

České školství v mezinárodním srovnání

**Stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD
Education at a Glance 2011**

EMBARGO

OBSAH:

ÚVOD	7
STRUČNĚ O PUBLIKACI EDUCATION AT A GLANCE	8
OBSAH PUBLIKACE EDUCATION AT A GLANCE 2011	10
PADESÁT LET ZMĚN VE VZDĚLÁVÁNÍ	11
KAPITOLA A VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ A VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
A1 NA KTERÉ ÚROVNI DOSPĚLÍ STUDOVALI?	15
A2 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A VSTOUPÍ DO TERCÍÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?	17
A3 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ TERCÍÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?	23
A4 KTERÉ OBORY STUDIA SI STUDENTI VYBÍRAJÍ?	27
A7 JAKÝ VLIV MÁ ÚČAST VE VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚČAST NA TRHU PRÁCE?	32
A8 JAKÉ JSOU EKONOMICKÉ VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ ?	39
A9 CO OVLIVŇUJE OCHOTU INVESTOVAT DO VZDĚLÁVÁNÍ?	44
A10 JAK DRAŽÍ JSOU ABSOLVENTI?	52
A11 JAKÉ JSOU SPOLEČENSKÉ DOPADY VZDĚLÁVÁNÍ?	58
KAPITOLA B FINANČNÍ A LIDSKÉ ZDROJE VLOŽENÉ DO VZDĚLÁVÁNÍ	62
B1 KOLIK STOJÍ ŽÁK/STUDENT?	62
B2 KOLIK Z BOHATSTVÍ STÁTU JE VYNALOŽENO NA VZDĚLÁVÁNÍ?	70
B3 JAKÉ JSOU VEŘEJNÉ A SOUKROMÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?	74
B4 JAKÉ JSOU CELKOVÉ VEŘEJNÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?	80
B5 JAKÉ JSOU VÝDAJE STUDENTA V TERCÍÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A KOLIK VEŘEJNÝCH SUBVENCÍ OBDRŽÍ?	83
B6 Z JAKÝCH ZDROJŮ POCHÁZEJÍ FINANČNÍ PROSTŘEDKY NA VZDĚLÁVÁNÍ A ZA CO JSOU UTRÁCENY?	87
B7 JAKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍ VÝŠÍ PROSTŘEDKŮ INVESTOVANÝCH DO VZDĚLÁVÁNÍ?	91
KAPITOLA C PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ, ÚČAST NA NĚM A PRŮCHOD VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVOU.....	95
C1 KDO SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?	95
C2 KOLIK STUDENTŮ VSTOUPÍ DO TERCÍÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?	102
C3 KDO STUDUJE V ZAHRANIČÍ A KDE?	106
C4 PŘECHOD ZE ŠKOLY DO ZAMĚSTNÁNÍ: KDE JSOU MLADÍ LIDÉ VE VĚKU 15–25 LET?	114
C5 KOLIK DOSPĚLÝCH SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČÍ SE?	120
KAPITOLA D ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A ORGANIZACE ŠKOL	124
D1 KOLIK ČASU STRÁVÍ ŽÁCI VE TŘÍDĚ?	124
D2 JAKÝ JE POČET ŽÁKŮ NA UČITELE A JAK VELKÉ JSOU TŘÍDY?	127
D3 JAK JSOU UČITELÉ ODMĚŇOVÁNI?	132
D4 KOLIK ČASU STRÁVÍ UČITELÉ VYUČOVÁNÍM?	139
D5 JAK JSOU ŠKOLY HODNOCENY?	144

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha 1 Schéma vzdělávací soustavy 2008/09	153
Příloha 2 Zařazení vzdělávacích programů v ČR do mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED97	154

SEZNAM GRAFŮ:

Graf A1.1: Podíl obyvatel s terciárním vzděláním (2009).....	15
Graf A1.2: Podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním podle věkových skupin (2009).....	16
Graf A2.1: Míra graduace ve vyšším sekundárním vzděláním (2009).....	18
Graf A2.2: Přístup k terciárnímu vzděláním typu 5A pro absolventy vyššího sekundárního a neterciárního postsekundárního vzděláním (ISCED 3A a 4A) (2009).....	21
Graf A3.1: Míra první graduace v terciárním vzděláním typu 5A z genderového pohledu (2009).....	23
Graf A3.2: Míra první graduace v terciárním vzděláním typu 5A a 5B (1995 a 2009).....	25
Graf A4.1: Podíl absolventek v programech terciárního vzděláním podle oborů studia (2009).....	28
Graf A4.3: Podíl poprvé zapsaných do programů terciárního vzděláním podle oborů studia (2009).....	30
Graf A7.1: Podíl zaměstnaných ve věku 25–64 let podle úrovně dosaženého vzdělání (2009).....	33
Graf A7.2: Změny v mírách nezaměstnanosti podle úrovně dosaženého vzdělání (2008–2009).....	35
Graf A7.3: Získávání dovedností a jejich využití u lidí s terciárním vzděláním ve věku 25–64 let (2009).....	37
Graf A7.5: Dosažení odborného vzdělání a míra nezaměstnanosti ve věkové skupině 25–34 let a 25–64 let (2009)....	39
Graf A8.2: Relativní příjmy ze zaměstnání podle úrovně dosaženého vzdělání a podle genderu (2009 nebo předchozí dostupný rok).....	40
Graf A8.4: Rozdíly v příjmech podle dosaženého vzdělání (2009 nebo předchozí dostupný rok).....	43
Graf A9.1: Rozdělení veřejných / soukromých nákladů / benefitů u žen s terciárním vzděláním v rámci jejich počátečního vzděláním na úrovni ISCED 5/6 (2007 nebo poslední dostupný rok).....	45
Graf A9.2: Složky soukromých čistých výnosů mužů plynoucí z dosažení vyššího sekundárního nebo postsekundárního neterciárního vzdělání, ISCED 3/4 (2007 nebo předchozí dostupný rok).....	47
Graf A9.3: Složky soukromých čistých výnosů mužů plynoucí z dosažení terciárního vzdělání, ISCED 5/6 (2007 nebo předchozí dostupný rok).....	49
Graf A9.4: Veřejné a soukromé investice do dosažení terciárního vzdělání u mužů (2007 nebo poslední dostupný rok)50	
Graf A10.2: Odchylka osobních nákladů od průměru zemí OECD podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2009).....	54
Graf A10.4: Čistý zisk osob s dokončeným terciárním vzděláním ve věku 25–64 let v US \$ (2009 nebo předchozí dostupný rok).....	56
Graf A10.5: Čisté příjmy podle úrovně dosaženého vzdělání a parity kupní síly ve věku 25–64 let v US \$ (2009 nebo předchozí dostupný rok).....	57
Graf A10.6 Kupní síla lidí s terciárním vzděláním (v US \$) a podíl imigrantů s terciárním vzděláním.....	58
Graf A11.1: Podíl dospělých spokojených se svým životem podle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání (2008):... 59	
Graf A11.2: Podíl dospělých, kteří se účastnili voleb a dobrovolnictví podle úrovně vzdělání (2008).....	60
Graf B1.2: Průměrné roční výdaje na vzdělávací instituce na žáka a studenta, podle úrovně vzdělání (2008).....	64
Graf B1.4: Celkové výdaje na vzdělávání studenta v průběhu průměrné délky terciárního studia (2008).....	67
Graf B1.6: Změny ve výdajích na žáka a studenta v porovnání s dalšími souvisejícími faktory podle úrovně vzdělání (2000, 2008).....	69
Graf B2.1: Výdaje na vzdělávání jako procento HDP na všech vzdělávacích úrovních (2000, 2008) a index změn mezi roky 2000 a 2008 (2000=100, stálé ceny).....	70
Graf B2.2: Výdaje na vzdělávání jako procento HDP podle úrovně vzdělání (2008).....	73
Graf B3.3: Podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání (2000, 2005, 2008).....	78
Graf B4.1: Celkové veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl celkových veřejných výdajů (1995, 2000, 2008).....	80
Graf B4.2: Celkové veřejné výdaje jako podíl HDP (2000, 2008).....	82
Graf B5.3: Veřejné subvence na vzdělávání v terciárním vzdělávání (2008).....	86
Graf B6.1: Struktura běžných výdajů na vzdělávání v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání (2008).....	87
Graf B6.2: Výdaje na vlastní vzdělávání, výzkum a vývoj a služby související se vzděláváním v terciárním vzdělávání jako podíl HDP (2008).....	89
Graf B7.1: Podíl různých faktorů na výši mzdových výdajů (v US \$) vynaložených na jednoho žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání (2008).....	91
Graf B7.3: Podíl různých faktorů na výši mzdových výdajů vynaložených na jednoho žáka podle úrovně vzdělávání (2008).....	93
Graf C1.1: Míra účasti populace ve věku 20–29 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2009).....	95
Graf C1.2: Míra účasti populace ve věku 15–19 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2009).....	98
Graf C2.1: Míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A a 5B (1995 a 2009).....	103
Graf C2.2: Rozložení poprvé zapsaných do programů terciárního vzdělávání typu 5A podle věku (2009).....	105
Graf C4.1: Změna v délce očekávané doby strávené ve vzdělávání a mimo vzdělávání mezi rokem 1999 a 2009 a 2008 a 2009.....	115
Graf C4.2 Vzdělání a zaměstnanost mezi mladými lidmi (2009).....	117
Graf C4.3: Podíl mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání a zároveň jsou nezaměstnaní nebo jsou mimo pracovní sílu (2009).....	118

Graf C5.2 Míra účasti na profesním neformálním vzdělávání, počet vyučovacích hodin na účastníka a dospělého v profesním neformálním vzdělávání (2007)	121
Graf D1.1: Celkový počet vyučovacích hodin na veřejných školách u žáků ve věku 7–14 let (2009)	124
Graf D2.2: Průměrná velikost třídy ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2009)	129
Graf D2.3: Průměrný počet žáků na učitele ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2009).....	130
Graf D3.1 Platy učitelů v nižším sekundárním vzdělávání na počátku kariéry, po 10 a 15 letech praxe a na konci kariéry (2009).....	133
Graf D3.3 Vývoj platů učitelů po 15 letech praxe vzhledem k HDP na obyvatele (2000, 2005, 2009)	137
Graf D4.2: Počet odučených hodin za rok podle úrovně vzdělávání (2009).....	140
Graf D4.3: Podíl vyučovacích hodin učitele na celkovém pracovním úvazku podle úrovně vzdělávání (2009)	142
Graf D5.1: Odpovědnost za výkon a právní odpovědnost na veřejných školách (2009).....	145

EMBARGO

Úvod

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

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

Struktura publikace vychází z ročenky OECD *Education at a Glance 2011* a je obdobná jako v předcházejících letech. Do české verze publikace jsme nezařadili šetření PISA 2009 vzhledem k tomu, že jsou součástí již řady publikovaných výsledků. Naopak se ale zabýváme informacemi týkajícími se hodnocení žáků na školách, ochotě investovat do vzdělávání a společenských dopadů vzdělávání.

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

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

Kleňhová, M., Štastnová P.: *Indikátory OECD – Metodická příručka – Výkonové indikátory ve vzdělávání*. 2008. ÚIV – Nakladatelství TAURIS.

Štastnová P.: *Indikátory OECD – Metodická příručka – Pracovníci a pracovní podmínky ve vzdělávání*. 2009. ÚIV – Nakladatelství TAURIS.

Kleňhová M.: *Indikátory OECD – Metodická příručka – Ekonomické indikátory ve vzdělávání*. 2009. ÚIV – Nakladatelství TAURIS.

STRUČNĚ O PUBLIKACI EDUCATION AT A GLANCE

Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) vydává od roku 1996 každoročně publikaci *Education at a Glance (EaG)*, která vzniká na základě spolupráce expertů a institucí zapojených do programu INES (*Indicators of Education Systems* – Systém ukazatelů školských systémů) a sekretariátu OECD. Publikaci připravují Divize pro indikátory a analýzy Direktorátu pro vzdělávání OECD spolu s Centrem pro vzdělávací výzkum a inovace pod vedením Andrease Schleichera. Na podobě a obsahu publikace se podílejí i členové Working Party INES, členové jednotlivých networků INES (LSO, NESLI) a další experti z jednotlivých zemí.

Publikace je určena zejména tvůrcům vzdělávací politiky v jednotlivých zemích a expertům zabývajícím se školstvím, ale své si v ní najde i široká odborná a laická veřejnost, tedy všichni, které zajímají informace o školství v mezinárodním srovnání. Zveřejněné indikátory se zabývají jak strukturou vzdělávacích systémů, tak kvalitou výstupů ze vzdělávání a v neposlední řadě i možnými politickými vlivy a dalšími faktory souvisejícími s výstupy ze vzdělávání. Zařazeny jsou i indikátory, které se věnují i možným osobním a společenským ziskům ze vzdělávání, resp. návratnosti investic do vzdělávání.

Publikované indikátory charakterizují vzdělávání v zemích OECD z různých pohledů. Aby bylo možné jednotlivé země porovnávat, je nutné mít k dispozici indikátory spočtené jednotnou metodikou. Indikátory publikované v *Education at a Glance* splňují základní kritéria porovnatelnosti – umožňují mezinárodní porovnání údajů, vyhovují potřebám jednotlivých zemí pro analýzy vzdělávací politiky a jsou interpretovány tak, aby co nejvěrohodněji charakterizovaly vlastní realitu jak v zemích OECD jako celku, tak v jednotlivých zemích.

Získat spolehlivé statistické údaje z jednotlivých zemí OECD je záležitost poměrně složitá vzhledem k tomu, že jednotlivé země realizují sběr statistických dat různými způsoby a v různých časových horizontech. Z těchto důvodů jsou informace v *EaG* zveřejňovány zpravidla s dvouletým zpožděním. Údaje publikované v letošním vydání jsou, pokud není uvedeno jinak, za rok 2009 (školní rok 2008/2009, kalendářní rok 2009), údaje o finančních výdajích jsou za rok 2008, případně některé údaje mohou být za jiné období (např. údaje o dalším vzdělávání dospělých z roku 2007, některé údaje o ziscích ze vzdělávání z roku 2009).

Veškeré údaje jsou uváděny v členění podle mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED97. **Výsledné hodnoty indikátorů zpracovaných z dat dodaných jednotlivými zeměmi jsou dostupné na adrese www.oecd.org/edu/eag2011**, kde je k dispozici i anglická a francouzská verze publikace. Zde jsou dostupné také další informace týkající se zveřejněných údajů, a to např. metodologie výpočtu indikátorů, jejich interpretace v národním kontextu, výčet datových zdrojů, vysvětlení použité terminologie a další přílohy publikace.

V publikaci jsou zveřejněny údaje za **členské země OECD** (Austrálie, Rakousko, Belgie, Kanada, Chile, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Německo, Řecko, Maďarsko, Island, Irsko, Izrael, Itálie, Japonsko, Korea, Lucembursko, Mexiko, Nizozemsko, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, Spojené království a Spojené státy), za **partnerské země** (Brazílie, Ruská federace) a další čtyři **země spolupracující s OECD** (Čína, Indie, Indonésie, Jihoafrická republika). V některých indikátorech je uveden kromě průměru zemí OECD i **průměr za 21 zemí Evropské unie (EU21), které jsou členy OECD** (Rakousko, Belgie, Českou republiku, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francii, Německo, Řecko, Maďarsko, Itálii, Irsko, Lucembursko, Nizozemsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko a Spojené království).

V rámci některých indikátorů se zveřejňují se i průměry a dílčí údaje za **země G20**, což jsou Argentina, Austrálie, Brazílie, Kanada, Čína, Francie, Indie, Indonésie, Itálie, Japonsko, Korea, Mexiko, Nizozemsko, Ruská federace, Saudská Arábie, Jižní Afrika, Španělsko, Turecko, Spojené království a Spojené státy (Evropská unie se do výpočtu nezapočítává).

Indikátory zveřejněné v *EaG* se každoročně mírně obměňují, nicméně základní struktura zůstává stejná. V roce 2011 stejně jako v předchozích letech obsahuje *EaG* čtyři hlavní kapitoly:

Výsledky vzdělávání a výnosy ze vzdělávání – kapitola se zabývá výsledky vzdělávání a také tím, kolik lidí vzdělávání ukončuje v jednotlivých populačních skupinách. Zahrnuje zejména indikátory týkající se vzdělanosti obyvatelstva, prostřednictvím kterých jsou údaje porovnávány i mezi jednotlivými věkovými skupinami obyvatel a které zároveň mohou být využity jako podklady pro současnou vzdělávací politiku také v oblasti dalšího vzdělávání. Součástí jsou i kvantitativní údaje o dokončování sekundárního a terciárního vzdělávání. Stejně jako v loňském roce je do kapitoly zařazen i rozsáhlejší blok indikátorů zabývajících se zisky ze vzdělávání, zejména v oblasti trhu práce a ekonomických a společenských zisků ze vzdělávání, a to jak z pohledu společnosti, tak z pohledu jedince, a indikátor týkající se nákladovosti práce různě vzdělaných zaměstnanců. Nově je v letošním roce zařazen soubor ukazatelů zabývajících oborovou strukturou vyššího sekundárního a terciárního vzdělávání.

Finanční a lidské zdroje vložené do vzdělávání – kapitola je zaměřena na indikátory týkající se financování vzdělávání v jednotlivých zemích z různých pohledů. Hodnoty indikátorů mohou být jednak podnětem pro formování vzdělávací politiky, jednak v sobě odrážejí vzdělávací politiku minulého období. Hodnoty těchto indikátorů je nutné zohlednit při interpretaci dalších charakteristik vzdělávacích systémů – např. výše výdajů na jednoho žáka, resp. studenta má úzkou spojitost i s průměrnou velikostí třídy nebo s průměrným počtem žáků na pedagogického pracovníka a ovlivňuje podmínky žáků a studentů ve třídě, což souvisí s podmínkami ve vzdělávání v průběhu celého vzdělávacího procesu. Na financování vzdělávání je zde pohlíženo jak z pohledu účelu (běžné x kapitálové výdaje, výdaje na vlastní vzdělávání x výdaje na služby), tak z pohledu zdrojů těchto finančních prostředků (veřejné x soukromé, výdaje studentů a domácností, subvence do vzdělávání z veřejných zdrojů). Součástí kapitoly je i indikátor charakterizující faktory ovlivňující výši výdajů na vzdělávání.

Přístup ke vzdělávání, účast na něm a průchod vzdělávací soustavou – kapitola obsahuje indikátory charakterizující jednotlivé vzdělávací systémy z pohledu vzdělávací politiky, kontextu vzdělávání a výkonů vzdělávací soustavy. Jsou zde zařazeny indikátory týkající se míry vstupu do terciárního vzdělávání, účasti na vzdělávání, migrace studentů, přechodů ze vzdělávání na trh práce a vzdělávání dospělých. Indikátory v této kapitole mohou poskytnout informace směřující k vytipování uzlových bodů vzdělávacích systémů, ve kterých je v současné době nutný zásah vzdělávací politiky, a mohou odhalit i části vzdělávacího systému, ve kterých se může projevit nerovný přístup ke vzdělávání.

Školní prostředí a organizace škol – kapitola zahrnuje indikátory charakterizující pracovní podmínky učitelů a podmínky pro výuku žáků, jako jsou např. pracovní doba učitelů, vyučovací doba učitelů (tedy počet hodin výuky), finanční ohodnocení učitelů, počet hodin, které žáci stráví výukou ve škole. Součástí kapitoly jsou i indikátory zabývajících hodnocení výsledků žáků a rovnováhy vzdělávacích příležitostí a výstupů ze vzdělávání. Tyto posledně jmenované indikátory vycházejí z mimořádného šetření uskutečněného jedním z networků INES.

Součástí publikace *Education at a Glance 2011* je i úvodní kapitola, která je vzhledem k padesátiletému výročí založení OECD věnována změnám ve školství v posledních padesáti letech.

OBSAH PUBLIKACE EDUCATION AT A GLANCE 2011

A Výsledky vzdělávání a výnosy ze vzdělávání

- A1 Na které úrovni dospělí studovali?
- A2 Kolik studentů ukončí sekundární vzdělávání?
- A3 Kolik studentů ukončí terciární vzdělávání?
- A4 Které obory studia si studenti vybírají?
- A5 Má socioekonomické zázemí dopad na výsledky vzdělávání?
- A6 Mají studenti, kteří čtou, lepší čtenářské dovednosti?
- A7 Jaký vliv má účast ve vzdělání na účast na trhu práce?
- A8 Jaké jsou ekonomické výnosy ze vzdělávání?
- A9 Co ovlivňuje ochotu investovat do vzdělávání?
- A10 Jak drazí jsou absolventi?
- A11 Jaké jsou společenské dopady vzdělání?

B Finanční a lidské zdroje vložené do vzdělávání

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

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

- C1 Kdo se účastní vzdělávání?
- C2 Kolik studentů vstoupí do některého z typů terciárního vzdělávání?
- C3 Kdo studuje v zahraničí a kde?
- C4 Přechody ze školy do zaměstnání: kde jsou mladí ve věku 15–29 let?
- C5 Kolik dospělých se účastní vzdělávání a učí se?

D Školní prostředí a organizace škol

- D1 Kolik času stráví žáci ve třídě?
- D2 Jaký je počet žáků na učitele a jak velké jsou třídy?
- D3 Jak jsou učitelé odměňováni?
- D4 Kolik času stráví učitelé vyučováním?
- D5 Jak jsou školy hodnoceny?
- D6 Jsou vzdělávací příležitosti a výsledky vzdělávání v rovnováze?

PADESÁT LET ZMĚN VE VZDĚLÁVÁNÍ

Od svého prvopočátku OECD zdůrazňovalo významnou úlohu vzdělání a lidského kapitálu při řízení hospodářského a společenského rozvoje. Po půlstoletí od jejího založení se fond lidského kapitálu v členských zemích dramaticky rozvinul. Přístup ke vzdělávání dospěl do stadia, že lidé v zemích OECD se vzdělávají i po ukončení povinné školní docházky. Zároveň se změnil pohled zemí na výstupy ze vzdělávání a země přešly od pohledu „více je lépe“ a od prostého měření investic a účasti ve vzdělávání ke kvalitativnímu pohledu, tedy ke zkoumání kvality získaných kompetencí. V globalizující se ekonomice, ve které měřítkem úspěšnosti vzdělávání již není zlepšení národních standardů, ale fungování vzdělávacích systémů v mezinárodním měřítku, zaujímá OECD centrální roli tím, že poskytuje ukazatele úspěšnosti vzdělávání, které nejsou pouze hodnotící, ale napomáhají formovat vzdělávací politiku jednotlivých zemí.

Nárůst vzdělanosti obyvatel mezi roky 1950 a 2000

Během posledních padesáti let expanze vzdělávání přispěla v mnoha zemích k transformaci společnosti. V roce 1961 bylo terciární vzdělání výsadou jen několika lidí, a většině mladých lidí bylo dokonce odepřeno i vyšší sekundární vzdělání. Dnes má velká většina populace ukončené vyšší sekundární vzdělání, jeden ze tří mladých lidí má terciární vzdělání a polovina dospělé populace může terciárního vzdělání brzy dosáhnout.

Dosud nebylo možné kvantifikovat takovéto změny v delším časovém horizontu: ve větší části období posledních padesáti let nebyl k dispozici dostatek odpovídajících údajů, což prakticky znemožňovalo sledovat tempo změn. Data o vzdělanosti obyvatelstva nebyla do devadesátých let minulého století dostatečně standardizována. Na základě věku obyvatel s určitou dosaženou kvalifikací je však možné zpracovat odhad, kolik lidí v průběhu svého života dosáhlo jednotlivých úrovní vzdělání. Například počet lidí s vysokoškolským vzděláním ve věku 55–64 let je možné odhadnout na základě počtu absolventů před třemi nebo čtyřmi desítkami let. Tato metoda poněkud nadhodnocuje míru kvalifikovanosti starších lidí v porovnání s mladší generací vzhledem k tomu, že měří vzdělanost obyvatel bez ohledu na to, že měli možnost doplnit si vzdělání později. Nyní, když máme k dispozici údaje o vzdělanosti obyvatel v průběhu desetiletí, můžeme také odhalit, jaký vliv na vzdělanost má celoživotní vzdělávání, a to tím, že porovnáme kvalifikaci jedné skupiny obyvatel v průběhu jejich života.

Zpracované odhady jasně ukazují, že nárůst počtu obyvatel s vyšším sekundárním i terciárním vzděláním byl nejen velký, ale nepřetržitý po celé období padesáti let a byl podpořen ekonomickými a společenskými výhodami pro lépe kvalifikované. Ve 34 zemích OECD, ve kterých v posledních desetiletích nejvíce vzrostl počet studentů vysokých škol, se stále zvyšují i výdělky takto vzdělaných lidí oproti méně vzdělaným skupinám obyvatel. Je tedy zřejmé, že vyšší počet vzdělaných pracovníků nevede ke snížení jejich výdělků, jako je tomu u pracovníků s nízkou kvalifikací.

V průměru zemí OECD vzrostl podíl obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním z 45 % na 81 % a podíl obyvatel s terciárním vzděláním vzrostl z 13 % na 37 %. Ve věku 35–44 let získává terciární vzdělání dalších 7 % obyvatel (ve věku do 35 let měli pouze vyšší sekundární vzdělání), další 4 % si doplňují terciární vzdělání ve věku 45–54 let. V současné době má terciární vzdělání již 37 % obyvatel ve věku 25–34 let, pokud by pokračoval trend v dosahování vzdělání stejným tempem jako v minulých letech, dá se předpokládat, že by v budoucnu terciárního vzdělání dosáhla polovina obyvatel, kterým je v současné době 25–34 let.

Dostupná data také poukazují na to, jak se míra expanze vzdělávání měnila v posledních desetiletích v jednotlivých zemích.² V Evropě je zemí s nejmenší expanzí terciárního vzdělání Německo, kde je podíl obyvatel s terciárním vzděláním zhruba poloviční v porovnání s mnoha jeho sousedy.

Více viz www.oecd.org/edu/eag2011.

OECD a vzdělávání: vyvíjející se příběh lidského kapitálu

Od svého vzniku OECD kladla důraz na důležitost lidských schopností pro ekonomický a společenský rozvoj. V roce 1961 vznikla teorie lidského kapitálu a později byly zformulovány a testovány modely měřící pozitivní vztah mezi růstem na národní úrovni a hrubými indikátory lidského kapitálu, zejména dosaženým vzděláním. Měřené vztahy ale byly nevýznamné, což pro analytiku nebylo překvapením. Úroveň dosaženého vzdělání v dospělé populaci může být vykompenzována kompetencemi, které přispívají k ekonomickému úspěchu, nicméně se v mezinárodním srovnání jedná o vysoce nedokonalejší míru. Za prvé, každá země má své vlastní standardy pro dokončování vyššího sekundárního a terciárního vzdělání. Za druhé, znalosti a dovednosti získané ve vzdělávacím procesu jsou odlišné od těch, které zvyšují ekonomický potenciál. A za třetí, je naprosto evidentní, že pro zhodnocení lidského kapitálu v současných společnostech a ekonomikách je nutné celoživotní vzdělávání, ne tedy pouze počáteční vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že byl v tomto smyslu prokázán vztah mezi vzděláním a dalším rozvojem, země se snažily lépe porozumět povaze výstupů ze vzdělávání a porovnávat se v oblasti vzdělávání v mezinárodním měřítku. Od sedmdesátých let minulého století se OECD stala hlavním propagátorem modelu celoživotního vzdělávání. Nedávno navíc šířejí formulovala, co je to lidský kapitál, a s tím související koncept společenského kapitálu. Zároveň vyvinula i komplexní rámec pro definování klíčových kompetencí.

V polovině osmdesátých let bylo zřejmé, že nedostatek mezinárodně porovnatelných údajů a indikátorů o vzdělávání velmi omezuje možnost provádět odpovídající srovnání nebo vydávat politické rozhodnutí na základě zkušeností zemí s úspěšnými vzdělávacími systémy. V této době si vlády jednotlivých zemí začaly samy sobě klást nové otázky o směřování a výsledcích jejich vzdělávacích systémů. Myšlenka, že stačí dostat více lidí na střední školy a univerzity, začala být zpochybňována. Otázka kvality a „hodnoty za peníze“ vznikla v období ekonomických škrťů v oblasti veřejných rozpočtů, kdy první ze zahraničních testů začaly zřetelně ukazovat rozdílné úrovně výsledků mezi studenty jednotlivých zemí.

Tyto obavy přispěly v roce 1998 k zahájení činnosti INES OECD. S nemalým úsilím se prostřednictvím národních expertů v rámci networků INES podařilo vytvořit spolehlivé mezinárodní indikátory charakterizující vzdělávací systémy z mnoha pohledů. INES standardizuje existující data, vzdělávací systémy a míry účasti tak, aby byly mezinárodně porovnatelné. Nové ambice má zejména v dalším postupném vytváření nových mezinárodně porovnatelných indikátorů měřících vzdělávací činnosti a výsledky vzdělávání.

Prvními nově zpracovanými ukazateli, které byly mezinárodně standardizovány, byly míry týkající se účasti na vzdělávání, počtu studentů na různých úrovních vzdělávání, míry graduace a prostředků investovaných do vzdělávání studenta. Ale teprve ve chvíli, kdy byly vyvinuty míry týkající se výsledků vzdělávání zahrnující testování studentů, bylo možné začít hodnotit efektivitu finančních prostředků vynaložených do vzdělávání a vzdělávacího procesu.

Výsledky mezinárodní výzkumu gramotnosti dospělých (IALS) v polovině devadesátých let prokázaly, že dospělí s vyšším vzděláním prokazují v průměru i vyšší míru gramotnosti, i když výsledky literární gramotnosti se mezi jednotlivými zeměmi výrazně lišily. Ukázalo se, že přímé míry úrovně lidského kapitálu mohou přinést různé výsledky v porovnání se zástupnými mírami založenými na zkušenostech získaných ve vzdělávání a dosažené kvalifikaci. Další výsledky potvrdily, že efektivita vzdělávacího systému by neměla být hodnocena pouze na základě nárůstu dosažených kvalifikací, ale má být spojována mírou dosažení měřitelných kompetencí.

Testování mladých lidí z pohledu osvojených znalostí a dovedností pro život se provádí prostřednictvím projektu PISA (*Programme for International Student Assessment*), který je nejsilnějším nástrojem rozsáhlým nástrojem pro posuzování výsledků vzdělávání a přeměny veřejné politiky. Šetření PISA mají tříletou periodicitu, začala v roce 2000 a poukázala na velké rozdíly mezi zeměmi z pohledu toho, co studenti znají a co mnohou dělat na konci povinné školní docházky.

Výsledky PISA jasně ukazují, že jedním z nejčastějších faktorů, který ovlivňuje dosažené výsledky vzdělávacího systému, je výše výdajů na žáka. Tento faktor však rozdíly mezi jednotlivými zeměmi vysvětluje pouze z jedné čtvrtiny. Žádný aspekt vzdělávacího systému, pokud je uplatňován samostatně, není klíčem k úspěchu, ale pro lepší výsledky je nutné využít kombinaci celé řady politik a postupů (to pak vysvětluje rozdíly mezi zeměmi až z 80 %).

Ukazatele jako katalyzátor změn

Spolu se zlepšením kvality mezinárodních indikátorů roste jejich potenciál možného ovlivnění vývoje vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. Na jedné úrovni nejsou indikátory ničím jiným než prostředkem pro měření procesu sloužícího dosažení cíle. Přesto indikátory zaujímají stále vlivnější roli. Indikátory mohou nastartovat změny tím, že upozorní na špatné výsledky v oblasti dosažených výsledků vzdělávání v porovnání s mezinárodními standardy; někdy dokonce mohou vyburcovat silné země k upevnění jejich pozice.

Více systematické analýzy ukazují, že použití a dopad ukazatelů vzdělávání jsou různé:

- Poukazují na to, co je ve vzdělávání možné, indikátory mohou napomoci zemím nejen optimalizovat existující vzdělávací politiku, ale také uvědomit si, co je příčinou současného stavu.
- Indikátory napomáhají zemím nastavit politické cíle jako měřitelné cíle na základě toho, čeho dosáhly jiné vzdělávací systémy, a dále identifikovat politické nástroje a stanovit směry reforem.
- Pokud země využijí indikátory jako doporučení, mohou lépe odhadnout tempo pokroku v oblasti vzdělávání. Indikátory ukazují, že vzdělávací reformy je často obtížné iniciovat z politické úrovně vzhledem k tomu, že výsledky se projeví až v dalších vládních obdobích a někdy až v dalších generacích.

Prohlédnutí a využití nových možností

Indikátory mají obzvláště silný dopad, pokud jdou proti vlastnímu vnímání národního vzdělávacího systému, a proto jsou výzvou k vytvoření předpokladů k jejímu uskutečnění. Vlády mnoha zemí používají právě výsledky průzkumu PISA jako výchozí bod pro průzkum vzdělávacích politik a praktik jiných zemí, které tyto země uplatnily pro dosažení lepších výsledků vzdělávání.

Postavení národních cílů do širší perspektivy

Indikátory vzdělávání zpracované OECD hrají také významnou roli při dávání cílů národních výsledků vzdělávání do souvislostí. Jestliže roste podíl žáků s lepšími výsledky, pak někteří tvrdí, že došlo ke zlepšení vzdělávacího systému, jiní naopak tvrdí, že je nutné snížit standardy. Za tvrzením, že lepší výsledky odrážejí v sobě snížení standardů, může často být obava, že není možné výsledky zlepšit. Mezinárodně dané standardy umožňují zemím vnímat situaci v širším referenčním rámci prostřednictvím toho, že umožní školským a vzdělávacím systémům porovnávat se s ostatními zeměmi. Některé země využily této příležitosti a zavedly například výkonnostní hranice stanové v šetření PISA znalostními cíli svých vzdělávacích systémů.

Posuzování tempa změn ve zkvalitňování vzdělávání

Mezinárodní indikátory poskytují referenční rámec pro posuzování tempa změn rozvoje vzdělávání. Zatímco v národní perspektivě mohou státy hodnotit rozvoj účasti na vzdělávání pouze prostřednictvím absolutních čísel, indikátory OECD umožní zemím v mezinárodním kontextu posoudit, zda jejich pokrok odpovídá situaci jinde.

Pomoc při zpracování reforem

V neposlední řadě míry nastavené mezinárodními indikátory mohou napomoci lepšímu zpracování národních reforem. V nejjednodušší podobě to může mít formu volání veřejnosti po vyšších standardech, které politici a administrativa nemohou ignorovat. Tlak na zlepšení systému ale nemusí být vždy ze strany veřejnosti, ale naopak mohou být indikátory využity politiky pro přesvědčení veřejnosti o nutnosti změn.

Nekončící proces

Indikátory vzdělávání OECD ale rozhodně nemohou poskytnout univerzální model vzdělávacích reforem; analýzy OECD jsou vždy opatrné v tom smyslu, aby neupřednostňovaly jeden faktor jako jediný klíč k řešení. Nicméně spolu s rozšířením datové základny se kombinace indikátorů majících vliv na efektivitu vzdělávacích systémů stává jasnější. Podstatné je i to, že vznik mezinárodních standardů ukončil uzavřenost národních vzdělávacích systémů. Mezinárodní indikátory otevřely vzdělávací systémy navenek. Navíc spolu s tím, jak si země konkurují v oblasti vzdělanostně orientovaných ekonomik, jim mezinárodní standardy umožní sledovat vývoj úrovně znalostí a dovedností jejich vlastního obyvatelstva v mezinárodním porovnání.

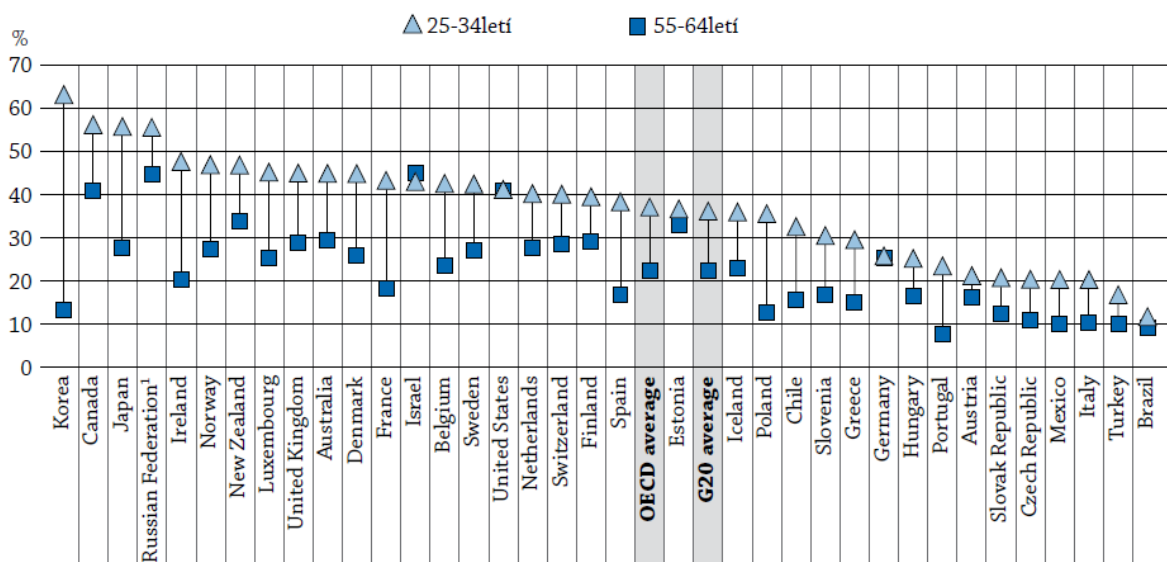
V důsledku toho přineslo posledních padesát let zásadní proměnu, a to nejen v úrovni vzdělávacích aktivit, ale i v tom, jak se výsledky vzdělávání monitorují. Objem investic do vzdělávání je v současné době příliš vysoký a jeho benefity příliš centralizované na to, aby přispívaly k úspěšné ekonomice a společnosti. Spolu s globální ekonomikou země nevystačí s měřením vzdělávacích systémů bez mezinárodních standardů. OECD si je od samého vzniku vědoma, že vzdělávání hraje klíčovou roli v ekonomickém rozvoji; dnes je i OECD lépe než kdy jindy vybavena mechanismy na sledování a podporování této role.

KAPITOLA A VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ A VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ

A1 NA KTERÉ ÚROVNI DOSPĚLÍ STUDOVALI?

Dosažená úroveň vzdělání je obvykle používána jako měřítko úrovně lidského kapitálu, tedy jako míra dovedností dostupná v populaci a pro pracovní trh. Poptávka po kvalifikaci se neustále mění. Po poklesu poptávky po manuálních profesích a základních kognitivních dovednostech v oblasti počítačů se současné trendy vyznačují poptávkou po komplexních komunikačních a pokročilých analytických dovednostech. Tyto trendy upřednostňují více vzdělanou pracovní sílu a v důsledku toho roste poptávka po vzdělávání v mnoha zemích rychlým tempem. Přestože ekonomická krize popohnala rychlost změn, také posílila ochotu jednotlivců investovat do vzdělávání vzhledem k tomu, že zhoršené vyhlídky na trhu práce snížily cenu vzdělání, stejně jako ušlé zisky v průběhu studia.

Graf A1.1: Podíl obyvatel s terciárním vzděláním (2009)



Poznámky:

1. Data za rok 2002.

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

Zdroj: OECD. Tabulka A1.3a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Hlavní výsledky

- Ve většině zemí je podíl obyvatel s terciárním vzděláním vyšší ve věkové skupině 25–34letých, než je tomu u těch, kteří opouštějí pracovní trh (55–64letí).
- V průměru v zemích OECD dosahuje alespoň vyššího sekundárního vzdělání ve věkové skupině 25–34 let o 20 procentních bodů více obyvatel, než je tomu u 55–64letých.
- **Velké změny** v dosaženém vzdělání dospělé populace byly v posledním desetiletí zaznamenány **největší změny v nejnižším a nejvyšším bodě škály**. V průměru v zemích OECD má 27 % obyvatel pouze základní nebo nižší sekundární vzdělání, 44 % má vyšší sekundární vzdělání a 30 % terciární vzdělání.
- **Vyšší sekundární vzdělání** se v téměř všech zemích OECD stalo pro mladou generaci normou. Změny byly nejvíce dramatické v Chile, Řecku, Irsku, Itálii, Koreji, Portugalsku a ve Španělsku, ve všech těchto zemích vzrostl rozdíl v podílu obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním v mladé populaci (25–34 let) a populaci starší (55–64 let) o minimálně 30 procentních bodů.

- V současné době podíl obyvatel s terciárním vzděláním v populaci 25–34letých stagnuje. Ve Francii, Irsku, Japonsku a Koreji tento podíl vzrostl v rámci zemí OECD nejvíce, zatímco v Rakousku, Německu a Brazílii se propadl ještě hlouběji pod průměr OECD.
- V zemích OECD a zemích G20 s dostupnými daty má více než 255 milionů lidí terciární vzdělání. I když podíl obyvatel s terciárním vzděláním v Číně je stále nízký, vzhledem k celkovému počtu obyvatel tvoří 12 % všech absolventů terciárního vzdělání, Japonsko tvoří 11 % a USA 26 %.

Trendy

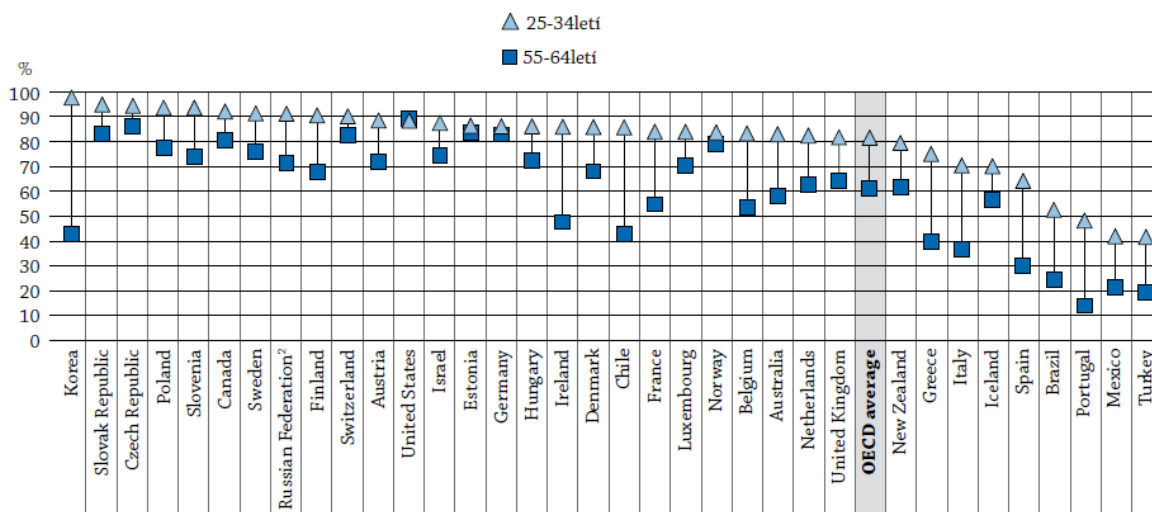
V roce 1998 nemělo v průměru v zemích OECD 37 % obyvatel ukončené vyšší sekundární vzdělání, 42 % mělo ukončené vyšší sekundární a postsekundární neterciární vzdělání a dalších 21 % dokončilo terciární vzdělání. Do roku 2009 se podíl dospělých nemajících ani vyšší sekundární vzdělání snížil o 10 %, zatímco podíl obyvatel s terciárním vzděláním se zvýšil o 9 % a s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním se zvýšil pouze nepatrně o 2 %.

Podíl obyvatel podle dosažené úrovně vzdělání

Ve 28 z 33 zemí OECD dosahuje alespoň 60 % obyvatel ve věku 25–64 let alespoň vyššího sekundárního vzdělání. V Brazílii, Mexiku, Portugalsku a Turecku však více než polovina obyvatel v této věkové skupině vyšší sekundární vzdělání nemá.

Porovnání dosaženého vzdělání ve věkových skupinách 25–34 let a 55–64 let vypovídá o zřetelném nárůstu obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním ve většině zemí.

Graf A1.2: Podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním podle věkových skupin (2009)



Poznámky:

1. Bez krátkých programů kategorie ISCED 3C.

2. Údaje za rok 2002.

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

Zdroj: OECD. Tabulka A1.2a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

V zemích, kde je podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním ve starší věkové skupině vysoký, jsou rozdíly mezi nejmladší a nejstarší věkovou skupinou poměrně malé. V 15 zemích OECD s více než 80 % obyvatel ve věku 25–64 let s alespoň vyšším sekundárním vzděláním jsou rozdíly mezi věkovou skupinou 25–34 let a 55–64 let maximálně 11 procentních bodů. V České republice se jedná o rozdíl 8 procentních bodů (94 % ve věkové skupině 25–34 let a 86 % ve věkové skupině 55–64 let). V Německu a ve Spojených státech je podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním v nejmladší a nejstarší věkové skupině prakticky stejný.

Podíl obyvatel s terciárním vzděláním v posledních 30 letech výrazně vzrostl, v naprosté většině zemí OECD je podíl obyvatel s terciárním vzděláním ve věku 25–34 let vyšší, než je tomu v populaci, která opouští pracovní trh (ve věku 55–64 let). V průměru v zemích OECD absolvovalo 37 % obyvatel ve věku 25–34 let některý z programů terciárního vzdělávání. Pro porovnání, ve věkové skupině 55–64 let se jedná o 22 %. Tato expanze terciárního vzdělání se v rámci jednotlivých zemí poměrně liší. V Japonsku a Koreji, Kanadě a Ruské federaci je podíl obyvatel s terciárním vzděláním v mladé populaci vyšší než 50 %. Ve Francii, Irsku, Francii a Koreji je mezi podílem obyvatel s terciárním vzděláním v mladé a nejstarší sledované věkové skupině rozdíl alespoň 25 procentních bodů. **V České republice má terciární vzdělání 20 % obyvatel ve věku 25–34 let a 11 % obyvatel ve věku 55–64 let, rozdíl mezi nejmladší a nejstarší věkovou skupinou je tedy 9 procentních bodů.**

Pokud se zabýváme strukturou všech terciárně vzdělaných ve všech zemích OECD jako celku, pak v Japonsku a ve Spojených státech dohromady žije 47 % obyvatel s terciárním vzděláním v rámci všech zemí OECD. Obě země měly poměrně vysoký podíl obyvatel s tímto vzděláním již v době, kdy v ostatních zemích OECD expanze terciárního vzdělání teprve začínala. Tato výhoda hrála významnou roli při zavádění inovací a technologickém rozvoji obou zemí.

Jen tři země mají podíl obyvatel s terciárním vzděláním ve věku 45–54 let vyšší než 40 %, a to Kanada, Japonsko a Spojené státy. Vysoce vzdělaný trh práce v těchto zemích, který je k dispozici poměrně dlouhou dobu, zajistil těmto zemím vedoucí pozici v mnoha vysoce kvalifikovaných oblastech. Výhoda prvních z pohledu vysoce kvalifikovaného obyvatelstva byla důležitá pro inovace a zavádění nových technologií.

Vývojové trendy v podílu obyvatel podle dosažené úrovně vzdělání

Úroveň dosaženého vzdělání v populaci 25–64 let se mezi roky 1997 a 2009 neustále zlepšovala. Průměrný roční nárůst podílu obyvatel s terciárním vzděláním převyšoval 5 % v Irsku, Koreji, Lucembursku, Polsku a Portugalsku. Podíl obyvatel, kteří nemají ani vyšší sekundární vzdělání, klesal o 5 % ročně v Maďarsku, Lucembursku, Nizozemsku, Polsku a na Slovensku.

