university involved intends to utilise the invention, aws-tecma can be instructed to handle all patenting and exploitation proceedings (active search for licensees, contract negotiations, etc.).

The first reports – both to universities and to aws-tecma – were registered in March 2004. So far, a total of 130 inventions have been reported within the frame of the uni:invent scheme, originating from 13 universities and eight technology fields.



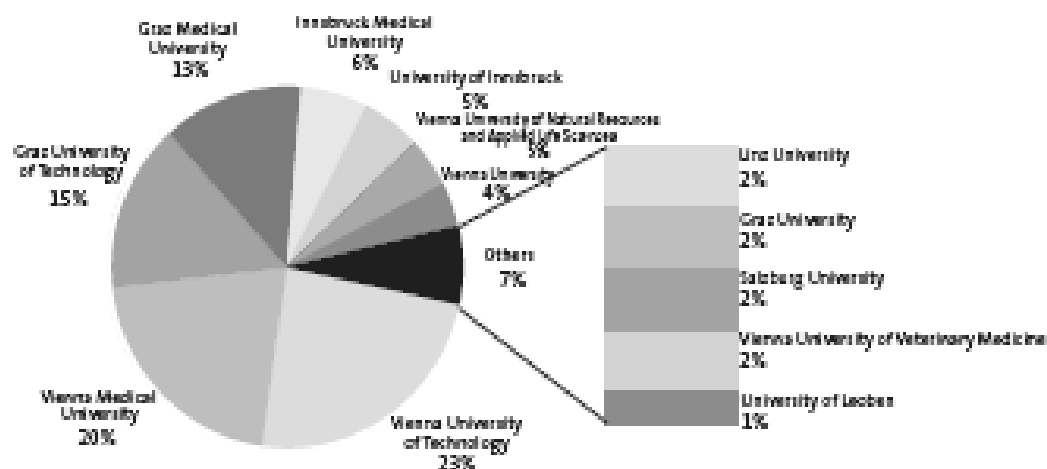
Fig. 43: Innovations reported since the start of the scheme



Not surprisingly, a majority of reports derive from universities of a technological or medical focus (Fig. 44). Their share of service invention reports is correspondingly high. At more than a third of all reports, biotechnology is clearly the number one technology field, followed by

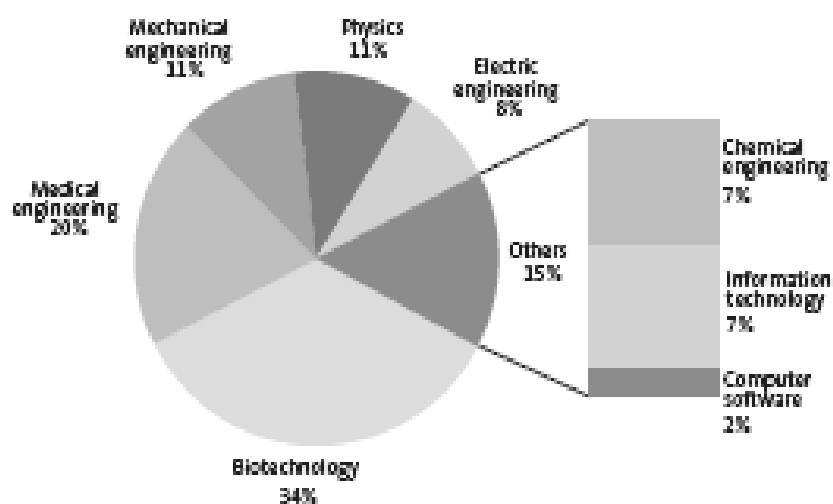
medical technology and (clearly relegated to the ranks) mechanical engineering, physics and electric engineering. Computer software is involved in 2 percent of the 130 reports (Fig. 45).

Fig. 44: Inventions reported, broken down by universities, 2004/05



Source: aws-tecma; tip calculations.

Fig. 45: Invention reports by technology fields, 2004/05

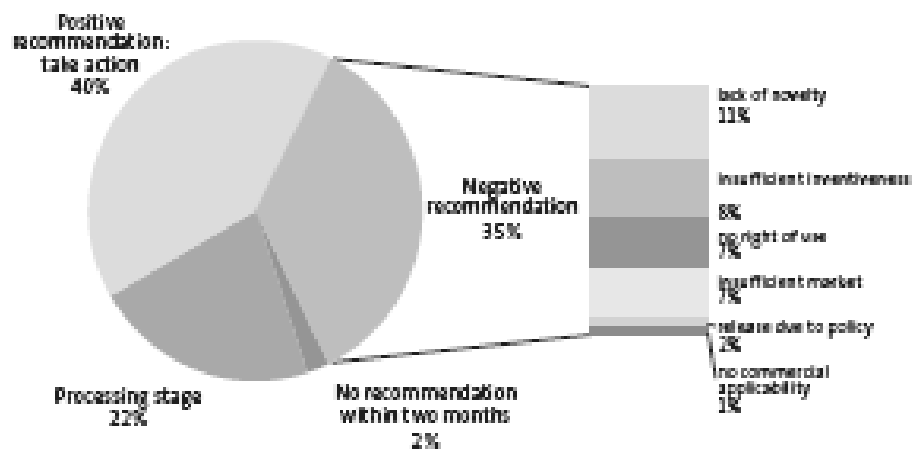


Source: aws-tecma; tip calculations.

From the totality of invention reports, aws-tecma recommended that an application be made for a service invention by the university in 40 percent of the cases. For 35 percent, the recommendation was negative, with reasons given

ranging chiefly from “no novelty”, to “insufficient level of inventiveness”, “lack of rights” and “insufficient market”. Currently, 31 invention reports are in their review stage.

Fig. 4.6: aws-tecma recommendations, 2004/05



Source: aws-tecma; tip calculations.

The accompanying programme evaluation finds much to praise the programme (Schibany 2004, Schibany and Streicher 2005b) and emphasises the need for public financing to launch such measures. Similarly positive words are found for the establishment of innovation scouts directly at the universities. Advice and awareness-raising measures require a local presence, a trust-based working relationship with scientists and measures tailored to the content and dimensions of a given university. The highly goal-oriented work performed by the innovation scouts should thus be supplemented by a greater emphasis on exploitation activities.