Podíl obyvatel, kteří nemají ani vyšší sekundární vzdělání, klesl od roku 1999 v průměru zemí OECD o 3,4 procentního bodu, podíl obyvatel s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním vzrostl o 0,9 procentního bodu a podíl obyvatel s terciárním vzděláním vzrostl o 3,6 procentního bodu. Největší změny tedy nastaly u nejméně a nejvíce kvalifikovaných.

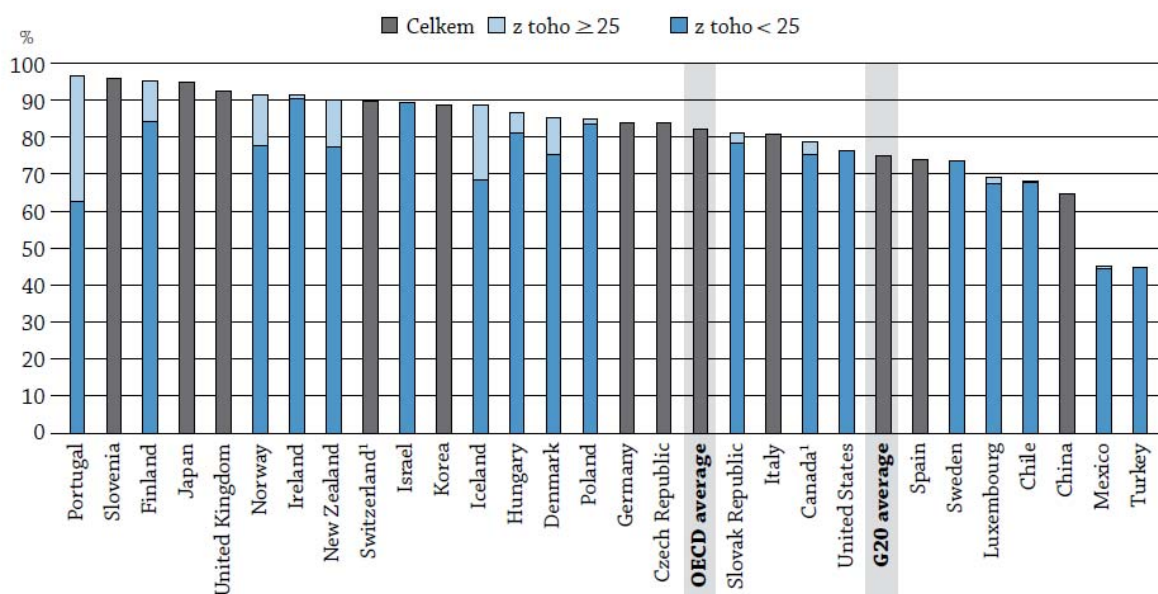
V České republice v období 1997–2009 poklesl podíl obyvatel, kteří nemají ani vyšší sekundární vzdělání, o 6 procentních bodů a v průměru ročně klesal o 4,7 %. Naopak podíl obyvatel s terciárním vzděláním se ve stejném období průměrně ročně zvyšoval o 3,7 %.

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

Vyšší sekundární vzdělání poskytuje základ pro další pokračování ve vzdělávání a zároveň je dobrým základem pro vstup na trh práce. Míra graduace, která je předmětem publikovaných ukazatelů, ale nevypovídá nic o tom, zda absolventi jsou dostatečně vybaveni základními dovednostmi a znalostmi potřebnými pro vstup na trh práce, protože indikátor nezachycuje kvalitu výsledků vzdělávání. Nicméně indikátor vypovídá o tom, jak vzdělávací systém připravuje absolventy vybavené alespoň minimálními požadavky trhu práce.

I když některé země umožňují vstup na trh práce již bezprostředně po ukončení povinné školní docházky, studenti opouštějící vzdělávací systém před ukončením vyššího sekundárního vzdělávání mají na trhu práce značně nevýhodnou pozici. Vzdělávací politiky se snaží realizovat opatření vedoucí ke snížení předčasných odchodů ze vzdělávání (jsou definováni jako ti, kteří nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání). Předčasné odchody ze vzdělávání jsou problémem jak pro jednotlivce, tak pro společnost. Proto OECD letos poprvé publikuje i indikátor o ukončování vyššího sekundárního vzdělávání (*upper secondary completion rate*). Česká republika se však šetření, ze kterého jsou publikované výsledky, nezúčastnila vzhledem k tomu, že požadované údaje bude možné zjistit až na základě individuálních údajů o žácích ze školních matrik (poprvé jsou k dispozici pro absolventa z roku 2009/10, nicméně není možné z dat zatím vysledovat předchozí vzdělávací dráhu na střední škole).

Graf A2.1: Míra graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání (2009)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2008.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání v roce 2009.

Zdroj: OECD. Tabulka A2.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

Hlavní výsledky

- V zemích OECD s dostupnými daty z odhadů založených na současné situaci vyplývá, že v průběhu svého života dokončí vyšší sekundární vzdělání 82 % současných mladých lidí. V případě zemí G20 je tento podíl nižší, jedná se o 72 %.
- V některých zemích je běžné, že absolventi ukončují svůj první program vyššího sekundárního vzdělání až po 25 letech věku. V Dánsku, Finsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Norsku a Portugalsku tvoří absolventi starší 25 let více než 10 % absolventů vyšší sekundární úrovně.
- **Ve 21 z 28 zemí OECD s dostupnými daty míra první graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání převyšuje 75 %.** Ve Finsku, Irsku, Japonsku, na Novém Zélandu, v Norsku, Portugalsku, Slovinsku, Švýcarsku a Spojeném království míra graduace 90 %.
- **Ve většině zemí OECD dívky v daleko větší míře dokončují vyšší sekundární vzdělávání než chlapci,** což je opačný trend, než jaké byly historické tendence. Opačná situace, tedy nižší míra graduace dívek, byla v roce 2009 pouze ve Švýcarsku a v Německu. Dívky častěji než v minulosti absolvují i programy odborného vzdělávání a jejich míra graduace v těchto programech se blíží hodnotám míry graduace chlapců.

- Ve většině zemí jsou na vyšší sekundární úrovni zastoupeny i programy, které umožňují absolventům vstup do terciárního vzdělávání typu 5A. V Německu, Slovinsku a Švýcarsku však většina studentů vyšší sekundární úrovně absolvuje programy, které umožňují vstup do vzdělávací úrovně ISCED 5B, kde se vzdělávají v programech, které jsou typicky kratší a poskytují více prakticky orientované znalosti a dovednosti, případně dovednosti zaměřené na výkon určitých profesí.
- V průběhu teoretické doby studia ukončí programy vyššího sekundárního vzdělávání 68 % studentů, kteří ke studiu nastoupili, ale projevují se zde vysoké rozdíly z pohledu genderu a typu programu.

Trendy

Od roku 1995 vzrostla míra dokončování vyššího sekundárního vzdělání v rámci zemí OECD s porovnatelnými daty v průměru o 8 procentních bodů, což reprezentuje průměrný roční nárůst o 0,7 %. Největší nárůst jsme zaznamenali v Chile, na Novém Zélandu, v Portugalsku a Švédsku, v těchto zemích došlo k nárůstu míry graduace mezi roky 1995 a 2009 o více než dvojnásobek průměrného nárůstu v zemích OECD.

Míra graduace v programech vyššího sekundárního vzdělávání

I když se dosažení vyššího sekundárního vzdělání stalo ve většině zemí OECD normou, **podíl studentů mimo typický věk ukončování se liší**. Poprvé studenti absolvují tuto vzdělávací úroveň obvykle ve věku 17–20 let. Nicméně některé země realizují programy druhé šance pro dospělé studenty. Ve skandinávských zemích například mohou studenti opustit vzdělávací systém, následně se do něj vrátit a dokončit vyšší sekundární vzdělávání ve vyšším věku, to je také důvodem, proč v Dánsku, Finsku, na Islandu a v Norsku se absolventi ve věku nad 25 let podílejí na míře první graduace poměrně vysokým procentem. Proto indikátor míra graduace nevypovídá nic o tom, kolik lidí absolvuje vyšší sekundární před prvním vstupem na trh práce; někteří studenti absolvují vzdělávání po nějaké době, kterou stráví na pracovním trhu.

Rozdíly mezi muži a ženami v dosaženém vzdělání nejsou v dospělé populaci v jednotlivých zemích OECD stejné. Historicky muži dosahovali vyšší úrovně vzdělání než ženy, které neměly takové možnosti přístupu ke vzdělávání. Mezi starší a mladou generací jsou však v této oblasti veliké rozdíly a v mladé generaci se situace žen prakticky obrátila.

Míra graduace u žen ve vyšším sekundárním vzdělávání převyšuje míru graduace u mužů téměř ve všech zemích OECD, ve kterých se tento indikátor porovnává z genderového pohledu. Výjimkou jsou Švýcarsko a Německo, kde je míra graduace vyšší u mužů než u žen. Rozdíl je nejvyšší v Dánsku, na Islandu, v Portugalsku, Slovinsku a Španělsku, kde ženy dosahují o 10 procentních bodů vyšší míry graduace než muži. **V České republice je míra graduace vyššího sekundárního vzdělání v případě žen o 6 procentních bodů vyšší než u mužů.**

Naprostá většina programů vyššího sekundárního vzdělávání v zemích OECD a v partnerských zemích je koncipována tak, aby umožnila studentům vstup do terciárního vzdělávání, a jejich zaměření může být jak všeobecné, tak odborné nebo předodborné.

V roce 2009 se odhaduje, že ve všeobecně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání absolvovalo 49 % lidí v dané věkové kohortě, v případě programů odborného a předodborného vzdělávání 45 %. **V České republice jde o 22% míru graduace ve všeobecných programech a 61% míru graduace v programech odborného a předodborného vyššího sekundárního vzdělávání.**

V roce 2009 byla míra graduace ve všeobecně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání vyšší u mladých žen než u mladých mužů v téměř všech zemích OECD a v partnerských zemích s porovnatelnými údaji. Míra graduace všeobecně zaměřených programů vyššího sekundárního vzdělávání byla v zemích OECD v průměru 55 % v případě žen a 43 % v případě mužů. Vyšší podíl žen je zřetelný v Rakousku, České republice, Estonsku, Itálii, Polsku, Slovensku a Slovinsku, kde poměr žen a mužů je minimálně 3:2. Pouze v Koreji a v Irsku je podíl obou pohlaví shodný.

Ženy také ve vyšší míře než v minulosti dokončují odborně zaměřené programy vyššího sekundárního vzdělávání a míra graduace žen v těchto programech byla v roce 2009 celkem 44 %, u mužů se jednalo o 47 %. Tato skutečnost může mít vliv i na nárůst míry graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5B v následujících letech.

V České republice se míra graduace žen v odborně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání pohybovala v roce 2008 na úrovni 59 %, u mužů činila 63 %.

Míra graduace v programech předodborného a odborného vzdělávání je ovlivněna i podílem studentů, kteří dokončují tyto programy mimo věk typický pro jejich absolvování. V Austrálii, Kanadě, Finsku, na Islandu a Novém Zélandu je 40 % a více procent absolventů dospělých. V těchto zemích mohou existovat dílčí, případně večerní programy koncipované primárně pro dospělé.

Míra graduace v programech postsekundárního neterciárního vzdělávání

Na postsekundární neterciární úrovni vzdělávání existuje celá řada různých programů, které se svým charakterem mohou poměrně lišit. Programy vyššího sekundárního vzdělávání a programy postsekundárního neterciárního vzdělávání mohou být v některých zemích velmi podobné. I když tyto programy nemusí mít širší obsah než programy vyššího sekundárního vzdělávání, základním předpokladem pro vstup do těchto programů je absolvování programů vyššího sekundárního vzdělávání, a studenti jsou tedy starší.

Přechod z vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání do vyšších vzdělávacích stupňů

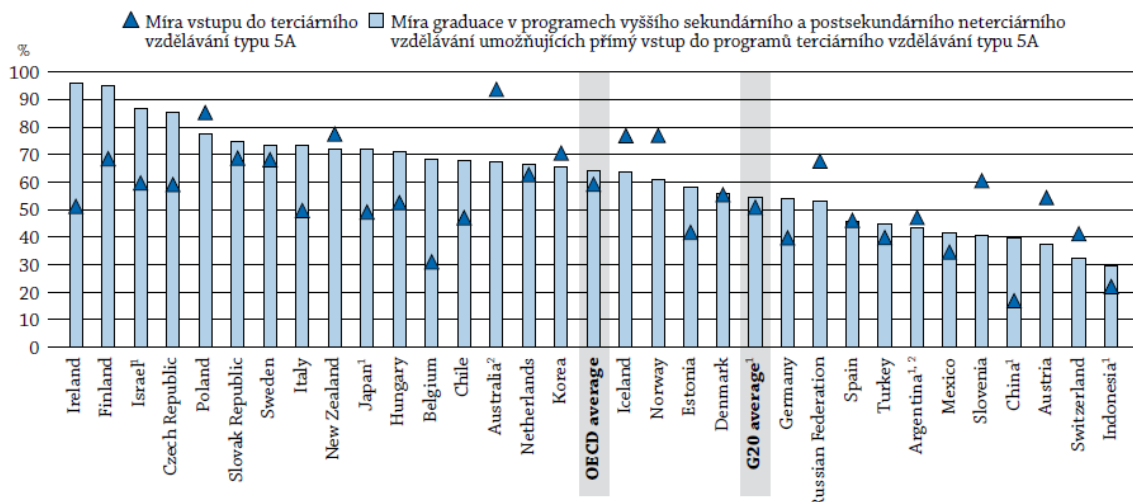
Naprostá většina studentů vyššího sekundárního vzdělávání absolvuje programy, které umožňují pokračování ve studiu na vyšší vzdělávací úrovni (tedy absolvují programy ISCED 3A a 3B). Programy umožňující přístup na terciární vzdělávací úroveň typu 5A (jedná se o programy vyššího sekundárního vzdělávání 3A) jsou upřednostňovány studenty prakticky všech zemí, výjimkou je Německo, Slovinsko a Švýcarsko, kde jak muži, tak ženy mnohem častěji absolvují programy umožňující vstup do programů terciárního vzdělávání více prakticky orientovaných (typu 5B). **Míra graduace v programech vyššího sekundárního vzdělávání typu 3C** (dlouhé programy) byla v roce 2009 v zemích OECD v průměru 17 % (v České republice dokonce 24 %).

Zajímavý je však i **rozdíl mezi podílem studentů absolvujících programy umožňující vstup do terciárního vzdělávání typu 5A** (jde o programy ISCED 3A a 4A) **a podílem studentů, kteří skutečně do programů akademicky orientovaných terciárního vzdělávání (typu 5A) vstoupí³.** Mezi jednotlivými zeměmi se zde projevují významné rozdíly – například v Belgii, Chile, Číně, České republice, Finsku, Irsku, Izraeli, Itálii a Japonsku jsou rozdíly mezi mírou graduace v těchto programech a mírou vstupu do terciární vzdělávací úrovně typu 5A poměrně velké (více než 20 procentních bodů). Znamená to, že poměrně velká část absolventů programů vyššího sekundárního vzdělávání umožňujících vstup do terciárního vzdělávání typu 5A na tuto vzdělávací úroveň nevstoupí. V Belgii, Izraeli a Japonsku však mají Tito absolventi umožněn přístup i k terciárnímu vzdělávání typu 5B (v České republice také).

V České republice se jedná o 85% míru graduace v programech umožňujících vstup na terciární úroveň typu 5A (59% míra graduace v programech typu 3A a 26% míra graduace v programech typu 4A) **a o 59% míru vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A. jedná se tedy o rozdíl 26 procentních bodů.** V kategorii 4A jsou však zastoupeni absolventi nástavbového studia, kteří obvykle nemají příliš vysoké studijní ambice, a toto studium je primárně určeno pro přímý vstup absolventů na trh práce. **Pokud se zaměříme pouze na absolventy programů 3A, pak jde o nulový rozdíl,** což znamená, že prakticky všichni absolventi odpovídajících programů vyššího sekundárního vzdělávání mají možnost začít studovat v některém programu terciárního vzdělávání typu 5A (resp. počet míst v terciárním vzdělávání typu 5A je pouze zanedbatelně nižší, než jaký je počet absolventů předchozí vzdělávací úrovně).

³ Oproti minulým letům je tento ukazatel publikován za programy ISCED 3A a 4A dohromady.

Graf A2.2: Přístup k terciárnímu vzdělávání typu 5A pro absolventy vyššího sekundárního a neterciárního postsekundárního vzdělávání (ISCED 3A a 4A) (2009)



Poznámky:

1. Bez údajů za programy postsekundárního neterciárního vzdělávání.
2. Údaje za rok 2008.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace v programech vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání v roce 2009.

Zdroj: OECD. Tabulka A2.1, A2.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

V Izraeli jsou velké rozdíly vysvětlitelné poměrně velkým časovým odstupem mezi absolvováním programů vyšší sekundární a postsekundární neterciární úrovně a dobou vstupu do terciárního vzdělávání, což je způsobeno povinnou vojenskou službou (2–3 roky).

Na druhé straně v zemích jako Rakousko, Austrálie, Island, Norsko, Ruská federace a Slovinsko je míra graduace v programech vyššího sekundárního vzdělávání nižší než míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A (jedná se o více než 10 procentních bodů). V případě Rakouska, Austrálie, Islandu a Norska je tuto skutečnost možné vysvětlit vysokým podílem zahraničních studentů na terciární vzdělávací úrovni, i když na druhou stranu velký podíl jejich vlastních studentů odchází na zahraniční univerzity. Ve Slovinsku a Ruské federaci sice absolventi vyššího sekundárního vzdělávání odcházejí spíše studovat programy více prakticky zaměřené (ISCED 5B), nicméně po jejich ukončení někteří z nich pokračují ve studiu na univerzitě díky tomu, že vzdělávací systém těchto zemí na terciární úrovni je prostupný.

V závislosti na zemi a relativní pružnosti vzdělávacího systému jsou vzdělávací cesty mezi programy vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání a programy terciárního vzdělávání buď společné, nebo neexistující. Obdobný přechod z prakticky zaměřených do „akademických“ programů a naopak může nastat už na vyšší sekundární úrovni vzdělávání. Letošní vydání *Education at a Glance* poprvé prezentuje nový indikátor měřící úspěšné dokončování vyššího sekundárního vzdělávání a tím i přestupy mezi programy. Tento indikátor je i podkladem pro zpracování odhadů míry odchodů ze vzdělávání a porovnání míry dokončování vzdělávání z genderového pohledu.

Úspěšné ukončování programů vyššího sekundárního vzdělávání

Většina žáků, kteří začnou studovat programy vyššího sekundárního vzdělávání, absolvuje v programu, na který nastoupili. Odhaduje se, že 68 % chlapců a dívek, kteří na této úrovni začnou studovat, absolvuje v průběhu teoretické doby trvání studia. Nicméně v některých zemích je pro žáky a učně poměrně typický předčasný odchod ze vzdělávacího systému a opětovný nástup ke studiu po delší době. V některých zemích dochází ve větší míře i k opakování ročníku nebo k přestupu z programu na program. **Zhruba 81 % studentů úspěšně ukončí studium v době do dvou let po typické době délky programu** – je to o 13 procentních bodů více, než je podíl studentů, kteří ukončí studia v průběhu teoretické délky programu.

Podíl studentů, kteří ukončí vzdělávání ve stanovené době, se mezi jednotlivými zeměmi poměrně liší. Mezi zeměmi, které se účastnily šetření (Česká republika se šetření nezúčastnila vzhledem k tomu, že údaje v požadované podobě nejsou k dispozici), je nejvyšší podíl těchto studentů v Irsku (87 %), nejméně naopak v Lucembursku (41 %). Pokud se zaměříme na studenty, kteří absolvují program nejpozději o dva roky později, pak je nejvyšší podíl absolvujících ve Spojených státech (88 %) a nejméně na Islandu (58 %). V některých zemích mohou studenti prodlužující si studium navštěvovat běžné programy, v některých jsou pro ně přímo určeny studijní programy pro dospělé.

Úspěšné dokončení programů vyššího sekundárního vzdělávání závisí také na tom, jak dostupné tyto programy pro studenty jsou. Je logické očekávat, že v zemích s omezeným přístupem k vyššímu sekundárnímu vzdělávání budou studenti těchto programů vybranou skupinou, která bude dosahovat lepších studijních výsledků oproti zemím, kde je téměř univerzální přístup ke vzdělávání. Ve většině zemí s dostupnými daty je míra vstupu do vyššího sekundárního vzdělávání pro populaci mladších 20 let téměř 100 %. Pouze Izrael, Lucembursko a Mexiko vykazují míru vstupu nižší, pod 90 %.

Úspěšné dokončování vzdělávání podle orientace programu

V mnoha zemích jsou odborně zaměřené a všeobecné programy organizovány odděleně a studenti mají možnost vybrat si buď jeden, nebo druhý typ. V jiných zemích jsou oba typy programů nabízeny jednou vzdělávací institucí a někdy jsou i stejně personálně zajištěny.

V 14 zemích s dostupnými daty **ukončilo 76 % studentů všeobecné vzdělávání ve standardní délce studia**, tento podíl se zvýšil o 13 procentních bodů v období dvou let po standardní délce studia. **V rámci odborně zaměřených programů** je situace odlišná – **v teoretické době ukončení absolvovalo 55 % studentů**, podíl se zvýšil o 17 procentních bodů v průběhu dvou let po teoretické délce.

Volba mezi všeobecnými a odborně zaměřenými programy vyššího sekundárního vzdělávání nastává v různých fázích studentovy kariéry, a to v závislosti na vzdělávacím systému té které země. V zemích se spíše všeobecně zaměřeným vzdělávacím systémem se studenti vzdělávají podle stejného vzdělávacího programu až do věku 16 let (např. ve skandinávských zemích), zatímco v zemích s vysoce diferencovaným systémem si žáci musí vybrat dílčí program nebo typ již ve věku 10–12 let (např. Maďarsko, Lucembursko).

Velký rozdíl mezi dokončováním všeobecných a odborně zaměřených programů vyššího sekundárního vzdělávání může být vysvětleno tím, že země s horšími vzdělávacími výsledky se mohou orientovat spíše na odborně zaměřené programy, zatímco úspěšné systémy se zaměřují spíše na programy všeobecného vzdělávání. Někteří žáci mohou mít také problém s volbou odpovídajícího programu, a tak přestupují z oboru na obor, případně některé ročníky opakují.

Právě přestupy mezi vzdělávacími programy závisí na konkrétním vzdělávacím systému. Např. v Norsku 51 % žáků, kteří zahájí studium v odborných programech, ukončí vyšší sekundární vzdělání absolvováním programu všeobecného. Naopak 12 % žáků, kteří nastoupí ke studiu do všeobecného programu ve Vlámské části Belgie, absolvuje v programu odborně zaměřeném.

Úspěšnost dokončování studia podle genderu

Ve všech zemích s dostupnými daty jsou to chlapci, kteří častěji odcházejí předčasně z vyššího sekundárního vzdělávání bez získání kvalifikace. Ve stanovené době dokončí vyšší sekundární vzdělávání 73 % dívek v porovnání s 63 % chlapců. Pouze ve Finsku, na Slovensku a ve Švédsku je rozdíl v míře dokončování studia u dívek a chlapců nižší o méně než 5 procentních bodů. V Izraeli a Norsku je tento rozdíl více než 15 procentních bodů.

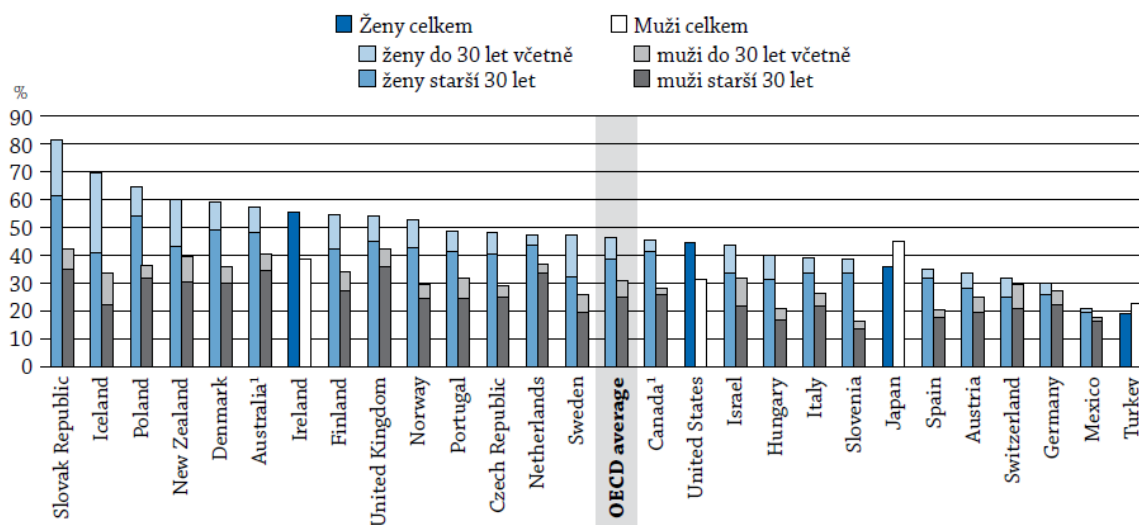
Rozdíl mezi pohlavími se mírně snižuje (v průměru o 7 procentních bodů) v případě, že si studenti prodlužují studium o dva roky díky opakování ročníku nebo přestupu z programu na program.

Všeobecné programy dokončují dívky ze 79 % a chlapci v 59 %. Odborné programy vyššího sekundárního vzdělávání dokončí 59 % dívek a 51 % chlapců, kteří ke studiu nastoupí.

A3 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

Terciární vzdělávání zahrnuje širokou škálu programů a funguje jako indikátor, jak jsou jednotlivé země schopny produkovat vyspělé a specializované kompetence. V zemích OECD je těsný vztah mezi dosaženým terciárním vzděláním a výhodami z dosaženého vzdělání, jako jsou vyšší výdělky a lepší perspektiva nalezení zaměstnání. Jednotlivé země se liší strukturou a rozsahem terciárního vzdělávání a míra graduace je ovlivněna jak přístupem k těmto programům, tak poptávkou po více kvalifikované pracovní síle na trhu práce. Expanze terciárního vzdělávání při zachování kvality tak může vytvářet velký tlak na zachování, případně navýšení, výdajů na tuto vzdělávací úroveň.

Graf A3.1: Míra první graduace v terciárním vzdělávání typu 5A z genderového pohledu (2009)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2008.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2009.

Zdroj: OECD. Tabulka A3.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Hlavní výsledky

- V zemích OECD s dostupnými daty se na základě současné situace předpokládá, že v průměru 46 % dnešních žen a 31 % mužů ukončí v průběhu svého života terciární vzdělání typu 5A. Pouze 39 % žen a 25 % toto vzdělávání ukončí do 30 let věku.
- V některých zemích je běžné, že studenti absolvuji terciární vzdělání typu 5A až po 30 letech věku. Jedná se o více než 30 % žen na Islandu a ve Švédsku a více než 30 % mužů na Islandu a v Izraeli, kteří jsou starší 30 let.

- **Více než jedna třetina dnešních mladých lidí získá terciární vzdělání.** Jejich podíl se pohybuje od 20 % v Mexiku a Turecku až do 50 % a více na Islandu a na Slovensku.
- Rozdíly mezi zeměmi jsou ještě větší, pokud bereme ohled na genderové hledisko. **Největší genderové rozdíly v míře graduace jsou na Islandu, v Polsku a na Slovensku** (více než 25 procentních bodů), zatímco v Německu, Mexiku a Švýcarsku neexistují prakticky žádné genderové rozdíly. Zeměmi, kde je míra graduace vyšší u mužů než u žen, jsou v Japonsko a Turecko.
- **Na základě skutečných dat se odhaduje, že 10 % populačního ročníku v zemích OECD získá terciární vzdělání typu 5B.** Pouze v Kanadě, Irsku, Japonsku, Novém Zélandu a ve Slovinsku je míra graduace v těchto programech vyšší než 20 %.
- V zemích s dostupnými daty v roce 2008 ukončí terciární vzdělávání typu 5B a 1,4 % populačního ročníku ukončí programy vedoucí k vědecké kvalifikaci (ISCED 6).
- Zahraniční studenti se významně podílejí na mírách graduace ve velkém počtu zemí, a tím nadhodnocují celkovou míru graduace. Například v Austrálii, na Novém Zélandu a ve Spojeném království ovlivňují zahraniční studenti míru graduace významně.

Trendy

V průměru vzrostla míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A v rámci zemí OECD v posledních 14 letech o 19 procentních bodů, v programech typu 5B se situace stabilizovala. I když programy vedoucí k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) reprezentují v rámci terciárního vzdělávání pouze malou část studentů, míra graduace v těchto programech vzrostla od roku 2000 o 5 %.

Míra první graduace v terciárním vzdělávání typu 5A

Na základě skutečných údajů se odhaduje, že v zemích OECD s porovnatelnými daty v roce 2009 **ukončí programy terciárního vzdělávání typu 5A celkem 39 % populačního ročníku.** Programy terciárního vzdělávání typu 5A jsou delší, více teoreticky založené a jsou koncipované tak, aby byl absolventům umožněn přístup ke vzdělávání vedoucímu k vědecké kvalifikaci a k výkonu profesí vyžadujících vysoké kvalifikační nároky. Jednotlivé země OECD se liší především způsobem organizace vzdělávání v těchto programech. Programy terciárního vzdělávání typu 5A obvykle nabízejí univerzity, ale mohou být zařazeny také do vzdělávací nabídky jiných institucí. V případě programů vedoucích k první kvalifikaci na terciární vzdělávací úrovni typu 5A se jedná především o programy v délce od 3 let (např. bakalářský stupeň ve většině *college* v Irsku a ve Spojeném království a *Licence* ve Francii) po pětileté nebo delší programy (např. *Diplom* v Německu).

Mnohé země mají přesně stanoveny hranice mezi prvním a druhým univerzitním stupněm studia („*undergraduate*“ a „*graduate programmes*“), ale není to vždy pravidlem. V některých vzdělávacích systémech jsou tyto programy porovnatelné jako „*Masters*“ (Magistr) a jsou realizovány i jako dlouhé jednostupňové programy. V rámci Evropské unie se projevuje snaha po harmonizaci délek jednotlivých obdobných programů.

Díky rostoucí harmonizaci vzdělávacích systémů na úrovni terciárního vzdělávání v rámci zemí Evropské unie, některé země zaznamenaly **prudký nárůst míry graduace v programech terciárního vzdělávání.** Z těchto důvodů prudce vzrostla míra graduace v České republice mezi roky 2004 a 2007 a ve Finsku a na Slovensku v období 2007–2008. V Belgii počet „prvních“ absolventů poklesl mezi roky 2007 a 2009 díky absolventům v programech druhého stupně terciárního vzdělávání.

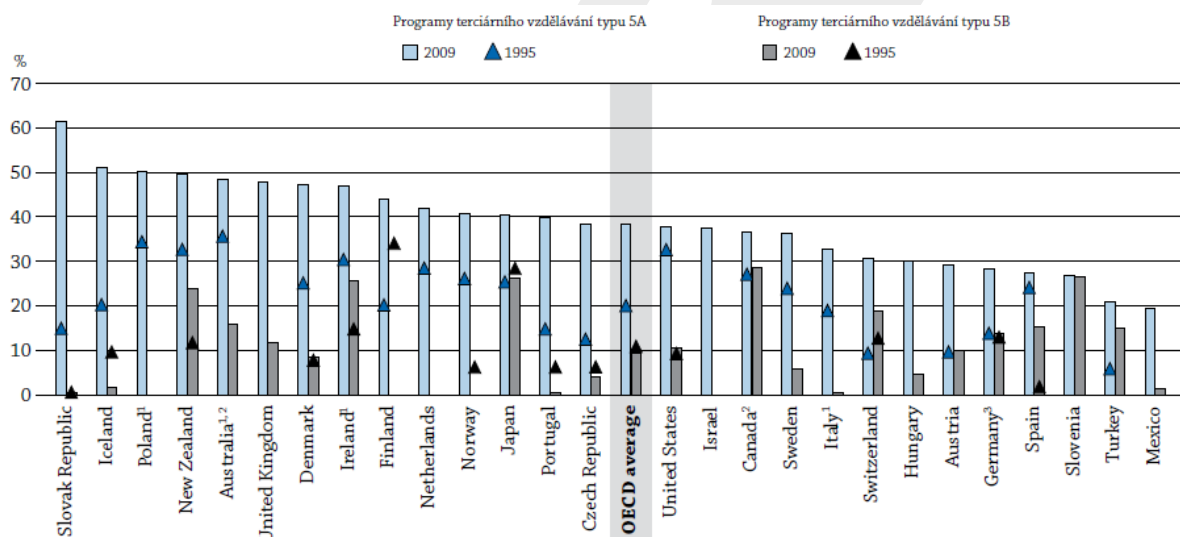
V mnoha zemích tvoří vyšší podíl absolventů starší studenti. Mezi 23 zeměmi s dostupnými daty o věku absolventů se starší studenti podílejí na míře graduace více než čtvrtinou na Islandu, v Izraeli, na Novém Zélandu, ve Švédsku a Švýcarsku. Důvodem větších rozdílů ve věku absolvování mohou být strukturální nebo ekonomické faktory stejně jako délka vzdělávacích programů terciárního vzdělávání, povinná vojenská základní služba nebo existence systémů na podporu těch, kteří již mají zkušenosti z trhu práce a chtějí pokračovat ve vzdělávání. **V České republice je míra graduace v programech terciárního vzdělávání 38 %, přičemž u absolventů starších 30 let se jedná o 6 %.**

Země se liší rovněž v podílu mužů a žen, kteří absolvovali terciární vzdělání. V Rakousku, Německu, Izraeli, Itálii, Portugalsku, Španělsku a Švýcarsku absolvuje mimo typický věk absolvování více mužů než žen, zatímco opak je pravdou ve Finsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Polsku, na Slovensku a ve Švédsku. V případě žen v České republice se míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A pohybuje na úrovni 48 % a u mužů 29 %, absolventi starší 30 let se na těchto mírách graduace podílejí 7 procentními body u žen a 4 procentními body v případě mužů.

V zemích OECD je míra první graduace v programech typu 5A 38 %. Hodnoty se pohybují od méně než 20 % v Argentině, Belgii, Indonésii a Mexiku až do 50 % a více v Austrálii, na Islandu, Novém Zélandu, v Polsku, na Slovensku a v Ruské federaci. Argentina, Belgie a Slovinsko jsou jedinými zeměmi s vyšším podílem studentů absolvujících programy typu 5B v porovnání s programy 5A.

V průměru 13 % lidí v zemích OECD vystuduje program druhého stupně terciárního vzdělávání oficiálně často nazývané magisterské programy (navazující magisterské studijní programy), v Belgii, Polsku, na Slovensku, ve Švédsku a ve Spojeném království se jedná o více než 20 %. V souvislosti se zaváděním Boloňského procesu došlo k většímu rozšíření těchto programů.

Graf A3.2: Míra první graduace v terciárním vzdělávání typu 5A a 5B (1995 a 2009)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2000 místo 1995.

2. Údaje za rok 2008 místo 2009.

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

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2009.

Zdroj: OECD. Tabulka A3.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Ve všech zemích s dostupnými daty míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A mezi roky 1995 a 2009 vzrostla. K největšímu nárůstu došlo v období 1995–2000, zatímco v následujícím období se výše indikátoru ustálila. V posledních třech letech se míra graduace stabilizovala na 38 %. Největší nárůst od roku 1995 zaznamenaly následující země – Rakousko, Česká republika (nárůst o 14 procentních bodů), Slovensko, Švýcarsko a Turecko, kde došlo k průměrnému ročnímu nárůstu ve výši 8 %.

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

Míra graduace terciárních programů typu 5B je v roce 2009 v průměru ve 26 zemích OECD, za které jsou k dispozici porovnatelná data, 10 % (vztaženo k velikosti populačního ročníku ve věku typickém pro absolvování tohoto vzdělávacího stupně). Programy na terciární vzdělávací úrovni typu 5B jsou sice klasifikovány na stejné úrovni ISCED jako programy typu 5A, ale jsou zaměřeny mnohem více prakticky, tedy na pracovní trh, a obvykle připravují absolventy přímo ke vstupu na trh práce. Tyto programy absolvují převážně ženy (12% míra graduace) v porovnání s muži (9% míra graduace). Nejvyšší zastoupení mají programy typu 5B v Kanadě, Irsku, Japonsku, na Novém Zélandu a ve Slovinsku. V České republice se jedná o 4,1% míru graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5B, v případě žen se jedná o 6,5 % a u mužů o 1,9 %.

Trendy v tomto typu terciárního vzdělávání se liší, ačkoli v průměru zemí OECD se mezi roky 1995 a 2009 míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5B stabilizovala.

Míra graduace v programech terciárního vzdělávání směřujících k vědecké kvalifikaci – ISCED 6

Absolventi doktorského studia tvoří tu část společnosti, která může šířit znalosti ve společnosti. V roce 2009 absolvovalo v zemích OECD tyto programy v průměru 1,5 % populačního ročníku – pro porovnání, v roce 2000 se jednalo o 1 %. Tento nárůst o půl procentního bodu znamená meziroční nárůst o 5 %. Na této úrovni vzdělávání absolvovalo více než 2,5 % lidí ve Finsku, Německu, Portugalsku, Švédsku a Švýcarsku. V Německu, Švédsku a Švýcarsku je míra graduace v porovnání s průměrem OECD vysoká, zatímco míry graduace v programech 6A v těchto zemích jsou pod průměrem zemí OECD. Tato skutečnost je způsobena zejména vysokým podílem zahraničních studentů v těchto programech.

V České republice je míra graduace v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci 1,4 %, jedná se tedy o hodnotu odpovídající průměru zemí OECD. V případě zemí EU21 se jedná o 2,1% míru graduace v těchto programech.

Struktura terciárního vzdělávání: Hlavní programové bloky

Bloky terciárního vzdělávání v rámci Boloňského procesu jsou koncipovány takto:

Programy, které trvají méně než 3 roky, ale jsou považovány za součást terciárního vzdělávání. V roce 2009 se jednalo v průměru o 7 % všech absolventů; v zemích jako Dánsko, Francie, Irsko a Spojené království se jedná o 12–26 % všech absolventů terciárního vzdělávání, zatímco v Turecku a ve spojených státech jde o alespoň 34 % absolventů.

Bakalářské programy, nebo jejich ekvivalenty, které trvají 3–4 roky. Jedná se o nejčastější programový blok v zemích OECD. V roce 2009 absolvovalo tyto programy v průměru 44 % všech absolventů terciárního vzdělávání. V Belgii, Estonsku, Finsku, na Islandu, v Itálii, Koreji, Nizozemsku, Norsku, Portugalsku, na Slovensku a v Turecku absolvuje tyto programy více než 50 % všech absolventů terciárního vzdělávání.

Magisterské programy nebo jejich ekvivalenty, které obvykle trvají od jednoho do čtyř let a obvykle připravují studenty pro druhou kvalifikaci následující po bakalářském studiu. Kumulativní doba trvání studia na terciární úrovni je tedy čtyři až osm let, nebo i déle. V roce 2009 absolvovalo tyto programy v průměru 18 % všech absolventů terciárního vzdělávání v zemích OECD; v Belgii, v Dánsku, na Islandu, v Irsku, Itálii, Nizozemsku, Polsku a Švédsku se jednalo o alespoň 25 % všech absolventů v terciárním vzdělávání.

Dlouhé „nedělené“ programy s minimální dobou trvání pět let. Získaná kvalifikace je obvykle ekvivalentní navazujícím magisterským programům, někdy ale může být i na úrovni programů bakalářských. Velice často se jedná o programy medicíny, architektury, inženýrství a teologie. V roce 2009 absolvovala v těchto programech pouze 3 % všech absolventů terciárního vzdělávání v zemích OECD; ve Francii a Portugalsku se jednalo o 9 %, v Polsku a na Slovensku dokonce o 18 % všech absolventů.

Programy úrovně doktorské/Ph.D., které korespondují s kategorií ISCED 6, jde o programy o délce od tří do čtyř let v závislosti na programu a zemi. V roce 2009 absolvovala v průměru v těchto programech 2 % všech absolventů programů terciárního vzdělávání.

Jedním z pozitiv zavedení Boloňské struktury, jejímž cílem je harmonizace terciárního vzdělávání v Evropě, je lepší srovnatelnost údajů o terciárním vzdělávání. V krátkodobém horizontu navíc povede ke zvýšení počtu absolventů v evropských zemích. Nicméně v některých zemích zatím nedošlo k jejímu zavedení vzhledem k problémům při rozhodování, do kterých bloků stávající programy zařadit. Jedná se v průměru o 27 % absolvování a o více než 60 % absolvování v Rakousku, Německu, Maďarsku, Slovinsku, Španělsku a Švýcarsku.

Jak ovlivňují zahraniční studenti míry graduace v programech terciárního vzdělávání

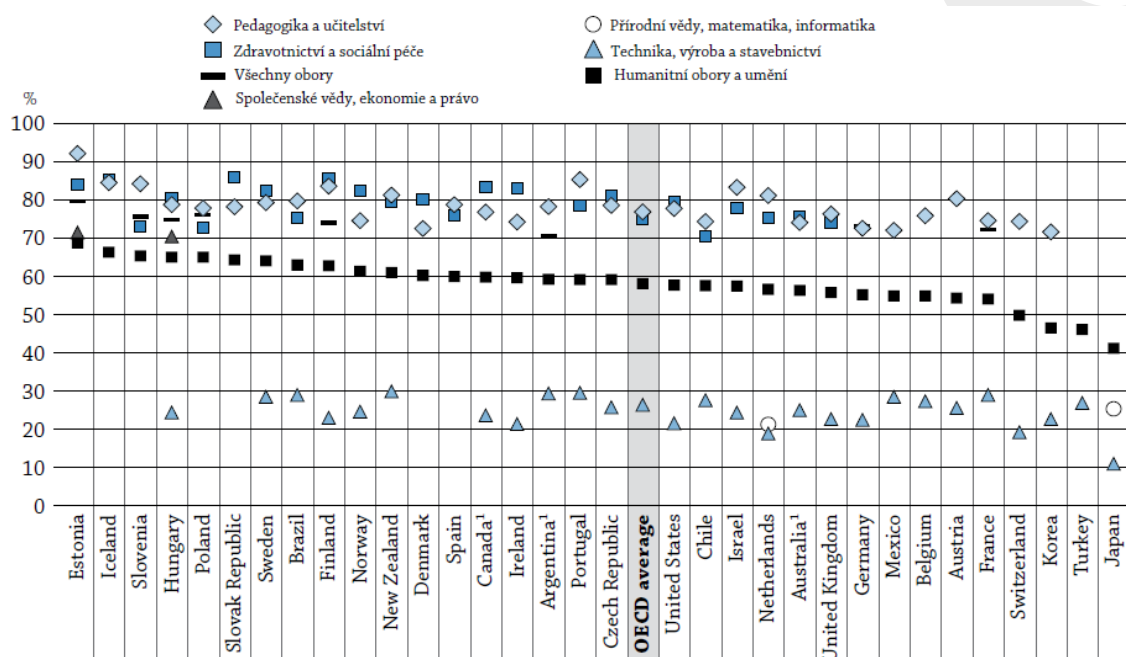
Termín „zahraniční studenti“ zahrnuje ty, kteří překračují hranice za účelem studia. V některých zemích se na hodnotách míry graduace podílejí nezanedbatelnou měrou. V zemích s vysokým zastoupením zahraničních studentů (např. v Austrálii, na Novém Zélandu a ve Spojeném království) ovlivňují zahraniční studenti míry první graduace velmi významně, protože jsou všichni započítáváni do prvních absolventů bez ohledu na to, zda absolvovali již nějaký program terciárního vzdělávání v zahraničí. V Austrálii na Novém Zélandu a ve Spojeném království dojde po vyloučení zahraničních studentů k poměrně vysokému poklesu míry graduace o 15, resp. 9 a 12 procentních bodů.

A4 KTERÉ OBORY STUDIA SI STUDENTI VYBÍRAJÍ?

Tváří v tvář hospodářskému poklesu a snižujícím se rozpočtům, musí vlády investovat do programů, které rozvíjejí schopnosti mladých lidí i dospělých, a reagovat na potřeby trhu práce. Rodiče a studenti musí opatrně volit perspektivní obory vzdělávání. Volit někdy musí už v průběhu vzdělávání dětí, tedy v době sekundárního vzdělávání, kdy se rozhodují mezi všeobecným a odborným směrem, nebo až v době výběru oborů terciárního studia. Preference studentů a jejich schopnosti, náklady na vzdělávání, délka trvání studia a lokalita studia na vysoké škole, to vše může ovlivnit výběr oboru stejně jako změny na trhu práce, rozdíly v potenciálních výdělcích v jednotlivých profesích a sektorech, roli hrají i podmínky přijetí a systém studia v jednotlivých institucích terciárního vzdělávání. Na druhé straně, relativní popularita jednotlivých oborů vzdělání má vliv na poptávku po vzdělávání v nich, po pedagogických pracovnících zajišťujících výuku a na poptávku po nových absolventech.

Graf A4.1: Podíl absolventek v programech terciárního vzdělávání podle oborů studia (2009)

(Pouze ty obory, ve kterých absolvoje v roce 2009 méně než 30 %, nebo více než 70 % žen)



Poznámky:

Obory Zemědělství a Služby nejsou v grafu zahrnuty z důvodu, že absolventi těchto oborů tvoří méně než 5 % absolventů terciárního vzdělávání.

1. Údaje za rok 2008.

Země jsou seřazeny sestupně podle celkového podílu absolventek v terciárním vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka A4.3a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO.

Hlavní výsledky

- Ve většině zemí OECD tvoří ženy většinu studentů a absolventů a dominují v oborech vzdělávání zdravotní a sociální péče, humanitní vědy a umění. Muži tvoří většinu v oborech technika, výroba a stavebnictví.
- Ve všech zemích s výjimkou dvou tvoří ženy dvě třetiny absolventů v oborech pedagogiky a učitelství, stejně tak v oborech zdravotnických a sociální péče. V technických oborech a stavebnictví však ženy ve 26 z 33 zemí tvoří pouze 30 % všech absolventů těchto oborů.
- **V oborech vyššího sekundárního vzdělávání** si technické obory vybírají v naprosté většině chlapci, zatímco dívky volí spíše obory podnikání, zdravotnictví a služeb.
- **Studenti vstupující do terciárního vzdělávání** si ve většině zemí s výjimkou Finska a Koreje vybírají převážně obory podnikání.
- V Německu a Portugalsku si více než 60 % **studentů v programech terciárního vzdělávání typu 5B volí obory zdravotnické. V České republice** Japonsku, Nizozemsku, Slovenské republice, Spojeném království a Spojených státech si zdravotnické obory vybírá třetina studentů; ve Spojených státech je tento podíl okolo 40 %.
- **Zahraníční studenti dávají přednost oborům společenských věd, podnikání a práva ve větší míře než místní studenti**, to platí zejména v Austrálii, Estonsku, Nizozemsku a Portugalsku. Studenti ve východoevropských zemích, Belgii, Itálii a Španělsku obvykle upřednostňují zdravotnické obory ve větší míře než studenti místní.

Trendy

Během posledních devíti let se zvýšil podíl absolventek na celkovém počtu absolventů z 54 % v roce 2000 na 58 % v roce 2009; to ale neplatí v oborech přírodních věd, kde se podíl absolventek stabilizoval na 40 %, a v technických oborech, kde se podíl absolventek zvýšil pouze mírně z 23 % na 26 %.

Vyšší sekundární vzdělávání podle oborů studia

Odborně zaměřené programy si vybírá v průměru 50 % studentů vyššího sekundárního vzdělávání, dalších 50 % studuje v programech všeobecných. Prioritou většiny zemí je poskytnout mladým lidem dovednosti pro příslušná povolání a poskytnout dospělým příležitost rozšiřovat jejich kvalifikaci v průběhu pracovního života. Vlády by měly propojovat obory vzdělání s potřebami trhu práce.

Struktura absolventů odborně zaměřených programů vyššího sekundárního vzdělávání podle oborových skupin v jednotlivých zemích v sobě odráží důležitost jednotlivých oborů a v jednotlivých zemích se výrazně liší. Znalost struktury oborů napomáhá vládám jednotlivých zemí zajistit odpovídající počet kvalifikovaných pedagogů pro jejich výuku i pro další vzdělávání dospělých v těchto oborech. Efektivní poskytování odborného vzdělávání je nezbytné pro zvýšení prestiže těchto programů a pro snížení předčasných odchodů ze vzdělávání.

Ne všechny země však nabízí na vyšší sekundární úrovni odborné programy: **míra graduace v předodborném a odborném vzdělávání** je vyšší než 70 %, v Rakousku, Belgii, Finsku, Nizozemsku, Slovinsku a Švýcarsku, zatímco v Brazílii, Kanadě, Estonsku, Maďarsku, Japonsku, Koreji, Mexiku a Turecku je míra graduace v těchto programech nižší než 30 %.

Gendrový pohled

V průměru v zemích s dostupnými údaji se **v míře graduace v odborně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání neprojevuje výrazný genderový trend.** Ačkoli v zemích OECD absolvovalo v odborných programech 47 % chlapců a 44 % dívek, počty absolventek těchto programů jsou vyšší než počty absolventů-chlapců v Argentině, Austrálii, Belgii, Brazílii, Chile, Dánsku, Finsku, Irsku, na Novém Zélandu, v Portugalsku a Španělsku. Nicméně na této vzdělávací úrovni chlapci a dívky absolvují programy různých oborových skupin. **V České republice je míra graduace v odborně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání 61 %, v případě chlapců se jedná o 63 % a u dívek o 59% míru graduace.**

Rozdíly ve výběru oborů ze strany mladých lidí mohou být ovlivněny tradičním vnímáním genderových rolí a identit, stejně jako vnímáním kulturních hodnot spojených s konkrétní oblastí vzdělávání. Například, zatímco některé obory, zejména přírodní vědy a technické obory, jsou všeobecně považovány za „mužské“, další obory, jako je učitelství a zdravotnictví, jsou vnímány jako „ženské“.

Více než jeden chlapec ze dvou si na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání vybírá technické obory a stavebnictví. Ve všech zemích s dostupnými údaji jsou tyto obory dominantní, v Estonsku a Norsku tvoří chlapci dokonce tři čtvrtiny všech absolventů těchto oborů. **V České republice absolvuje v technických oborech 69 % absolventů-chlapců na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání.**

V případě dívek je volba oborů v jednotlivých zemích více rozmanitá. V Rakousku, České republice (36 % absolventek), Francii, Německu, Japonsku, Lucembursku, na Novém Zélandu, Slovensku, ve Slovinsku a Švýcarsku **dívky dávají přednost ekonomickým oborům a oborům podnikání.** V Austrálii, Dánsku, Finsku, Nizozemsku a Norsku jsou u dívek více populární zdravotní programy, zatímco dívky v Estonsku, Maďarsku a Polsku jsou přitahovány k profesím v oblasti služeb, a dívky na Islandu, v Koreji, Španělsku a Švédsku obvykle studují v humanitních oborech.

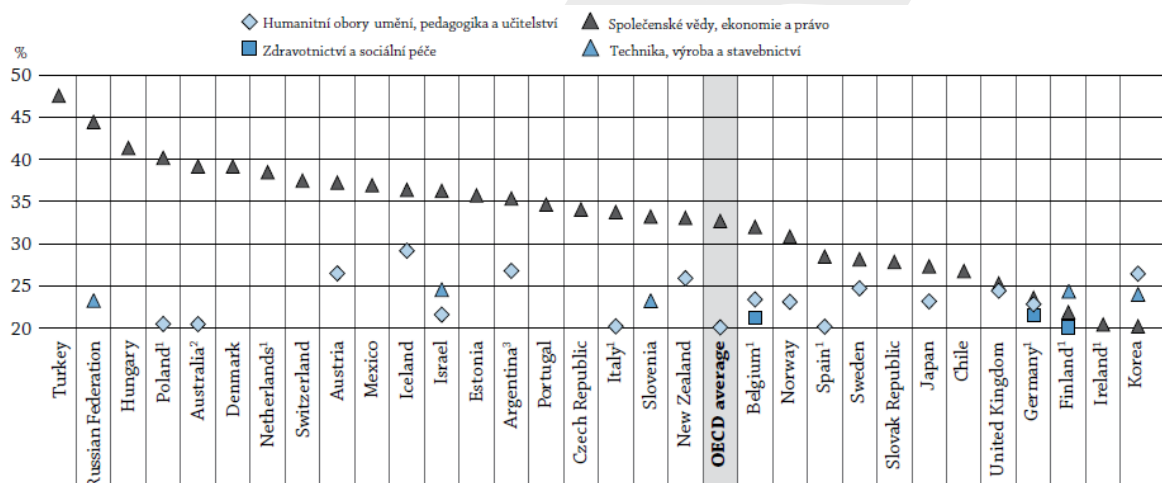
Dívky a chlapci si mohou vybírat z odlišných oborů vzdělávání z důvodů rozdílů jejich osobních preferencí vzhledem k odlišným výsledkům, v matematice a přírodních vědách a vzhledem k odlišnému očekávání na trhu práce a i proto, že vzdělávací politika může ovlivnit jejich vstup do různých oborů. **Výsledky z šetření PISA z roku 2009 podporují hypotézu, že genderové rozdíly ovlivňují další vzdělávací dráhu.** Dívky jsou lepší při čtení ve všech zemích OECD a průměrný rozdíl mezi pohlavími ve čtenářských dovednostech představuje asi za celý rok školní docházky. Zatímco chlapci mají vyšší skóre v matematice, rozdíl mezi pohlavími je nejmenší v přírodních vědách.

Míra vstupu do terciárního vzdělávání podle skupin oborů

Téměř ve všech zemích se většina studentů v terciárním vzdělávání rozhoduje pro programy v oblasti společenských věd, ekonomie a práva. V roce 2009 do programů této oborové skupiny nastoupil vyšší podíl poprvé zapsaných ve všech zemích s výjimkou Finska a Koreje. Ve Finsku se nejvíce studentů nově запиše ke studiu technických oborů, zatímco v Koreji se jedná o humanitní obory. V České republice se запиše ke studiu oborů společenských věd, ekonomie a práva 34 % poprvé nastupujících do terciárního vzdělávání.

Graf A4.3: Podíl poprvé zapsaných do programů terciárního vzdělávání podle oborů studia (2009)

(Pouze oborové skupiny, do kterých se vstupuje více než 20 % poprvé zapsaných)



Poznámky:

1. Bez programů ISCED 6.
2. Bez programů typu 5B.
3. Údaje za rok 2008.

Země jsou seřazeny sestupně podle počtu poprvé zapsaných do oborů Společenské vědy, ekonomie a právo v roce 2009.

Zdroj: OECD. Tabulka A4.2a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO.

Obory přírodních věd, matematiky a informatiky spolu s technickými obory jsou populární méně: v průměru vstoupí ke studiu těchto oborů méně než jedna čtvrtina studentů. Jedním z důvodů tohoto nízkého podílu je malý zájem žen o tyto obory – v roce 2009 se zapsalo ke studiu těchto oborů pouze 13 % nově zapsaných žen (z celkového počtu žen poprvé zapsaných ke studiu v terciárním vzdělávání), u mužů se jednalo o 38 %. Podíl žen v těchto oborech se pohybuje od 5 % v Japonsku a Nizozemsku do 20 %, v Izraeli, zatímco v případě mužů se jedná o hodnoty od 26 % v Nizozemsku do 75 % ve Finsku. V České republice se запиše ke studiu těchto oborů 13,8 % žen a 44,3 % mužů poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání.

Oborová struktura v programech směřujících k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) se od terciárního vzdělávání jako celku výrazně liší. V roce 2009 nově nastoupilo ke studiu oborů přírodních věd 22 % účastníků doktorského studia (v terciárním vzdělání šlo o 9 %). V Chile, Izraeli, na Novém Zélandu a v Norsku se jednalo o 30 %. V České republice nastoupilo ke studiu těchto programů 24,5 % poprvé zapsaných ke studiu na úrovni ISCED 6.

Absolventi programů terciárního vzdělávání podle skupin oborů

Struktura absolventů podle oborů vzdělání je ovlivněna relativní popularitou těchto oborů mezi studenty, relativními počty studentů přijímaných do těchto oborů na vysokých školách a oborovou strukturou v dané zemi.

V roce 2009 v průměru v zemích OECD více než třetina absolventů programů terciárního vzdělávání typu 5A a programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) absolvovala v oborech ekonomie, podnikání a právo. Jedná se o méně než 25 % absolventů ve Finsku, Koreji a Švédsku a o více než 50 % absolventů v Ruské federaci a Slovinsku. Obory humanitních věd představují největší podíl absolventů programů ISCED 5A a 6 v Německu a Koreji, a obory lékařství, zdravotnictví a sociální péče jsou majoritní v Dánsku a Švédsku.

V oborech přírodních věd a technických absolvue v průměru v zemích OECD pouze 21 % studentů vzdělávací úrovně ISCED 5A a 6. Podíl se pohybuje od méně než 15 % v Brazílii, na Islandu, v Nizozemsku a ve Spojených státech až do více než 30 % v Koreji.

V České republice absolvue nejvíce studentů programů ISCED 5A a 6 v oborech společenských věd, ekonomie a právo (34 %). V technických oborech včetně stavebnictví absolvue 25 % absolventů vysokých škol.

Genderový pohled

V roce 2009 se podíl žen mezi absolventy terciárního vzdělávání v zemích OECD pohyboval od 41 % v Japonsku do 69 % v Estonsku. V České republice ženy tvořily 59 % absolventů oborů terciárního vzdělávání. Nicméně výsledky se z pohledu genderu lišily podle oborů vzdělávání. Ženy většinou převažovaly mezi absolventy v programech oborů učitelství: představují více než 70 % studentů terciárního vzdělávání této oborové skupiny ve všech zemích s výjimkou Japonska (59 %) a Turecka (55 %). Ženy dominují i v oborových skupinách lékařství, zdravotnictví a sociální péče (v průměru 75 %). Oproti tomu ve všech zemích s výjimkou Dánska, Estonska, Islandu, Polska, Slovenska, Slovinska a Španělska tvoří ženy méně než 30 % všech absolventů technických oborů.

V České republice ženy dominují zejména v oborech lékařství, zdravotnictví a sociální péče (81 % absolventů těchto oborů), učitelství a pedagogika (79 %) a společenských věd, ekonomie a právo (66 %). V technických oborech tvoří ženy zhruba čtvrtinu všech absolventů.

Vlády zemí OECD mají obavy z nízkého počtu žen v oborech souvisejících s přírodními vědami a technickými obory. Ve snaze zvýšit tato čísla vytvořila Evropská unie řadu ukazatelů a plánů, jejichž prostřednictvím měří pokrok při řešení klíčových problémů na všech úrovních vzdělávání. Jedním z pěti referenčních kritérií pro rok 2010 bylo zvýšení počtu vysokoškolských absolventů v oboru matematika, přírodních věd a technologií (MST) nejméně o 15 % a snížení nevyváženosti podílu mužů a žen v těchto oborech. Česká republika, Německo a Slovenská republika jsou jediné tři země, v nichž podíl žen v těchto studijních programech vzrostl v období 2000–2009 o více než 10 procentních bodů a tyto země se nyní přibližují průměru OECD.

Programy terciárního vzdělávání vedoucí k přímému vstupu na trh práce (ISCED 5B)

Během období strukturálních změn na trhu práce, může tento typ programů napomoci přizpůsobit pracovní sílu na další odvětví, ve kterých narůstá zaměstnanost. Programy terciárního vzdělávání typu 5B (kratší a prakticky orientované) jsou koncipovány s cílem umožnit studentům přímý vstup na trh práce. Obory vzdělání se výrazně liší od těch, které jsou obvykle realizovány v rámci terciárního vzdělávání typu 5A a v rámci programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6).

Stejně jako v „akademických“ programech se většina studentů v terciárním vzdělávání typu 5B v zemích OECD zapsala do oborů ekonomie a obchod, v průměru se jedná o 25 % všech studentů. Na druhou stranu, obory služeb a zdravotnictví jsou častější, než je tomu v případě akademických programů. **V České republice studuje zdravotnické programy ISCED 5B včetně oborů sociální péče 32 % studentů, u oborů učitelství a pedagogika se jedná o 27 % studentů.**

Absolventi v oborech přírodní vědy, technické obory a stavebnictví

Sledování počtu absolventů terciárního vzdělávání v oborech přírodních věd a souvisejících oborů (věda a technika, průmysl a stavebnictví, matematika, informatika) **na 100 000 obyvatel ve věku 25 až 34 let**, kteří jsou zaměstnaní, nabízí jiný způsob měření současné produkce nejvíce kvalifikovaných dovedností v různých vzdělávacích systémech. Počet těchto absolventů na 100 000 zaměstnaných osob se pohybuje od méně než 1 000 v Maďarsku až nad 2 500 ve Francii, Koreji a na Novém Zélandu.

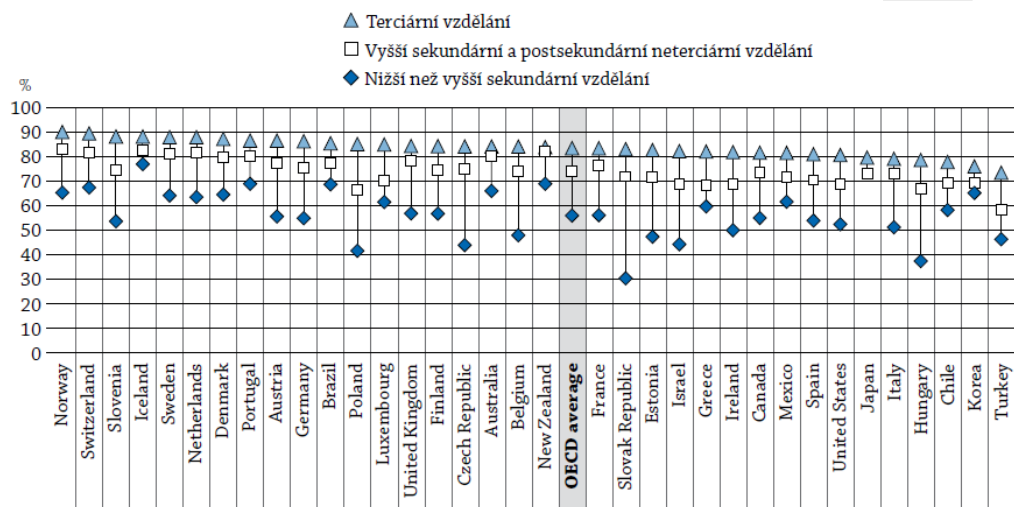
Počet žen, které absolvují tyto obory na 100 000 žen ve věku 25–34 let, které jsou zaměstnané, je do značné míry nižší než počet mužů. Počet žen se pohybuje od méně než 500 v Japonsku, Nizozemsku a Slovinsku až do více než 1 500 ve Finsku, Koreji, na Novém Zélandu, v Polsku a na Slovensku, zatímco mužů se pohybuje od méně než 1 000 v Chile, na Slovinsku a v Turecku až do více než 2 500 ve Finsku, Koreji, na Slovensku a ve Spojeném království. OECD průměr je 1 063 žen na 100 000 žen ve věku 25 až 34 let v porovnání s přibližně 1 759 absolventy-muži. **V České republice absolvovalo obory přírodních věd a související obory 1 424 žen na celkový počet na 100 000 žen ve věku 25–34 let, které jsou zaměstnané, v případě mužů se jedná o 2 014 mužů s tímto vzděláním.**

A7 JAKÝ VLIV MÁ ÚČAST VE VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚČAST NA TRHU PRÁCE?

Vývoj ekonomik zemí OECD a vývoj jejich trhu práce je závislý na stabilním přísunu dobře vzdělaných pracovníků, kteří jsou důležití pro budoucí vývoj daných ekonomik. Indikátory zaměřené na trh práce ukazují, jak kvalifikační dovednosti spolu s úrovní dosaženého vzdělání mají stále větší vliv. Nicméně **většina vzdělávacích programů má dlouhodobý horizont, zatímco přesun v rámci pracovní poptávky se může odehrát velmi rychle.** Tempo této změny bylo zdůrazněno nedávným hospodářským poklesem.

Statistiky pracovních sil, jako je například podíl osob zaměstnaných na plný úvazek, zaměstnanost a nezaměstnanost podle úrovně dosaženého vzdělání, jsou zrcadlem změn v poptávce po pracovních dovednostech. Poskytují tak pro vzdělávací politiku důležité informace týkající se poptávky a případné nabídky dovedností, které jsou k dispozici na trhu práce a po poptávce zaměstnavatelů po těchto dovednostech. Informace o postavení pracovních sil poskytují také dobrý základ pro posouzení dlouhodobých trendů a změn v zaměstnanosti a nezaměstnanosti a také míry rizik v jednotlivých skupinách s různou úrovní dosaženého vzdělání.

Graf A7.1: Podíl zaměstnaných ve věku 25–64 let podle úrovně dosaženého vzdělání (2009)



Země jsou seřazeny sestupně podle míry zaměstnanosti lidí s terciárním vzděláním.

Zdroj: OECD. Tab. A7.3a., Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Hlavní výsledky

- Ve všech zemích OECD platí, že **lidé s terciárním vzděláním mají větší šanci být zaměstnaní** než lidé se vzděláním nižším.
- **Vyšší vzdělání obecně zlepšuje vyhlídky na získání práce** a také pravděpodobnost udržení si zaměstnání i v době ekonomických nesnází.
- Rozdíly v míře zaměstnanosti mužů a žen jsou větší u méně vzdělaných skupin.
- V průměru zemí OECD platí, že **zaměstnáno je 84 % obyvatel s terciárním vzděláním**. Celková míra zaměstnanosti je o více než 27 procentních bodů vyšší u lidí s terciárním vzděláním než u těch, kteří nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání.
- U lidí s nižší úrovní dosaženého vzdělání je nižší pravděpodobnost, že se stanou pracovní silou, a naopak vyšší pravděpodobnost, že budou nezaměstnaní. V průměru zemí OECD platí, že muži, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání, mají dvakrát vyšší pravděpodobnost, že budou nezaměstnaní než muži s vyšším sekundárním vzděláním a třikrát vyšší pravděpodobnost než muži s terciárním vzděláním.
- Mezi dospělými, kteří nemají vyšší sekundární kvalifikaci, mají muži o 21 procentních bodů vyšší zaměstnanost než ženy, ale mezi vysoce kvalifikovanými činí rozdíl pouze 9 procentních bodů ve prospěch mužů.
- **Práce na plný úvazek se obecně zvyšuje s vyšší úrovní vzdělání**. Podíl osob pracujících na plný úvazek je o 10 procentních bodů vyšší u osob s terciárním vzděláním než u těch, kteří nedosáhli ani vyššího sekundárního vzdělání. Ve Finsku, Portugalsku a Spojeném království se podařilo u osob s terciárním vzděláním spojit vysokou úroveň zaměstnanosti s vysokým výskytem práce na plný úvazek.
- **Mladým lidem (25–34 let) s vyšším odborným sekundárním vzděláním se na trhu práce obvykle daří**. V zemích OECD je míra jejich nezaměstnanosti o něco vyšší (o 1,4 procentních bodů) než u celkové populace, ale jejich míra zaměstnanosti je o 3,4 procentního bodu vyšší než v celkové populaci ve věku 25–64 let se stejnou úrovní dosaženého odborného vzdělání.

Trendy

Vyšší vzdělání je celkově dobrou pojistkou proti nezaměstnanosti a pomáhá udržet si zaměstnání v době ekonomických nesnází. V letech 2000–2009 v průměru zemí OECD byly míry nezaměstnanosti lidí s dosaženým terciárním vzděláním na úrovni 4 % nebo nižší, u lidí s vyšším

sekundárním vzděláním zůstaly pod úrovní 7 %, kdežto míry nezaměstnanosti lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární prolomily několikrát 10% hranici. Nejnovější údaje naznačují, že tento model není nijak neobvyklý. V roce 2009 průměrná míra nezaměstnanosti v zemích OECD činila 4,4 % u lidí s terciárním vzděláním, 6,8 % u lidí s vyšším sekundárním vzděláním a 11,5 % u lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární.

Zaměstnanost

Dosažení vyššího vzdělání obvykle vede k vyšší míře zaměstnanosti. Je to důsledkem toho, že více vzdělání lidé obsazují více konkurenční pozice na trhu práce, ale také proto, že tito lidé více investovali do rozvoje svého lidského kapitálu a vzdělání jim zajistí, že tyto investice budou do systému navraceny zpět. Míra zaměstnanosti mužů a stejně tak žen v zemích OECD roste s mírou dosaženého vzdělání – z průměrných 70,1 % u mužů a 48,9 % u žen s nižším sekundárním vzděláním na hodnoty 88,6 % u mužů a 80,0 % u žen s terciárním vzděláním typu 5A. Míra zaměstnanosti žen s nižším sekundárním vzděláním je nízká a nižší než 40 % je zejména v Chile, České republice, Maďarsku, Polsku, na Slovensku, v Turecku a ve Spojeném království. Míra zaměstnanosti žen s dosaženým terciárním vzděláním typu 5A je alespoň 75 % ve všech zemích s výjimkou Chile, Itálie, Japonska, Koreje, Mexika a Turecka, ale ve všech zemích stále zůstává nižší než u mužů.

Kromě vzdělání přispívají k rozdílům v celkové míře zaměstnanosti v jednotlivých zemích i rozdíly v zaměstnanosti žen. Země s nejvyšší celkovou mírou zaměstnanosti ve věkové skupině 25–64 let – Island, Norsko, Švédsko a Švýcarsko – také patří k zemím s nejvyšší mírou zaměstnanosti žen. Nicméně zaměstnanost se výrazně zvyšuje zejména s vyšší úrovní dosaženého vzdělání, a rozdíl v míře zaměstnanosti mužů a žen se obvykle zmenšuje s dosažením vyššího vzdělání. V Kanadě, Dánsku, na Islandu, v Nizozemsku, Norsku, Portugalsku, Slovinsku a Švédsku činí rozdíl v míře zaměstnanosti mužů a žen s terciárním vzděláním typu 5A pět procentních bodů nebo méně.

Zvýhodnění žen s terciárním vzděláním je patrné zejména v Belgii, Maďarsku, Irsku, Izraeli, Itálii, Polsku, na Slovensku, ve Slovinsku a v Turecku, kde je jejich zaměstnanost nejméně o 40 procentních bodů vyšší než u těch žen, které nedosáhly vyššího sekundárního vzdělání. **Podobně velmi výrazný rozdíl v zaměstnanosti je v České republice a na Slovensku především mezi těmi, kteří dosáhli vyššího sekundárního vzdělání, a těmi, kteří mají vzdělání nižší.**

V uplynulém roce došlo k výrazné změně v oblasti zaměstnanosti jednotlivých vzdělanostních skupin. Do roku 2008 se celkové rozdíly v míře zaměstnanosti mezi lidmi s různou vzdělanostní kvalifikací mírně snižovaly, ale v současné ekonomicky nepříznivé době se vyhlídky na získání zaměstnání u lidí s nižším vzděláním snížily a rozdíly mezi vzdělanostními skupinami se rozšířily. V průměru v zemích OECD platí, že míra zaměstnanosti u lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární klesla o 2,1 procentního bodu na 56,0 %, u lidí s dosaženým vyšším sekundárním vzděláním zaměstnanost meziročně klesla o 1,9 procentního bodu na 74,2 % a u terciárně vzdělaných byla míra zaměstnanosti v roce 2009 o 1 procentní bod nižší než v 2008 a činila tak 83,6 %.

V České republice činila v roce 2009 míra zaměstnanosti mužů s nižším sekundárním vzděláním 55,4 % a u mužů s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A dosáhla 88,0 %, což představuje rozdíl 32,6 procentního bodu. U mužů s terciární úrovní dosaženého vzdělání činila míra zaměstnanosti 91,0 %. V průměru na všech úrovních vzdělání dosáhla míra zaměstnanosti mužů 83,4 %.

Míra zaměstnanosti žen v České republice je nižší než míra zaměstnanosti mužů – u žen s nižším sekundárním vzděláním v roce 2009 činila 39,6 %. U žen s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A šlo o 69,1 %, což představuje rozdíl 29,5 procentního bodu. Na terciární úrovni vzdělání dosáhla míra zaměstnanosti žen hodnoty 76,9 %. V průměru všech úrovní vzdělání byla míra zaměstnanosti českých žen 64,1 %. Míra zaměstnanosti žen tak tedy byla nižší o 19,3 procentního bodu než míra zaměstnanosti mužů.

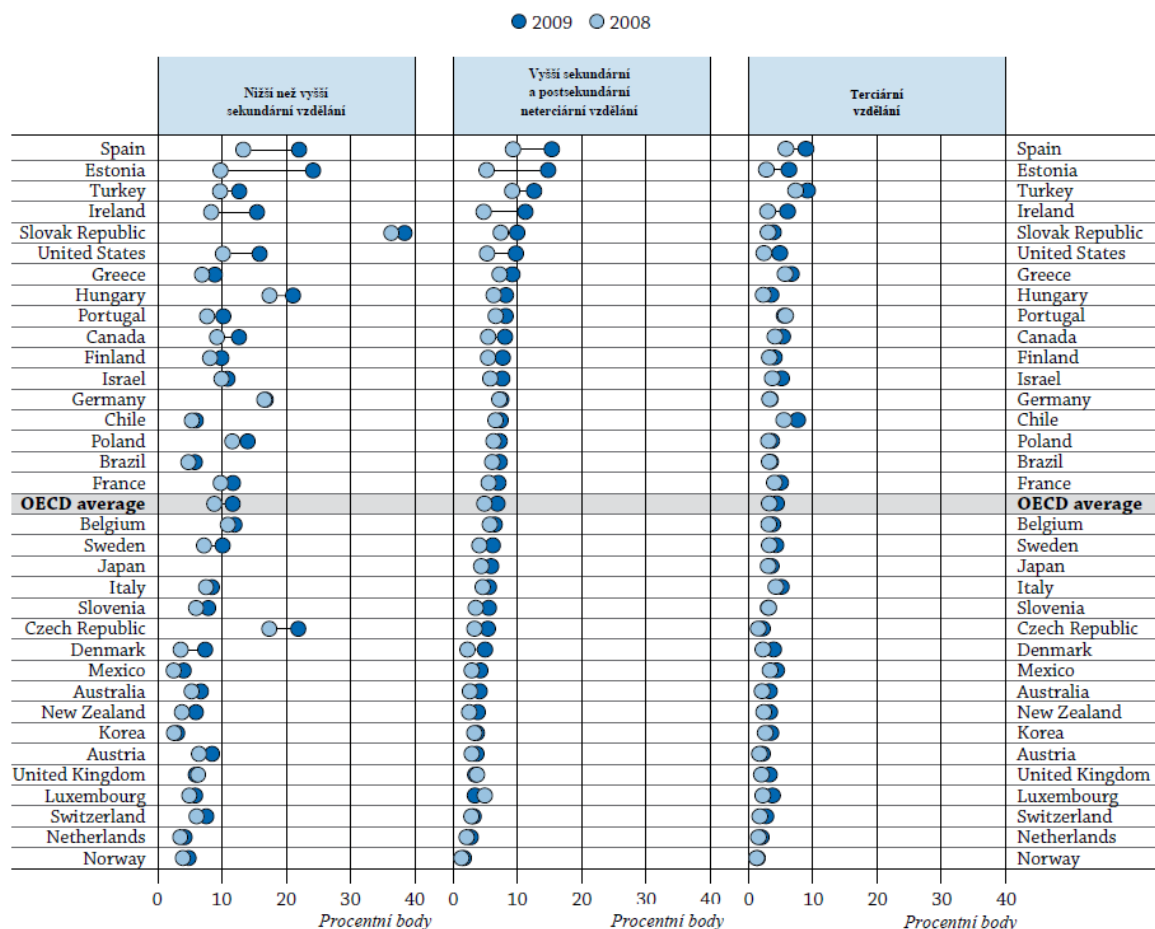
Míry nezaměstnanosti klesají s vyšší úrovní dosaženého vzdělání

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

Míry nezaměstnanosti se liší jak podle výše dosaženého vzdělání, tak z genderového pohledu. V průměru zemí OECD platí, že se míry nezaměstnanosti snižují se zvyšující se úrovní dosaženého vzdělání, a to jak u mužů, tak u žen. Míra nezaměstnanosti lidí s dosaženým terciárním vzděláním typu 5A je ve většině zemí OECD nižší než 4 % (v průměru 4,1 % u mužů a 4,4 % u žen). Míra nezaměstnanosti lidí s nižším sekundárním vzděláním přesahuje v průměru zemí 10 % (u mužů 12,0 % a u žen 12,3 %). V mnoha zemích překračuje míra nezaměstnanosti lidí s nižším sekundárním vzděláním 15 %, přičemž jak muži, tak ženy s tímto vzděláním jsou obzvláště zranitelní v **České republice**, **Estonsku** a na **Slovensku**, kde míra jejich nezaměstnanosti činí 20 % a více. To je také případ žen ve **Španělsku** a **Turecku** a taktéž mužů v **Maďarsku**.

Pokles míry zaměstnanosti v minulém roce zasáhl nejen osoby s nízkou úrovní vzdělání, ale nezaměstnanost se také výrazně rozšířila i mezi ostatní vzdělanostní skupiny.

Graf A7.2. Změny v mírách nezaměstnanosti podle úrovně dosaženého vzdělání (2008–2009)



Země jsou seřazeny sestupně podle míry nezaměstnanosti lidí s dosaženým vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním v roce 2009.

Zdroj: OECD. Tab. A7.4a. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Až na několik výjimek se **míry nezaměstnanosti zvýšily ve všech vzdělanostních skupinách**, nejméně pak u těch s vyšší úrovní dosaženého vzdělání. U lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární se míra nezaměstnanosti zvýšila o 2,9 procentního bodu, u lidí s vyšším sekundárním vzděláním o 2 procentní body a o 1,1 procentního bodu u těch, kteří dosáhli terciárního vzdělání. Lidé s nízkým vzděláním byli recesí zvláště těžce zasaženi zejména v Estonsku, Irsku, ve Španělsku a Spojených státech, kde se míra nezaměstnanosti u osob bez vyššího sekundárního vzdělávání zvýšila o více než pět procentních bodů – více než dvakrát více než u lidí s terciárním vzděláním.

V průměru zemí OECD platí, že ekonomicky aktivní muži ve věku 25–64 let se vzděláním nižším než vyšší sekundární jsou více jak dvakrát častěji nezaměstnaní než ti, kteří mají ukončené vyšší sekundární vzdělání, a třikrát častěji než muži s terciárním vzděláním. Negativní spojení mezi mírou nezaměstnanosti a nedostatečnou výší dosaženého vzdělání platí také u žen, i když poněkud méně výrazně.

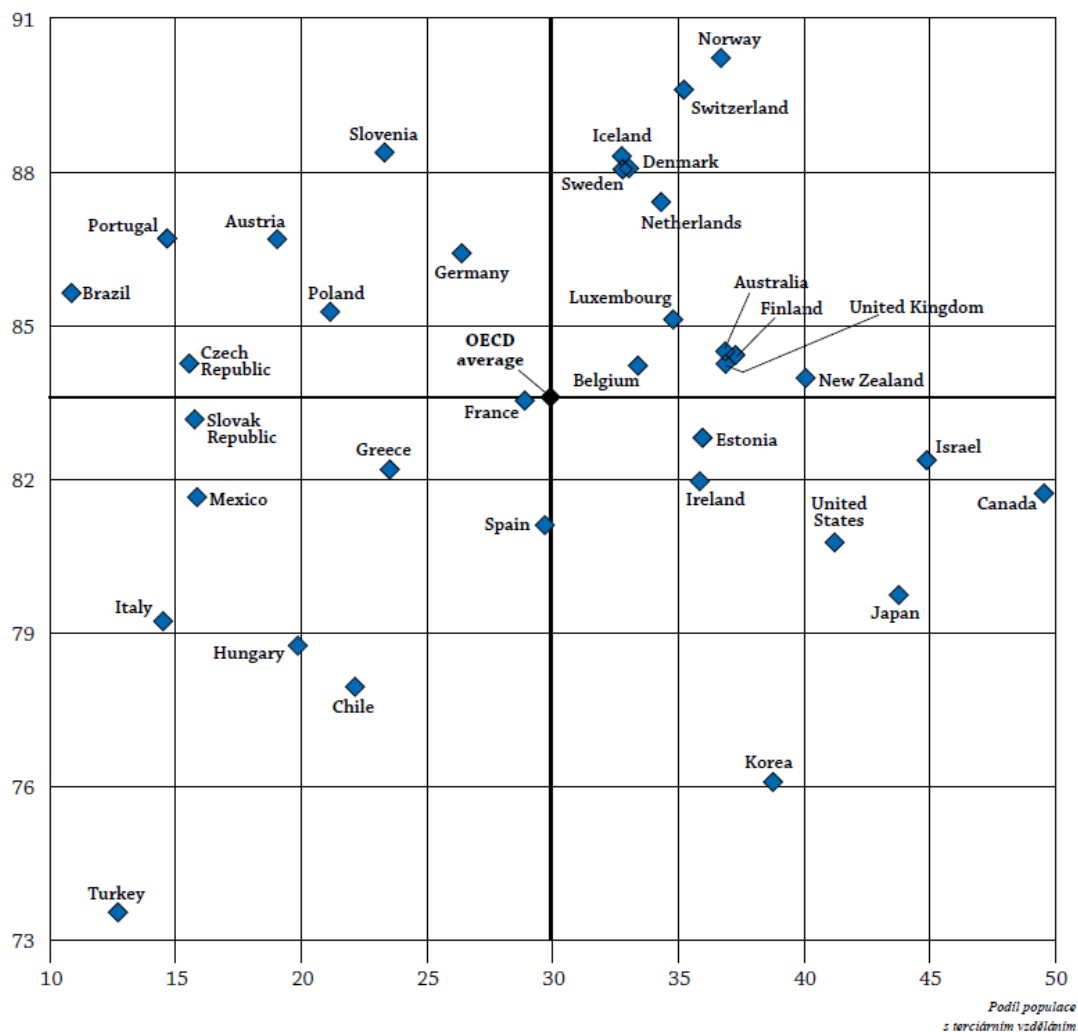
V České republice je velmi vysoký rozdíl v míře nezaměstnanosti u lidí s nižším sekundárním a vyšším sekundárním vzděláním způsoben především rozevírajícími se nůžkami v uplatnění na trhu práce mezi lidmi s těmito dvěma úrovněmi vzdělání. Ve skupině s nižším sekundárním vzděláním narostla poměrně výrazně míra nezaměstnanosti, a to z 12,1 % v roce 1997 na 21,8 % v roce 2009. Současně je však nezbytné připomenout, že jde o poměrně malý počet lidí, neboť jen malá část české populace má jako nejvyšší dokončené vzdělání nižší sekundární. **U lidí s dokončeným vyšším sekundárním vzděláním vzrostla míra nezaměstnanosti již méně výrazně: z 3,4 % v roce 1997 se hodnota posunula na 5,4 % v roce 2009. Na terciární úrovni vzdělání pak v letech 1997 až 2009 vzrostla míra nezaměstnanosti o 1 procentní bod z 1,2 % na 2,2 %. Pokud jde o genderové rozdíly, pak nezaměstnanost mužů je v České republice nižší pouze na úrovni vyššího sekundárního vzdělání typu 3A, kde míra nezaměstnanosti mužů činila 2,9 % a míra nezaměstnanosti žen byla 4,9 %. Na úrovni nižšího sekundárního vzdělání dosahovala míra nezaměstnanosti mužů 23,0 % a u žen 21,0 % a na terciární úrovni šlo u mužů o 2,3 % a u žen o 2,0 %.**

Nabídka práce roste s vyšší úrovní dosaženého vzdělání

Zatímco hospodářský pokles v mnoha zemích zavinil nečinnost podstatné části pracovní síly, klíčem k hospodářskému růstu v dlouhodobém horizontu je plné využívání schopností, které jsou na trhu práce k dispozici. V reakci na poptávku tak země OECD v posledních desetiletích vložily značné zdroje do vyššího vzdělávání. Je tedy velmi důležité využívat tyto zdroje naplno.

Graf A7.3. Získávání dovedností a jejich využití u lidí s terciárním vzděláním ve věku 25–64 let (2009)

*Míra zaměstnanosti u lidí
s terciárním vzděláním v %*



Zdroj: OECD. Tab. A7.3a a A1.3a. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Pracovní trhy v Dánsku, na Islandu, v Nizozemsku, Norsku, ve Švédsku a Švýcarsku se vyznačují vysokým podílem osob s terciárním vzděláním i vysokou mírou zaměstnanosti u osob s terciárním vzděláním. Je zajímavé, že **mnohé země s vysokou mírou zaměstnanosti u terciárně vzdělaných osob, jsou také ty, ve kterých je zavedena vysoká daň z příjmu u lidí s terciárním vzděláním.**

Podobně vysoký podíl osob s terciárním vzděláním vykazují i Japonsko, Korea a Spojené státy, přičemž však tyto země vykazují výrazně nižší míru zaměstnanosti lidí s terciárním vzděláním, než je tomu v zemích uvedených v předchozím odstavci. Podíl osob s terciárním vzděláním je výrazně nižší v Rakousku, Německu, Portugalsku a Slovinsku, ale lidé s tímto vzděláním v těchto čtyřech zemích mají vyšší pravděpodobnost, že budou zaměstnaní než lidé v předchozí skupině zemí. V Chile, Maďarsku, Itálii a Turecku je málo lidí s terciárním vzděláním a současně je zde i nízká míra jejich zaměstnanosti.

Celkově se dá říci, že je nutné ve větší míře využívat vzdělaných obyvatel. **V průměru v zemích OECD je více než 15 % těch, kteří mají terciární vzdělání a nejsou zaměstnaní.** Jako takoví představují významný nevyužitý zdroj hospodářského růstu.

Práce na plný úvazek se obecně zvyšuje s vyšší úrovní vzdělání. V zemích OECD 66 % těch, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání, pracuje na plný úvazek, u lidí s vyšším sekundárním vzděláním jde o 72 % a u lidí s terciárním vzděláním pak o 75 %. Jedním z důvodů růstu podílu pracovníků na plný úvazek je zvyšující se nabídka práce pro ženy s vyšším vzděláním.

Status pracovní síly s odborným a všeobecným typem vzdělání

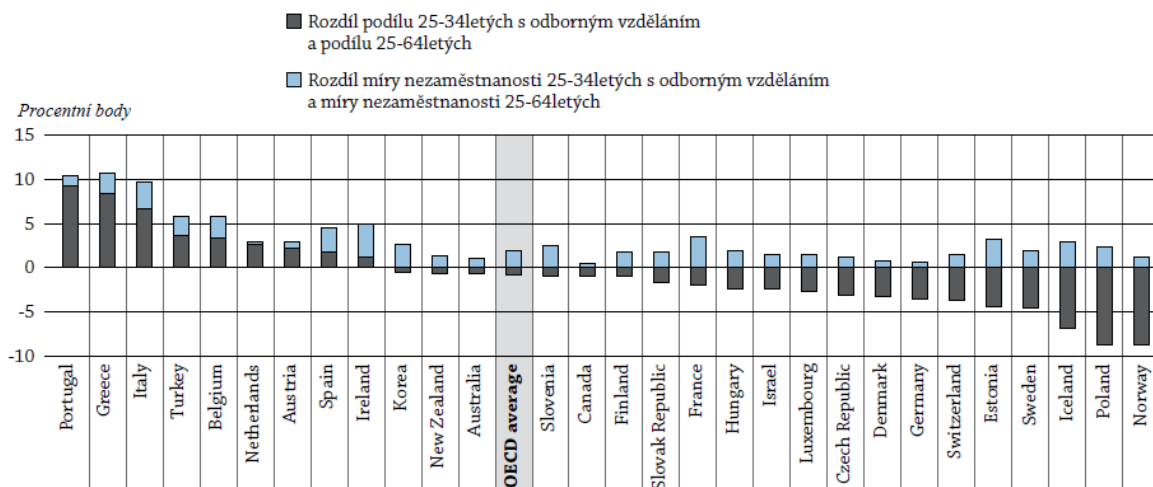
Sladění nabídky a poptávky po dovednostech se netýká pouze úrovně dosaženého vzdělání, ale také specifčnosti získaných dovedností v rámci vzdělávacího systému. Odborné vzdělávání a příprava (VET) je zaměřeno na přípravu žáků pro trh práce a poskytování tak odpovídající kvalifikace pro konkrétní povolání nebo odvětví. Tento typ specializace má výhodu spočívající v zajištění potřeb zaměstnavatelů hledajících specifické dovednosti, což snižuje potřebu na zaškolení v zaměstnání a současně zvyšuje počáteční a dlouhodobou produktivitu nových pracovníků. Nevýhodou je, že využitelnost získaných dovedností může být v době měnících se požadavků značně omezena. Proto odborné vzdělávání a příprava se v mnoha případech vyvíjí v úzké spolupráci se zaměstnavateli a dalšími účastníky trhu práce.

Systém odborného vzdělávání a přípravy se v jednotlivých zemích značně liší, stejně jako vnímání toho, co je považováno za odborné vzdělávání. Mezinárodní srovnání je tudíž o něco méně precizní než v jiných oblastech klasifikace ISCED, a je třeba mít toto na paměti při porovnávání rozšíření a výsledků odborného vzdělávání v jednotlivých zemích OECD.

Podíl lidí ve věku 25–64 let s dosaženým odborným sekundárním vzděláním (ISCED 3/4) se v jednotlivých zemích výrazně liší. Více než 70 % dospělé populace v České republice a na Slovensku má vyšší sekundární odborné vzdělání jako nejvyšší dosažené vzdělání, zatímco v Irsku, Itálii, ve Španělsku a v Turecku je to méně než 10 % dospělé populace. Velká část rozdílů mezi zeměmi spočívá ve významu sekundárního vzdělávání pro další vzdělávací úroveň, zejména terciárního vzdělávání.

V průměru zemí OECD platí, že téměř 30 % dospělé populace a 29 % mladší věkové skupiny dosáhlo vyšší sekundární úrovně odborného vzdělání (ISCED 3/4). Země se od sebe liší zejména podílem osob s odborným vzděláním v mladších věkových kohortách.

Graf A7.5. Dosažení odborného vzdělání a míra nezaměstnanosti ve věkové skupině 25–34 let a 25–64 let (2009)



Zdroj: OECD. Tab. A7.6; LSO network special data collection on vocation education, Learning and Labour Transitions Working Group. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Lidem z mladší věkové skupiny s odborným vzděláním se na trhu práce ve srovnání s celkovou pracovní silou daří. Míra jejich nezaměstnanosti je v průměru pouze o 1,4 procentního bodu vyšší, což svědčí o relativně hladkém přechodu ze školy do práce.

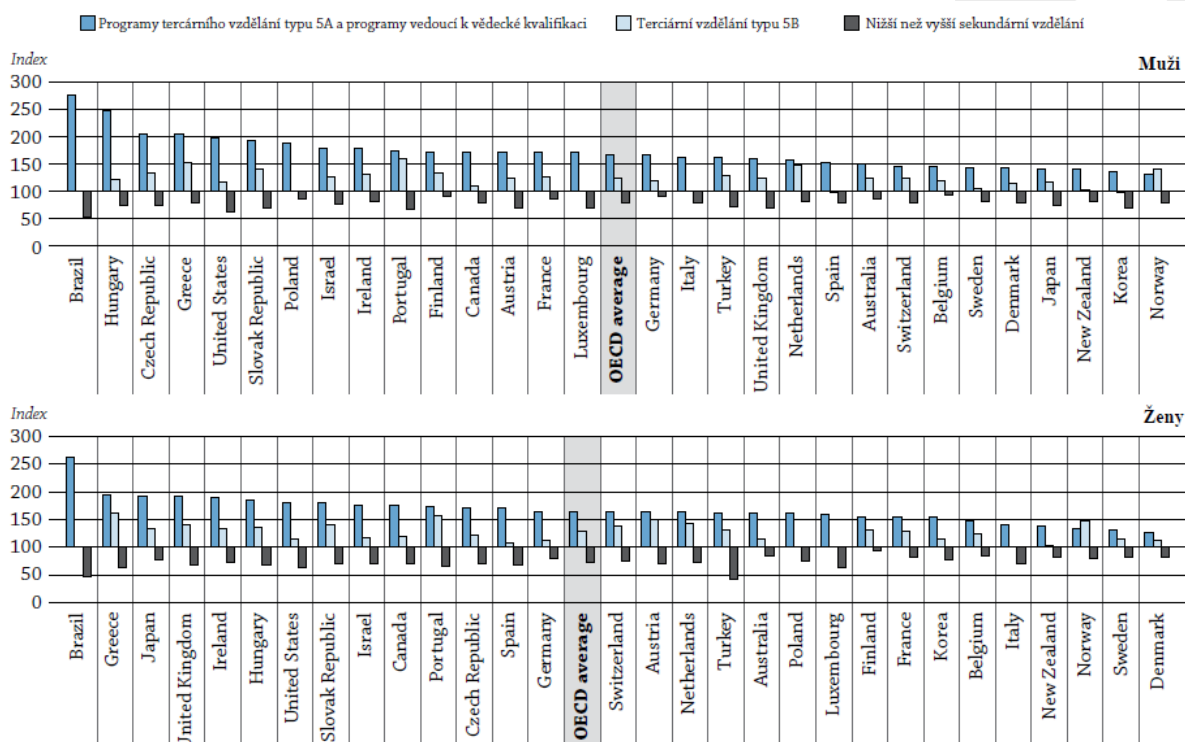
Ve věkové skupině 25–34 let s vyšším sekundárním odborným vzděláním je míra jejich zaměstnanosti o 3,5 % vyšší než u celkové populace ve věku 25–64 let s vyšším sekundárním odborným vzděláním. Mladí, odborně vzdělaní jedinci mají také podstatně vyšší míru zaměstnanosti (o 8,5 procentního bodu) než jejich protějšky se všeobecným vzděláním, což naznačuje, že investice do odborného vzdělávání, jsou ve většině zemí dobře investované peníze.

V České republice je míra zaměstnanosti lidí s odborným vzděláním vyšší než těch, kteří absolvovali všeobecně zaměřené vzdělání. Na úrovni vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání (ISCED 3/4) činí míra zaměstnanosti ve věkové 25–64 let s odborným vzděláním 75,6 %, se všeobecným vzděláním pouze 66,0 %. Míra nezaměstnanosti u odborně vzdělaných lidí dosahuje 5,4 %, u všeobecně vzdělaných 6,0 %. Mimo pracovní sílu je 20,1 % odborně vzdělaných a 29,8 % se všeobecným vzděláním.

A8 JAKÉ JSOU EKONOMICKÉ VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ ?

Jednou z cest, pomocí které trhy zajišťují, aby si lidé rozvíjeli a udržovali patřičné dovednosti, je **skrze příjmy**. Příjmové benefity spojené s vyšší úrovní dosaženého vzdělání jsou nejen motivací k investicím do vzdělání, ale také vypovídají o nabídce a poptávce po vzdělání. Vysoké a rostoucí příjmové benefity znamenají, že jedinci s vyšším vzděláním jsou nedostatkovým zbožím. Relativní příjmy a zejména údaje o trendech příjmových benefitů jsou tedy důležitými ukazateli o vztahu mezi vzdělávacím systémem a trhem práce.

Graf A8.2: Relativní příjmy ze zaměstnání podle úrovně dosaženého vzdělání a podle genderu (2009 nebo předchozí dostupný rok)



Země jsou seřazeny sestupně podle relevantních příjmů osob s terciárním vzděláním typu 5A (vč. programů ISCE 6).
Zdroj: OECD. Tab. A8.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Hlavní výsledky

- Terciární vzdělání přináší jednotlivci podstatné ekonomické benefity. Lidé s terciárním vzděláním mohou očekávat, že vydělají o 50 % a více než člověk s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním.
- V zemích OECD ti, kteří nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání, vydělávají v průměru o 23 % méně než jejich kolegové s touto ukončenou úrovní vzdělání.
- Příjmové zvýhodnění plynoucí z dosažení terciární úrovně vzdělání se zvyšuje s věkem.
- Na všech úrovních vzdělání vydělávají ženy výrazně méně než muži.
- Příjmy rostou s každou další úrovní vzdělání. Ti, kteří dosáhli vyššího sekundárního, postsekundárního neterciárního a terciárního vzdělání, mají podstatně větší příjmy než ti, kteří jsou stejného pohlaví, ale nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání. Příjmové benefity ze vzdělávání jsou v případě lidí s terciárním vzděláním ve většině zemí značné a v 18 zemích z 32 převyšují 50 %.
- Muži s dosaženým terciárním vzděláním typu 5A a programů směřujících k vědecké kvalifikaci dosahují významných příjmových benefitů v Brazílii, České republice, Řecku, Maďarsku, Izraeli, Polsku, na Slovensku a ve Spojených státech. Jejich příjmy jsou alespoň o 80 % vyšší než příjmy těch, kteří mají pouze vyšší sekundární vzdělání a postsekundární neterciární vzdělání. V Brazílii, Řecku, Maďarsku, Irsku, Japonsku, Koreji, na Slovensku, ve Spojeném království a Spojených státech mají ženy s terciárním vzděláním podobné výhody.

- **VBrazílii, Maďarsku a Portugalsku má 40 % a více těch, kteří dosáhli terciárního vzdělání typu 5A a programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6), dvojnásobné příjmy, než kolik činí medián příjmu. V Dánsku a Norsku může člověk s terciární úrovní vzdělání spadnout jak do nižší příjmové kategorie této nejvyšší příjmové skupiny, tak do nejnižší kategorie této příjmové skupiny.**
- **Příjmy osob s terciárním vzděláním jsou relativně vyšší ve vyšším věku ve všech zemích s výjimkou Německa, Řecka, Irska a Turecka.** U lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární rostou s věkem příjmová znevýhodnění.

Trendy

Údaje o trendech relativních příjmů naznačují, že **poptávka po terciárně vzdělaných jedincích udržuje krok s rostoucí nabídkou institucí vyššího vzdělávání ve většině zemí OECD.** I přes zvýšení podílu terciárně vzdělaných lidí ve věku 25–64 let z 21 % v roce 1999 na 30 % v roce 2009 se příjmové benefity terciárně vzdělaných ve sledovaném období zvýšily o 6 procentních bodů.

Rozdíly v příjmech a dosažené vzdělání

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

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

Rozdíly v příjmech mezi těmi, kteří mají terciární vzdělání – obzvláště těmi, kteří mají terciární vzdělání typu 5A a programy směřujících k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) – a těmi, kteří mají vyšší sekundární vzdělání, jsou obecně výraznější než rozdíly v příjmech mezi těmi, kteří absolvovali vyšší sekundární vzdělání, a těmi, kteří ukončili vzdělávání na nižší úrovni vzdělání. To naznačuje, že v mnoha zemích je dosažení vyššího sekundárního vzdělání dělicí linií, na které začíná být vzdělání atraktivním statkem, jenž má značně vysokou cenu.

Soukromé investiční náklady nad rámec vyššího sekundárního vzdělání ve většině zemí významně vzrůstají, přičemž však vysoké příjmové benefity zajistí dostatečný přísun jednotlivců ochotných investovat čas a peníze do dalšího vzdělávání.

Pro muže s terciárním vzděláním typu 5A a programů směřujících k získání vědecké kvalifikace mají značný význam příjmové benefity z dosaženého vzdělání zejména v Brazílii, **České republice**, Řecku a Maďarsku, kde dosahují nebo dokonce překračují 100 %. Ženy s podobnou úrovní vzdělání vydělávají o 80 % nebo více než ženy s vyšším sekundárním nebo postsekundárním neterciárním vzděláním v Brazílii, Řecku, Maďarsku, Irsku, Japonsku, ve Slovenské republice, Spojeném království a Spojených státech.

V posledních deseti letech relativní příjmové benefity u lidí s terciárním vzděláním stoupaly ve většině zemí, což indikuje, že **poptávka po více vzdělaných pracovnících stále ještě překonává nabídku.** V 19 zemích data o příjmech za rok 1999 nebo 2000 a 2008 nebo 2009 ukazují, že příjmové benefity z terciárního vzdělání vzrostly o šest procentních bodů. V Německu, Maďarsku a Itálii ve sledovaném období vzrostly příjmové benefity o 10 procentních bodů; v těchto zemích je podíl osob s dosaženým terciárním vzděláním v porovnání s průměrem zemí OECD nízký. Podobný nárůst příjmových benefitů o více jak 10 procentních bodů z dosažení terciárního vzdělání byl ještě v Irsku a ve Spojených státech, a to i přes vysoký podíl lidí s dosaženým terciárním.

Ve Finsku, v Norsku, Portugalsku a ve Švédsku můžeme vidět, že došlo k poklesu příjmových prémie u lidí s terciárním vzděláním ve srovnání s rokem 1999, i když příjmové benefity stále převyšují průměr zemí OECD. Zda to indikuje slábnoucí poptávku, nebo zda zde jde o reflexi toho, že mladí lidé s terciárním vzděláním mají relativně nízké nástupní platy, je velmi obtížné určit. V některých zemích jsou trendy v relativních příjmech odlišné pro muže a ženy.

V České republice se relativní příjmy terciárně vzdělaných v letech 1999–2009 zvýšily. V roce 1999 představovaly 179 % příjmu pracovníků s vyšším sekundárním vzděláním (vyšší sekundární vzdělání = 100 %), v roce 2009 jde již o 188 %.

Vzdělání, příjmy a věk

Nyní se podíváme na to, jak se relativní příjmy odlišují podle věku. Příjmové prémie u terciárně vzdělaných lidí ve věku 55–64 let jsou v obecné rovině větší než v populaci 25–64 let: rozdíl v příjmech činí 13 procentních bodů. **Pracovní příležitosti starších jsou lepší pro lidi s terciárním vzděláním ve většině zemí.** Příjmy jsou relativně vyšší u starší populace ve všech zemích s výjimkou Německa, Řecka, Irska a Turecka.

U lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární příjmové znevýhodnění roste ve vyšším věku, a to ve většině zemí kromě Austrálie, Dánska, Finska, Lucemburska, Slovenska, Švédska, Spojeného království a Spojených států. Tento nárůst příjmového znevýhodnění u starších lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární je méně zřetelný, než je u příjmového zvýhodnění lidí s terciárním vzděláním – to poukazuje na to, že terciární vzdělání je klíčem pro vyšší příjmy ve starším věku. **Ve většině zemí tudíž terciární vzdělání nezvyšuje pouze šance na získání zaměstnání ve vyšším věku, ale je také spojeno se zlepšujícími se příjmy a s rozdíly v produktivitě až do konce pracovního života.**

Vzdělání a genderové nerovnosti v příjmech

Vyšší vzdělání jen málo zmenšuje genderové rozdíly v příjmech. V zemích OECD platí, že nejmenší rozdíly v příjmech mužů a žen při práci na plný úvazek ve věku od 25–64 let jsou mezi těmi, kteří dosáhli vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání a největší u lidí s terciárním vzděláním. Pouze v šesti zemích jsou příjmy terciárně vzdělaných žen vyšší než 75 % příjmů mužů. V rámci těchto zemí, příjmová propast v příjmech mužů a žen s terciárním vzděláním je menší nebo stejná jako rozdíl v příjmech mužů a žen s vyšším sekundárním vzděláním pouze v Německu, na Novém Zélandu, ve Španělsku a Spojeném království. V Brazílii a Itálii ženy, které dosáhly terciární úrovně vzdělání, získají pouze 65 % nebo méně příjmů stejně vzdělaných mužů.

Obecně platí, že **genderové rozdíly v příjmech nejsou u žen s terciárním vzděláním nejmenší.** V průměru zemí OECD platí, že žena s terciárním vzděláním ve věku 55–64 let může očekávat, že vydělá 72 % mzdy stejně vzdělaného muže, tedy stejné procento jaké činí genderový rozdíl příjmů v celkové populaci. Genderový rozdíl v příjmech je částečně ovlivněn rozdílnými povoláními, oborovým zaměřením vzdělání a také dobou, kterou muži a ženy stráví v pracovním procesu. Nicméně nízké příjmy, obzvláště žen s dokončeným terciárním vzděláním, v mnoha případech škodí nabídce práce a také brání uplatnění dovedností produkovaných vzdělávacím systémem. To zase může brzdit ekonomický růst.

V České republice jsou příjmy žen také výrazně nižší než příjmy mužů. Pokud vezmeme průměr za všechny vzdělávací úrovně dohromady, pak v populaci 35–44 let činí příjem žen v průměru 65 % příjmu mužů, ve věku 55–64 let to je 77 %. Na úrovni nižší než vyšší sekundární tvoří příjmy žen ve věku 35–44 let 75 % příjmů mužů, v populaci 55–64 let je to pak 78 %. Na úrovni vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání ženy ve věku 35–44 let vydělávají 73 % příjmu mužů, v populaci 55–64 let už 88 % příjmu mužů. Ženy ve věku 35–44 let s terciárním vzděláním mají v průměru 66 % příjmu stejně vzdělaných mužů, ve věku 55–64 let pak 75 %.

Rozložení příjmů podle úrovně dosaženého vzdělání

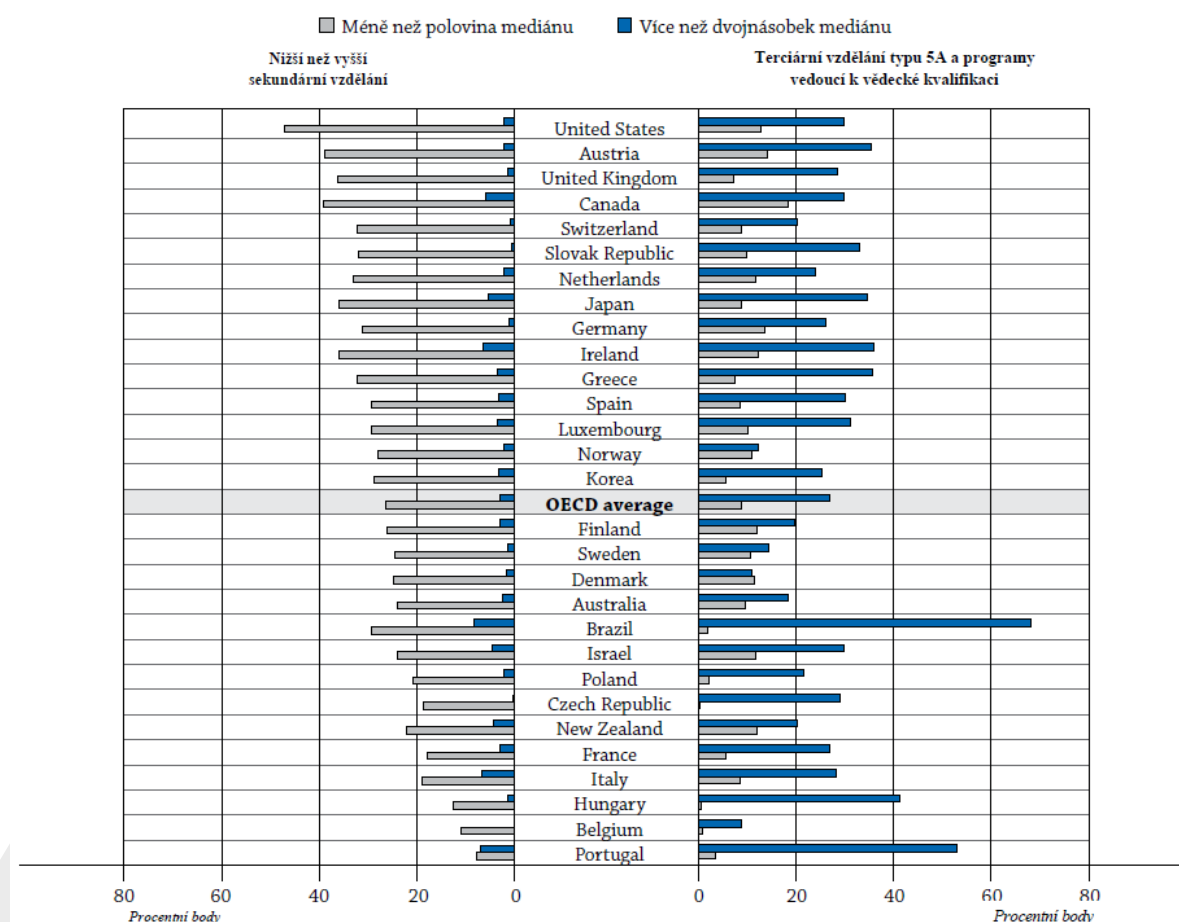
Data o rozložení úrovní příjmů mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami nám ukazují, jak pevně jsou příjmy rozloženy okolo mediánu dané země. Kromě informací o rovnosti v příjmech nám poskytují informace o riziku spojeném s investováním do vzdělání.

Graf A8.4 porovnává výsledky těch, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární a těch, kteří mají dokončené terciární vzdělání typu 5A a programy vedoucí k vědecké kvalifikaci, a poměr osob výdělečně činných, kteří pobírají méně než polovinu mediánu a těch, kteří pobírají více než dvojnásobek mediánu. Podle očekávání jsou velké rozdíly mezi těmito dvěma vzdělanostními skupinami; v průměru platí, že **osoby s terciárním vzděláním mají výrazně vyšší šance na dvojnásobné výdělky, než je medián a výrazně nižší pravděpodobnost být v kategorii nízkých příjmů než ti, kteří nemají dokončené vyšší sekundární vzdělání.**

Současně jsou mezi jednotlivými zeměmi značné rozdíly. V Brazílii, Maďarsku a Portugalsku alespoň 40 % těch, kteří mají terciární vzdělání typu 5A a programy vedoucí k vědecké kvalifikaci (ISCED 6), má příjmy v dvojnásobné hodnotě mediánu země. V Kanadě je 18 % lidí s touto úrovní vzdělání v kategorii nízkých příjmů (tedy pod polovinou mediánu). Podobně v Dánsku a Norsku osoby s touto úrovní vzdělání spadají jak do kategorie nízkých, tak nejvyšších příjmů. To poukazuje na riziko investování do vzdělání.

Graf A8.4: Rozdíly v příjmech podle dosaženého vzdělání (2009 nebo předchozí dostupný rok)

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



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

Zdroj: OECD. Tab. A8.4. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Částečným vysvětlením, proč lidé s vyšším vzděláním spadnou do nízkopříjmových skupin, může spočívat v pracovní nabídce. V Dánsku a Norsku jsou příjmové prémie lidí s dokončeným terciárním vzděláním typu 5A a programů vedoucích k vědecké kvalifikaci nižší než 30 %. Relativně nižší ekonomická návratnost vyššího vzdělání je pravděpodobně ovlivněna aktuální pracovní nabídkou i odpracovanými hodinami. Nízké příjmové benefity pak mohou mít nepříznivý dopad na celkovou nabídku a využití dovedností v těchto ekonomikách.

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

V České republice patří 18,6 % lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním do kategorie, kde jejich příjmy nedosahují ani poloviny mediánu příjmů. Dvojnásobku mediánu vydělává z lidí s tímto vzděláním pouze 0,5 %. Naopak z lidí, kteří dosáhli terciárního vzdělání typu 5A a programů směřujících k vědecké kvalifikaci, patří do kategorie s nejvyššími příjmy (tedy dvojnásobku mediánu) 29,0 %. Do kategorie s nejnižšími příjmy (méně než polovina mediánu) jich v České republice patří pouze 0,5 %.

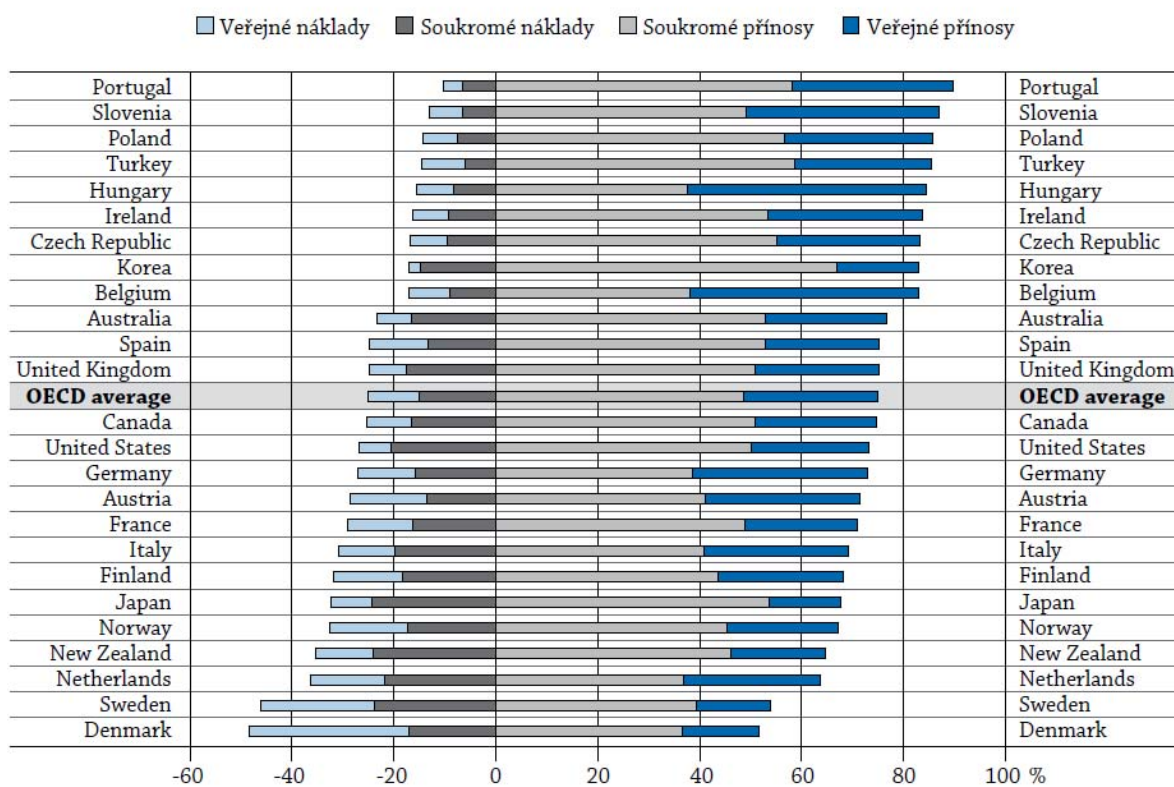
A9 CO OVLIVŇUJE OCHOTU INVESTOVAT DO VZDĚLÁVÁNÍ?

Finanční benefity plynoucí z dokončení vyšší úrovně vzdělání motivují jednotlivce k odložení dnešní spotřeby z důvodu budoucích odměn. Z politického hlediska povědomí o ekonomických pobídkách je rozhodující pro pochopení toho, jak se jedinci pohybují ve vzdělávacím systému. Velké posuny v požadavcích na úroveň dosaženého vzdělání mohou mít vliv na výdělky a výnosy ze vzdělání dříve, než studenti absolvují. To dává významný signál jak jedincům, tak vzdělávacímu systému, jaké budou potřeby dalších investic do vzdělávání.

V některých zemích se však může stát, že pracovní trh nemůže účinně signalizovat požadavky, kvůli zkomplikovaným pracovním zákonům a strukturám, které nastavují mzdy napříč jednotlivými vzdělávacími skupinami.

Kromě těchto pracovních souvislostí jsou hlavní faktory ovlivňující zisky ze vzdělávání přímo svázány s politikou: přístup ke vzdělávání, daňový systém a náklady jednotlivce na vzdělání. Z ekonomických zisků ze vzdělání neprofitují pouze jedinci, ale i celá společnost prostřednictvím společenských transferů a vyšších zisků z daní po vstupu absolventů na trh práce. Veřejné zisky ze vzdělání, které v sobě zahrnují platby a zisky ze vzdělání pro vládu, poskytují doplňkové informace o celkové návratnosti investic do vzdělání. Při formování politiky je nezbytné brát v úvahu rovnováhu společenských a soukromých zisků ze vzdělání.

Graf A9.1: Rozdělení veřejných / soukromých nákladů / benefitů u žen s terciárním vzděláním v rámci jejich počátečního vzdělávání na úrovni ISCED 5/6 (2007 nebo poslední dostupný rok)



Poznámka:

Austrálie, Belgie a Turecko mají data za rok 2005. Irsko, Itálie, Nizozemsko, Polsko, Portugalsko a Spojené království mají data za rok 2006. Ostatní země za rok 2007.

Finanční toky jsou přepočítány s jednotnou úrokovou sazbou 3 %.

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

Zdroj: OECD. Tab. A9.3 a A9.4. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Hlavní výsledky

- V průměru 25 zemí OECD platí, že celková návratnost jak soukromá tak veřejná u člověka, který úspěšně dokončí vyšší sekundární a terciární vzdělávání, je 380 000 US \$.
- Čistý výnos z veřejných investic do terciárního vzdělávání je u mužů 92 000 US \$, tedy téměř třikrát více, než kolik činila suma veřejných investic.
- V průměru zemí OECD platí, že hrubé příjmy mužů a žen s terciárním stupněm vzdělání jsou vyšší než 300 000 US \$ u mužů a 200 000 US \$ u žen.
- V Rakousku, Norsku, Portugalsku, ve Spojeném království a Spojených státech mohou muži s vyšším sekundárním vzděláním a postsekundárním neterciárním vzděláním během pracovního života očekávat zisky z hrubých příjmů ve výši více než 200 000 US \$ ve srovnání s muži, kteří této vzdělanostní úrovni nedosáhli.
- Na terciární úrovni je hodnota zisků z hrubých výdělků u mužů i žen velmi výrazná. Například muži v Maďarsku, Itálii, Koreji, Portugalsku, Slovinsku a ve Spojeném království mohou předpokládat, že během pracovní kariéry vydělají nejméně o 400 000 US \$ více než muži s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním.

- **V průměru 25 zemí OECD platí, že ženy, které investovaly do terciárního vzdělání, mohou očekávat, že jejich čistý zisk bude vyšší než 100 000 US \$.** V Irsku, Koreji, Portugalsku, Slovinsku, ve Spojeném království a Spojených státech tvořily investice v čisté hodnotě přes 150 000 US \$ a tak jsou silným popudem pro ukončení této úrovně vzdělání.
- **Jednotlivec investuje v průměru 50 000 US \$ na získání terciárního vzdělání, přičemž jsou zohledněny přímé a nepřímé náklady.** V Japonsku a Spojených státech je tato investice vyšší než 100 000 US \$.

Finanční návratnost investic do vzdělání

Celkové zisky ze vzdělání mohou být vyčísleny jako míra ekonomické návratnosti takto vynaložených investic. Vlastně se měří, jak vyšší úroveň dosaženého vzdělání ovlivňuje vyšší úroveň výdělků. Zde použitá míra návratnosti je míra z pohledu jedince, měří tedy to, co jedinec očekává, že za své investice do vzdělání získá.

Aby bylo možné lépe porozumět rozložení nákladů a benefitů mezi privátní a veřejnou sférou, započítávají se benefity včetně daní, sociálních příspěvků a sociálních transferů, stejně tak jako rozdíly v pravděpodobnosti nalezení zaměstnání podle úrovně dosaženého vzdělání. Do nákladů se započítávají veřejné a soukromé přímé náklady, ušlé výdělků za období, kdy mladí lidé studují (se záměrem, že se zvýší pravděpodobnost, že v budoucnosti najdou práci), a také daně, sociální příspěvky a sociální transfery.

V praxi bude zvyšování úrovně vzdělání vést ke komplexnímu souboru fiskálních účinků. Jak příjmy rostou spolu rostoucí úrovní dosaženého vzdělání, lidé s vyšším vzděláním spotřebovávají více zboží a služeb, a tím platí dodatečné daně za svou spotřebu.

Jedinci s vyššími výdělků většinou také dávají více prostředků do svých důchodových systémů a po odchodu z aktivního pracovního života budou mít další příjmový benefit, který zde však nebereme do úvahy. Podobně není zohledněno, že mnoho vlád má systém na poskytování studentských půjček, kdy poskytují studentům půjčky za nižší úrokové sazby. Tyto dotace mohou mít často velmi výrazný vliv na rozdíl v návratnosti vzdělání pro jednotlivce. Vzhledem k těmto faktorům musí být návratnost investic do vzdělání v jednotlivých zemích interpretována velmi opatrně.

Jak náklady a výnosy jsou přepočítány zpět v čase na reálnou úrokovou sazbu ve výši 3 %, což odráží skutečnost, že výpočty jsou prováděny ve stálých cenách (viz Metodika). Ekonomické výnosy z terciárního vzdělání jsou srovnávány s výnosy z vyššího sekundárního vzdělání a pro vyšší sekundární vzdělání je jako referenční bod využíváno vzdělání nižší než vyšší sekundární. Ve výpočtech jsou také srovnávány ženy s ženami a muži s muži.

Ochota jednotlivců investovat do vzdělání

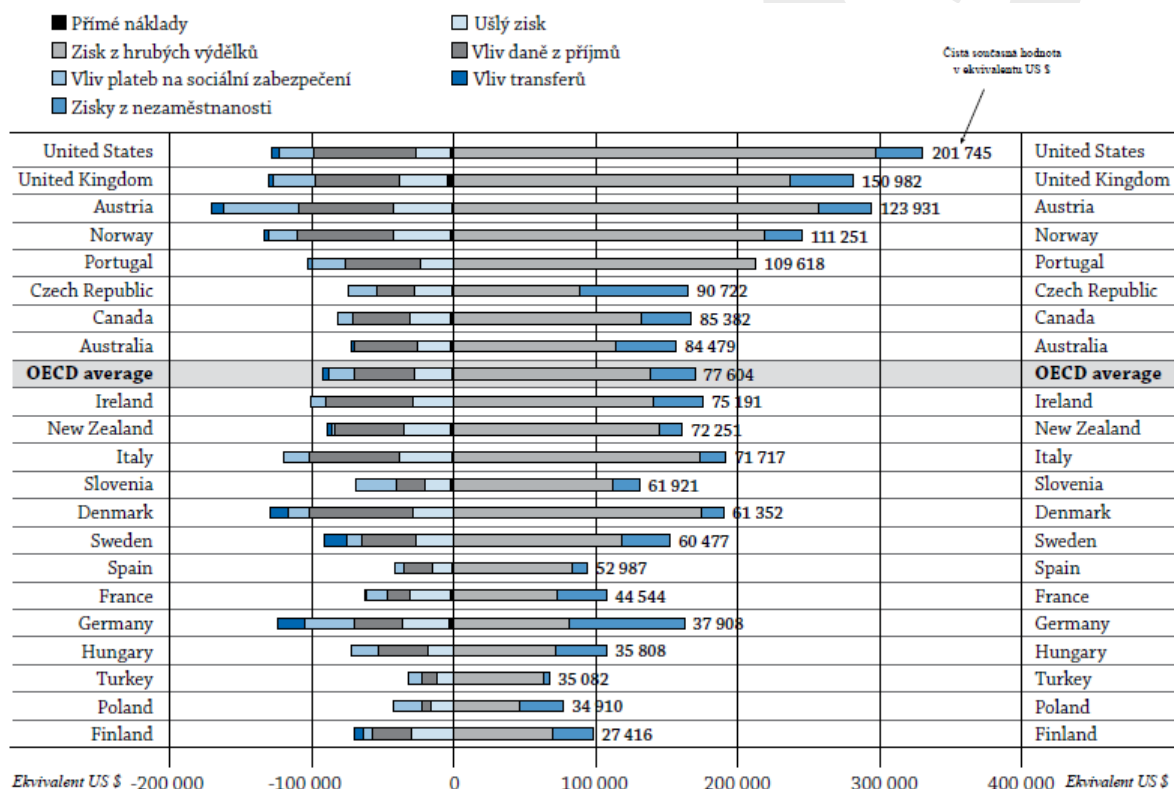
Vyšší sekundární a postsekundární neterciární vzdělání

Přímé náklady na vzdělávání mužů do získání vyššího sekundárního nebo postsekundárního neterciárního vzdělání jsou většinou zanedbatelné, hlavní investiční náklady tvoří ušlé příjmy. V závislosti na délce vzdělávání, platových úrovních, možnostech získat zaměstnání se mohou ušlé výdělků v jednotlivých zemích významně lišit. V Maďarsku, Španělsku a Turecku, se jedná o méně než 15 000 US \$, zatímco v Rakousku, Belgii, Itálii a Norsku mohou ušlé výdělků překročit více než 35 000 US \$. Dobře fungující trh práce dává možnost i mladým lidem bez ukončeného vyššího sekundárního vzdělání, a to prostřednictvím rostoucích nákladů budoucího investování do vzdělávání.

Hrubé příjmy a redukce rizika nezaměstnanosti se projevují v pracovním životě lidí na straně benefitů. **Ve většině zemí muži s vyšším sekundárním nebo postsekundárním neterciárním vzděláním mají významný příjmový benefit oproti těm, kteří této úrovně vzdělání nedosáhli.** Hodnota redukce pravděpodobnosti být nezaměstnaný může být také velká. **V České republice a Německu mají lepší vyhlídky na zaměstnání lidé s touto úrovní vzdělání hodnotu 75 000 US \$ a více.**

Další vzdělávání následující po ukončení povinné školní docházky vytváří velké výnosy jak z pohledu jednotlivce, tak z pohledu veřejných investic. **Muž, který investuje do získání vyššího sekundárního vzdělávání nebo postsekundárního neterciárního vzdělání, může za svého pracovního života očekávat, že oproti muži, který této úrovně nedosáhl, získá čistý zisk vyšší než 75 000 US \$.** Nicméně jednotlivé země se od sebe výrazně liší: ve Spojeném království a Spojených státech tato úroveň vzdělání vytváří benefit ve výši více než 150 000 US \$, ale v Belgii, Finsku, Německu, Polsku a Turecku je čistý zisk nižší než 40 000 US \$.

Graf A9.2: Složky soukromých čistých výnosů mužů plynoucí z dosažení vyššího sekundárního nebo postsekundárního neterciárního vzdělání, ISCED 3/4 (2007 nebo předchozí dostupný rok)



Poznámka:

Data za Austrálii, Belgii a Turecko jsou za rok 2005, za Itálii, Nizozemsko, Polsko, Portugalsko a Spojené království za rok 2006. Údaje ostatních zemí jsou za rok 2007.

Finanční toky jsou přepočítány s jednotnou úrokovou sazbou 3 %.

Země jsou seřazeny sestupně podle čisté současné hodnoty.

Zdroj: OECD. Tab. A9.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Muži mají obecně vyšší finanční výnosy z vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání, než je tomu v případě žen s výjimkou Belgie, Maďarska, Irska, Itálie, Polska a Španělska. V průměru zemí OECD může žena v průběhu pracovního života očekávat čistý zisk 64 000 US \$. V některých zemích síť sociálního zabezpečení mohou působit proti snahám žen investovat do budoucího vzdělání.

Terciární vzdělání

Odměny pro lidi s terciárním vzděláním jsou v průměru dvakrát tak velké jako odměny pro ty, kteří dosáhli vyššího sekundárního vzdělání, což odráží skutečnost, že vyšší sekundární vzdělání se stalo v zemích OECD standardem.

Odměny za investování do terciárního vzdělání jsou typicky vyšší u mužů s výjimkou Austrálie, Španělska a Turecka, kde je vyšší návratnost u žen. V průměru zemí OECD mohou ženy investující do terciárního vzdělání očekávat, že jejich čisté zisky budou činit 110 000 US \$, kdežto u mužů 175 000 US \$.

Současná hodnota hrubých příjmových benefitů u mužů a žen s terciárním vzděláním je velmi výrazná. Muži v Maďarsku, Itálii, Koreji, Portugalsku, Slovinsku, ve Spojeném království a Spojených státech mohou očekávat, že vydělají až o 400 000 US \$ více v průběhu pracovního života ve srovnání s muži s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním.

V grafu A9.3 jsou zachyceny komponenty návratnosti terciárního vzdělání u mužů v jednotlivých zemích. Ve vztahu s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním je význam benefitů z nezaměstnanosti méně významný než příjmové rozdíly; daně a přímé náklady na vzdělání hrají velmi významnou roli.

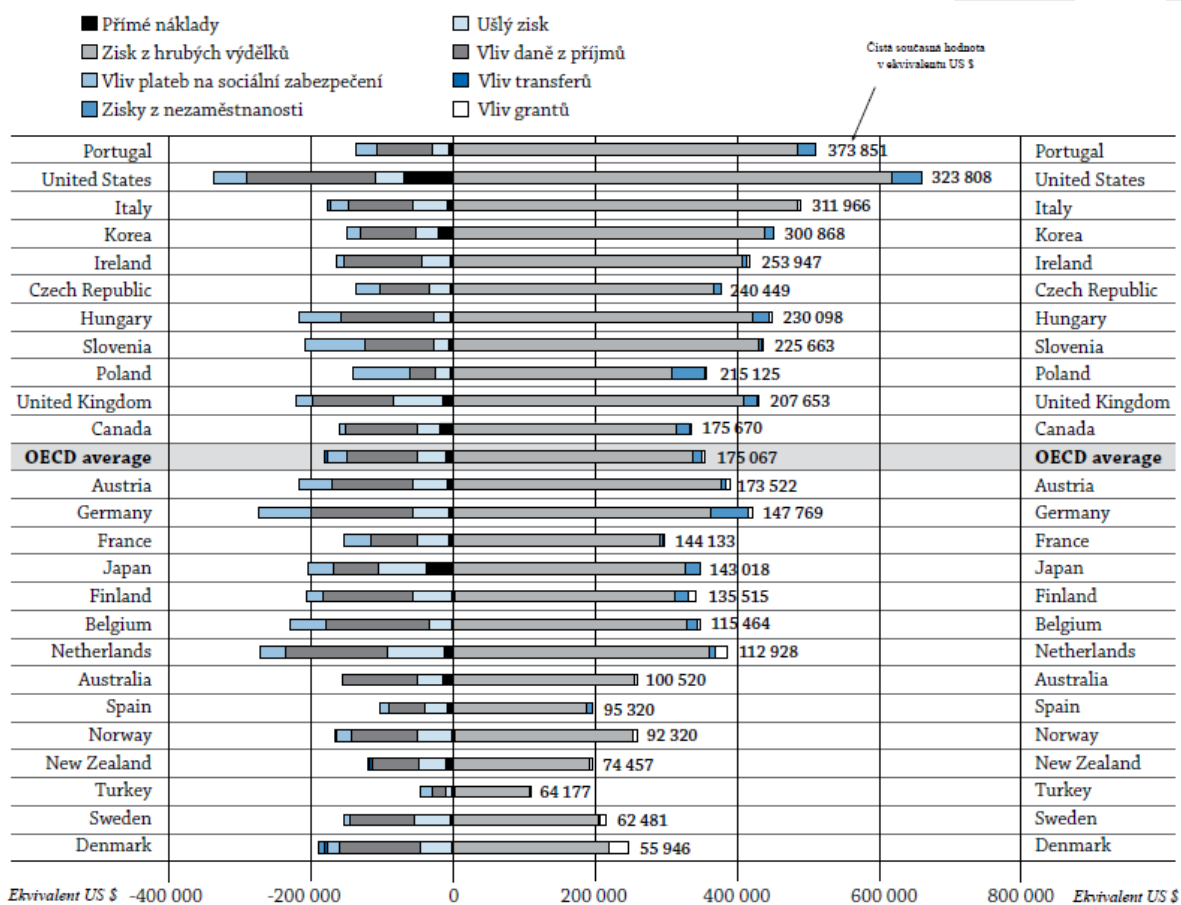
Terciární vzdělání přináší mužům významné zisky zejména v Itálii, Portugalsku a ve Spojených státech, kde investice do vzdělání překračují 300 000 US \$ a jsou tak silným stimulem pro dokončení této úrovně vzdělání. Zisky z dosažení terciárního vzdělání jsou nízké v Dánsku, na Novém Zélandu a ve Švédsku a v Turecku, kde mohou muži s terciárním vzděláním očekávat zisky mezi 55 000 a 75 000 US \$.

Jeden způsob, jak zmírnit dopady slabého trhu práce je poskytovat terciární vzdělání za nižší náklady pro jednotlivce. **Kromě dotací přímých nákladů na vzdělávání poskytuje řada zemí studentům také půjčky a stipendia na zlepšení motivace a přístupu ke vzdělání.** Stipendia jsou důležitá zejména v Dánsku, Finsku, Nizozemsku a Švédsku, kde tvoří více než 15 % celkových investičních nákladů (v Dánsku je více než 55 % celkových soukromých investic kryto státní dotací).

Mnohé země mají také příznivé studentské půjčky, které dále snižují investiční náklady a dělají tak i větší investice do vzdělání atraktivními. Jak stipendia, tak půjčky jsou velmi důležitým nástrojem pro přijímání studentů z chudších poměrů.

V České republice se osobní zisky z vyššího sekundárního vzdělávání u mužů pohybují ve výši 90 722 US \$ a u žen ve výši 86 760 US \$. Zisky z terciárního vzdělávání jsou ještě vyšší – u mužů 240 449 US \$ a u žen 134 529 US \$. V České republice neexistuje systém státních půjček studentům a pro získání terciárního vzdělání.

Graf A9.3: Složky soukromých čistých výnosů mužů plynoucí z doaznění terciárního vzdělání, ISCED 5/6 (2007 nebo předchozí dostupný rok)



Poznámka:

Data za Austrálii, Belgii a Turecko jsou za rok 2005, za Itálii, Nizozemsko, Polsko, Portugalsko a Spojené království za rok 2006. Údaje ostatních zemí jsou za rok 2007.

Úroky jsou počítány pro všechny země ve výši 3 %.

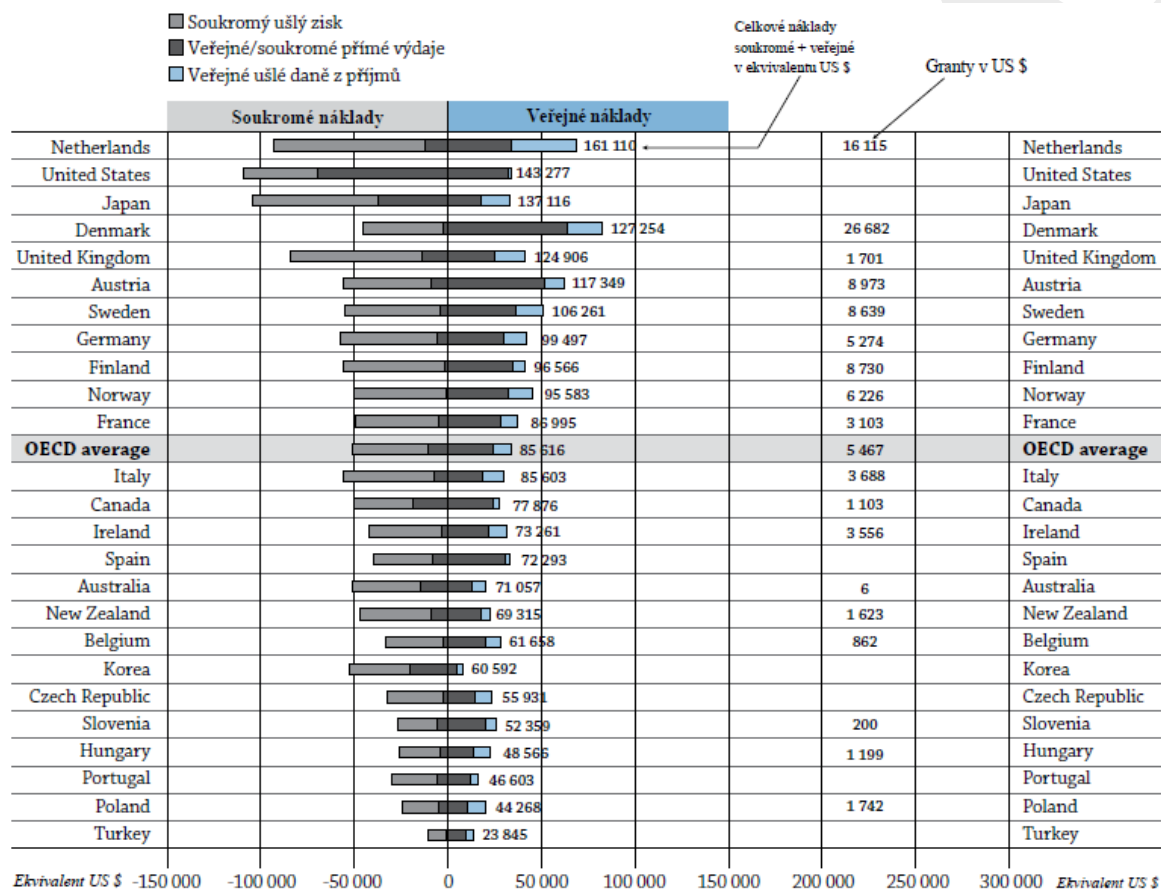
Země jsou seřazeny sestupně podle čisté současné hodnoty výnosů.

Zdroj: OECD. Tabulka A9.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Návratnost veřejných investic do vzdělávání

V průměru v zemích OECD se výše návratnosti investic do vzdělání muže s terciárním vzděláním pohybuje přes 84 000 US \$, kdy tato částka zahrnuje jak veřejné, tak soukromé výdaje, stejně jako nepřímé výdaje ve formě soukromých a veřejných ušlých výdělků a daní. V Rakousku, Dánsku, Japonsku, Nizozemsku, Švédsku, ve Velké Británii a Spojených státech tato návratnost přesahuje částku 100 000 US \$. V České republice návratnost vložených investic u mužů překračuje 80 000 US \$.

Graf A9.4: Veřejné a soukromé investice do dosažení terciárního vzdělání u mužů (2007 nebo poslední dostupný rok)



Poznámka:

Data za Austrálii, Belgii a Turecko jsou za rok 2005, za Itálii, Nizozemsko, Polsko, Portugalsko a Spojené království za rok 2006. Údaje ostatních zemí jsou za rok 2007.

Úroky jsou počítány pro všechny země ve výši 3 %.

Země jsou seřazeny sestupně podle čisté současné hodnoty výnosů.

Zdroj: OECD. Tabulka A9.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Přímé platby do vzdělávání jsou obvykle hrazeny z veřejných zdrojů s výjimkou Austrálie, Japonska, Koreje a Spojených států, kde školné tvoří více než polovinu přímých investičních nákladů. Spolu s ušlými veřejnými výdělky ve formě daní a příspěvků do systému sociálního zabezpečení přímé a nepřímé veřejné investice na vzdělání muže s terciárním vzděláním převyšují 50 000 US \$ v Rakousku, Dánsku, Nizozemí a ve Švédsku. V Koreji a Turecku celkové veřejné investice do vzdělávání nepřevyšují 15 000 US \$. V průměru investují v rámci veřejných investic země OECD do vzdělávání muže s terciárním vzděláním celkem 34 000 US \$.

Ačkoli veřejné investice do terciárního vzdělávání jsou v některých zemích vysoké, soukromé náklady je ve většině zemí dokonce převyšují. V Japonsku, Nizozemsku, Spojeném království a Spojených státech jednotlivci investují více než 80 000 US \$ na získání terciárního vzdělání, přičemž se jedná jak o přímé, tak o nepřímé náklady. V průměru zemí OECD přímé náklady jako je školné, tvoří přibližně 20 % z celkových investic do terciárního vzdělávání. Ve Spojených státech představují přímé náklady více než 50 % investic a v Kanadě, Japonsku a Koreji jde o 35–40 % investic.

Rozhodnutí pokračovat ve vzdělávání na terciární úrovni je tudíž investiční výzvou zejména pro mladé lidi, kteří pocházejí z rodin s horším finančním zázemím. Pro zmírnění finanční zátěže poskytuje většina zemí studentům stipendia. Především v Dánsku (25 500 US \$) a Nizozemsku (16 000 US \$) jde o velké částky. Je tak velmi důležité spojit s nárůstem soukromých a veřejných investic do terciárního vzdělání poskytování půjček pro studenty a zajistit tak, že tato omezení nebudou překážet investování do vzdělání.

U jedinců tvoří ušlé výdělků podstatnou část investičních nákladů. V zemích s delší dobou studia v terciárním vzdělávání jako jsou Finsko, Německo, Nizozemsko a Švédsko, kde neexistují krátké vzdělávací programy na úrovni ISCED 5B, jsou ušlé výdělků velmi velké. V těchto zemích relativně vysoké soukromé investice přímo souvisejí s dlouhou dobou studia, tedy dobou, po kterou studenti zůstávají v terciárním vzdělávání, a také závisí na očekávané úrovni mezd a pravděpodobnosti nalezení zaměstnání. Jak se situace na trhu práce pro mladé lidi zhoršuje, investiční náklady budou klesat. Jako obvykle **vzdělanější lidé dopadnou lépe na trhu práce, a to i v ekonomicky nepříznivé době.**

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

Veřejné zisky z vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání jsou pozitivní ve všech zemích. V průměru zemí OECD představuje čistá návratnost vyššího sekundárního a postsekundárního i neterciárního vzdělání 36 000 US \$; v Rakousku, ve Spojeném království a ve Spojených státech se tato částka dokonce pohybuje okolo 70 000 US \$. Veřejné zisky z investování žen do dosažení této úrovně vzdělání jsou o něco nižší než u mužů, a to v průměru o 10 000 US \$.

V případě terciárního vzdělání jsou veřejné výnosy výrazně vyšší, než je tomu u vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání, a to i z důvodu, že větší část nákladů na dosažení tohoto vzdělání nesou sami studenti. Hlavními faktory však stále jsou vyšší daně a odvody do systému sociálního pojištění a nižší transfery, což je opět spojeno s vyššími výdělků lidí s terciárním vzděláním. V Belgii, Německu a ve Spojených státech tyto benefity převýší 190 000 US \$ v průběhu pracovní kariéry.

V průměru zemí OECD je čistá návratnost veřejných investic do terciárního vzdělávání 90 000 US \$ u mužů a 55 000 US \$ u žen, přičemž v sobě zahrnují náklady a benefity spojené s touto úrovní vzdělání. I po zohlednění studentských stipendií převažují veřejné zisky nad náklady, a to více než čtyřikrát. V Maďarsku a Koreji jsou benefity veřejného sektoru desetkrát větší než je počáteční investice do studenta terciárního vzdělávání.

V České republice činí čistá návratnost veřejných investic do terciárního vzdělání u mužů 81 307 US \$ a u terciárně vzdělaných žen jde o 61 193 US \$.

Návratnosti investic, daně a zisky na pracovním trhu

Rozptyl mezd výrazně ovlivňuje návratnost jak pro jedince, tak pro veřejný sektor. **Nízká úroveň rozptylu mezd zpravidla přináší nižší výnosy z terciárního vzdělání.** To platí zejména v severských zemích – Dánsku, Norsku a Švédsku a na Novém Zélandu. Severské země obecně kompenzují dopady této slabší návratnosti tím, že terciární vzdělávání je téměř bezplatné a pro studenty funguje velkorysý systém stipendií. Na Novém Zélandu se stát podílí na některých přímých nákladech jednotlivce a udržuje nízkou úroveň daně z příjmů. Řada zemí má však podstatně větší celkovou nerovnost příjmů, což se odráží ve výši hrubých příjmů lidí s terciárním vzděláním.

V České republice, Maďarsku, Polsku, Portugalsku a Slovinsku jsou celkové náklady a výnosy na dosažení terciárního vzdělání na nízké úrovni a dosažení terciárního vzdělání vytváří podstatně větší hrubé příjmy než u předchozí skupiny zemí. Podíl lidí s terciární úrovní dosaženého vzdělání v produktivním věku je v těchto zemích výrazně nižší než průměr zemí OECD a příjmové benefity ve většině těchto zemí v posledním desetiletí vzrostly. To naznačuje, že v těchto zemích je nedostatek vysoce vzdělaných lidí, přičemž tento nedostatek ovlivňuje výši příjmů a celkovou platovou nerovnost. Výsledkem je, že jsou zde velmi silné pobídky pro další investice, což je také evidentní v podstatně vyšší míře vstupu do terciárního vzdělávání v posledních letech. Vzhledem k tomu, že poptávka po vysoce kvalifikované pracovní síle bude i nadále růst, bude to nějakou dobu trvat, než bude dosaženo rovnováhy.

Zdá se, že poptávka po vysoce vzdělaných pracovnících předstihuje nabídku i v mnoha jiných zemích. Relativní příjmy se výrazně zvýšily za posledních deset let v Německu (o 22 procentních bodů), v Itálii a ve Spojených státech. Zatímco podíl terciárně vzdělaných je vysoký ve Spojených státech (41 %), v Německu je již nižší (26 %) a výrazně nižší je v Itálii (15 %), přičemž průměr OECD je 30 %. Je tedy zřejmé, že **míra, po kterou nabídka terciárně vzdělaných pracovníků odpovídá poptávce po nich, je méně závislá na celkovém podílu osob s terciárním vzděláním v populaci a více závislá na odvětvové struktuře hospodářství a na tempu ekonomického rozvoje.**

Vzhledem k tomu, že v rámci zemí OECD se příjmové benefity a hrubé příjmy značně liší, liší se také placení daní a dávek veřejného sektoru. Vzhledem k nízkým příjmovým benefitům v severských zemích jsou průměrné příjmy plynoucí z dosažení terciárního vzdělání obvykle nižší u příjmových skupin, kde jsou nastaveny vysoké mezní daně. Největší veřejné příjmy z daní a dávek sociálního zabezpečení se obvykle vyskytují v zemích, kde jsou velké rozdíly v příjmech nebo tam, kde průměrný výdělek je zahrnut do daňových pásem.

Další daně a sociální příspěvky placené lidmi s terciárním vzděláním jsou vysoké například v Belgii, Německu, Maďarsku, Nizozemsku, Slovinsku a ve Spojených státech, které je zdůrazňován jejich význam pro veřejnou politiku, aby byl umožněn přístup široké veřejnosti k investicím do vzdělávání.

Nicméně řada zemí má daňovou politiku, která účinně snižuje skutečné daňové zatížení jedinců, zejména těch ve vysokých příjmových skupinách. Na podporu rozvoje vlastního bydlení byly v mnoha zemích OECD zavedeny daňové úlevy pro úroky z hypotečních úvěrů. Tyto systémy jsou tak v zásadě prospěšné zejména lidem s vyšším vzděláním a vysokým daňovým zatížením. Daňové pobídky pro rozvoj vlastního bydlení jsou zvláště rozsáhlé v České republice, Dánsku, Řecku, Finsku, Nizozemsku, Norsku, Švédsku a ve Spojených státech.

A10 JAK DRAŽÍ JSOU ABSOLVENTI?

Dovednosti pracovních sil, které jsou k dispozici, a cena těchto dovedností, určují, jak se dané zemi bude dařit na světovém trhu. Země OECD čelí rostoucí konkurenci v nižší a od nedávna i v segmentu střední úrovně dovedností. Ale i v těchto segmentech je v mnoha zemích možné udržet si konkurenční výhodu, a to pomocí technologického pokroku, inovace a kapitálových investic, které zvyšují úroveň produktivity.

Jak se služby a výroba stávají stále složitějšími, vyžadují pracovníky s vyšším vzděláním. Vysoce kvalifikovaná pracovní síla je tak důležitá nejen pro práci v oblasti *high-end* dovedností (tedy nejvyšších dovedností), ale je také stále více důležitá pro udržení výhodných celkových nákladů v segmentech nižších dovedností. Vzhledem k tomu, že dochází k nárůstu globální mobility pracovní síly, je stále důležitější najít rovnováhu mezi podporou celkového vlastního kapitálu ve společnosti a nabídkou silných ekonomických stimulů, které získají a udrží kvalifikované pracovníky.

Hlavní výsledky

- Průměrné **roční osobní náklady** (tj. mzdové náklady včetně zákonných odvodů) na zaměstnance s terciárním vzděláním se v rámci zemí OECD značně liší – od méně než 20 000 US \$ v Polsku po více než 130 000 US \$ v Lucembursku.
- **Za terciárně vzdělané pracovníky v jejich nejlepších pracovních letech (45–54 let) zaplatí zaměstnavatelé více než dvakrát tolik, než za pracovníka, který nedosáhl vyššího sekundárního vzdělání.**
- V rámci zemí OECD v průměru platí, že lidé se vzděláním nižším než vyšší sekundární mohou očekávat, že jejich čistá mzda bude činit 63 % osobních nákladů, kdežto terciárně vzdělaný pracovník může očekávat, že udrží na čistou mzdu na 56 % osobních nákladů.
- **Nejatraktivnější příjmy mají terciárně vzdělaní lidé v Austrálii, Rakousku, Irsku, Lucembursku, Nizozemsku, ve Spojeném království a Spojených státech, kde průměrná kupní síla činí více než 40 000 US \$ za rok.**
- Osobní náklady významně zvyšuje úroveň dosaženého vzdělání. V průměru zemí OECD platí, že osobní náklady těch, kdo mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, jsou 38 000 US \$, na vyšší sekundární úrovni činí na 46 000 US \$ a u terciárně vzdělaných pak 68 000 US \$.
- **V Rakousku, Dánsku, Irsku, Itálii, Lucembursku, Nizozemsku, Norsku a Spojených státech zaměstnavatelé zaplatí za terciárně vzdělaného pracovníka za rok alespoň o 20 000 US \$ více, než je průměr OECD. Relativní cenová výhoda v zemích s celkově nízkými cenovými hladinami je patrná zejména u terciárně vzdělaných pracovníků, i když v rámci zemí jsou v příjmech značné rozdíly.**
- V průměru zemí OECD mohou zaměstnavatelé očekávat, že ve srovnání s čerstvým absolventem (25–34 let) zaplatí za zkušeného pracovníka (45–54 let) s terciárním vzděláním navíc dalších 25 000 US \$ za rok; cena se však může vyšplhat až na 40 000 US \$ a více za zkušeného terciárně vzdělaného pracovníka ve srovnání s někým s podobnými zkušenostmi, ale bez dokončeného vyššího sekundárního vzdělání. Tato prémie za dovednosti se značně zvyšuje, pokud je na trhu nedostatek vysoce kvalifikovaných pracovních sil.
- **Rozdíly ve výši průměrných daní a sociálních příspěvků zahrnutých do osobních nákladů na pracovníka u vysoce a níže vzdělaných pracovníků ve značné míře ovlivňují rozdíly v příjmech.** Rozdíl 10 a více procentních bodů více najdeme v Maďarsku, Irsku, Izraeli, Lucembursku a Portugalsku, zatímco v severských zemích je obvykle nižší než 5 %.
- Životní úroveň lidí s terciárním vzděláním se v rámci zemí OECD podstatně liší. **Celková struktura osobních nákladů a ostatních pracovních vztahů s daňovou politikou ovlivňuje kupní sílu obyvatelstva.** V Estonsku, Maďarsku a Polsku mohou lidé s terciárním vzděláním očekávat, že jejich kupní síla bude pod 20 000 US \$, zatímco v Lucembursku a ve Spojených státech mohou předpokládat, že jejich kupní síla bude vyšší než 50 000 US \$.

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

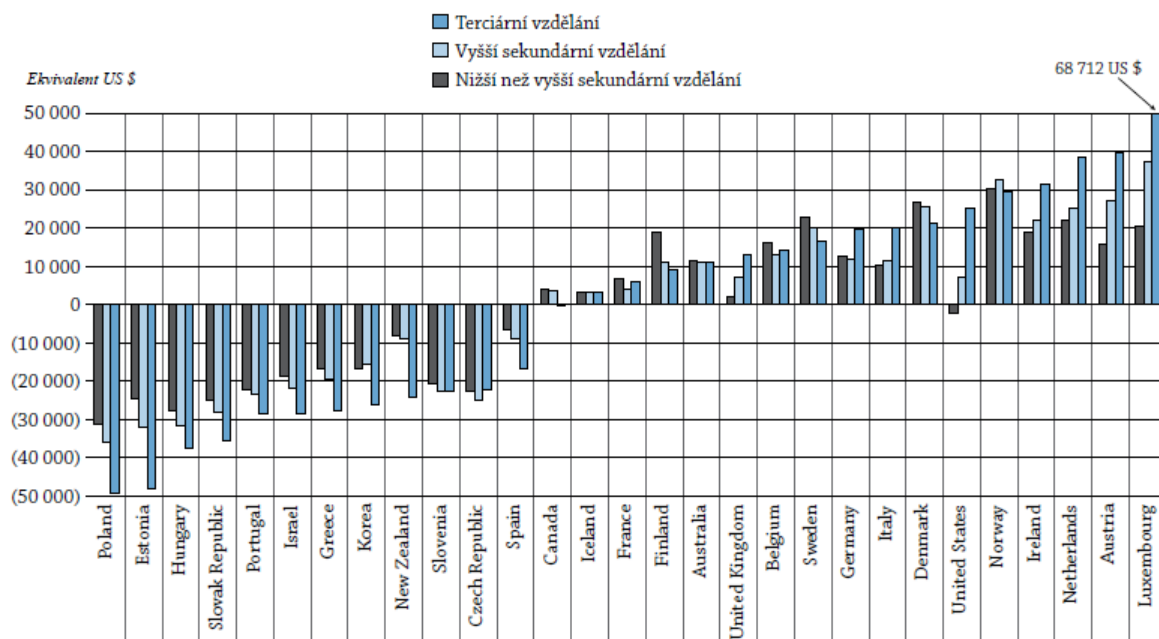
Tento ukazatel vychází z příjmů fyzických osob za celý rok, které pracují na plný úvazek, doplněný o výdaje zaměstnavatele na zaměstnance a náklady na daně z příjmu. Tříletého průměru kurzu dolaru se používá k určení komparativních výhod a hodnocení průměrné daňové sazby pro různé vzdělávací skupiny v zemích OECD. Dále se indikátor zabývá atraktivitou trhu práce v zemích OECD a rozdíly v čistých příjmech, které jsou také dané paritou kupní síly.

Ve věku 25–64 let se prudce zvýší roční osobní náklady na muže i ženy s vyšším vzděláním. V průměru zemí OECD **roční osobní náklady těch, kdo mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, jsou 41 000 US \$ u mužů a 31 000 US \$ u žen** (v populaci 25–64 let). Tyto osobní náklady vzrostou na vyšší sekundární a postsekundární neterciární úrovni (ISCED 3/4) na 51 000 US \$ u mužů a 38 000 US \$ u žen. Velký nárůst mzdových nákladů je u nejvíce kvalifikovaných dovedností. V průměru zaměstnavatelé platí 77 000 US \$ za terciárně vzdělaného muže a 55 000 US \$ za ženu s touto úrovní vzdělání.

Průměrné roční osobní náklady (jak u mužů, tak u žen) činí u lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním 38 000 US \$, u lidí s vyšším sekundárním vzděláním 46 000 US \$ a u lidí s terciárním vzděláním 68 000 US \$.

V České republice činí průměrné roční osobní náklady u lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním 15 278 US \$, u lidí s vyšším sekundárním vzděláním o 21 271 US \$ a u lidí s terciárním vzděláním o 45 300 US \$.

Graf A10.2: Odchylka osobních nákladů od průměru zemí OECD podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2009)
(V ekvivalentu US \$ pro populaci ve věku 25–64 let)



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

Zdroj: OECD, INES LSO Network Economic Working Group special data collection. Tabulka A10.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

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

V Řecku, Izraeli, Koreji, na Novém Zélandu a ve Španělsku jsou ti, kteří mají vyšší vzdělání, poměrně levnou pracovní silou ve srovnání s jejich méně vzdělanými vrstevníky. V České republice a Slovinsku jsou náklady podobně výhodné u všech vzdělanostních skupin. Kanada, Island a Francie se od průměru OECD liší jen málo ve všech segmentech. Několik málo zemí s celkově vyššími úrovněmi nákladů vykazuje klesající osobní náklady u lidí s vyšším vzděláním. V rámci OECD je v Belgii, Dánsku, ve Finsku a Švédsku méně nákladné zaměstnávat jedince s terciárním vzděláním než jejich protějšky s nižším vzděláním. Tyto výsledky je do určité míry možné vysvětlit malými rozdíly ve mzdách a silnými odbory.

Průměrné osobní náklady u lidí s vyšším vzděláním v některých zemích významně rostou. V Rakousku, Irsku, Itálii, Lucembursku, Nizozemsku, ve Spojených státech jsou roční osobní náklady vyšší než průměr OECD o 20 000 US \$ a více. Převážně jde o důsledek celkové vyšší cenové hladiny a vyšší úrovně produktivity.

Osobní náklady v segmentu nejvyšších dovedností

Vzhledem k celkově vysoké struktuře nákladů v zemích OECD jsou tyto země nuceny čelit rostoucí konkurenci zejména v segmentech nižších dovedností, kde je možné výrobky a služby snadněji napodobit a kde lze výrobu přesunout do nízkonákladových zemí. Síla zemí OECD se projevuje především na trhu s nejvyššími dovednostmi (high-end skills), i když jsou zde osobní náklady vyšší.

Zaměstnavatelé platí nejen za vzdělání pracovníků, ale také za jejich zkušenosti na trhu práce. Srovnání osobních nákladů na terciárně vzdělaného pracovníka ve věku 25–34 let a terciárně vzdělaného pracovníka ve věku 45–54 let, který má 20–30 let pracovních zkušeností ukazuje, že se jednotlivé země mezi sebou v nákladech značně liší. V průměru zemí OECD lze očekávat, že zaměstnavatel zaplatí navíc dalších 29 000 US \$ (přibližně 50 % a více) ročně za zkušeného terciárně vzdělaného pracovníka. V Itálii a Portugalsku zaměstnavatelé zaplatí 120 % nebo více za terciárně vzdělaného zkušeného pracovníka, zatímco v Estonsku jsou čerství absolventi zaplacení více, než jejich zkušenější kolegové.

Nicméně hlavní rozdíly v osobních nákladech jsou spojeny s úrovní dovedností. V Portugalsku jsou osobní náklady lidí s terciárním vzděláním více než 3,5krát vyšší než lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární, v Dánsku, Finsku a na Novém Zélandu jde o méně 1,5krát vyšší osobní náklady.

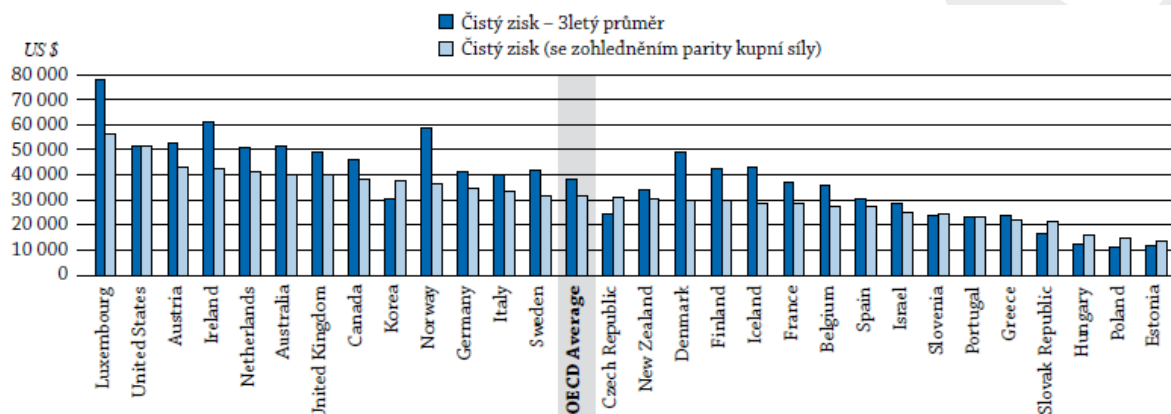
Odměňování dovedností zkušených pracovníků je zvláště vysoké v zemích s nízkou úrovní dosaženého vzdělání. V České republice, Polsku, Portugalsku a Slovinsku jsou osobní náklady na pracovníky s terciárním vzděláním třikrát vyšší než na pracovníky se vzděláním nižším než vyšším sekundárním, přičemž terciárního vzdělání zde dosáhlo méně než 20 % populace. To naznačuje, že je v těchto zemích příliš málo vysoce vzdělaných lidí což vede k tlaku na růst osobních nákladů, neboť zaměstnavatelé soupeří o malé množství kvalifikovaných pracovníků. Osobní náklady na terciárně vzdělané pracovníky ve Spojených státech jsou více než 2,5krát vyšší než na lidi bez vyššího sekundárního vzdělání, i když úroveň dosaženého vzdělání je v populaci vysoká (40 % lidí s terciárním vzděláním). To pravděpodobně odráží skutečnost, že poptávka stále převyšuje i poměrně vysokou nabídku terciárně vzdělaných lidí, nebo že rozdíly v produktivitě těchto dvou vzdělanostních skupin jsou mimořádně velké.

V České republice činí rozdíl v osobních nákladech mezi novými pracovníky s terciárním vzděláním a terciárně vzdělanými pracovníky s pracovními zkušenostmi 16 033 US \$ za rok. Pokud jde o rozdíl mezi terciárně vzdělanými muži, pak za muže s pracovními zkušenostmi zaplatí zaměstnavatelé o 18 627 US \$ za rok více. U žen je rozdíl výrazně nižší, kdy činí 8 287 US \$ za rok ve prospěch žen s pracovními zkušenostmi.

Atraktivita trhu práce v zemích OECD

Struktura odměn a celkové daňové sazby mají vliv na čistý příjem jednotlivců. Celkovou strukturu nákladů v jednotlivých zemích dále určuje kupní síla vyplývající z čistých příjmů. Nejvyšší čisté příjmy mohou lidé s terciárním vzděláním očekávat v Irsku, Lucembursku a Norsku, kde dosahují více než 55 000 US \$ ročně.

Graf A10.4: Čistý zisk osob s dokončeným terciárním vzděláním ve věku 25–64 let v US \$ (2009 nebo předchozí dostupný rok)



Země jsou seřazeny sestupně podle parity kupní síly nastavené podle čistých příjmů.

Zdroj: OECD, INES LSO Network Economic Working Group special data collection. Tabulka A10.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Podoba příjmů je dále podstatně ovlivněna celkovou cenovou strukturou v jednotlivých zemích. Nejvyšší životní úroveň dosahují lidé s terciárním vzděláním v Lucembursku a ve Spojených státech, kde kupní síla představuje více než 50 000 US \$, a také v Austrálii, Rakousku, Irsku, Nizozemsku a ve Spojeném království, kde kupní síla dosahuje 40 000 US \$ a více.

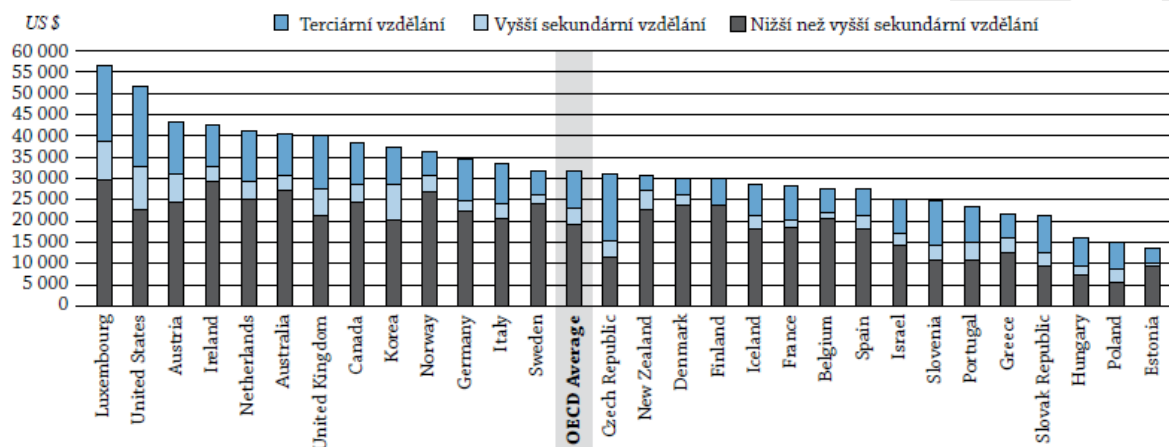
Přímé soukromé vzdělávací náklady (školné) vysvětlují některé z rozdílů mezi jednotlivými zeměmi v kupní síle lidí s terciárním vzděláním.

Kupní síla je obvykle o něco nižší v zemích, ve kterých je nutné čisté příjmy ukládat (nebo splácet úvěry) k využití účasti na terciárním vzdělávání. Přímé náklady na terciární vzdělávání snížené na 3 % činí více než 10 000 US \$ ve Spojeném království a Austrálii, okolo 20 000 US \$ v Kanadě a Koreji a téměř 70 000 US \$ ve Spojených státech.

Z nejvyššího absolutního navýšení životní úrovně se těší terciárně vzdělaní lidé v Rakousku, České republice, Lucembursku, Nizozemsku, ve Velké Británii a Spojených státech, kde člověk s terciárním vzděláním může očekávat, že jeho kupní síla se ročně navýší o 12 000–20 000 US \$. **V průměru zemí OECD platí, že terciárního vzdělávání ročně navyšuje kupní sílu o téměř 9 000 US \$ a vyšší sekundární vzdělání o téměř 4 000 US \$.**

Po zdanění příjmů je nejmenší rozdíl v paritě kupní síly mezi těmi, kteří nemají ani vyšší sekundární vzdělání a terciárně vzdělanými, v Belgii, Dánsku, Estonsku, ve Finsku a Švédsku, kde je tento rozdíl menší než 8 000 US \$ za rok. Naopak nejvyšší je v Austrálii, Irsku, Lucembursku, Nizozemsku a Norsku, kde jednotlivec bez vyššího sekundárního vzdělání může očekávat, že vydělá 25 000 US \$ ročně.

Graf A10.5. Čisté příjmy podle úrovně dosaženého vzdělání a parity kupní síly ve věku 25–64 let v US \$ (2009 nebo předchozí dostupný rok)



Země jsou seřazeny sestupně podle čistých příjmů plynoucích z dosažení terciárního vzdělání.

Zdroj: OECD, INES LSO Network Economic Working Group special data collection. Tabulka A10.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

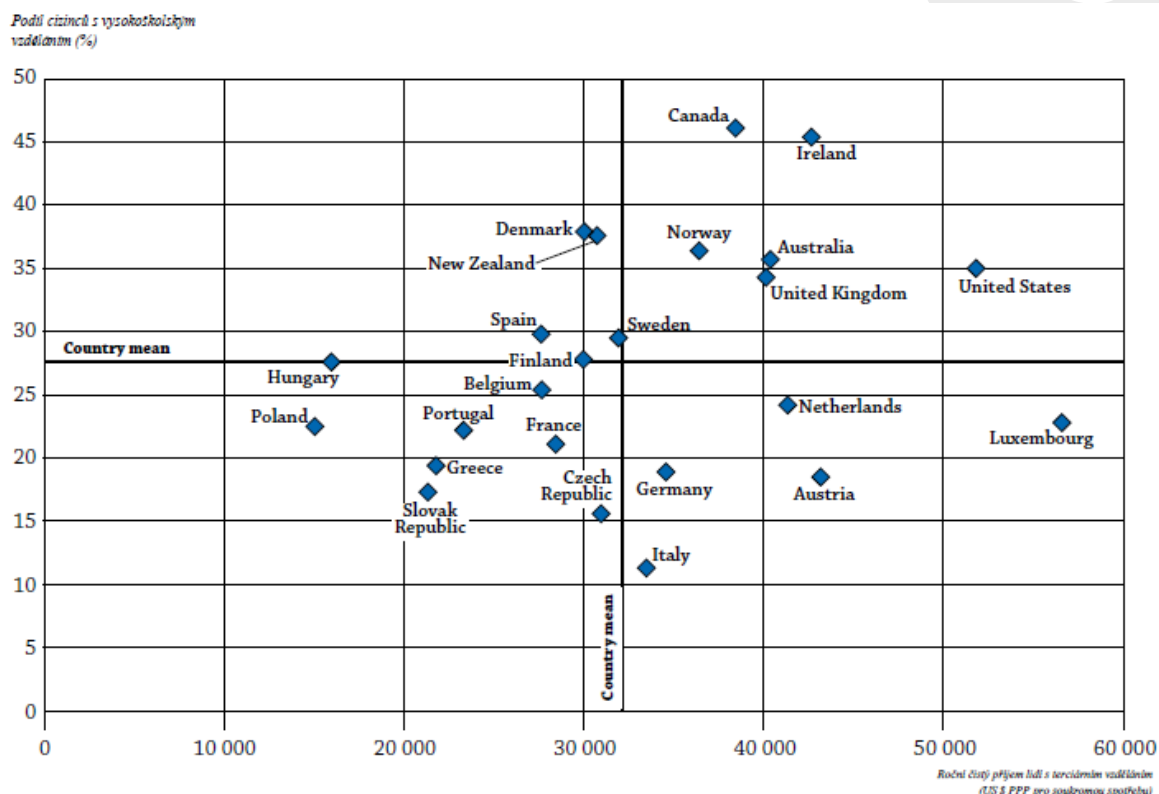
Migrační toky mohou být ovlivněny různými faktory nejen potenciálními příjmy, avšak je pravděpodobné, že ekonomické hledisko je velmi vlivné, neboť trh práce je stále více globální, zejména pro lidi s terciárním vzděláním. V grafu A10.6 je zachycen podíl osob s terciárním vzděláním narozených v zahraničí a kupní síla (US \$). Je nutné si zde uvědomit, že údaje o dosaženém vzdělání imigrantů jsou z let 2003–04; kompozice migračních toků se však do jisté míry v posledních pěti letech mohla změnit.

Některé země jsou schopné přilákat více vysoce vzdělaných přistěhovalců a/nebo osobám narozeným v zahraničí poskytnout správné pobídky pro dosažení vyšší úrovně vzdělání v cílové zemi. Přistěhovalci v anglicky mluvících zemích mají obvykle více dovedností. V Austrálii, na Novém Zélandu, ve Spojeném království a Spojených státech 30–40 % lidí narozených v zahraničí dosáhlo terciárního vzdělání, v Kanadě a Irsku je to více než 45 % přistěhovalců.

Přistěhovalci v Dánsku a Norsku jsou podobně vzdělaní: nejméně 30 % z nich má terciární vzdělání. Zatímco kupní síla terciárně vzdělaných osob v Rakousku, Německu, Itálii, Lucembursku a Nizozemsku je nad průměrem zemí OECD, podíl přistěhovalců s terciárním vzděláním je v těchto zemích nízký. Kvalita životní úrovně, kterou může terciárně vzdělaný člověk očekávat v jednotlivých zemích, hraje méně významnou roli při rozhodování o migraci nebo v tom, zda v nové vlasti nastoupit do terciárního vzdělávání.

Graf A10.6 Kupní síla lidí s terciárním vzděláním (v US \$) a podíl imigrantů s terciárním vzděláním

Podíl imigrantů s terciárním vzděláním a roční čisté příjmy lidí s terciárním vzděláním ve věku 25–64 let



Zdroj: OECD, INES LSO Network Economic Working Group special data collection. Tabulka A10.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

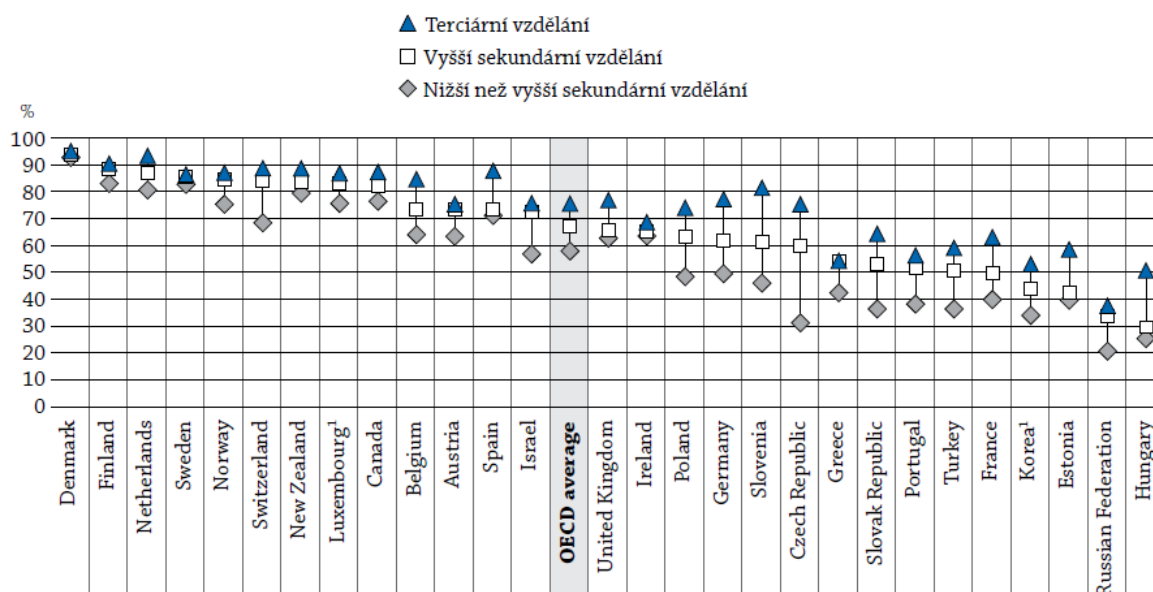
Vzhledem k tomu, že získání vzdělání zahrnuje značné investice, je možné hodně získat tím, že státy získají vysoce kvalifikované pracovní síly odjinud. V zemích OECD jen získání terciárního vzdělávání, po započtení přímých a nepřímých nákladů v průběhu terciárního vzdělávání, stojí přibližně 80 000 US \$. Z tohoto důvodu některé země v rámci imigrační politiky lákají imigranty s vyšším vzděláním. Obecně tak platí, že je stále důležitější, aby státy vzdělání a dovednosti vnímaly jako strategické nástroje, které přinášejí komparativní výhodu pro obchodní a investiční toky, stejně jako pohyb osob mezi jednotlivými zeměmi.

A11 JAKÉ JSOU SPOLEČENSKÉ DOPADY VZDĚLÁVÁNÍ?

Odhlédneme-li od tradičních ekonomických ukazatelů úspěchu jednotlivce jako jsou příjmy, zaměstnanost a HDP na obyvatele, roste zájem o neekonomické aspekty ovlivňující pocit pohody a sociální pokrok, jako je životní spokojenost, občanská angažovanost či zdraví. Nedávná iniciativa *Stiglitz–Sen Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress* and the *World Health Organization's Commission on Social Determinants of Health* byla motivována obavami, že společnost není tak soudržná, jak má být, a že občané nejsou tak zdraví a šťastní, jak si zaslouží. V několika zemích OECD také došlo k poklesu občanské angažovanosti – k volební účasti, dobrovolnictví a mezilidské důvěře, přičemž jde o změny, které mohou mít významné a trvalé následky pro kvalitu demokratických společností. Zdravotní stav populace je také velkým problémem v mnoha zemích OECD, kde je zvyšující se výskyt civilizačních onemocnění jako je obezita a deprese, což vede k výraznému snížení kvality života mnoha lidí a k rostoucím veřejným výdajům na zdravotní péči.

Velké množství literatury naznačuje, že vzdělávání je pozitivně spjato s rozmanitými společenskými přínosy, jako je lepší zdraví, větší občanská angažovanost či snížení kriminality. Malý, ale stále narůstající počet studií dále naznačuje, že vzdělání má na tyto sociální dopady pozitivní kauzální vliv. Výzkum také ukazuje, že vzdělání může být poměrně efektivním prostředkem pro zlepšení zdraví a snížení kriminality (Lochner a Moretti, 2004, OECD, 2010).

Graf A11.1: Podíl dospělých spokojených se svým životem podle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání (2008):



Data za rok 2009.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu osob s dosaženým vyšším sekundárním vzděláním kladně hodnotících svůj život.

Zdroj: OECD. Tabulka A11.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Hlavní výsledky

- **Dospělí ve věku 25–64 let s vyšší úrovní dosaženého vzdělání jsou v průměru více spokojeni se svým životem,** zajímají se o společnost a pravděpodobně i lépe hodnotí své zdraví, a to bez ohledu na pohlaví, věk a příjem.
- **Žáci v osmém ročníku** (ve věku zhruba 14 let), kteří mají vyšší úroveň znalostí občanských práv a povinností (měřeno podle Mezinárodní studie občanské výchovy a výchovy k občanství ICCS) **vyjadřují častěji chuť jít k volbám a podporují více rovnost žen a mužů,** i když ne vždy vyjadřují důvěru v občanské instituce.
- **Dospělí s vyšší úrovní dosaženého vzdělání častěji než lidé s nižší úrovní dosaženého vyjadřují větší spokojenosti se životem, silnější občanskou angažovanost** (tj. ochotu volit, dobrovolnictví, vyjadřují politický zájem a vyjadřují i důvěru v mezilidské vztahy) a dobře hodnotí svůj zdravotní stav. Zapojení jednotlivců do společnosti a vnímání zdravotního stavu se liší na podle jednotlivých úrovní vzdělání, a to bez ohledu věku, pohlaví a rozdílu v příjmech. Rozdíly ve spokojenosti se životem u lidí se nižším sekundárním vzděláním a vyšším sekundárním vzděláním je částečně ovlivňován rozdíly v příjmech, což naznačuje, že příjem plynoucí z dosažení dané úrovně vzdělání má vliv na spokojenost se životem.
- **Ve všech sledovaných zemích OECD se u žáků 8. ročníku** (ve věku zhruba 14 let) **se zjištěnou vyšší úrovní občanských kompetencí** (tj. znalostí a pochopení prvků a koncepce občanství) **projevila vyšší míra předpokládané volební účasti v dospělosti a podpora rovnosti žen a mužů.** Nicméně vztah mezi úrovní kompetencí a všemi společenskými důsledky nemusí být vždy nutně pozitivní. Například

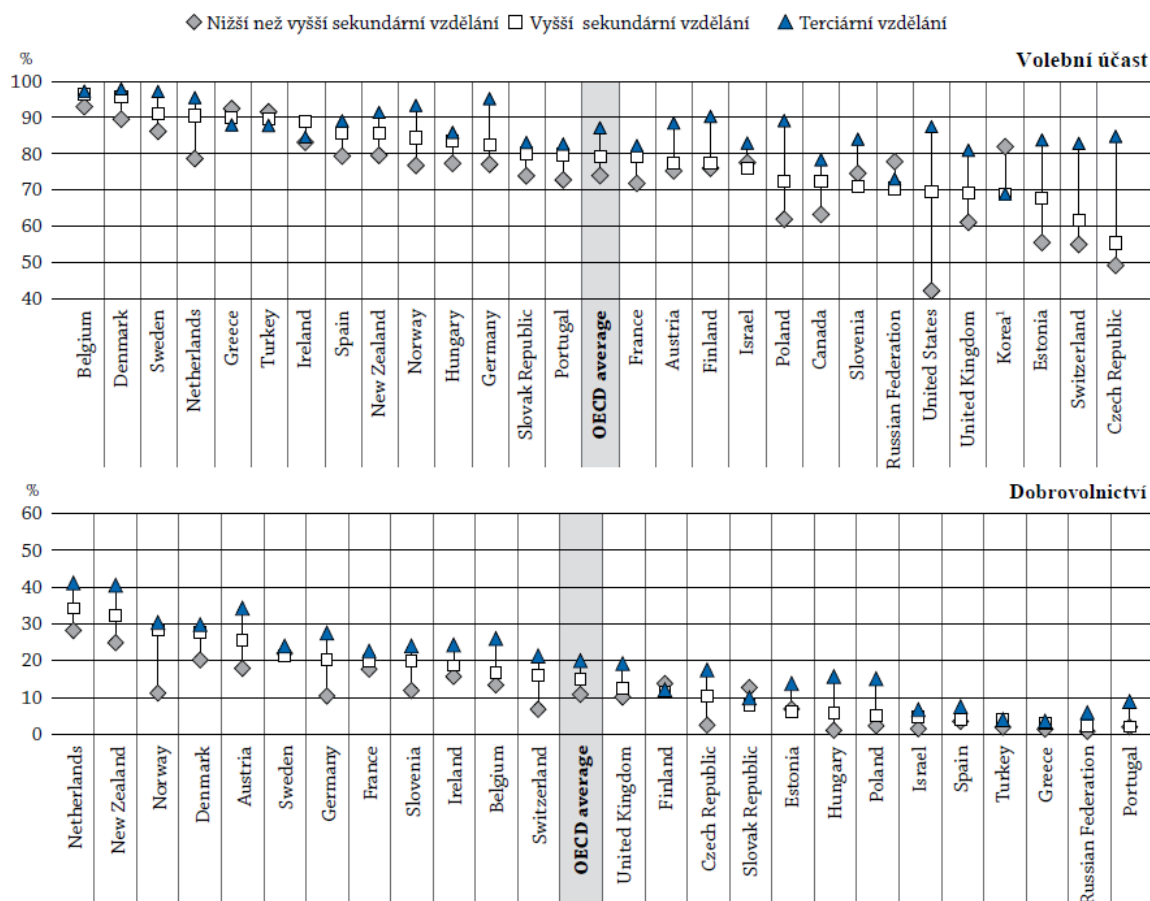
v Chile, České republice, Řecku, Itálii, Mexiku a Rusku se zjistilo, že čím vyšší se úroveň znalostí občanských záležitostí, tím méně je pravděpodobné, že má žák důvěru v občanské instituce. To naznačuje, že kontext dané země může formovat způsob, jak lidi vnímají občanské instituce.

Dosažené vzdělání a společenské dopady

Dosažené vzdělání pozitivně ovlivňuje společenské výsledky včetně volební účasti, zájmu o politiku, mezilidskou důvěry, dobrovolnictví, sebehodnocení zdraví a spokojenost se životem. S výjimkou volební účasti v Koreji ve všech sledovaných zemích se jako statisticky významná projevila souvislost vzdělání a pozitivního postoje k daným společenským aspektům. Například v Kanadě pouze 63,4 % dospělých, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělávání, volilo v celostátních volbách, ale tento podíl vzrostl na 78,4 % u lidí s terciárním vzděláním. Toto spojení zůstane i po započtení vlivu věku a pohlaví.

Graf A11.2. Podíl dospělých, kteří se účastnili voleb a dobrovolnictví podle úrovně vzdělání (2008)

Procenta z věkové skupiny 25–64 let podle úrovně dosaženého vzdělání



Země jsou seřazeny sestupně podle podílu osob s dosaženým vyšším sekundárním vzděláním účastnících se voleb a dobrovolnictví.

Zdroj: OECD. Tabulka A11.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Ve většině zemí se jako statisticky významný projevila **vztah vzděláním a volební účastí či dobrovolnictvím**. Tento statisticky významný pozitivní vztah trvá i přes započtení vlivu věku, pohlaví a příjmů.

Naopak v mnoha zemích se jako statisticky nevýznamný ukázal vztah mezi vzděláním a spokojeností se životem u lidí, kteří dosáhli pouze nižší úrovně vzdělání (tj. vyšší sekundární nebo nižší), a to tehdy, když byl započítán vliv výše příjmů. **To naznačuje, že získání vyššího sekundárního vzdělání přispívá ke vnímání spokojeného života především skrze zvýšení příjmů, které plynou z dosažení vyšší úrovně vzdělání.** Nicméně ve většině zemí se jako statisticky významný projevil vztah mezi vzděláním a spokojeným životem u lidí s terciárním vzděláním, přičemž tento vztah trvá i po započtení vlivu věku, pohlaví a příjmů. To znamená, že dosažení vyššího vzdělání přispívá ke kladnému hodnocení svého života více, než jaký vliv má dosažení vyššího vzdělání na výši příjmů.

V České republice je se svým životem spokojeno pouze 31,2 % lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární, ale již 59,8 % lidí s vyšším sekundárním vzděláním a 75,3 % těch, kteří dosáhli terciárního vzdělání. (Průměr OECD přitom činí 57,9 %, resp. 67,3 % a 75,5 %). **Voleb se zúčastnilo v České republice pouze 49,4 % lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární, 55,5 % lidí s vyšším sekundárním vzděláním a 84,8 % těch, kteří dosáhli terciárního vzdělání.** (Průměr OECD přitom činí 74,0 %, resp. 79,4 % a 87,2 %). **Dobrovolnických programů se v České republice účastní pouze 2,5 % lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární, ale již 10,5 % lidí s vyšším sekundárním vzděláním a 17,5 % těch, kteří dosáhli terciárního vzdělání.** (Průměr OECD přitom činí 10,8 %, resp. 14,9 % a 20,0 %).

Občanské kompetence a společenské dopady

Vzdělání může zvýšit společenský přínos také tím, že pomáhá jednotlivcům získat dostatek informací a kvalifikovaně se rozhodovat na základě poskytnutých informací, zlepšuje kognitivní dovednosti a posiluje sociální a emoční schopnosti, jako je svědomitost, seberealizace a sociální dovednosti. Jako takové vzdělání může pomoci jednotlivcům ke zdravějšímu životnímu stylu a zvýšit jejich zapojení do občanské společnosti. Vzdělávací instituce, jako jsou školy, nabízejí ideální prostředí pro vytvoření zdravých návyků u dětí, participativních postojů a norem a přispívají tak k sociální soudržnosti. Například otevřené klima třídy, praktické zapojení do občanských záležitostí a školní ethos, které podporují aktivní občanství, mohou podporovat i občanskou účast.

Ve všech sledovaných zemích OECD **žáci 8. ročníků (cca 14 let) s vyšší úrovní občanských kompetencí vykazují vyšší úroveň předpokládané volební účasti v dospělosti a podporují rovnost žen a mužů.** Například v Norsku ti, kteří dosáhli nejnižší úrovně občanských kompetencí, vykazali průměrné skóre 43,4 bodů v předpokládané volební účasti dospělosti. Naopak ti, kteří mají nejvyšší úroveň občanských kompetencí, dosáhli skóre 57,0 bodů. Nicméně vztah mezi občanskými kompetencemi a společenskými dopady není vždy pozitivní. Například v Chile, **České republice, Řecku, Itálii, Mexiku a Rusku platí, že čím vyšší úroveň občanských kompetencí žáci dosáhli, tím větší je pravděpodobnost, že žák nemá důvěru v občanské instituce.**

To zřejmě znamená, že národní kontext utváří to, jak lidé vnímají občanské instituce. V zemích s relativně vysokou úrovní vnímané korupce se projevilo, že čím vyšší míru občanských kompetencí člověk má, tím méně je pravděpodobné, že věří občanským institucím. To nemusí nutně znamenat „negativní vliv“ vzdělávání, nicméně jeho vliv na vnímání občanských institucí ve zkorumpované zemi je negativní. Vztah mezi občanskou gramotností a důvěrou v instituce tak může naznačovat, že vzdělávací systém poskytuje zdravý a kritický postoj k institucím.

KAPITOLA B FINANČNÍ A LIDSKÉ ZDROJE VLOŽENÉ DO VZDĚLÁVÁNÍ

B1 KOLIK STOJÍ ŽÁK/STUDENT?

Poptávka po vysoce kvalitním vzdělání, která se může promítnout do vyšších nákladů na jednoho studenta, musí být v rovnováze s ostatními nároky na veřejné výdaje a na celkové zatížení daní. Tvůrci vzdělávací politiky musí vyvažovat důraz na zlepšení kvality vzdělávacích služeb rozšířením přístupu ke vzdělání, zejména na terciární úrovni. Trendy ve výdajích na studenta ukazují, že nárůst počtu studentů v mnoha zemích OECD, zejména v terciárním vzdělávání, nejde vždy ruku v ruce s navýšením výdajů na tuto oblast. Navíc, některé země OECD upřednostňují široký přístup k terciárnímu vzdělání, zatímco jiné investují do téměř univerzálního přístupu ke vzdělávání dětí ve věku tři až čtyř let.

Výdaje na jednoho studenta jsou do značné míry ovlivněny výší platů učitelů, penzijními systémy, délkou výuky a počtem vyučovacích hodin, náklady na učební pomůcky a zařízení, typem programu. Svoji roli hraje i politika pobídek pro mladé učitele, případně snaha snížit průměrnou velikost třídy nebo kvalifikační požadavky pro výkon učitelského povolání. Výši výdajů ovlivňují i poskytované služby spojené se vzděláváním a financování výzkumu a vývoje.

Hlavní výsledky

- **Průměrné roční výdaje na studenta v průběhu vzdělávacího procesu** (od primárního do terciárního vzdělávání) jsou v zemích OECD ve výši 9 860 US \$: na primární úrovni jde o 7 065 US \$, na sekundární úrovni vzdělávání o 8 852 US \$ a v terciárním vzdělávání o 18 258 US \$.
- Na primární a sekundární úrovni dominují výdaje na vlastní vzdělávání. Ty představují 93 % celkových výdajů na studenta na těchto vzdělávacích úrovních. Na terciární úrovni je rozdíl mezi výdaji na vlastní vzdělávání a celkovými výdaji vyšší, a to zejména díky poměrně vysoké výši výdajů na výzkum a vývoj, tyto výdaje tvoří více než 40 % v Portugalsku, Švédsku, Švýcarsku a Spojeném království.
- Od roku 2000 do roku 2008 se **výdaje na studenta v terciárním vzdělávacím zvýšily v průměru v zemích OECD o 14 procentních bodů**, poté co v období 1995–2000 byly stabilní.
- Výdaje na studenta na sekundární úrovni jsou ovlivněny zaměřením programu. V 16 zemích OECD, pro které jsou k dispozici data, **se vynaloží na žáka v odborně zaměřených programech v průměru o 970 US \$ více než a žáka ve všeobecných programech**.
- Na primární a sekundární vzdělávací úrovni je přímá závislost mezi výdaji na studenta a HDP na obyvatele. V případě terciárního vzdělávání je tato závislost slabší.
- V průměru zemí OECD **se vydá na ročně studenta v terciárním vzdělávání dvakrát více finančních prostředků než na žáka na primární úrovni**. Nicméně, na terciární úrovni tvoří významný podíl výdajů finanční prostředky vynaložené a výzkum a vývoj. Pokud výdaje na tyto aktivity eliminujeme, pak jsou výdaje na studenta v terciárním vzdělávání o 20 % vyšší než na nižších vzdělávacích úrovních.

Trendy

Výdaje na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni vzrostly v období 2000–2008 ve všech zemích s dostupnými daty v průměru o 34 %, přičemž v tomto období byl počet žáků poměrně stabilní.

Ve stejném období **poklesly výdaje na studenta v terciárním vzdělávání v 7 z 30 zemí** s dostupnými daty vzhledem k tomu, že **výše výdajů nekompenzovala nárůst počtu studentů**. Přesto Chile, Izrael, Nizozemsko a Spojené státy, které zaznamenaly výrazný nárůst počtu studentů mezi roky 2000 a 2008, nezvýšily ve stejném období výdaje na tuto vzdělávací úroveň; výdaje na studenta z těchto důvodů ve sledovaném období poklesly. Toto je i případ Brazílie, Maďarska a Švýcarska, kde poklesly veřejné výdaje na studenta (údaje o soukromých výdajích nejsou k dispozici).

Indikátor týkající se jednotkových výdajů na žáka a studenta zahrnuje přímé veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání směřované do vzdělávacích institucí v porovnání s celkovým přepočteným počtem žáků a studentů ve vzdělávacích institucích. Vlastní životní náklady žáků a studentů dotované z veřejných zdrojů nejsou do mezinárodního porovnání zahrnuty. V některých zemích nejsou k dispozici výdaje na žáky a studenty v soukromých vzdělávacích institucích, jiné země nevykazují kompletní data za soukromé vzdělávací instituce nezávislé na vládě. V těchto případech jsou do výpočtu indikátoru zahrnuty pouze výdaje na veřejné a na vládě závislé soukromé vzdělávací instituce. Je nutné si uvědomit, že rozdíly ve výdajích na žáka a studenta v jednotlivých zemích mohou být způsobeny nejen rozdílnými materiálními zdroji poskytovanými studentům (např. rozdíly v počtu žáků na učitele), ale i rozdíly v relativních mzdových a cenových úrovních. Veškeré finanční částky jsou v US \$ přepočtených na paritu kupní síly.

Výdaje na žáka a studenta přepočtené na US \$ (přepočteného na paritu kupní síly)

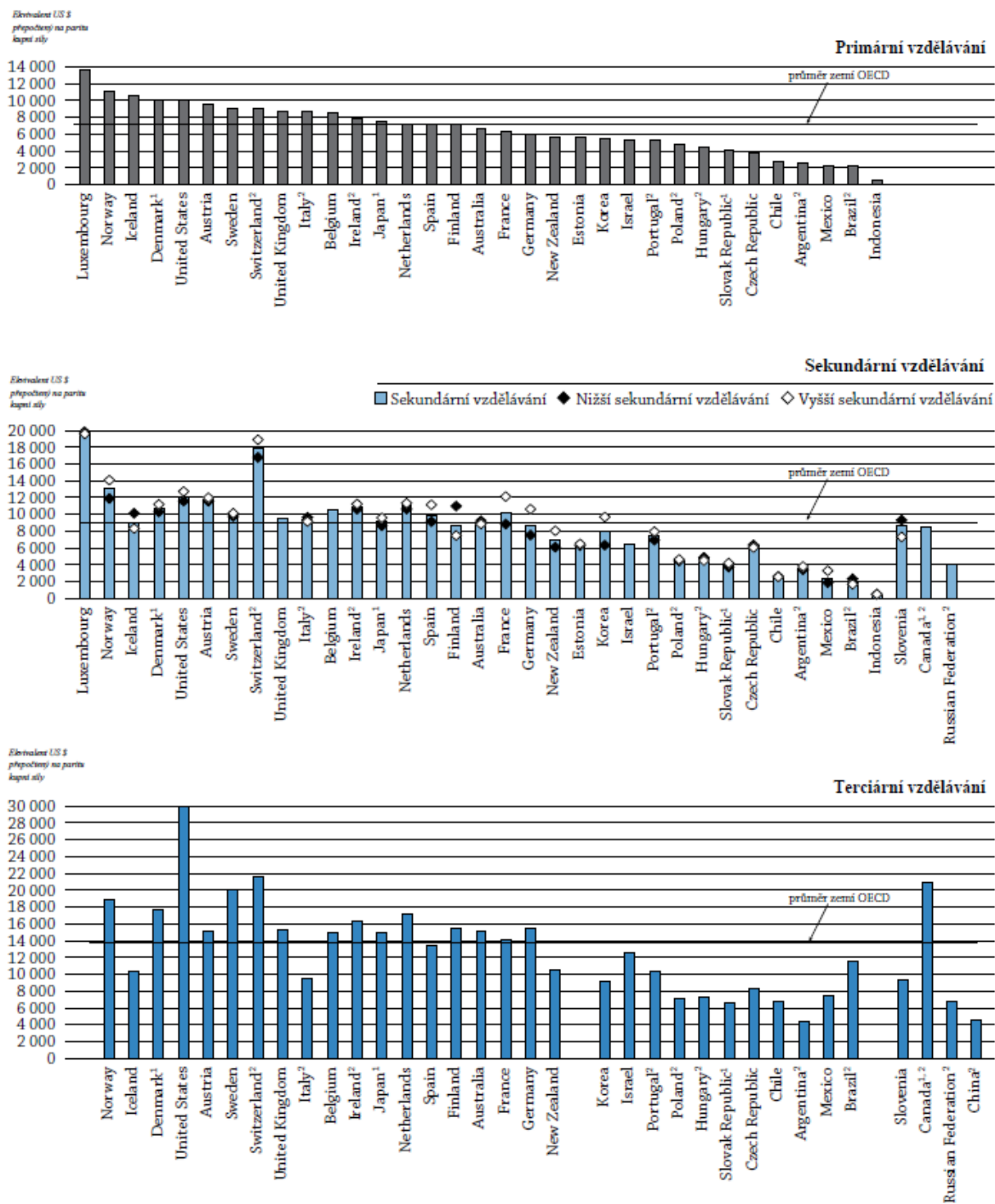
Výdaje se v roce 2008 pohybovaly od 4 000 US \$ a méně v Argentině, Brazílii, Chile, Číně, Indonésii a Mexiku až přes více než 10 000 US \$ ročně na žáka a studenta v Rakousku, Belgii, Dánsku, Irsku, Nizozemsku, Norsku, ve Švédsku a Spojeném království až na téměř 15 000 US \$ ročně ve Švýcarsku a ve Spojených státech. Ve 12 z 34 zemí s dostupnými daty se výdaje na studenta od primárního do terciárního vzdělávání pohybovaly od 7 000 US \$ do 10 000 US \$. Země mají ale různé priority v přerozdělování finančních prostředků. Například z deseti zemí s nejvyššími výdaji na studenta jsou Irsko, Nizozemsko a Švýcarsko zeměmi s nejvyššími platy učitelů na sekundární vzdělávací úrovni po Lucembursku. Spojené státy jsou naopak zemí s nejvyšší úrovní soukromých výdajů na terciární vzdělávací úrovni, zatímco Rakousko, Belgie, Dánsko, Norsko a Švédsko jsou země, které mají nejnižší počet žáků na učitelský úvazek. **Česká republika vydá ročně na žáka a studenta od primární do terciární vzdělávací úrovně celkem 5 895 US \$.**

Dokonce v případě, že jsou celkové výdaje na žáka a studenta v některých zemích OECD podobné, se země poměrně podstatně liší ve výši výdajů na žáka a studenta na jednotlivých vzdělávacích úrovních. Na terciární vzdělávací úrovni je tato poměrně vysoká průměrná částka ovlivněna především vysokými výdaji na studenta v několika málo zemích, zejména v Kanadě a Spojených státech. Výdaje na žáka a studenta v „typické“ zemi OECD (spočteno jako průměr výdajů těchto zemí, tedy bez USA a Kanady) se pohybují na úrovni 7 153 US \$ na primární úrovni, 8 972 US \$ na sekundární úrovni a 13 692 US \$ na terciární vzdělávací úrovni. **V České republice se v průměru ročně vydá na žáka na primární vzdělávací úrovni 3 799 US \$, na žáka v sekundárním vzdělávání 6 174 US \$ a v terciárním vzdělávání 8 318 US \$.**

Průměrné hodnoty však v sobě skrývají širokou škálu výdajů na žáka a studenta v jednotlivých zemích OECD a v partnerských zemích. Výdaje na instituce primárního a sekundárního vzdělávání se mezi jednotlivými zeměmi liší až šestinásobně, resp. desetinásobně. Na primární vzdělávací úrovni se průměrné roční výdaje na žáka pohybují od 2 246 US \$ v Brazílii, Indonésii a Mexiku až do 13 648 US \$ v Lucembursku. Rozdíly mezi zeměmi OECD jsou ještě vyšší na sekundární úrovni, kde se výdaje na žáka pohybují se od 2 058 US \$ v Brazílii a Indonésii až do 19 898 US \$ v Lucembursku. Výdaje na studenta v terciárním vzdělávání se pohybují od 6 560 US \$ v Argentině, Číně a na Slovensku až do více než 20 000 US \$ v Kanadě, Švédsku, Švýcarsku a Spojených státech.

Toto porovnání je založeno na paritě kupní síly vzhledem k HDP, nikoli na změnách trhu. Vychází tak z jednotného spotřebního koše, který se dal v roce 2008 ve Spojených státech získat za jeden US \$.

Graf B1.2: Průměrné roční výdaje na vzdělávací instituce na žáka a studenta, podle úrovně vzdělávání (2008)



Poznámky:

1. Výdaje na některé vzdělávací úrovně jsou zahrnuty v rámci jiných úrovních.
2. Pouze veřejné výdaje (v případě Kanady pouze v terciárním vzdělávání; v případě Itálie s výjimkou terciárního vzdělávání).

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

Zdroj: OECD, Tabulka B1.1a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

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

Výdaje na vlastní vzdělávání (bez výdajů na výzkum a vývoj a na služby související se vzděláváním) **žáka a studenta od primární do terciární vzdělávací úrovně reprezentují 82 % celkových výdajů na žáka a studenta na těchto vzdělávacích úrovních** a v Brazílii, Mexiku a Polsku dokonce převyšují 95 %. V 6 z 25 zemí s dostupnými daty – ve Finsku, Francii, Maďarsku, na Slovensku, ve Švédsku a Spojeném království – průměrné roční výdaje na výzkum a vývoj a na služby spojené se vzděláváním představují více než 15 % výdajů na žáka a studenta, a mohou tedy výrazně ovlivnit průměr všech zemí OECD.

Na primární a sekundární vzdělávací úrovni dominují výdaje na vlastní výuku žáků. V průměru v zemích OECD s dostupnými daty se na vlastní výuku žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni vydalo v roce 2008 celkem 7 615 US \$. To odpovídá **93 % celkových výdajů na žáka** na těchto vzdělávacích úrovních. Ve 12 z 24 zemí s dostupnými daty tvoří výdaje na služby spojené se vzděláváním na primární, sekundární a postsekundární vzdělávací úrovni méně než 5 % celkových výdajů na žáka. Podíl převyšuje 10 % celkových výdajů ve Finsku, Francii, Maďarsku, Koreji, na Slovensku, ve Švédsku a Spojeném království. **V České republice se ročně vydá na vlastní vzdělávání žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni 4 812 US \$, na služby související se vzděláváním se vydá 8,1 % celkových ročních výdajů na žáka na těchto vzdělávacích úrovních.**

Větší rozdíly ve výdajích na vlastní vzdělávání studenta v porovnání s celkovými výdaji jsou patrné na terciární vzdělávací úrovni, a to zejména díky výdajům na výzkum a vývoj. Země OECD, ve kterých je naprostá většina aktivit spojených s výzkumem a vývojem realizována v institucích terciárního vzdělávání, vykazují většinou vyšší celkové roční výdaje na studenta v terciárním vzdělávání než ty země, kde je výzkum a vývoj doménou institucí mimo vzdělávání, tedy jiných veřejných institucí nebo podniků. **Pokud sledujeme průměrné roční výdaje na studenta na terciární úrovni a eliminujeme výdaje na výzkum a vývoj a výdaje na služby související se vzděláváním, pak země OECD vydají ročně v průměru na terciárního studenta 9 149 US \$ a údaje v jednotlivých zemích se pohybují od 5 000 US \$ a méně na Slovensku až do více než 10 000 US \$ v Rakousku, Brazílii, Kanadě, Irsku, Izraeli, Nizozemsku, Norsku a Švédsku a dokonce více než 23 000 ve Spojených státech. V České republice se jedná v průměru ročně o 6 827 US \$.**

V průměru zemí výdaje na výzkum a vývoj a výdaje na služby související se vzděláváním činí 30 %, resp. 4 % celkových průměrných ročních výdajů na studenta v terciárním vzdělávání. Ve 13 z 23 zemí OECD s dostupnými daty o výdajích na prakticky všechny sledované služby (jedná se o Austrálii, Belgii, Kanadu, Finsko, Francii, Německo, Itálii, Nizozemsko, Norsko, Portugalsko, Švédsko, Švýcarsko a Spojené království), se tyto výdaje na výzkum a vývoj a na služby související se vzděláváním pohybují na alespoň třetině celkových výdajů na studenta v terciárním vzdělávání; v některých z těchto zemí (Kanada, Německo, Norsko, Švédsko, Švýcarsko a Spojené království) se v průměru ročně jedná o více než 6 500 US \$ na studenta.

V České republice tvoří výdaje na výzkum a vývoj a na služby spojené se vzděláváním 16,8 %, resp. 1,4 % výdajů na studenta v terciárním vzdělávání.

Rozdíly mezi výdaji na žáka a studenta na jednotlivých vzdělávacích úrovních

Výdaje na žáka a studenta mají v jednotlivých zemích společný rys – **rostou spolu s rostoucí vzdělávací úrovní od primárního do terciárního vzdělávání. Na sekundární vzdělávací úrovni se výdaje na vzdělávání pohybují v průměru na 1,3násobku výdajů na primární vzdělávání a převyšují 1,5násobek v České republice (1,6násobek),** ve Francii, v Nizozemsku a Švýcarsku. Ve Švýcarsku je tato skutečnost způsobena zejména změnami ve výši platů učitelů. V ostatních zemích se jedná o významný nárůst počtu hodin mezi jednotlivými vzdělávacími úrovněmi, které žáci stráví ve třídě výukou, a významný pokles počtu hodin přímé vyučovací povinnosti učitele mezi primární a sekundární vzdělávací úrovní v porovnání s průměrem zemí OECD.

Země OECD vydají v průměru 1,9krát více výdajů na studenta na terciární vzdělávací úrovni než na žáka na primární úrovni, mezi jednotlivými zeměmi se však projevují markantní rozdíly. Zatímco na Islandu, v Itálii a Polsku se jedná pouze o méně než 1,5násobek, v Mexiku, Brazílii a Spojených státech se jedná o alespoň trojnásobek.

V České republice převyšují výdaje na vzdělávání studenta terciární úrovně výdaje na žáka v primárním vzdělávání 2,1krát.

Rozdíly ve výdajích za studenta ve všeobecných a odborně zaměřených programech

V 16 zemích OECD s dostupnými daty jsou výdaje na studenta v odborně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání v průměru o 970 US \$ vyšší než výdaje na studenta ve všeobecně zaměřených programech. Země s velkým počtem studentů v programech duálního systému na vyšší sekundární úrovni (např. Rakousko, Francie, Německo, Maďarsko, Lucembursko, Nizozemsko a Švýcarsko), jsou často zeměmi s podstatným rozdílem mezi výdaji na studenta ve všeobecných a odborně zaměřených programech v porovnání s průměrem zemí OECD. Německo, Lucembursko, Nizozemsko a Švýcarsko vydávají o 4 567 US \$, resp. 1 842 US \$, 3 393 US \$ a 8 762 US \$ více na žáka v odborně zaměřených oborech, než na studenta ve všeobecném vzdělávání. Výjimky z tohoto pravidla jsou Rakousko a Francie, které mají přibližně stejnou úroveň výdajů na studenta v obou typech programů a Maďarsko, kde výdaje na studenta se zapsaných do všeobecných programů jsou vyšší než na žáka v odborně zaměřených programech.

Tyto rozdíly se dají částečně vysvětlit podhodnocením výdajů ze strany soukromých podniků, které financují odbornou přípravu v duálních programech v Rakousku, Francii a Maďarsku. V případě ostatních třech zemí s 60 % nebo více studentů vyššího sekundárního vzdělávání v odborně zaměřených programech – v České republice, Finsku a Slovenské republice – se vydá podstatně více finančních prostředků na studenta v odborně zaměřených programech než na studenta zapsaného do programů všeobecného vzdělávání.

V České republice se ročně vydá na vzdělávání žáka v odborně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání o 878 US \$ více než na žáka v programech všeobecných.

Celkové výdaje na studenta v průběhu terciárního vzdělávání

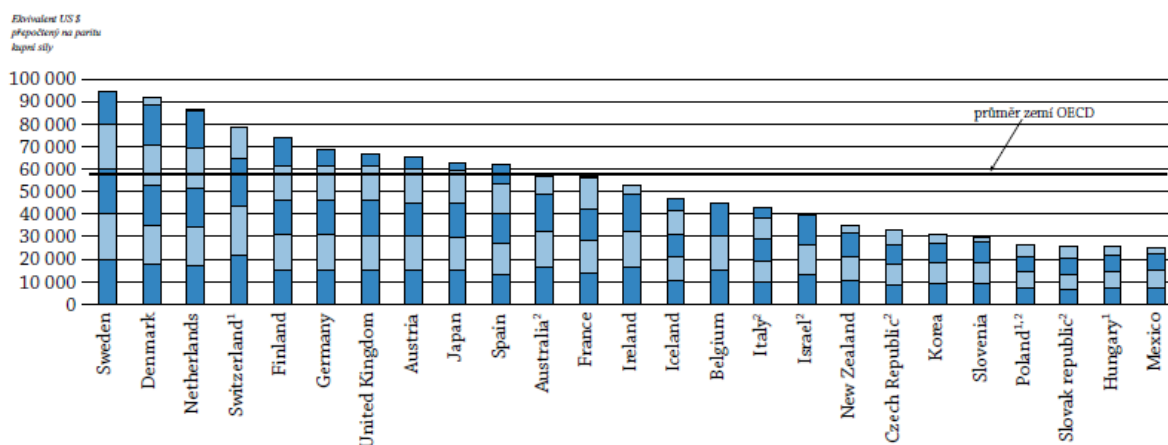
Jak typická délka, tak intenzita terciárního vzdělávání je v jednotlivých zemích různá. Z tohoto důvodu **rozdíly ročních výdajů na studenta mezi zeměmi nemusí nutně vypovídat o kumulativní finanční náročnosti typického terciárního studenta.** Jestliže je typická délka vzdělávání dlouhá, poměrně nízké roční výdaje na studenta mohou v kumulativních výdajích představovat vysokou částku. Do kumulativních výdajů na studenta v terciárním vzdělávání jsou zahrnuti všichni studenti, tedy i ti, kteří studium ukončí předčasně. Údaje je nutné interpretovat s obezřetností vzhledem k tomu, že se mohou meziročně významně lišit.

Pro porovnání – průměrné roční výdaje na studenta v Rakousku jsou téměř srovnatelné s výdaji v Belgii (15 043 US \$, respektive 15 020 US \$). Vzhledem k tomu, že obě země mají rozdílnou strukturu terciárního vzdělávání, průměrná délka terciárního studia v Rakousku je více rok delší než v Belgii. Výsledkem je, že kumulativní výdaje na studenta na celou dobu jeho studia jsou v Belgii o téměř 20 000 US \$ nižší než v Rakousku (Belgie 44 911 US \$, Rakousko 65 334 US \$).

Celkové výdaje na studenta v terciárním vzdělávání typu 5A jsou ve Švýcarsku (126 964 US \$) více než dvakrát vyšší než v ostatních zemích s výjimkou Rakouska, Finska, Francie, Německa, Japonska, Nizozemska, Španělska a Švédska. Tyto rozdíly ale musí být interpretovány na základě znalosti národních systémů terciárního vzdělávání, stejně jako možné rozdíly mezi zeměmi ve stupních vzdělání, resp. akademické kvalifikaci, se kterou systém studenti opouštějí. I když jsou trendy v případě terciárního vzdělávání typu 5B vcelku stabilní, celkové výdaje na studenty terciární úrovně typu 5A jsou mnohem vyšší než na studenty v terciárním studiu typu 5B, a to zejména kvůli mnohem delšímu průměrnému studiu na úrovni 5A.

Průměrné výdaje na studenta v průběhu jeho vzdělávání v terciárním vzdělávání typu 5A jsou v České republice 32 843 US \$.

Graf B1.4: Celkové výdaje na vzdělávání studenta v průběhu průměrné délky terciárního studia (2008)
(Průměrné roční výdaje na studenta vynásobené průměrnou délkou vzdělávání na terciární vzdělávací úrovni jako ekvivalent US \$ přepočtený na paritu kupní síly.)



Poznámky:

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

1. Pouze veřejné instituce.

2. Pouze terciární vzdělávání typu 5A a programy vedoucí k vědecké kvalifikaci (ISCED 6).

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových výdajů.

Zdroj: OECD. Tabulka B1.3a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Výdaje na studenta ve vztahu k HDP na obyvatele

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

Pro země OECD jako celek se výdaje na vzdělávání na žáka a studenta pohybují v průměru na úrovni 21 % HDP na obyvatele na primární úrovni, 26 % na sekundární úrovni a 41 % na terciární úrovni. Země s nízkou úrovní výdajů na žáka a studenta mohou dosáhnout výdajů na žáka vzhledem k HDP na obyvatele srovnatelných se zeměmi s výdaji vysokými, pokud mají relativně nízký HDP na obyvatele. Příkladem mohou být Korea a Portugalsko – země s výdaji na žáka v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání nižšími, než je průměr zemí OECD – vydají na žáka vzhledem k HDP na obyvatele více, než je průměr zemí OECD.

Česká republika vydá na žáka v primárním vzdělávání 15% HDP na obyvatele, na žáka v sekundárním vzdělávání 24 % a na studenta v terciárním vzdělávání 32 % (bez výdajů na výzkum a vývoj jde o 27 % HDP na obyvatele).

Vztah mezi HDP na obyvatele a výdaji na vzdělávání je komplexní. Jak lze očekávat, existuje zde pozitivní závislost mezi HDP na obyvatele a výdaji na vzdělávání na primární a sekundární úrovni – chudší země obvykle vydávají na tyto úrovně vzdělávání méně než země bohatší. I zde však existují mezi jednotlivými zeměmi rozdíly, zejména v případě zemí, jejichž HDP na obyvatele je vyšší než 30 000 US \$. Austrálie a Rakousko mají HDP na obyvatele ve zhruba stejné výši, ale na žáka v primárním a sekundárním vzdělávání vzhledem k HDP na obyvatele vydávají naprosto rozdílné částky. V Austrálii je tento podíl 17 %, resp. 23 %, hodnoty jsou obdobné jako průměr zemí OECD (21 %, resp. 26 %). V Rakousku se jedná o 24 %, resp. 29 %, což je více, než je průměr zemí OECD.

Ještě větší rozdíly se projevují na terciární vzdělávací úrovni a vztah mezi národním bohatstvím země a výdaji na tuto vzdělávací úroveň je mnohem více variabilní. Itálie a Španělsko mají obdobnou výši HDP na obyvatele, ale velice rozdílnou výši výdajů na terciární vzdělávání 9 553 US \$ a 13 366 US \$.

Vývoj výše výdajů na žáka a studenta v letech 1995 a 2008

Výdaje na vzdělávání obvykle rostou obdobným tempem, jako se mění velikost populace ve školním věku a jak se mění platy učitelů. Výdaje na platy učitelů (tedy hlavní složka výdajů na vzdělávání) obvykle rostou stejným tempem, jako se mění celková platová hladina země. Počet mladých lidí ve školním věku má vliv jak na celkový počet žáků a studentů ve vzdělávacím systému, tak na výši finančních a organizačních zdrojů potřebných pro zajištění jejich vzdělávání, tedy na zdroje, které musí země investovat do vzdělávání. **Velikost mladé populace tak formuje potenciální požadavky na zajištění počátečního vzdělávání. Čím vyšší počet mladých lidí, tím vyšší potenciální požadavky na finanční prostředky.**

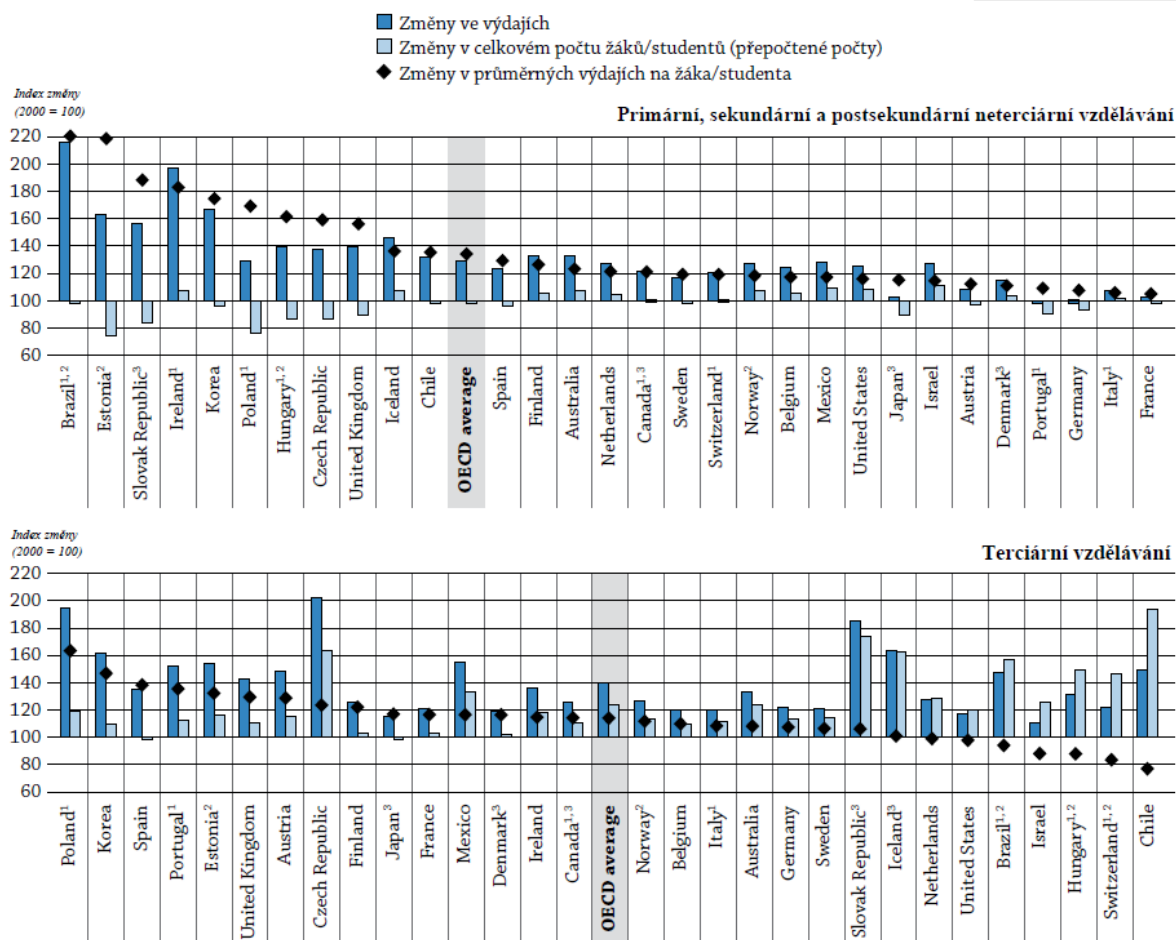
Výdaje na žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni vzdělávání vzrostly v období 1995–2008 ve všech zemích a v průměru se jednalo o 54% nárůst, přičemž počet žáků na těchto vzdělávacích úrovních byl poměrně stabilní. Míry nárůstu výdajů byly jak v první, tak ve druhé části sledovaného období obdobné. Výjimkou byla **Česká republika** a Švýcarsko, kde došlo k poklesu výdajů mezi roky 1995 a 2000 a k nárůstu v období 2000–2008.

Mezi roky 2000 a 2008 došlo ve 23 z 30 zemí s dostupnými údaji k nárůstu výdajů na žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání o alespoň 15 %, přičemž v Brazílii, České republice, Estonsku, Maďarsku, Irsku, Koreji, Polsku, na Slovensku, ve Spojeném království byl tento nárůst vyšší než 40 %. Ve Francii, Německu a Itálii naopak v období mezi roky 2000 a 2008 došlo k poměrně nízkému nárůstu celkových výdajů na tuto vzdělávací úroveň ve výši 7 % a méně.

Změny v celkovém počtu žáků a studentů však nejsou hlavním faktorem ovlivňujícím výši výdajů na žáka v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání ve většině zemí OECD a partnerských zemích. V České republice, Estonsku, Maďarsku, Polsku, Portugalsku, na Slovensku, ve Španělsku a Spojeném království byl pokles celkového počtu žáků v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání více než 5 % mezi roky 2000 a 2008 doprovázen odpovídajícím nárůstem celkových výdajů na žáka. V Německu, Japonsku a Portugalsku byl pokles počtu žáků doprovázen pouze mírným nárůstem výdajů na tyto vzdělávací úrovně. **V České republice došlo v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání mezi roky 2000 a 2008 k 37% nárůstu celkových výdajů a 14% poklesu počtu žáků, v důsledku těchto změn průměrné výdaje na žáka vzrostly o 59 %.**

Graf B1.6: Změny ve výdajích na žáka a studenta v porovnání s dalšími souvisejícími faktory podle úrovně vzdělávání (2000, 2008)

(Index změn mezi roky 2000 a 2008, 2000 = 100, 2008 stálé ceny.)



Poznámky:

1. Pouze veřejné instituce (v případě Kanady pouze v terciárním vzdělávání, v případě Itálie s výjimkou terciárního vzdělávání).
2. Pouze veřejné výdaje (ve Švýcarsku pouze v terciárním vzdělávání).
3. Údaje za některé úrovně vzdělávání jsou zahrnuty v jiných.

Země jsou seřazeny sestupně podle změn ve výdajích na žáka.

Zdroj: OECD. Tabulka B1.5, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Na terciární úrovni byla situace odlišná. Výdaje na studenta v terciárním vzdělávání mezi roky 1995 a 2008 v řadě případů klesly, protože nárůst počtu studentů nebyl dostatečně finančně kompenzován. V průměru v zemích OECD byly **výdaje na studenta v terciárním vzdělávání poměrně stabilní v letech 1995–2000, zatímco v období 2000–2008 vzrostly. V České republice, Estonsku, na Islandu, v Koreji, Mexiku, na Novém Zélandu, v Polsku, Portugalsku a na Slovensku došlo mezi roky 2000 a 2008 k nárůstu výdajů do terciárního vzdělávání o minimálně 50 %.** Tento nárůst ale ne zcela dostatečně kompenzoval pokles výdajů na studenta mezi roky 1995 a 2000 v **České republice** a na Slovensku. Pouze v Maďarsku došlo k poklesu výdajů na studenta v obou obdobích.

Z 30 zemí, pro které jsou dispozici odpovídající údaje pouze v Chile, Nizozemsku a Spojených státech, došlo mezi roky 2000 a 2008 k poklesu výdajů na studenta terciárního vzdělávání. Je to i případ Brazílie, Maďarska a Švýcarska, kde poklesly veřejné výdaje na studenta (údaje o soukromých výdajích

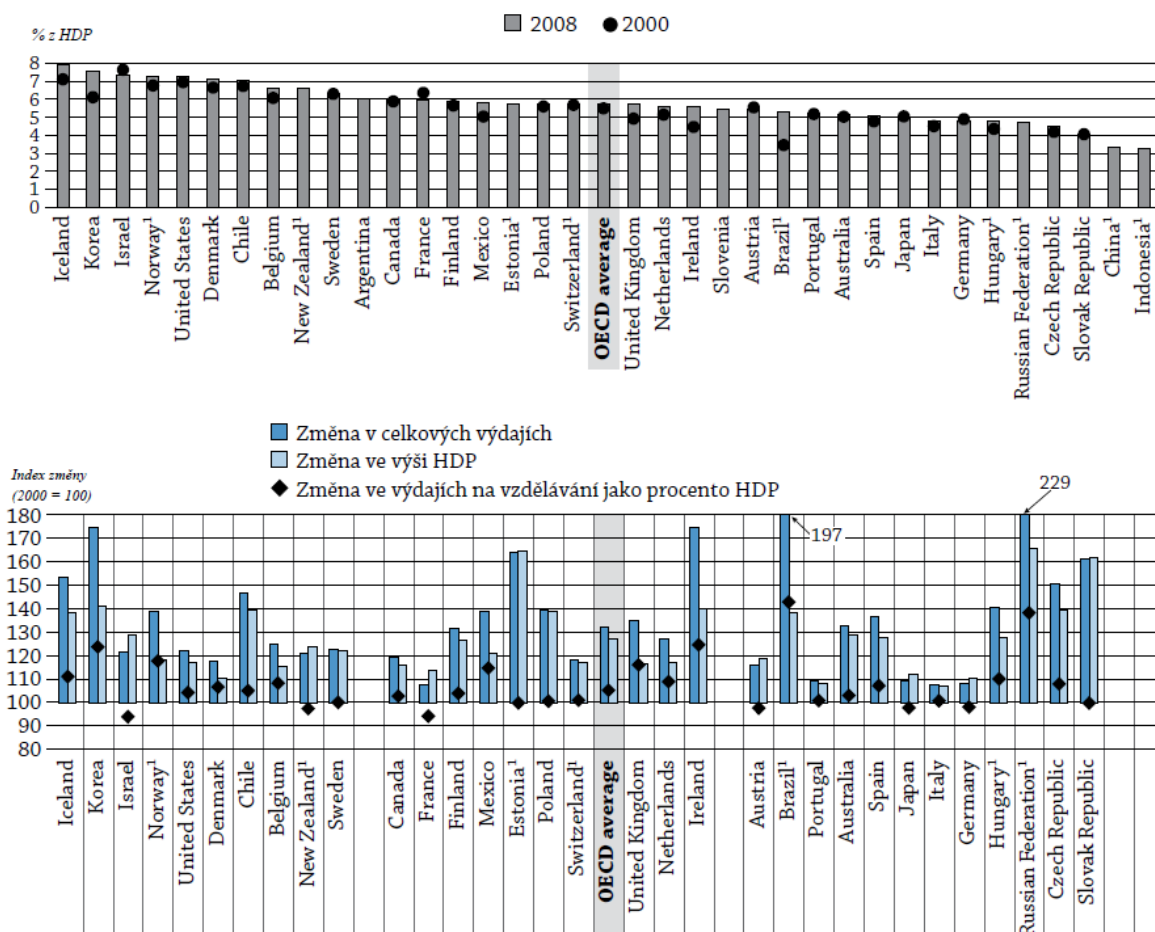
nejdou k dispozici). Ve všech těchto zemích byl hlavním důvodem této skutečnosti prudký nárůst celkového počtu studentů (o 20 % a více) na této vzdělávací úrovni. Pouze v Japonsku a Španělsku počty studentů v terciárním vzdělávání mezi roky 2000 a 2008 klesly.

V České republice došlo mezi roky 2000 a 2008 k celkovému nárůstu počtu studentů v terciárním vzdělávání o 64 %, k nárůstu výše výdajů na tuto vzdělávací úroveň o 102 %, což znamená nárůst průměrných výdajů na jednoho studenta o 24 %.

B2 KOLIK Z BOHATSTVÍ STÁTU JE VYNALOŽENO NA VZDĚLÁVÁNÍ?

Výdaje na vzdělávání jako procento HDP naznačují, jakou prioritou je vzdělávání pro jednotlivé země ve vztahu k celkovému rozdělení finančních zdrojů mezi rezorty. Tento indikátor podává obraz o tom, jakou část národního bohatství jednotlivé země investují do vzdělávání. Podíl výdajů, které se vynaloží na vzdělávání, je tedy výsledkem rozhodování vlád, podniků a jednotlivých studentů a jejich rodin o výši vynaložených prostředků a je částečně ovlivněn i změnami v počtu dětí, žáků a studentů ve vzdělávacím systému. Vzhledem k tomu, že výdaje na vzdělávání z velké části pocházejí z veřejných rozpočtů, jsou velmi silně kontrolovány vládou, zejména v době, kdy se snaží snížit celkové výdaje.

Graf B2.1: Výdaje na vzdělávání jako procento HDP na všech vzdělávacích úrovních (2000, 2008) a index změn mezi roky 2000 a 2008 (2000=100, stálé ceny)



Poznámky:

1. Pouze veřejné výdaje (ve Švýcarsku pouze výdaje na terciární vzdělávání, v Norsku na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání, v Estonsku, Novém Zélandu a Ruské federaci jen v roce 2000).

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových výdajů z veřejných i soukromých zdrojů roce 2008.

Zdroj: OECD. Tabulky B2.1 B2.4, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

Hlavní výsledky

- V roce 2008 země OECD vydaly na vzdělávání v průměru **6,1 % jejich kolektivního HDP**. O více než 7 % se jedná v Chile, Dánsku, na Islandu, v Izraeli, Koreji, Norsku a Spojených státech. Pouze devět z 36 zemí s dostupnými daty vydá na vzdělávání méně než 5 % HDP.
- V 25 z 32 zemí v letech 2000–2008 výdaje na vzdělávání rostly rychleji než HDP. Tento nárůst byl vyšší než 1 procentní bod v Brazílii (z 3,5 % na 5,3 %), Irsku (ze 4,5 % na 5,6 %) a Koreji (z 6,1 % na 7,6 %).
- Na preprimární vzdělávání se v zemích OECD v roce 2008 vydalo **7 % z kombinovaných výdajů OECD na vzdělávání**, resp. **0,4 % z celkového HDP**. Méně než 0,1 % HDP se vydá na preprimární vzdělávání v Austrálii a Indonésii, a na druhé straně Island, Izrael a Španělsko vydají na tuto vzdělávací úroveň 0,8 % a více jejich HDP.
- V zemích OECD se v průměru vydává na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání 61 % výdajů na vzdělávání, tedy 3,7 % kombinovaného HDP. Rozdíly mezi zeměmi jsou poměrně velké – vzhledem ke svému HDP vydá Island téměř dvojnásobnou částku na vzdělávání než Slovensko a více než dvojnásobek výdajů Ruské federace.
- Téměř jedna třetina výdajů na vzdělávání (1,9 % kolektivního HDP) je v zemích OECD směřována do terciárního vzdělávání.
- Kanada, Chile, Korea a Spojené státy vynaloží mezi 2,0 % a 2,7 % svého HDP na vzdělávání na terciární úrovni. Chile, Korea a Spojené státy vykazují zároveň nejvyšší podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání (mezi 1,7 % a 1,9 % HDP). V relaci k HDP vynaloží Spojené státy více než trojnásobek výdajů na tuto vzdělávací úroveň, než je tomu v Brazílii, Maďarsku a na Slovensku.

Trendy

V období 2000–2008 se výdaje na různých vzdělávacích úrovních vyvíjely rozdílným způsobem. Od primárního do postsekundárního neterciárního vzdělávání se výdaje na vzdělávání zvýšily minimálně stejně jako HDP v 17 z 29 zemí s dostupnými údaji. V terciárním vzdělávání se výdaje zvýšily stejně jako HDP v 26 z 29 zemí s dostupnými údaji.

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

Do výdajů na vzdělávání použitých pro výpočet tohoto indikátoru nejsou zahrnuty výdaje na zboží a služby mimo vzdělávací systém (nejsou tedy zahrnuty např. výdaje na doučování, které není poskytované školou, nezahrnují se také výdaje na životní náklady, které nejsou státem dotovány). Výdaje na vlastní životní potřeby studentů a ušlé výdělky na úrovni terciárního vzdělávání mohou mít na výši výdajů na vzdělávání významný vliv. Žádné z výdajů mimo vzdělávací instituce se však nezahrnují do výpočtu indikátoru, dokonce, i když jsou veřejně dotované (ty jsou předmětem indikátoru B4 a B5).

Celkové výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP

Všechny země OECD vynakládají na vzdělávání poměrně značnou část veřejných zdrojů. Zahrneme-li do výdajů na vzdělávání nejen veřejné, ale i soukromé výdaje, pak **země OECD vydají v průměru 6,1 % kolektivního HDP na vzdělávání v preprimárním, primárním, sekundárním a terciárním vzdělávání.**

Nejvyšší výdaje (veřejné a soukromé), a to ve výši více než 7,0 % HDP, investují do vzdělávání v Chile, Dánsku, na Islandu, v Izraeli, Koreji, Norsku a ve Spojených státech. Devět z 36 zemí s dostupnými údaji však vydávají z veřejných a soukromých zdrojů na vzdělávání nejvýše 5 % HDP nebo méně. Čína (3,3 %), **Česká republika (4,5 %)**, Německo (4,8 %), Maďarsko (4,8 %), Indonésie (3,3 %), Itálie (4,8 %), Japonsko (4,9 %), Ruská federace (4,7 %) a Slovensko (4,0%) vydají na vzdělávání vzhledem k HDP nejméně.

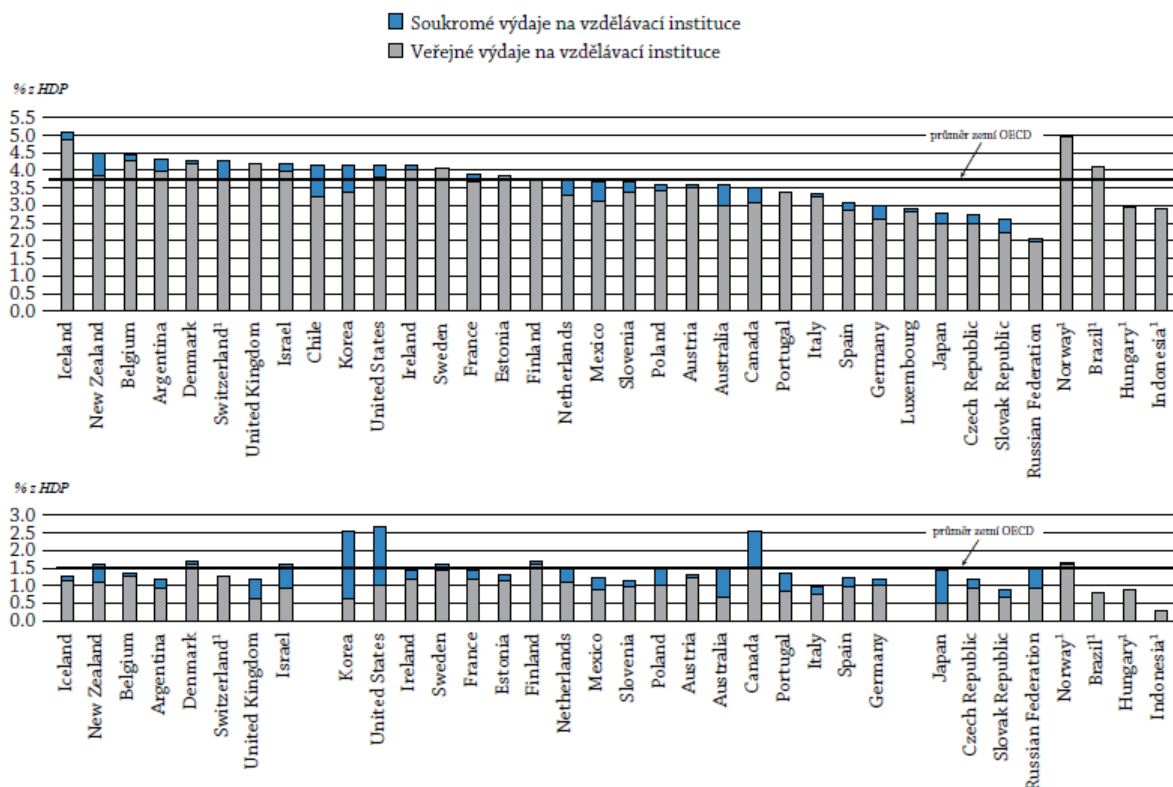
Výdaje podle úrovně vzdělávání

Největší rozdíly ve výdajích jednotlivých zemí na vzdělávání jsou na preprimární úrovni. Výdaje na ni se pohybují od 0,1 % HDP v Austrálii a Indonésii do 0,8 % a více na Islandu, v Izraeli a Španělsku. Česká republika vydá na preprimární vzdělávání 0,5 % HDP. Rozdíly ve výdajích na preprimární úrovni se dají vysvětlit především rozdílnou účastí malých dětí na vzdělávání, rozdílným vstupním věkem pro tuto vzdělávací úroveň, ale často jsou i důsledkem zahrnování či nezahrnování soukromé péče o malé děti do výdajů na preprimární vzdělávání. Například v Irsku je většina předškolní výchova realizována prostřednictvím soukromých institucí, jejichž výdaje nejsou dosud do výpočtu zahrnuty. Předškolní vzdělávání a péče často nejsou realizovány pouze ve vzdělávacích institucích zahrnutých do výpočtu tohoto indikátoru, ale mají spíše neformální charakter. Interpretace kvality a přístupu k předškolnímu vzdělávání a péči je tedy nutné provádět s velkou opatrností.

Do primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání je v průměru zemí OECD směřováno 61 % kolektivních výdajů na vzdělávání. Vzhledem k rozsáhlé a téměř absolutní účasti v primárním a nižším sekundárním vzdělávání v zemích OECD a vzhledem k vysoké míře účasti ve vyšším sekundárním vzdělávání je na tyto vzdělávací úrovně vydáván poměrně vysoký podíl výdajů na vzdělávání, a to **3,7 % kolektivního HDP** zemí OECD. Zároveň vzhledem k vyšším výdajům na žáka a studenta ve vyšším sekundárním a terciárním vzdělávání jsou celkové výdaje na tyto vzdělávací úrovně vyšší, než by se dalo předpokládat z celkového počtu žáků a studentů. Kromě toho se úroveň národních zdrojů určených na vzdělávání závisí na věkové struktuře obyvatelstva: země s nadprůměrnými výdaji na vzdělávání jako procento z HDP jsou obvykle země s nadprůměrným podílem obyvatel ve věku typickém pro vzdělávání. V roce 2007 např. Austrálie, Brazílie, Chile, Dánsko, Island, Korea, Mexiko, Nový Zéland a Norsko vykázaly jak nadprůměrný podíl obyvatel ve věku 5–14 let, tak nadprůměrnou výši výdajů vzdělávání jako procento HDP. Zároveň výrazně vyšší výdaje na studenta ve vyšším sekundárním vzdělávání znamenají, že celkové investice na této úrovni jsou vyšší, než by napovídal počet studentů.

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

Graf B2.2: Výdaje na vzdělávání jako procento HDP podle úrovně vzdělávání (2008)
(Z veřejných a soukromých zdrojů, podle úrovně vzdělávání a finančních zdrojů.)



Poznámky:

1. Pouze veřejné výdaje (v případě Švýcarska pouze v terciárním vzdělávání, u Norska pouze na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání).

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

Zdroj: OECD. Tabulka B2.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

Téměř jedna třetina výdajů zemí OECD na vzdělávání je vydávána na terciární vzdělávání. Výdaje na tuto úroveň vzdělávání se v rámci zemí OECD liší nejvíce, což je způsobeno rozdíly v systémech terciárního vzdělávání, tedy v délce programů a organizaci výuky, ale i v rozdílných vzdělávacích cestách studentů. Kanada, Chile, Korea a Spojené státy vydají na terciární vzdělávání mezi 2,0 % a 2,7 % HDP a s výjimkou Kanady patří mezi země s nejvyšším podílem výdajů na terciární vzdělávání. Oproti tomu Belgie, Brazílie, Francie, Island, Irsko, Švýcarsko a Spojené království vydají na terciární vzdělávání o něco málo menší podíl HDP, než je průměr zemí OECD, ale zároveň patří mezi země s nadprůměrným podílem výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání na HDP.

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

Změny v celkových výdajích na vzdělávání mezi roky 2000 a 2008

V současné době ukončuje vyšší sekundární i terciární vzdělávání takové množství lidí jako nikdy dříve a v mnoha zemích byla tato expanze spojena s vysokými finančními výdaji na tyto vzdělávací úrovně. **Ve všech zemích s dostupnými daty vzrostly mezi roky 2000 a 2008 veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání v běžných cenách o minimálně 7 %, v průměru zemí OECD o 32 %. Mezi roky 1995 a 2008 se jednalo o nárůst alespoň 14 % a v průměru zemí OECD o 57 %.**

Rozdíly jsou způsobeny zejména velikostí populace ve školním věku, ale závisí také na celkovém vývoji výše národního důchodu v jednotlivých zemích. Například v Izraeli došlo k nárůstu celkových výdajů na vzdělávání o více než 21 % v období 2000–2008, výše HDP se vzrostla o 29 %, což vedlo ve stejném období k poklesu výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP.

Výdaje na všechny úrovně vzdělávání celkem rostly v období 2000–2008 rychleji než HDP přibližně ve třech čtvrtinách zemí s dostupnými daty. Nárůst v tomto období překročil o 1,0 procentní bod v Brazílii (z 3,5 % na 5,3 %), Irsku (ze 4,5 % na 5,6 %) a Koreji (z 6,1 % na 7,6 %).

Nicméně zvýšení výdajů na vzdělávání obvykle výrazně zaostává za růstem HDP v Rakousku, Francii, Německu, Izraeli, Japonsku a na Slovensku. Z těchto zemí nastávají nejvýraznější rozdíly ve Francii a Izraeli, kde podíl HDP vydaného na vzdělávání poklesl mezi roky 2000 a 2008 alespoň o 0,3 procentního bodu, a to především v důsledku snížení výdajů jako procento HDP na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni ve Francii (pokles o 0,4 procentního bodu) a na terciární úrovni v Izraeli (pokles o 0,3 procentního bodu).

Mezi roky 2000 a 2008 se výdaje na jednotlivé vzdělávací úrovně poměrně lišily. **Výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání jako podíl HDP poklesly v 19 z 29 zemí s dostupnými daty.** To souvisí zejména se stabilním počtem žáků v těchto vzdělávacích úrovních.

Na terciární úrovni výdaje na vzdělávání jako podíl HDP v období 2000–2008 poklesly pouze ve třech zemích – Irsku, Izraeli a Švédsku. Izrael je jedinou zemí, kde výdaje jako podíl HDP klesly jak na primární až postsekundární neterciární úrovni, tak na úrovni terciární.

Ve 22 z 32 zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými daty **výdaje na terciární vzdělávání jako podíl HDP rostly rychleji než výdaje vzhledem k HDP na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání.** Toto bylo způsobeno zejména prudkým nárůstem počtu studentů v terciárním vzdělávání a relativně stabilní situací co se počtu žáků týče na nižších vzdělávacích úrovních. Toto platí ve všech zemích s dostupnými daty s výjimkou Belgie, Brazílie, Finska, Maďarska, Irska, Izraele, Koreji Norska a Spojených států.

V České republice výdaje na primární, sekundární a postsekundární vzdělávací úroveň jako podíl HDP poklesly mezi roky 1995 a 2008 o 0,7 procentního bodu (v letech 1995–2000 se jednalo o pokles o 0,7 procentního bodu, zatímco mezi roky 2000 a 2008 stagnovaly). Jednalo se o výdaje ve výši 3,5 % v roce 1995 a 2,8 % shodně v letech 2000 a 2008.

V České republice výdaje na terciární vzdělávací úroveň jako podíl HDP v období 1995–2008 vzrostly o 0,3 procentního bodu (mezi roky 1995 a 2000 došlo k poklesu o 0,1 procentního bodu, zatímco mezi roky 2000 a 2008 o 0,4 procentního bodu vzrostly). Jednalo se o výdaje ve výši 0,9 %, 0,8 % a 1,2 % HDP v letech 1995, 2000 a 2008.

Výdaje na vzdělávání podle zdrojů financování

Růst výdajů na vzdělávání v důsledku rostoucího počtu žáků a studentů s sebou nese větší tlak na finanční zdroje celé společnosti. Zátěž nárůstu finančních zdrojů však nespočívá pouze na státním rozpočtu. **V průměru z 6,1 % HDP vydávaných v zemích OECD na vzdělávání pochází více než tři čtvrtiny z veřejných zdrojů.** Většina finančních prostředků na vzdělávání je z veřejných zdrojů ve všech zemích, v průměru se jedná o 84 %, téměř jediným zdrojem jsou však ve Finsku a Švédsku (více než 97 % veškerých výdajů na vzdělávání).

B3 JAKÉ JSOU VEŘEJNÉ A SOUKROMÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?

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

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

Hlavní výsledky:

- V zemích OECD pochází v průměru 83 % výdajů na vzdělávání z veřejných zdrojů.
- V průměru v zemích OECD pochází 91 % výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání z veřejných zdrojů, nikdy se nejedná o méně než 80 % (výjimkou jsou Chile, Korea a Spojené království).
- V porovnání s ostatními vzdělávacími úrovněmi se na financování terciárního vzdělávání a v menší míře i preprimárního vzdělávání podílejí soukromé výdaje ve vyšší míře, než je tomu na úrovních ostatních, jedná se v průměru o 31 %, resp. 19 % výdajů.
- Ve všech zemích s dostupnými daty veřejné výdaje na vzdělávání mezi roky 2000 a 2008 vzrostly. Ve více než třech čtvrtinách zemí a v průměru zemí OECD vzrostly v tomto období i soukromé výdaje.
- Veřejné výdaje jsou určeny zejména k financování veřejných institucí, ale financují se z nich také instituce soukromé. V průměru v zemích OECD jsou veřejné výdaje na studenta ve veřejných institucích více než dvojnásobné v porovnání s veřejnými výdaji na studenta v soukromých institucích na preprimární úrovni, téměř dvojnásobné na primární, sekundární a postsekundární úrovni a více než trojnásobné v terciárním vzdělávání.
- V terciárním vzdělávání jsou země s nejnižší úrovní veřejných výdajů na studenta ve veřejných i soukromých institucích také zeměmi s nejmenším počtem studentů zapsaných ve veřejných institucích terciárního vzdělávání, výjimkou je pouze Polsko.
- Ve většině zemí pochází v terciárním vzdělávání naprostá většina soukromých výdajů z prostředků domácností. Výjimkou jsou Rakousko, Kanada, Česká republika, Slovenská republika a Švédsko, kde jsou soukromé výdaje jiných subjektů vyšší než výdaje domácností.

Trendy

V průměru v 19 zemích OECD s dostupnými daty poklesl v období 1995–2008 podíl veřejných výdajů na terciární vzdělávání (ze 74 % v roce 1995 na 73 % v roce 2000 a na 67 % v roce 2008). Tento trend je více znatelný v mimoevropských zemích, ve kterých hrají ve financování vzdělávání větší roli příjmy ze školného a na financování vzdělávání se v daleko větší míře účastní i soukromé podniky.

Mezi roky 2000 a 2008 došlo ve 20 z 26 zemí s dostupnými daty k nárůstu podílu soukromých výdajů na financování terciárního vzdělávání. Podíl se zvýšil v průměru o pět procentních bodů, a více než o deset procentních bodů šlo v Rakousku, Portugalsku, na Slovensku a ve Spojeném království. Zatímco v tomto vzrostl podíl soukromých výdajů v oblasti terciárního vzdělávání v některých zemích výrazně, na ostatních stupních vzdělávání k tomu nedošlo.

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

Výchozí veřejné výdaje na vzdělávání zahrnují jak přímé veřejné výdaje na vzdělávání, tak dotace do soukromého sektoru. Výchozí soukromé výdaje v sobě zahrnují školné a další platby studentů a jejich domácností, od kterých jsou odečteny finanční podpory poskytované prostřednictvím veřejných dotací. V terciárním vzdělávání se životní náklady a ušlé výdělky na výdajích na vzdělávání mohou významně podílet. Žádné výdaje mimo vzdělávací instituce se však nezapočítávají, dokonce, i pokud jsou veřejně dotovány.

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

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

Veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání

Instituce poskytující vzdělávání jsou stále financovány zejména z veřejných zdrojů, i když v případě terciárního vzdělávání je patrný stále větší a narůstající podíl soukromých výdajů. **V zemích OECD pochází v průměru 83 % výdajů na vzdělávání přímo z veřejných zdrojů. Česká republika je z tohoto pohledu průměrnou zemí – veřejné výdaje na vzdělávání tvoří 87,3 % všech výdajů na vzdělávání. V zemích EU21 pochází 89,1 % výdajů na vzdělávání přímo z veřejných zdrojů.**

Ve všech zemích OECD s dostupnými daty **soukromé výdaje reprezentují v průměru 17 % všech výdajů na vzdělávání.** Tento podíl se ale v rámci jednotlivých zemí podstatně liší – pouze 11 zemí vydává ze soukromých zdrojů větší podíl finančních prostředků, než je průměr zemí OECD. V Kanadě a v Izraeli tvoří soukromé výdaje na vzdělávání okolo jedné čtvrtiny všech výdajů na vzdělávání, zatímco v Austrálii, Chile, Japonsku, Koreji, Spojeném království a Spojených státech tvoří soukromé výdaje na vzdělávání dokonce 29 % a více výdajů na vzdělávání.

V České republice tvoří soukromé výdaje na vzdělávání 12,7 % všech výdajů na vzdělávání, v zemích EU21 se v průměru jedná o 10,9 %.

Soukromé výdaje na vzdělávání v období 2000 až 2008 rostly a podíl soukromých výdajů na celkových výdajích na vzdělávání rovněž vzrostl, což bylo důsledkem poklesu podílu veřejných výdajů o více než osm procentních bodů v Portugalsku, na Slovensku a ve Spojeném království. Tento pokles byl způsoben především výrazným navýšením školného v terciárním vzdělávání v tomto období.

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

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

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

Investice do preprimárního vzdělávání, resp. vzdělávání malých dětí, hrají klíčovou roli z pohledu dalšího vzdělávání dětí a jejich přístupu ke vzdělávacím příležitostem v průběhu celého života. **V preprimárním vzdělávání je podíl soukromých výdajů na financování této vzdělávací úrovně mnohem vyšší, než je tomu pro vzdělávání jako celek, a tento podíl reprezentuje v průměru 19 % výdajů.** V rámci jednotlivých zemí se podíl soukromých výdajů na preprimární vzdělávání pohybuje od 5 % a méně v Belgii, Estonsku, Lucembursku, Nizozemsku a Švédsku až do více než 25 % v Rakousku a Německu, a více než 50 % v Austrálii, Japonsku a Koreji. **V České republice tvořil v roce 2008 podíl soukromých výdajů na preprimárním vzdělávání 8,9 %.**

Finanční zdroje potřebné na financování primárního, sekundárního a postsekundárního vzdělávání v zemích OECD a v partnerských zemích **pocházejí zejména z veřejných zdrojů**. Podíl soukromých výdajů na primární, sekundární a postsekundární terciární vzdělávání převyšuje 10 % v Austrálii, Kanadě, Chile, Německu, Japonsku, Koreji, Mexiku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, Slovensku, ve Švýcarsku a Spojeném království. Důležitost většinového veřejného financování vzdělávání na těchto úrovních vyplývá z faktu, že toto vzdělávání je veřejnou službou. V naprosté většině zemí **soukromé výdaje na tyto vzdělávací úrovně pocházejí z finančních prostředků domácností prostřednictvím školního a jsou určeny zejména na vlastní vzdělávání**. Výjimkou jsou Německo, Nizozemsko a Švýcarsko, kde naprostá většina soukromých výdajů na primární, sekundární a postsekundární terciární vzdělávání pochází z finančních zdrojů obchodního a podnikatelského sektoru a kde jsou tyto prostředky určeny na praktickou výuku učňů v rámci duálního systému.

V České republice veřejné výdaje na primární, sekundární a postsekundární terciární vzdělávání tvoří 90,4 % výdajů na tuto vzdělávací úroveň. V zemích EU21 tvoří na těchto vzdělávacích úrovních veřejné prostředky 93,5 % výdajů.

Ve 14 z 26 zemí s dostupnými údaji nastal mezi roky 2000 a 2008 mírný pokles podílu veřejných výdajů na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární terciární úrovni. K nárůstu podílu soukromých výdajů o 3 a více procentních bodů došlo v Kanadě (ze 7,6 % na 11,4 %), Koreji (z 19,2 % na 22,2 %), Mexiku (z 13,9 % na 17,1 %), na Slovensku (z 2,4 % na 15,2 %) a ve Spojeném království (z 11,3 % na 22,1 %). Pokles podílu soukromých výdajů v primárním, sekundárním a postsekundárním terciárním vzdělávání nastal v ostatních osmi zemích. Vyšší nárůst veřejných výdajů (o tři a více procentních bodů) jsme mezi roky 2000 a 2008 zaznamenali v Chile (z 68,4 % na 78,4 %).

V České republice se jednalo o nárůst soukromých zdrojů o 1,3 procentního bodu (z 8,3 % v roce 2000 na 9,6 % v roce 2008).

I přes tyto rozdíly v podílu veřejných a soukromých výdajů na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární terciární vzdělávací úrovni mezi roky 2000 a 2008 se celková výše veřejných výdajů zvýšila ve všech zemích s porovnatelnými údaji s výjimkou Portugalska. Na rozdíl od obecných trendů byl nárůst veřejných výdajů provázen poklesem soukromých výdajů na tyto vzdělávací úrovně v Chile a Švédsku. Ve Švédsku podíl soukromých výdajů v roce 2008 tvořil méně než 1 %.

Veřejné a soukromé výdaje na terciární vzdělávání

Všechny země OECD vykazují vysoké individuální zisky z terciárního vzdělávání (viz indikátor A9). To nasvědčuje tomu, že studenti a další soukromé subjekty by mohli být ještě více motivováni investovat do terciárního vzdělávání v případě, že by vlády zajistily možnost širšího přístupu ke vzdělávání bez ohledu na ekonomickou situaci studentů. **Ve všech zemích je podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání alespoň tak vysoký jako podíl soukromých výdajů na primární, sekundární a postsekundární vzdělávání. Jedná se v průměru o 31 % výdajů na terciární vzdělávání. V České republice tvoří soukromé výdaje 20,9 % výdajů na terciární vzdělávání.**

Podíl soukromých výdajů v terciárním vzdělávání (tedy výdajů studentů a jejich domácností, soukromých podniků, včetně dotovaných soukromých výdajů) **se pohybuje od 5 % a méně** v Dánsku, ve Finsku a v Norsku **až do více než 40 %** v Austrálii, Kanadě, Izraeli, Japonsku, Spojeném království a Spojených státech, více než 75 % činí v Chile a Koreji. V Koreji okolo 80 % studentů studuje na soukromých univerzitách a více než 70 % výdajů na vzdělávání je hrazeno ze školního.

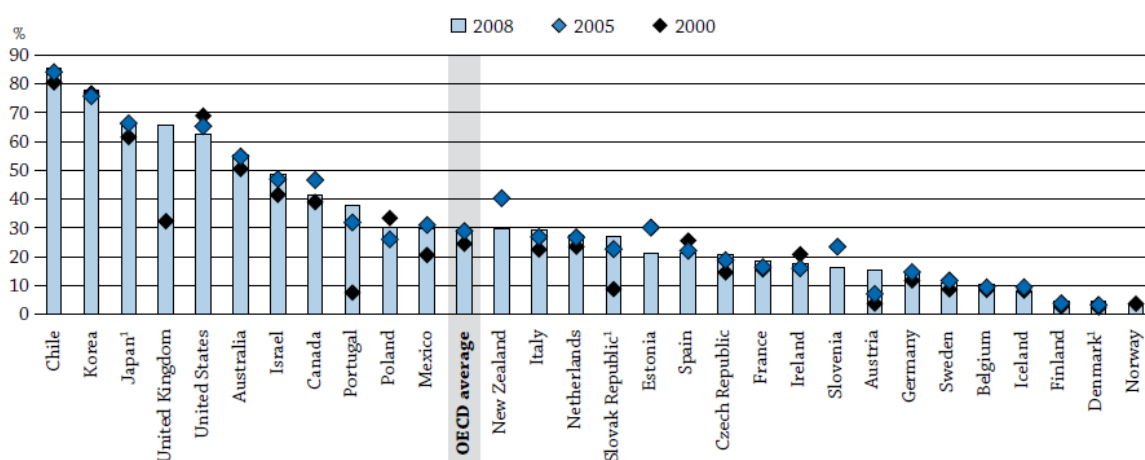
Soukromé výdaje z jiných zdrojů než z domácností jsou statisticky významné a reprezentují více než 10 % v Austrálii, Kanadě, **České republice (11,5 %)**, Izraeli, Japonsku, Koreji, Nizozemsku, Ruské federaci, na Slovensku, ve Švédsku, Spojeném království, Spojených státech. Ve Švédsku je tento vysoký podíl soukromých výdajů ovlivněn zejména vysokou mírou sponzoringu výzkumu a vývoje.

V mnoha zemích OECD má vysoký nárůst účasti ve vzdělávání i vysoké osobní a společenské dopady. **V roce 2008 činil podíl veřejných výdajů na terciární vzdělávání v zemích OECD v průměru 69 %.** V průměru mezi 19 zeměmi s porovnatelnými údaji **podíl veřejných výdajů v období 1995–2008 mírně poklesl** (ze 74 % v roce 1995 na 73 % v roce 2000 na 68 % v roce 2007 na 67 % v roce 2008). Tento trend je ještě markantnější v mimoevropských zemích, ve kterých je školné

obvykle častější a vyšší a navíc je zde běžnější spolufinancování terciárního vzdělávání a výzkumu a vývoje podniky a dalšími soukromými subjekty. **V České republice došlo v letech 2000–2008 k poklesu podílu veřejných výdajů na terciární vzdělávání z 85 % na 79 %.**

Ve 14 z 21 zemí s porovnatelnými údaji podíl soukromých výdajů v období 1995–2008 vzrostl o alespoň tři procentní body. Ve 20 z 26 zemí s dostupnými daty vzrostl tento podíl soukromých výdajů v terciárním vzdělávání. Tento nárůst byl vyšší než 9 procentních bodů v Austrálii, Rakousku, Chile, Izraeli, Itálii, Portugalsku, na Slovensku a ve Spojeném království. Pouze v **České republice** a Irsku a v menší míře v Norsku a Španělsku **došlo k významnému poklesu podílu soukromých výdajů na celkových výdajích na terciární vzdělávání.** V Austrálii byl tento nárůst způsoben především změnami v systému vysokého školství v oblasti studentských půjček v roce 1997. V Irsku bylo v posledních deseti letech zrušeno školné na vysokých školách u prvních studijních programů, což vedlo ke snížení podílu soukromých výdajů na této vzdělávací úrovni.

Graf B3.3: Podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání (2000, 2005, 2008)



Poznámky:

1. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu soukromých výdajů na vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka B3.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Nárůst soukromých výdajů na terciární vzdělávání jde obvykle ruku v ruce s nárůstem veřejných výdajů na tuto vzdělávací úroveň. Veřejné výdaje na terciární vzdělávání vzrostly ve všech zemích, pro které jsou za období 2000–2008 k dispozici údaje, s výjimkou Chile, Izraele, Portugalska a Spojeného království (bez ohledu na změny výše soukromých výdajů). V 11 ze 13 zemí – Rakousku, **České republice**, Estonsku, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, na Novém Zélandu, v Mexiku, Polsku, na Slovensku a ve Španělsku – **je školné je velice nízké nebo není zavedeno.** Oproti tomu v Koreji, na Novém Zélandu a ve Spojených státech, kde veřejné výdaje investované do terciárního vzdělávání také vzrostly, je zároveň vysoký podíl soukromých výdajů.

Veřejné výdaje na studenta podle typu vzdělávací instituce

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

V průměru v zemích OECD jsou celkové veřejné výdaje na žáka a studenta vzdělávajícího se ve veřejné instituci více než dvojnásobné, než jsou výdaje na žáka a studenta vzdělávajícího se v instituci soukromé (jde o 8 027 US \$ oproti 4 071 US \$). Rozdíly jsou ještě více markantní na jednotlivých vzdělávacích úrovních. **Veřejné výdaje na dítě vzdělávající se ve veřejné instituci v preprimárním vzdělávání jsou více než dvojnásobné než v případě veřejných výdajů na dítě**

vzdělávající se v soukromé instituci (jde o 6 281 US \$ oproti 2 474 US \$). V případě žáka vzdělávajícího se v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání jde o částky 8 111 US \$ ve veřejné instituci a 4 572 US \$ v soukromé instituci. Na studenta v terciárním vzdělávání je v průměru vynaloženo z veřejných prostředků 10 543 US \$, pokud studuje ve veřejné instituci, a 3 614 US \$, navštěvuje-li instituci soukromou.

V České republice se vynaloží z veřejných zdrojů na dítě v preprimárním vzdělávání 3 817 US \$ ve veřejné instituci oproti 3 138 US \$ v instituci soukromé. V primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání se z veřejných zdrojů v České republice v roce 2008 průměrně vynaložilo 4 865 US \$ na žáka ve veřejné instituci a 3 034 US \$ v soukromé instituci. V terciárním vzdělávání se v průměru jednalo o 7 330 US \$ vydaných z veřejných zdrojů na studenta ve veřejné instituci a 531 US \$ v soukromé instituci.

Na preprimární úrovni vzdělávání jsou v zemích OECD veřejné výdaje na jedno dítě ve veřejných i soukromých institucích v průměru 5 123 US \$, ale pohybují se od méně než 2 016 US \$ v Argentíně a Mexiku, až do přibližně 13 000 US \$ v Lucembursku. Veřejné výdaje na dítě jsou obvykle vyšší ve veřejných institucích, než v soukromých, nicméně v soukromých institucích je zapsáno méně než 5 % dětí. V Mexiku a Nizozemsku jsou veřejné výdaje na jedno dítě v soukromých institucích zanedbatelné.

Veřejné výdaje na jednoho studenta ve veřejných i soukromých institucích v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání (jde o úroveň s největším podílem veřejných prostředků) **jsou v průměru zemí OECD 7 354 US \$**, ale liší se od méně než 1 900 US \$ v Mexiku až do přibližně 16 000 US \$ v Lucembursku. Veřejné výdaje na studenta jsou obvykle vyšší než ve veřejných institucích v porovnání se soukromými s výjimkou Izraele a Švédska. V těchto dvou zemích OECD je v soukromých institucích pouze 25 %, resp. 9 % žáků. V Mexiku a Nizozemsku jsou veřejné výdaje na studenta v soukromých institucích spíše zanedbatelné, protože soukromý sektor je marginální a z veřejných zdrojů je financován minimálně, případně vůbec.

Na terciární úrovni tvoří v průměru zemí OECD veřejné výdaje na jednoho studenta ve veřejné i soukromé instituci 8 526 US \$, pohybují se od méně než 1 000 US \$ v Chile až do více než 16 000 US \$ v Dánsku, Norsku a Švédsku, což jsou tři země s minimálním nebo zanedbatelným podílem soukromých výdajů na této vzdělávací úrovni. Ve všech zemích s dostupnými údaji jsou veřejné výdaje na studenta ve veřejných institucích vyšší než v případě institucí soukromých.

Na této vzdělávací úrovni se modely rozdělování veřejných prostředků na veřejné a soukromé instituce liší. V Dánsku a Nizozemsku, kde je nejméně 90 % a více studentů zapsaných ve veřejných institucích, jde většina veřejných výdajů právě na tyto instituce. Veřejné výdaje na studenta ve veřejných institucích jsou vyšší než průměr OECD a veřejné výdaje na jednoho studenta v soukromých institucích jsou zanedbatelné. V těchto zemích soukromé prostředky doplňovat veřejné prostředky na různé úrovni: soukromé výdaje jsou nižší než 5 % výdajů na veřejné a soukromé vzdělávací instituce v Dánsku a nad 25 % v Nizozemsku.

V Belgii, Finsku, Maďarsku, na Islandu a ve Švédsku směřují veřejné výdaje jak do veřejných, tak do soukromých institucí a veřejné výdaje na studenta v soukromých institucích představují alespoň 63 % a ve veřejných institucích až 90 % z celkových výše veřejných výdajů na studenta. Nicméně tyto země mají nastaveny různé modely. Ve Finsku, Maďarsku, na Islandu a ve Švédsku je alespoň 80 % studentů zapsáno ve veřejných institucích, zatímco v Belgii je většina studentů v terciárním vzdělávání zapsána v soukromých institucích. Ve všech těchto zemích jsou soukromé výdaje na instituce terciárního vzdělávání nižší, než je průměr zemí OECD.

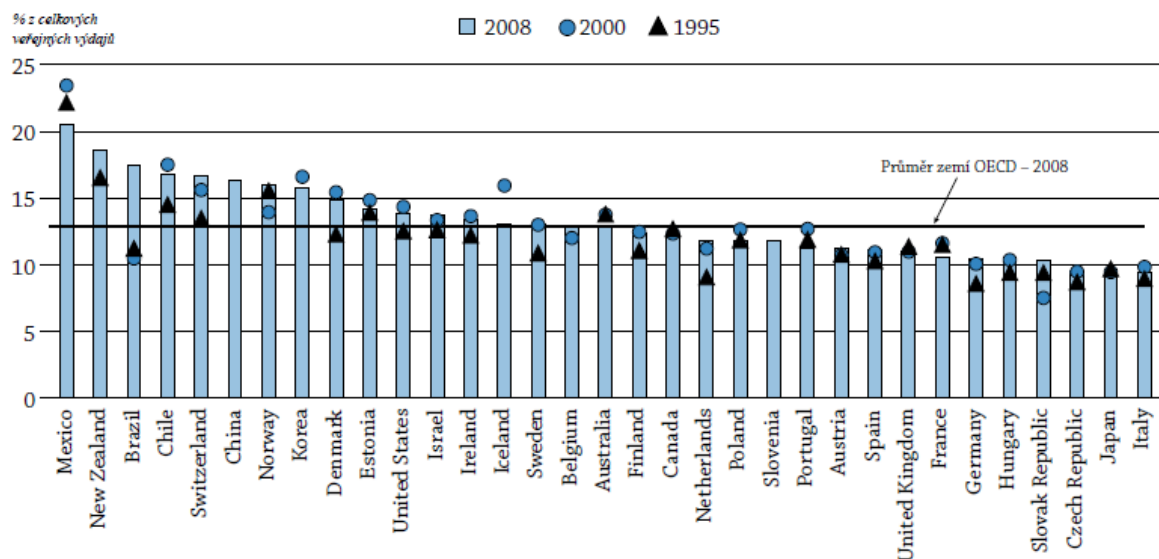
Ve zbývajících zemích jsou veřejné výdaje směřovány převážně do veřejných institucí a veřejné výdaje na studenta v soukromých institucích jsou menší než 46 % veřejných výdajů na studenta.

V České republice se vynaloží z veřejných zdrojů na dítě v preprimárním vzdělávání 3 807 US \$, v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání se jedná o 4 736 US \$ a v terciárním vzdělávání se v průměru vynaložilo z veřejných zdrojů 6 451 US \$ na studenta.

B4 JAKÉ JSOU CELKOVÉ VEŘEJNÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?

Veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl všech veřejných výdajů charakterizují prioritu vzdělávání vzhledem k ostatním veřejným výdajům, jako jsou zdravotnictví, sociální péče, obrana a vnitra. Indikátor poskytuje důležitý kontext vzhledem k dalším indikátorům o financování. Pokud jsou veřejné zisky ze vzdělávání vyšší než zisky soukromé, vlády jednotlivých zemí mají také větší zájem ovlivnit vzdělávací politiku. Vzdělávání je jeden ze sektorů, do kterého vlády vstupují přímými dotacemi na poskytované služby. I když zde nikdy není zajištěno, že vzdělávací trh bude poskytovat rovné příležitosti v přístupu ke vzdělávání, financování z veřejných zdrojů je toho dobrým předpokladem.

Graf B4.1: Celkové veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl celkových veřejných výdajů (1995, 2000, 2008)



Země jsou seřazeny sestupně podle celkových veřejných výdajů na všechny vzdělávací úrovně jako podílu na celkových veřejných výdajích v roce 2008.

Zdroj: OECD. Tabulka B4.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Hlavní výsledky:

- V průměru země OECD věnují **12,9 % z celkových veřejných výdajů na vzdělávání**, ale hodnoty v jednotlivých zemích se pohybují od méně než 10 % v České republice, Itálii a Japonsku až do více než 20 % v Mexiku.
- Veřejné výdaje na vzdělávání jsou společenskou prioritou, a to dokonce i v zemích OECD s nízkými veřejnými subwencemi směřovanými do ostatních resortů. Veřejné výdaje jako podíl na HDP se mezi ve 20 z 18 zemí s dostupnými daty za roky 1995 a 2008 zvyšovaly pouze velice mírně.
- Největší nárůst nastal v období 1995–2000 (o 0,9 procentního bodu v průměru zemí OECD), zatímco veřejné výdaje na vzdělávání a dalších veřejných sektorů rostly v letech 2000–2008 (o 0,2 procentního bodu).
- V zemích OECD jsou veřejné výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání v průměru třikrát vyšší než veřejné výdaje do terciárního vzdělávání.
- **Vyšší podíl veřejných výdajů na vzdělávání** ve vzdělávacích úrovních **nižších než terciární úrovni** je zapříčiněn zejména **téměř univerzální účastí ve vzdělávání na těchto úrovních a také tím, že soukromé výdaje jsou zpravidla vyšší na terciární úrovni**. Podíl veřejných výdajů na nižších úrovních vzhledem k terciárnímu vzdělávání se pohybuje od dvojnásobku a méně v Kanadě, Finsku a Norsku do pětinašobku v Chile, Koreji a ve Spojeném království (v těchto dvou zemích je vyšší podíl způsoben relativně vysokým podílem soukromých výdajů v terciárním vzdělávání).

- V rámci zemí OECD je **financování primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání více decentralizované než veřejné financování terciárního vzdělávání**. V průměru pochází na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni cca 50 % finančních prostředků z centrálního rozpočtu spíše než z rozpočtů regionálních nebo lokálních, v případě terciárního vzdělávání pochází z centrálních rozpočtů 87 % veřejných výdajů.
- **Na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni mimo toho existuje větší množství transferů veřejných prostředků z centrální na regionální a místní úroveň, než je tomu na terciární úrovni vzdělávání**. Na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni pochází 44 % veřejných zdrojů z místních zdrojů po převodu mezi jednotlivými úrovněmi veřejné správy, ve srovnání s méně než 30 % před přemístěním. Na terciární úrovni místní zdroje představují méně než 3 % veřejných prostředků.

Trendy

Od druhé poloviny roku 1990 zejména v důsledku současné finanční a hospodářské krize **většina zemí OECD vyvíjí značné úsilí ke konsolidaci veřejných rozpočtů**. Vzdělání musí soutěžit s celou řadou dalších oblastí financovaných vládou z dostupných veřejných zdrojů.

V letech 1995 a 2008 vykazuje vzdělávání zvyšující se podíl celkových veřejných výdajů ve většině zemí, tyto výdaje rostou v průměru stejně rychle jako HDP. V Brazílii, Dánsku, Německu, Nizozemsku, Švédsku a Švýcarsku nastaly zvlášť významné posuny ve veřejném financování směrem k vzdělávání (nárůst o více než 20 %).

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

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

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

Celková úroveň veřejných výdajů investovaných do vzdělávání

Země OECD v průměru v roce 2008 vynaložily 12,9 % celkových veřejných výdajů na vzdělávání. Tato hodnota se pohybuje na úrovni 10 % nebo méně v České republice, Itálii a Japonsku až do více než 20 % v Mexiku. Stejně jako v případě podílu výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP na obyvatele, také hodnoty tohoto indikátoru musí být interpretovány v souvislosti s demografickými změnami a mírou účasti na vzdělávání.

V ČR se v roce 2008 vynaložilo na vzdělávání 9,5 % všech veřejných výdajů. V zemích EU21 se jednalo o 11,7 %.

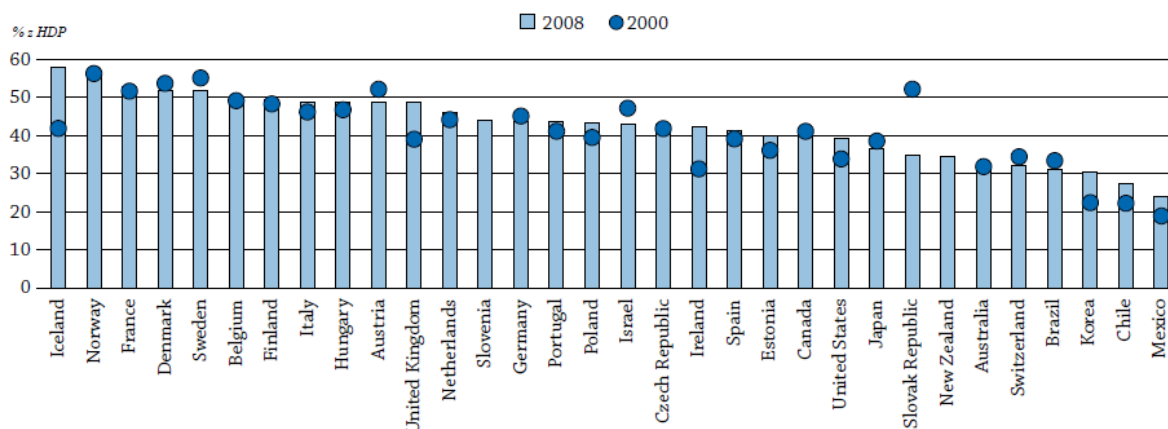
Podíl veřejných výdajů na jednotlivé úrovně vzdělávání se v rámci zemí liší. **Země OECD a partnerské země vydaly v roce 2008 na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni od 6,1 % (Česká republika) až do 13,6 % (Mexiko) svých veřejných výdajů a od 1,7 % (Itálie a Spojené království) do 5,5 % (Nový Zéland) na terciární vzdělávání.**

V průměru v zemích OECD jsou veřejné výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání téměř třikrát vyšší než veřejné výdaje na terciární vzdělávání, a to především díky míře účasti na vzdělávání a demografické struktuře obyvatel, ale také díky vyššímu podílu soukromých výdajů v terciárním vzdělávání. V České republice se jedná o 6,1 % veřejných výdajů v případě primárního až postsekundárního neterciárního vzdělávání a 2,3 % v případě terciárního vzdělávání.

Pokud porovnáváme v jednotlivých zemích OECD velikost celkových veřejných výdajů s HDP, pak je zřejmé, že **dokonce v zemích s poměrně nízkým podílem veřejných výdajů jsou veřejné výdaje na vzdělávání vysokou prioritou**. Například nejvyšší podíl veřejných výdajů vynaložených na vzdělávání vykazují Brazílie, Chile, Mexiko, Nový Zéland a Švýcarsko, v případě všech těchto zemí však tvoří celkové veřejné výdaje poměrně malý podíl na HDP.

Neexistují sice žádné obecné zákonitosti mezi celkovým objemem veřejných výdajů a výší výdajů vynaložených na vzdělávání, ale dá se říci, že v části zemí s vyššími celkovými veřejnými výdaji je podíl veřejných výdajů na HDP vynaložených na vzdělávání nižší, než je tomu v zemích s nižším objemem veřejných výdajů. Ze všech zemí pouze Dánsko patří mezi první desítku zemí s nejvyššími celkovými veřejnými výdaji a zároveň je i mezi prvními deseti zeměmi s nejvyšším podílem veřejných výdajů vynaložených na vzdělávání.

Graf B4.2: Celkové veřejné výdaje jako podíl HDP (2000, 2008)



Poznámky:

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

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových veřejných výdajů vzhledem k HDP v roce 2008.

Zdroj: OECD. Annex 2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Zatímco veřejné výdaje na vzdělávání vzrostly v období 1995 až 2008 v 20 z 28 zemí se srovnatelnými údaji, veřejné výdaje na vzdělávání jako procento HDP se v těchto 28 zemích v průměru mírně zvýšily. Ačkoliv konsolidace rozpočtu vyvíjela tlak na všechny oblasti veřejných výdajů (zejména od roku 2000), podíl **veřejných výdajů na vzdělávání se v zemích OECD zvýšil z 11,8 % v roce 1995 na 12,9 % v roce 2008**. K největšímu relativnímu zvýšení podílu veřejných výdajů na vzdělávání v tomto období došlo v Brazílii (z 11,2 % na 17,4 %), Dánsku (z 12,3 % na 14,9 %), Německu (z 8,6 % na 10,4 %), Nizozemsku (z 9,1 % na 11,9 %), Švédsku (z 10,9 % na 13,1 %) a Švýcarsku (z 13,5 % na 16,7 %).

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

Zdroje financování z veřejných prostředků investovaných do vzdělávání

V zemích OECD je financování primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání mnohem více decentralizované než veřejné financování terciárního vzdělávání.

V průměru se na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni 50 % prvotních výdajů pochází z centrální spíše než z regionální nebo místní úrovně financování ve srovnání s 84 % v případě terciárního vzdělávání. V jednotlivých zemích existuje na primární,

sekundární a postsekundární neterciární úrovni řada transferů finančních prostředků z centrální na regionální a místní úroveň, což ještě zvyšuje kontrast v decentralizaci mezi úrovněmi vzdělání. Na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni pochází 44 % veřejných zdrojů z místních zdrojů po převodu mezi jednotlivými úrovněmi veřejné správy, ve srovnání s méně než 30 % před transfery (na terciární úrovni místní zdroje představují méně než 3 % z veřejných zdrojů).

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

Politická rozhodování týkající se školného odrážejí jak finanční náročnost terciárního vzdělávání, tak výši zdrojů, které jsou pro terciární vzdělávání k dispozici. Subvence studentům a jejich rodinám jsou také formou, jakou mohou vlády zemí zvyšovat účast ve vzdělávání (i pro studenty z nízkopříjmových rodin) tím, že sníží výdaje rodin na vzdělávání. Dopad těchto subvencí se hodnotí prostřednictvím indikátorů účasti a dokončování vzdělávání. Veřejné subvence hrají významnou roli v nepřímém financování vzdělávání. Indikátor porovnává výši plateb studentů institucím poskytujícím terciární vzdělávání (tedy zejména výši školného), přímých a nepřímých veřejných výdajů na vzdělávání a výši veřejných subvencí, které student obdrží na pokrytí svých životních nákladů.

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

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

Hlavní výsledky:

- **V osmi zemích OECD veřejné instituce terciárního vzdělávání nevybírají žádné školné, ale v jedné třetině zemí s dostupnými údaji veřejné instituce výroční školné pro „národní studenty“ a úrovni vyšší než ve více než 1 500 US \$.**
- **Ve 14 ze 25 zemí s dostupnými údaji se školné ve veřejných institucích terciárního vzdělávání může lišit pro tuzemské a mezinárodní studenty.** Ve 14 z 25 zemí s dostupnými údaji se školné liší také podle oboru studia, a to zejména z důvodu rozdílné finanční a personální náročnosti studia hrazené z veřejných zdrojů.
- V průměru 21 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání je vydáváno na subvence studentům, domácnostem a ostatním soukromým subjektům. V Austrálii, Chile, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku a Spojeném království tvoří veřejné subvence domácnostem alespoň 29 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání.
- Mezi zeměmi EU21 s dostupnými daty pouze v Itálii, Nizozemsku, Portugalsku a ve Spojeném království (v na státu závislých institucích) je roční školné vyšší než 1 200 US \$.
- To, že v některých zemích je nízká průměrná výše ročního školného placeného na terciárních vzdělávacích institucích typu 5A, neznamená, že v těchto zemích je i nízký podíl studentů profitujících z veřejných subvencí. Výše školného pro domácí studenty je ve skandinávských zemích prakticky nulová. Přesto v těchto zemích více než 55 % studentů dostává veřejné subvence nebo je jim poskytováno stipendium/grant, případně jsou jim poskytovány studentské půjčky. Navíc Finsko, Island, Norsko a Švédsko patří mezi osm zemí s nejvyšší mírou vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A.

- Země OECD, ve kterých studenti platí školné a mohou zároveň využívat poměrně rozsáhlý systém veřejných subvencí, nezaznamenaly nižší úroveň přístupu k terciárnímu vzdělávání typu 5A, než je tomu v ostatních zemích OECD. Například Austrálie (94 %) a Nový Zéland (78 %) patří mezi země s nejvyšší mírou vstupu do terciárního vzdělávání a Nizozemsko, Spojené království a Spojené státy vykazují míru vstupu nad průměrem zemí OECD (63 %, resp. 61 % a 70 %). Jedním z důvodů vyšší míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A v Austrálii a na Novém Zélandu je ale také vysoký podíl zahraničních studentů.

Trendy

Od roku 1995 ve 14 z 25 zemí s dostupnými daty zavedly reformami školné. Většina z těchto reforem vede k růstu průměrné výše školného v institucích terciárního vzdělávání. Ve všech těchto 14 zemích s výjimkou Islandu a Slovenska, byly reformy realizovány v kombinaci se změnou formy veřejné podpory studentům.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mezi zeměmi OECD jsou ve výši školného pro tuzemské studenty na terciárních vzdělávacích institucích typu 5A poměrně velké rozdíly. Na veřejných institucích v pěti skandinávských zemích (v Dánsku, Finsku, na Islandu, v Norsku a Švédsku), **České republice** a Mexiku **není školné vůbec zavedeno.** Do této kategorie může být zahrnuto i Irsko, kde školné zavedeno na

veřejných institucích platí přímo vláda. Naopak v jedné třetině zemí OECD a partnerských zemí s dostupnými daty se na veřejných (a soukromých na státu závislých) institucích vybírá od tuzemských studentů školné vyšší než 1 500 US \$. V Koreji a Spojených státech je školné na veřejných institucích vyšší než 5 000 US \$. V zemích EU21 s dostupnými daty tuzemští studenti platí školné vyšší než 1 200 US \$ pouze v Itálii, Nizozemsku, Portugalsku a Spojeném království.

Rozdíly ve školném podle státního občanství a oborů studia

V jednotlivých zemích je obvykle zavedeno školné pro všechny studenty. Školné je obvykle zavedeno i pro zahraniční studenty. Zahraniční studenti jsou ti, kteří jdou do zahraničí studovat nebo zahraniční studenti, kteří vstoupí do země za účelem studia. Rozdíly mezi tuzemskými a zahraničními studenty, pokud jde o vybírané poplatky nebo o finanční pomoc dotovanou státem, ve kterém studují, mají spolu s dalšími faktory vliv na migraci zahraničních studentů. Pobídky mohou zahraniční studenty přilákat nebo poplatky naopak odradit.

V téměř polovině zemí s dostupnými údaji se školné na veřejných institucích terciárního vzdělávání liší u tuzemských a zahraničních studentů studujících ve stejném programu. V Rakousku je například průměrné školné účtované veřejnými institucemi pro studenty mimo země EU dvakrát vyšší než poplatky pro občany těchto zemí. Podobné zásady platí i v Austrálii, Kanadě, Irsku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Polsku (pouze pro veřejné instituce), na Slovensku, ve Slovinsku, Švýcarsku, Spojeném království a Spojených státech, stejně jako v Dánsku (od roku 2006/07) a ve Švédsku (od roku 2011). V těchto zemích se liší výše školného na základě státního občanství, nebo na bydliště studenta.

Školné se také ve více než polovině zemí s dostupnými údaji liší podle oboru studia. Výjimkou je Rakousko, Belgie, Japonsko (v případě národních univerzit), Mexiko, Nizozemsko, Slovinsko a Švýcarsko, a také instituce terciárního vzdělávání typu 5A v severských zemích, kde se vybírá jednotné školné bez ohledu na obor studia.

Průměrná roční výše školného v soukromých institucích

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

Veřejné subvence domácnostem a dalším soukromým subjektům

Země OECD vydají v průměru 0,5 % svého HDP na subvence domácnostem a dalším soukromým subjektům v rámci všech úrovní vzdělávání. Podíl těchto subvencí je mnohem vyšší v terciárním vzdělávání, než je tomu na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni, a reprezentují 0,3 % HDP. Vzhledem k HDP jsou tyto subvence nejvyšší v Norsku (1,3 %), na Novém Zélandu (0,8 %), v Dánsku (0,6 %), Švédsku (0,5 %), Spojeném království (0,5 %), Nizozemsku (0,4 %) a Rakousku (0,4 %). **V České republice představují veřejné subvence v terciárním vzdělávání 0,05 % HDP.**

Země OECD vydají v průměru 21 % veřejných výdajů v terciárním vzdělávání na subvence domácnostem a dalším soukromým subjektům. V Austrálii, Chile, Dánsku, Japonsku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku a Spojeném království tvoří veřejné subvence více než 25 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání. Pouze v Argentině, **České republice** a Polsku se jedná o méně než 5 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání (0,5 %, resp. **4,9 %**, resp. 1,6 %).

Různé přístupy zemí k financování terciárního vzdělávání

Země se liší v přístupech k financování terciárního vzdělávání. Země jsou rozděleny podle dvou faktorů. Prvním je rozsah nákladů, tedy podle výše příspěvku vyžadované od studenta. Druhým faktorem je výše subvencí studentům na této úrovni vzdělávání.

Podle způsobu financování (školné x veřejné subvence studentům) je můžeme rozdělit do čtyř modelů:

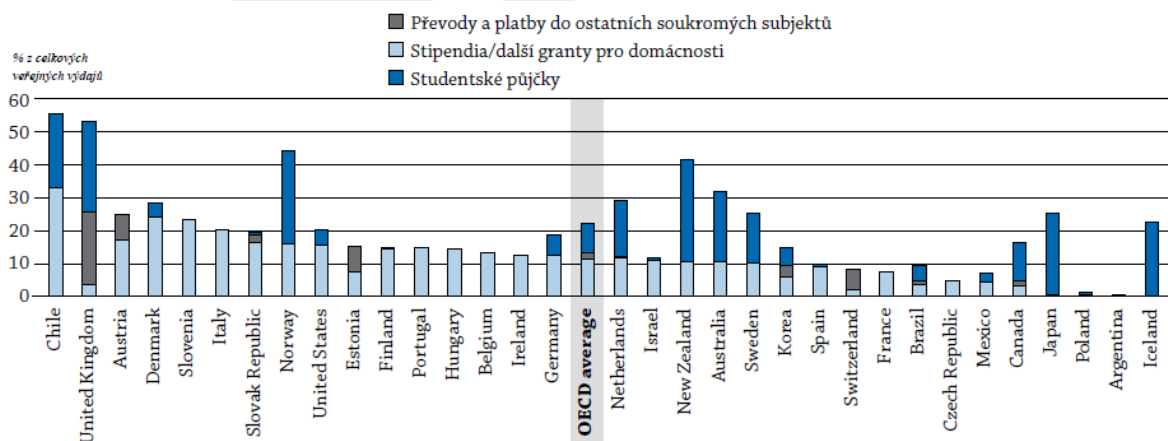
- Model 1 – země, ve kterých se neplatí školné, a současně existuje poměrně velkorysý systém subvencí studentům (Dánsko, Finsko, Island, Norsko, Švédsko)
- Model 2 – země s vysokým školným a dobře rozvinutým systémem subvencí studentům (Austrálie, Kanada, Nizozemsko, Nový Zéland, Spojené království a Spojené státy)
- Model 3 – země s vysokým školným a méně rozvinutým systémem subvencí studentům (Japonsko a Korea)
- Model 4 – země s žádným nebo nízkým školným a méně rozvinutým systémem subvencí studentům (Rakousko, Belgie, Česká republika, Francie, Irsko, Itálie, Portugalsko, Švýcarsko a Španělsko)

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

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

Graf B5.3: Veřejné subvence na vzdělávání v terciárním vzdělávání (2008)

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



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

Zdroj: OECD, tab. B5.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

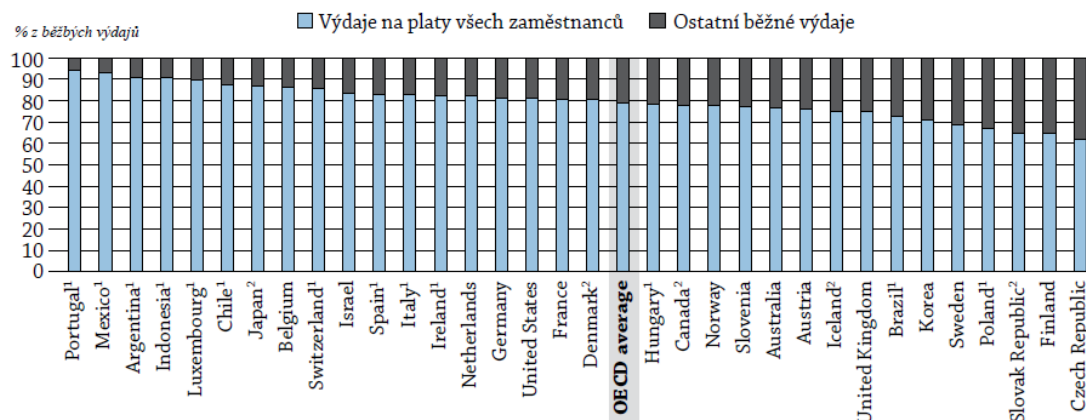
Granty a stipendia zahrnují rodinné přídatky a další specifické způsoby podpory, ale nezahrnují slevy na daních, které jsou součástí systému podpory v Austrálii, Belgii (vlámské části), Kanadě, České republice, Finsku, Francii, Maďarsku, Itálii, Nizozemsku, Norsku, na Slovensku, ve Švýcarsku a Spojených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

B6 Z JAKÝCH ZDROJŮ POCHÁZÍ FINANČNÍ PROSTŘEDKY NA VZDĚLÁVÁNÍ A ZA CO JSOU UTRÁČENY?

Rozhodnutí přijatá na systémové úrovni mohou mít vliv na povahu výuky a na podmínky, za kterých je vzdělávání ve třídě poskytováno. Vzdělávací instituce na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání nabízejí kromě výuky celou škálu služeb, jako je stravování a doprava zdarma, nebo ubytování. Na terciární úrovni mohou instituce nabízet služby týkající se bydlení a často provádět celou řadu výzkumných činností.

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

Graf B6.1: Struktura běžných výdajů na vzdělávání v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání (2008)



Poznámky:

1. Pouze veřejné instituce.

2. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

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

Zdroj: OECD. Tabulka B6.2b, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

Hlavní výsledky:

- Na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni vzdělávání tvoří v zemích OECD běžné výdaje v průměru 92 % celkových výdajů a ve všech zemích s výjimkou pěti tvoří více než 70 % běžných výdajů platy zaměstnanců.
- Na terciární úrovni, země OECD vydávají v průměru 32 % běžných výdajů na jiné účely, než jsou mzdové náklady pracovníků.

- Ostatní běžné výdaje včetně kapitálových výdajů tvoří vyšší podíl celkových výdajů na terciární úrovni, než je tomu na vzdělávacích úrovních nižších z důvodů vyšší finanční náročnosti nákladů na zařízení, vybavení a výstavbu nových objektů v důsledku nárůstu počtu studentů.
- V primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání vydají země OECD v průměru 21 % běžných výdajů na něco jiného, než jsou platy pedagogických pracovníků. Mezi primárním a sekundárním vzděláváním jsou rozdíly v těchto podílech malé a převyšují 7 procentních bodů v Irsku, Koreji a Lucembursku.
- Země OECD vydají v průměru 0,2 % HDP na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni na další služby spojené se vzděláváním. V případě Finska, Francie, Maďarska, Koreje, Slovenska, Švédska a Spojeného království jde dokonce o více než 0,4 % HDP. V těchto pěti zemích, stejně jako v Maďarsku a na Slovensku, se jedná o více než 10 % veškerých výdajů na vzdělávání.
- Na úrovni terciárního vzdělávání se vynakládají poměrně vysoké částky z celkových výdajů na výzkum a vývoj, v průměru jde o 25 % celkových výdajů. Skutečnost, že některé země vynaloží na výzkum a vývoj mnohem více finančních prostředků než země jiné (ve Švédsku, Švýcarsku a Spojeném království jde dokonce o více než 45 % výdajů na terciární vzdělávání), pomáhá vysvětlit velké rozdíly mezi výši výdajů na terciární vzdělávání v rámci zemí OECD.

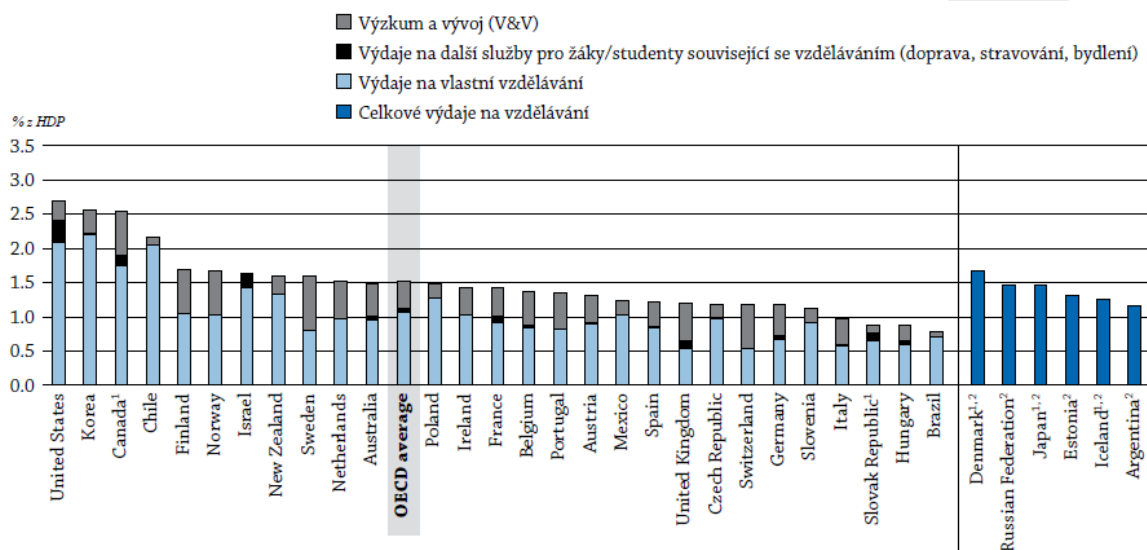
Indikátor zahrnuje výdaje ve členění na běžné a kapitálové a ve členění podle tří základních funkcí vzdělávání. Zahrnuje finanční prostředky vynaložené na vlastní vzdělávání (včetně platů učitelů, školních pomůcek) a prostředky nepřímou související se vzděláváním (včetně platů administrativních pracovníků, podpory vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, poradenských služeb pro žáky a studenty a také rekonstrukce vybavení škol). Mimo těchto výdajů zahrnuje indikátor finanční prostředky vynaložené na služby žákům a studentům související se vzděláváním včetně sociální péče v případě, že jsou tyto služby realizovány vzdělávacími institucemi. V neposlední řadě indikátor zahrnuje i výdaje na výzkum a vývoj v institucích terciárního vzdělávání, a to jak v podobě samostatně financovaných výzkumných aktivit, tak podíl platů a ostatních běžných výdajů v rozpočtu instituce přeúčtovaných na výzkum a vývoj.

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

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

Na nižších úrovních vzdělávání (primární, sekundární a postsekundární neterciární) je většina výdajů na vzdělávání využita na vlastní vzdělávací proces, tedy na výuku. Na terciární vzdělávací úrovni je významná část výdajů na vzdělávání použita také na další aktivity – zejména na aktivity spojené s výzkumem a vývojem. Rozdílná výše výdajů na výzkum a vývoj v jednotlivých zemích může částečně objasnit velké rozdíly mezi zeměmi ve výši průměrných ročních výdajů na studenta. Například vysoká úroveň výdajů na výzkum a vývoj (mezi 0,4 % a 0,8 % HDP) v institucích terciárního vzdělávání v Austrálii, Rakousku, Belgii, Kanadě, ve Finsku, Francii, v Německu, Nizozemsku, Norsku, Portugalsku, Švédsku, Švýcarsku a ve Spojeném království může znamenat prudký pokles průměrných ročních výdajů na studenta v terciárním vzdělávání, pokud eliminujeme výdaje na výzkum a vývoj. V České republice tvoří výdaje na výzkum a vývoj v rámci institucí terciárního vzdělávání 0,20 % HDP.

Graf B6.2: Výdaje na vlastní vzdělávání, výzkum a vývoj a služby související se vzděláváním v terciárním vzdělávání jako podíl HDP (2008)



Poznámky:

1. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

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

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

Zdroj: OECD. Tabulka B6.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

Výdaje na sociální zabezpečení studentů

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

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

Na terciární vzdělávací úrovni jsou další služby spojené se vzděláváním financovány ve větší míře, než je tomu na nižších vzdělávacích úrovních. **V průměru se výdaje na další služby spojené se vzděláváním na terciární vzdělávací úrovni pohybují na úrovni nižší než 0,1 % HDP, ale v některých zemích dosahují úrovně mnohem vyšší – v Kanadě 0,14 %, v Izraeli 0,21 % a více než 0,31 % ve Spojených státech. V ČR se jedná o naprosto zanedbatelnou částku 0,01 % HDP.**

Běžné a kapitálové výdaje a struktura běžných výdajů

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

Vzdělávání se uskutečňuje ve školách a univerzitách. Tyto instituce uskutečňují personálně náročné činnosti, což s sebou nese i přiměřeně vysokou náročnost na běžné výdaje. V zemích OECD s dostupnými daty tvoří **na úrovni primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání běžné výdaje 92 % všech výdajů** na tuto vzdělávací úroveň. Pohybují se od 82 % v Lucembursku až po 97 % a více v Rakousku, Chile, Mexiku a Portugalsku. **V České republice tvoří běžné výdaje 90,4 % výdajů na tyto vzdělávací úrovně, podíl těchto výdajů je o 1,6 procentního bodu nižší, než je průměr zemí OECD.**

Podíl běžných výdajů využitých na mzdové prostředky pedagogických a ostatních pracovníků

Běžné výdaje zahrnují tři základní skupiny výdajů:

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

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

Podstatnou část běžných výdajů tvoří pochopitelně **mzdové výdaje** (resp. osobní výdaje včetně zákonných odvodů) **na platy učitelů a dalších pracovníků**. Ty tvoří v průměru v zemích OECD **na úrovni primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání 79 % běžných výdajů**. Ve všech zemích, s výjimkou České republiky (65,6 %), Finska, Polska, Slovenska a Švédska, se jedná o výdaje ve výši alespoň 70 % běžných výdajů. Pouze tři země (Argentina, Indonésie, Mexiko a Portugalsko) naopak vynakládají na platy pracovníků 90 % běžných výdajů na této vzdělávací úrovni nebo více.

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

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

Na platy ostatních (nepedagogických) pracovníků na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni vynakládají některé země OECD více než 20 % běžných výdajů – jedná se o Argentinu, Dánsko, Francii, Spojené království a Spojené státy, zatímco několik zemí (Rakousko, Korea a Španělsko) vydá na platy nepedagogů pouze 10 % běžných výdajů nebo méně. **V České republice se na platy ostatních pracovníků vydá 17,3 % běžných výdajů.** Rozdíly mezi zeměmi v sobě odrážejí zejména skutečnost, do jaké míry jsou do této kategorie zařazeni pracovníci, jako jsou ředitelé, poradci, řidiči autobusů, školní zdravotní sestry, vrátní a pracovníci údržby.

Na terciární vzdělávací úrovni je podíl ostatních běžných výdajů mnohem vyšší, než je tomu na nižších vzdělávacích úrovních, obvykle díky nutnosti pořízení dražších přístrojů a celkově finančně nákladnějšího vybavení. Země OECD vydají v průměru 32 % běžných výdajů na jiné účely, než jsou platy učitelů. Toto je důsledkem vyšších výdajů na vybavení škol. **V České republice tvoří ostatní běžné výdaje 48,6 % běžných výdajů.**

Podíl kapitálových výdajů

Na terciární vzdělávací úrovni je výše celkových kapitálových výdajů vyšší, než je tomu na nižších vzdělávacích úrovních (9,1 % oproti 7,9 %), a to zejména díky větší diferencovanosti a komplikovanosti vybavení institucí terciárního vzdělávání využívaného při výuce. V 10 z 30 zemí

s dostupnými daty činí podíl kapitálových výdajů v terciárním vzdělávání 10 % a více. V Koreji a ve Španělsku jde dokonce o více než 16 %. Rozdíly jsou způsobeny zejména organizací terciárního vzdělávání v jednotlivých zemích a nárůstem počtu studentů, pro které je nutné vystavět nové budovy a zařízení.

V České republice tvoří kapitálové výdaje 11,7 % výdajů na terciární vzdělávání a 6,8 % výdajů na nižší úrovně vzdělávání.

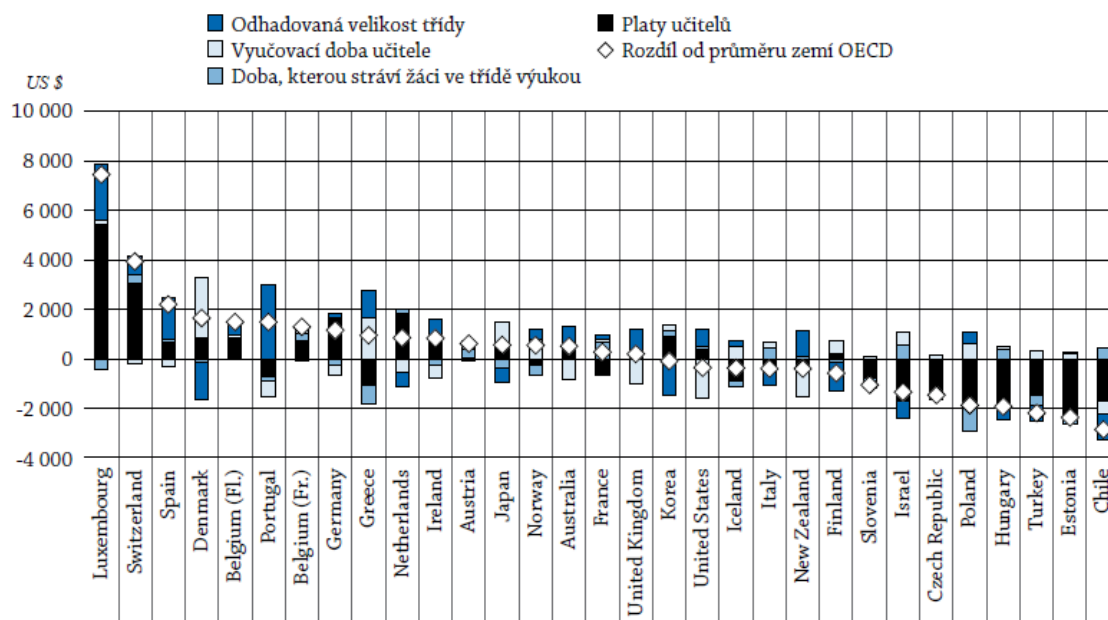
B7 JAKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍ VÝŠÍ PROSTŘEDKŮ INVESTOVANÝCH DO VZDĚLÁVÁNÍ?

Vztah mezi prostředky vynakládanými na vzdělávání a dosaženými výsledky žáků je výsledkem vzdělávací politiky minulých let a toho, co vlády zemí dělají, aby umožnily širší přístup a lepší vzdělávání pro populaci zemí. Vzhledem k rostoucímu tlaku na veřejné rozpočty se klade velký důraz na efektivní využívání těchto prostředků. Vlády zemí hledají cesty, jak zajistit kvalitní výstupy ze vzdělávání při vynaložení minimálního možného objemu prostředků.

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

Platy učitelů obvykle tvoří největší podíl výdajů na vzdělávání, a tím i výše výdajů na žáka. Jsou ovlivněny zejména rozsahem vyučovací doby z pohledu žáka, vyučovací povinností učitelů, výší platů učitelů a počtem učitelů nezbytným pro výuku žáků, což závisí i na průměrné velikosti třídy. Rozdílnost těchto čtyř základních faktorů mezi jednotlivými zeměmi může být důvodem rozdílné výše výdajů na žáka. Zároveň rozdílná výše výdajů může vycházet z rozdílných kombinací těchto faktorů.

Graf B7.1: Podíl různých faktorů na výši mzdových výdajů (v US \$) vynaložených na jednoho žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání (2008)



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

Zdroj: OECD. Tabulka B7.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Hlavní výsledky:

- **Mzdové náklady na studenta jsou ovlivněny čtyřmi faktory** (vyučovací doba z pohledu žáka, vyučovací povinnost učitelů, platy učitelů a velikost třídy); **výše mzdových nákladů na žáka je výsledkem kombinace těchto čtyř faktorů.** Výše mzdových nákladů odpovídajících vzdělávání jednoho studenta na vyšší sekundární úrovni se mezi zeměmi výrazně liší, pohybuje se od 539 US \$ v Chile až do desetinásobku této částky v Lucembursku, Španělsku a Švýcarsku.
- **Hlavním faktorem ovlivňujícím výši mzdových výdajů na žáka na primární, nižší sekundární a vyšší sekundární úrovni jsou platy učitelů a počty žáků ve třídě.** I když čím vyšší je úroveň vzdělávání, tím hraje počet žáků ve třídě menší roli.
- Obdobná výše výdajů na vzdělávání v jednotlivých zemích v případě primárního a sekundárního vzdělávání může být výsledkem různých politických rozhodnutí. To napomáhá objasnit, proč neexistuje obecně platný vztah mezi celkovými výdaji na vzdělávání a mírou znalostí žáků. Vysoké výdaje na studenta automaticky neznamenají dobré výsledky a znalosti žáků, v případě výsledků PISA 2009 vysvětlují kumulativní výdaje na žáka ve věku 6–15 let změny ve výsledcích žáků pouze ze 17 %.
- **Ve většině zemí se výše mzdových nákladů na jednoho studenta liší od průměru OECD tím více, čím jde o vyšší úroveň vzdělávání.** Tyto náklady jsou obvykle nejvyšší na vyšší sekundární úrovni vzdělání (v 15 z 31 zemí OECD) a nejmenší na primární úrovni vzdělávání (ve 20 z 31 zemí OECD). Tento trend je nejvíce patrný v zemích se mzdovými náklady na žáka nejvíce se lišících od průměru zemí OECD.
- Pokud průměrné mzdové výdaje na žáka porovnáme s HDP na obyvatele a vyloučíme tím rozdíly způsobené různou výší celkového bohatství jednotlivých zemí, pak **relativní výše učitelských platů přestává být hlavním faktorem ovlivňujícím průměrné mzdové výdaje na žáka.** Týká se to zejména zemí s poměrně vysokou úrovní platů a výší HDP na obyvatele (např. Lucembursko a Švýcarsko) a také zemí s nízkou úrovní platů a nízkým HDP na obyvatele (např. Česká republika a Turecko).

Výsledky žáků/studentů a výdaje na žáka/studenta

Vysoké výdaje na žáka/studenta nemohou být automaticky ztotožňovány s dobrými výsledky vzdělávacích systémů, jak je vidět při porovnávání průměrných výsledků čtenářské gramotnosti v rámci PISA 2009 a kumulativních výdajů na žáka ve věku od 6 do 15 let v roce 2008. To není překvapivé, protože země mohou vynaložit obdobné částky na vzdělávání, ale neuplatňují stejné metody a postupy. To napomáhá vysvětlit, proč neexistuje žádný jednoduchý vztah mezi celkovými výdaji na vzdělávání a na úroveň znalostí a dovedností žáků/studentů. To však neznamená, že vztah bude slabý, pokud jsou všechny faktory ovlivňující výdaje na vzdělávání analyzovány odděleně a podle vzdělávací úrovně.

Celkově pouze 17 % změn ve výsledcích čtenářské gramotnosti PISA 2009 může být vysvětleno změnami ve výši kumulativních výdajů na žáka ve věku 6–15 let. I když čtyři země s nejnižší průměrnou úrovní v oblasti čtenářské gramotnosti (Brazílie, Chile, Mexiko a Ruská federace) také vykazují nejnižší úroveň kumulativní výdaje na žáka, čtyři země s nejlepšími výsledky (Kanada, Finsko, Korea a Nový Zéland) nepatří mezi země s nejvyšší výší kumulativních výdajů na žáka ve věku od 6 do 15 let. Naopak, čtyři země s nejvyššími kumulativními výdaji na žáka ve věku 6–15 let (Rakousko, Lucembursko, Norsko a Švýcarsko) dosahují ve čtenářské gramotnosti výsledky pouze mírně nadprůměrné (Norsko a Švýcarsko), případně podprůměrné (Rakousko a Lucembursko).

Rozdíly v kombinaci faktorů ve vyšším sekundární vzdělávání

Na mzdové náklady na studenta ve vyšším sekundárním vzdělávání mají vliv čtyři faktory (vyučovací doba žáků, vyučovací doba učitelů, platy učitelů a počet žáků ve třídě), **úroveň mzdových nákladů na jednoho studenta na této úrovni vzdělávání je jsou výsledkem mnoha různých kombinací těchto čtyř faktorů.**

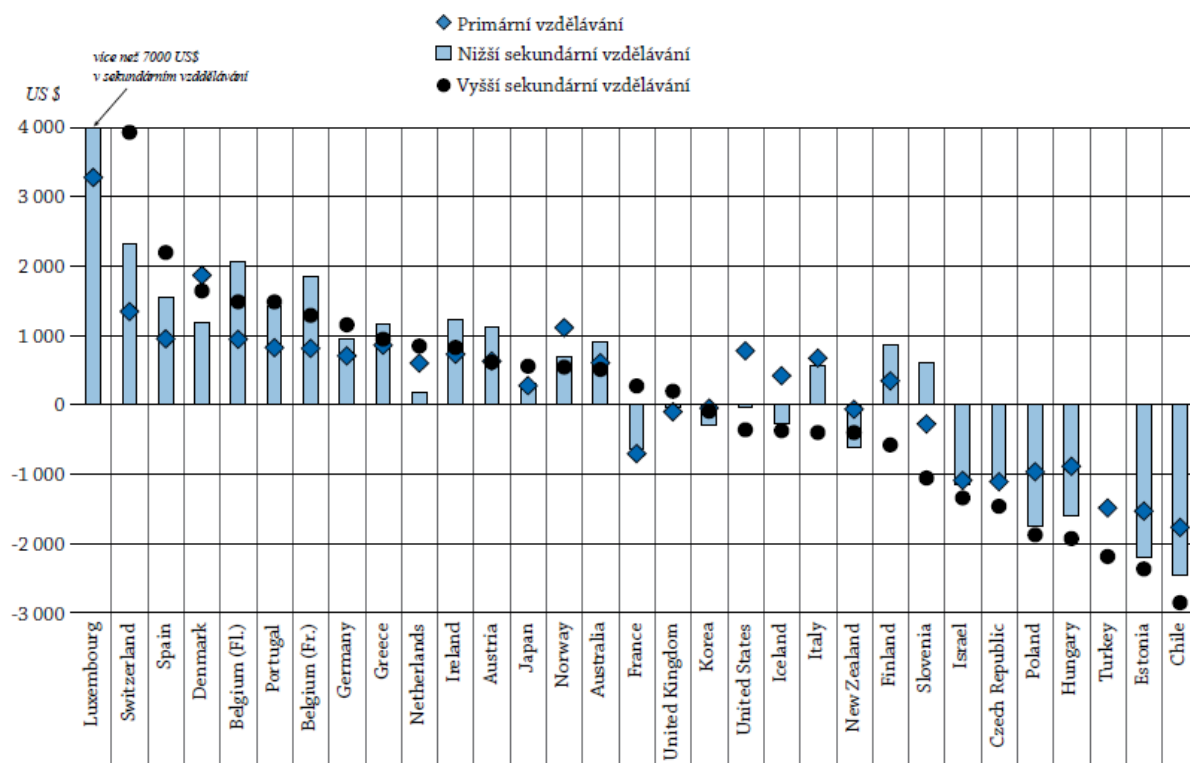
Například v Dánsku a Portugalsku jsou mzdové náklady na jednoho žáka na vyšší sekundární úrovni vzdělávání na úrovni nebo nad průměrem OECD (5 044 US \$, resp. 4 886 US \$), ale tyto země kombinují jednotlivé faktory ovlivňující tyto náklady odlišným způsobem. V Dánsku ovlivňují výši mzdových nákladů na žáka pod úrovní průměru OECD zejména relativně velká velikost třídy a v menší míře podprůměrná vyučovací doba. Tyto faktory jsou více než kompenzovány relativně vysokými platy učitelů a především podprůměrnou vyučovací dobou učitelů. Kombinace těchto faktorů způsobuje nadprůměrnou výši nákladů na jednoho žáka.

Na druhé straně v Portugalsku nadprůměrnou výši mzdových výdajů na žáka způsobuje podprůměrný počet žáků ve třídě.

Výdaje na studenta v primárním a sekundárním vzdělávání

Porovnání různých vzdělávacích úrovní ukazuje, že rozdíly ve výši mzdových nákladů na jednoho žáka v porovnání s průměrem OECD jsou největší na vyšší sekundární úrovni vzdělávání v 15 ze 31 zemí OECD a nejmenší na primární úrovni vzdělávání ve 20 ze 31 zemí OECD s dostupnými údaji. Tento trend je nejvíce patrný v zemích, kde je výše mzdových nákladů na jednoho žáka nejdále od průměru OECD. Například Španělsko a Švýcarsko jsou dvě ze tří zemí s nejvyšší úrovní mzdových nákladů na jednoho žáka na vyšší sekundární vzdělání, zatímco výše mzdových nákladů na jednoho žáka na primární a nižší sekundární úrovni je u nich nejméně o 1 000 US \$ nižší, než na vyšší sekundární úrovni, ale stále do značné míry vyšší než průměr OECD.

Graf B7.3: Podíl různých faktorů na výši mzdových výdajů vynaložených na jednoho žáka podle úrovně vzdělávání (2008)



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

Zdroj: OECD. Tabulka B7.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Ve vyšším sekundárním vzdělávání se průměrná výše mzdových výdajů na žáka pohybuje od 539 US \$ v Chile do více než trojnásobku průměru OECD, který je 3 398 US \$, v Lucembursku (10 847 US \$). Na těchto rozdílech se nejvíce podílí výše učitelských platů (5 440 US \$), které jsou v Lucembursku mnohem vyšší, než je průměr zemí OECD. V Chile se učitelské platy také nejvíce

podílejí na výrazné odchylce od průměru zemí OECD, ačkoli opačným směrem. **V České republice tvořily v roce 2008 průměrné mzdové výdaje na žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání 1 932 US \$, což je odchylka od průměru OECD o –1 466 US \$.** Na této odchylce se největším měrou podílejí učitelé platy, které jsou o 1 502 US \$ nižší, než je průměr zemí OECD.

Mzdové výdaje na žáka nižšího sekundárního vzdělávání jsou nejvyšší v Lucembursku (10 847 US \$, tedy více než trojnásobné, než je průměr zemí OECD – 2 991 US \$) a ve Švýcarsku (5 325 US \$), ale naopak pod úrovní 1 500 US \$ v Chile (538 US \$, tedy méně než je pětina průměru zemí OECD), Estonsku (791 US \$), Maďarsku (1 385 US \$), Mexiku (716 US \$) a Polsku (1 247 US \$). S výjimkou Mexika jsou tyto rozdíly, stejně jako v primárním vzdělávání, nejvíce ovlivněny výší platů učitelů v jednotlivých zemích. **V České republice tvořily v roce 2008 průměrné mzdové výdaje na žáka v nižším sekundárním vzdělávání 1 868 US \$, což je odchylka od průměru OECD o – 1 122 US \$.** Na této odchylce se největším měrou podílejí učitelé platy, které jsou o 1 375 US \$ nižší, než je průměr zemí OECD.

Výše mzdových výdajů na žáka primárního vzdělávání se pohybuje od 539 US \$ v Chile (538 US \$) po 5 595 US \$ v Lucembursku, což je téměř dvojnásobek průměru zemí OECD, který je 2 309 US \$. Tyto rozdíly ve mzdových výdajích na žáka jsou nejvíce ovlivněny výší platů učitelů v těchto zemích. Platy učitelů se v Lucembursku podílejí na odchylce průměrných mzdových výdajů na žáka od průměru zemí OECD více než 2 297 US \$, protože platy učitelů v Lucembursku jsou mnohem vyšší, než je průměr zemí OECD (67 723 US \$ v porovnání s 36 228 US \$). Naopak v Chile učitelé platy mají vliv na odchylku průměrných mzdových výdajů na žáka od průměru zemí OECD ve výši 1 257 US \$ (učitelé platy v Chile dosahují 12 976 US \$, a jsou tedy mnohem nižší, než je průměr zemí OECD – 36 228 US \$). **V České republice tvořily v roce 2008 průměrné mzdové výdaje na žáka v primárním vzdělávání 1 198 US \$, což je rozdíl od průměru OECD –1 111 US \$ (učitelé platy jsou o 873 US \$ nižší, než je průměr OECD).**

Hlavní faktory ovlivňující rozdíly v průměrných mzdových výdajích na studenta v jednotlivých zemích a průměrem OECD

Na primární úrovni je výše platu učitelů nejčastějším faktorem, který ovlivňuje rozdíl výše mzdových nákladů na jednoho žáka oproti průměru zemí OECD (v 15 z 32 zemí OECD s dostupnými údaji). To platí jak v zemích s nejvyšší úrovní mzdových nákladů, tak v zemích s nejnižší úrovní mzdových nákladů na jednoho žáka: podprůměrné platy jsou hlavním faktorem ovlivňujícím rozdíl v sedmi z osmi zemí s nejnižšími mzdovými náklady na jednoho žáka; nadprůměrné platy jsou hlavní hnací silou v zemích s nejvyššími mzdovými náklady na jednoho žáka. Na této úrovni je druhým faktorem ovlivňujícím ten to rozdíl počet žáků ve třídě (v deseti zemích).

Na nižší sekundární úrovni jsou hlavní faktory vysvětlující rozdíl průměrných mzdových nákladů na žáka od průměru zemí OECD obdobné jako na vyšší sekundární úrovni. Na vyšší sekundární úrovni je tento rozdíl nejvíce závislý na výši platů učitelů v 18 z 31 zemí OECD s dostupnými údaji.

V osmi zemích s nejnižší úrovní mzdových nákladů na jednoho žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání, jsou hlavním faktorem podprůměrné platy učitelů; v případě dvou zemí s nejvyššími mzdovými náklady na jednoho žáka je hlavním faktorem naopak nadprůměrná výše platů učitelů. Vyučovací doba nebo velikost třídy hrají hlavní roli (na rozdíl od výše platu) při vysvětlování rozdílů průměrných mzdových výdajů na žáka od průměru OECD v osmi, resp. pěti zemích. **Čím vyšší je vzdělávací úroveň, tím větší vliv má výše platů učitelů a nižší vliv počet žáků třídy.** Například v Belgii (vlámská část), Francii, na Islandu a v Turecku je hlavním faktorem vysvětlujícím rozdíly od průměru zemí OECD výše platů učitelů na vyšší sekundární úrovni a velikost třídy na primární úrovni.

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

C1 KDO SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

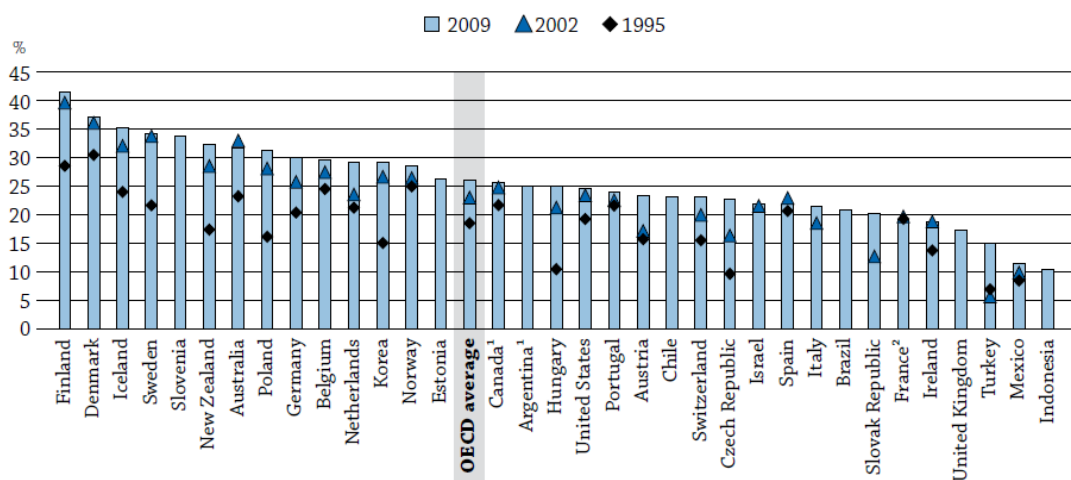
Podle průzkumu PISA děti, které se účastnily v raném věku vzdělávání, ve škole v pozdějším věku obvykle podávají lepší výkony v pozdějším věku než děti, které se předškolního vzdělávání neúčastnily (i když měly lepší sociálně ekonomické zázemí). V posledních deseti letech mnohé země ve větší míře zavádějí programy pro vzdělávání dětí v raném věku a inovativní přístupy v této oblasti. Výsledkem je výrazné rozšíření věkového rozpětí žáků v povinné školní docházce.

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

Vystudování programů terciárního vzdělávání je obecně spojováno s lepším uplatněním na trhu práce a s možností získání lepšího zaměstnání i v době ekonomické krize, s možností získání vyšších výdělků, s vyšší sociální angažovaností a lepším hodnocením vlastního zdraví. Míra vstupu do terciárního vzdělávání je dílčím indikátorem, do jaké míry populace získává vysoce kvalifikované znalosti a dovednosti a jakou cenu tyto znalosti a dovednosti mají v dnešní vyspělé společnosti založené na znalostech.

Vzhledem k tomu, že studenti si jsou stále více vědomi narůstajících společenských i ekonomických výnosů z dosažení terciárního vzdělání, vzrostla ve většině zemí i míra graduace, zejména v terciárním vzdělávání typu 5A. Programy typu 5A se stávají v terciárním vzdělávání dominantními z pohledu počtu studentů, a v důsledku toho spotřebovávají velkou část finančních zdrojů, protože jsou obvykle delší než ostatní programy terciárního vzdělávání. Internacionalizace terciárního vzdělávání znamená, že některé vzdělávací instituce se snaží přizpůsobovat své osnovy a vyučovací metody kulturně a jazykově různorodým studentům.

Graf C1.1: Míra účasti populace ve věku 20–29 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2009)
(Zahrnuti jsou všichni studenti ve veřejných i soukromých školách.)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2008.

2. Bez zámořských oblastí v letech 1995 a 2000.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry účasti 20–29letých v roce 2009.

Zdroj: OECD, Tabulka C1.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

Hlavní výsledky

- **Ve věku 5–14 let je vzdělávání univerzální** (účastní se ho alespoň 90 % populace) **v 5 ze 14 zemí a dalších G20 zemích s dostupnými daty.** V téměř dvou třetinách zemí OECD je ve vzdělávání více než 70 % dětí ve věku 3–4 roky.
- **Ve 25 z 31 zemí OECD je ve vzdělávání 80 % a více lidí ve věku 15–19 let.** O více než 90 % se jedná v Belgii, Irsku, Polsku a Slovinsku.
- V Austrálii, Dánsku, Finsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Polsku, Slovinsku a Švédsku se více než 30 % mladých lidí ve věku 20–29 let účastní formálního vzdělávání. V období 1995–2009 v průměru v zemích OECD **vzrostla míra účasti mladých lidí ve věku 20–29 let ve vzdělávání** o 8,2 procentního bodu.
- **Ve většině zemí OECD měli v posledním desetiletí všichni lidé přístup k formálnímu vzdělávání o délce minimálně 13 let.** Alespoň 90 % studentů je ve vzdělávání 14 let nebo déle v Belgii, Estonsku, Francii, Německu, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, Itálii, Japonsku, Nizozemsku, Norsku, Španělsku a Švédsku. Argentina, Chile, Korea, Mexiko a Spojené státy vykazují míru účasti na vzdělávání převyšující 90 % pro délku trvání 11 let, Brazílie, Indonésie a Turecko pouze pro devět let nebo méně. Nicméně povinná školní docházka a bezplatné vzdělávání a vyšší délkou přístupu ke vzdělávání vede k univerzálnímu přístupu ke vzdělávání pro děti ve věku 5 až 15 let v Brazílii, 6–14 let v Indonésii a 7–13 let v Turecku.
- V zemích Evropské unie, které jsou zároveň členy OECD (EU21) se děti ve věku 3 až 4 let častěji účastní předškolního vzdělávání, než v ostatních zemích OECD.

Trendy

Míra účasti v sekundárním i terciárním vzdělávání stabilně rostla v období 1995–2009 v téměř všech zemích OECD. Ve zhruba jedné třetině zemí s dostupnými údaji a v průměru zemí OECD se míra účasti obyvatel ve věku 15–19 let a ve věku 20–29 let stabilizovala, což může znamenat nasycení systému. Ve vyšším sekundárním vzdělávání je to způsobeno především téměř absolutní účastí na vzdělávání.

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

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

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

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

Účast dětí v raném věku ve vzdělávání

Míra účasti v preprimárním vzdělávání je v zemích OECD prakticky univerzální. Výsledky výzkumu PISA potvrzují význam předškolního vzdělávání pro vzdělávání v pozdějším věku. Ve většině zemí žáci, kteří navštěvovali preprimární vzdělávání, mají lepší výsledky než ti, kteří se ho neúčastnili, dokonce i když měli lepší sociální zázemí.

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

V polovině zemí OECD začíná prakticky plná účast (tedy míra účasti převyšující 90 %) ve vzdělávání již mezi pěti a sedmi lety věku dítěte. V téměř dvou třetinách zemí OECD se alespoň 70 % dětí ve věku 3–4 roky vzdělává v preprimárním nebo primárním vzdělávání. Dá se předpokládat, že **děti ze zemí EU21 ve věku 3–4 let se budou ve větší míře účastnit vzdělávání, než je tomu v ostatních zemích OECD.** V průměru je v zemích EU21 účast 3–4letých dětí více než 75 %, zatímco průměr zemí OECD činí 70 %. V Belgii, Dánsku, Francii, na Islandu, v Itálii, Norsku a Španělsku byla v roce 2009 míra účasti 3–4letých ve vzdělávání více než 95 %. Turecko je jedinou zemí, kde je míra účasti těchto dětí ve vzdělávání nižší než 9 %, a to pravděpodobně z důvodu omezeného počtu předškolních zařízení, která jsou k dispozici, navíc většina z nich jsou soukromá a vybírá se v nich školné. V Belgii (17,1 %), Ruské federaci (17,6 %) a Španělsku (24,6 %) mohou děti mladší tří let navštěvovat předškolní programy určené pro starší děti. **V České republice je míra účasti 3–4letých dětí ve vzdělávání 72,6 %.**

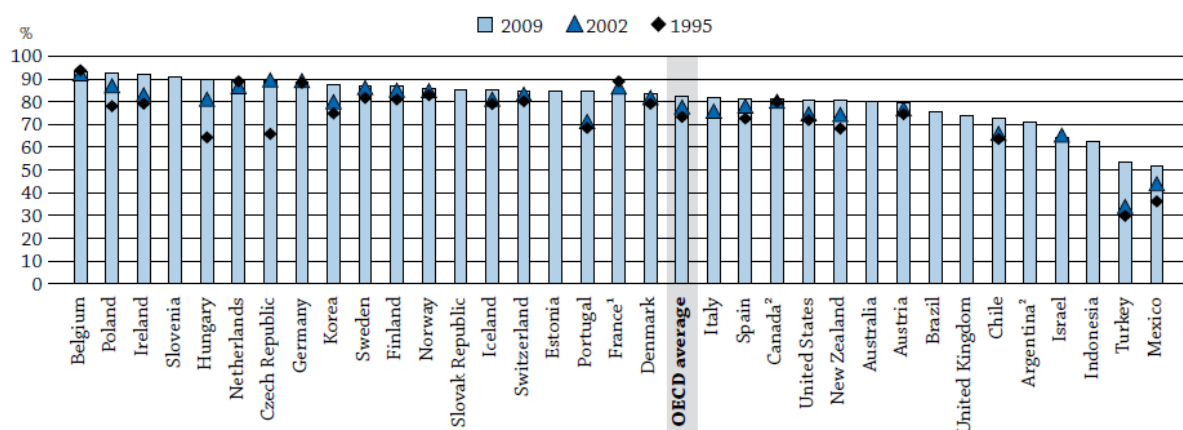
Účast na povinné školní docházce

Povinná školní docházka zahrnuje programy primárního a nižšího sekundárního vzdělávání ve všech zemích OECD a ve většině zemí také programy vyššího sekundárního vzdělávání. Míra účasti ve věku 5–14 let je ve všech OECD a dalších zemí G20 vyšší než 90 % a ve všech zemích s výjimkou Chile, Polska, Ruské federace a Turecka byla v roce 2009 dokonce vyšší než 95 %. **V České republice je míra účasti 5–14letých ve vzdělávání 98,7 %.**

Účast ve vyšším sekundárním vzdělávání

Stále se zvyšující účast ve vyšším sekundárním vzdělávání znamená, že jednotlivé země musí uspokojovat poptávku rozmanité skupiny žáků. Pro naplnění těchto požadavků přijaly jednotlivé země různé strategie. Některé zavedly jednotný neselektivní systém se všeobecnými programy, kde žáci mají obdobné vzdělávací příležitosti, jiné naopak poskytují širokou škálu různých programů (všeobecně zaměřené, odborné, předodborné).

Graf C1.2: Míra účasti populace ve věku 15–19 let ve vzdělávání (1995, 2002 a 2009)
(Zahrnuti jsou všichni žáci ve veřejných i soukromých školách.)



Poznámky:

1. Bez zámořských oblastí v roce 1995.

2. Údaje za rok 2008.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry účasti 15–19letých v roce 2009.

Zdroj: OECD. Tabulka C1.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

Míra účasti obyvatel ve věku 15–19 let naznačuje, jaká je míra účasti ve vyšším sekundárním vzdělávání. V období 1995–2009 došlo v zemích OECD k nárůstu míry účasti 15–19letých ve vzdělávání o téměř 9,3 procentního bodu, tedy v průměru o 0,7 procentního bodu ročně.

Téměř ve všech zemích OECD došlo v letech 1995–2005 k nárůstu míry účasti 15–19letých ze 74 % v roce 1995 na 81 % v roce 2005. V posledních čtyřech letech se tempo zpomalilo, míry účasti se zvýšily na 83 % v roce 2009. Zhruba v polovině zemí dochází mezi roky 2005 až 2009 k mírnému poklesu míry účasti okolo jednoho procentního bodu, v Estonsku dokonce k poklesu o téměř 3 procentní body a v Řecku došlo k poklesu o téměř 15 procentních bodů mezi roky 2005 a 2008. V Belgii, Irsku, Polsku a na Slovinsku dosáhly míry účasti v roce 2009 více než 90 % (v Belgii, dosáhla této úrovně již v roce 1995).

Míry účasti se v posledních 14 letech v zemích OECD vzájemně přibližují. I když se v tomto období zvýšila o více než 20 procentních bodů v České republice, Maďarsku a Turecku, a o téměř 15 bodů nebo více v Mexiku, Polsku a Portugalsku, naopak zůstala prakticky beze změny v Belgii, Kanadě (do roku 2008), Německu, Izraeli a Nizozemsku, tedy v zemích, kde je ve vzdělávání velká část populace 15–19letých. Ve Francii míry účasti této věkové skupiny poklesly v daném období z 89 % a 84 %. V České republice vzrostla míra účasti 15–19letých z 66 % v roce 1995 na 81 % v roce 2000 a na 89 % v roce 2009. Nízká míra účasti v roce 1995 byla způsobena osmiletou základní školou (devátý ročník byl nepovinný), a tím kratší dobou potřebnou pro ukončení vyššího sekundárního vzdělávání.

Žáci ve vyšším sekundárním vzdělávání jsou ve všech zemích OECD a zemích G20 převážně ve věku mezi 15 a 18 let. Ve všech zemích s dostupnými údaji (s výjimkou Argentiny pro 16leté, Indonésie, Mexika a Turecka), je ve vyšším sekundárním vzdělávání nejméně 85 % dětí věkové skupiny 15–16letých. Žáci začínají opouštět v mnoha zemích vyšší sekundární vzdělávání ve věku 18 let, nicméně ve vyšším sekundárním vzdělávání je stále více než 50 % z 18letých. Ve věku 19 let stále jeden ze čtyř obyvatel zemí OECD studuje v programech vyššího sekundárního vzdělávání. V Dánsku, Německu, na Islandu, v Lucembursku, Nizozemsku a Švýcarsku se jedná o více než 40 % 19letých.

V některých zemích OECD je nejméně čtvrtina 20letých stále ve vzdělávání na vyšší sekundární úrovni. Týká se to Dánska (31 %), Německa (25 %), Islandu (36 %), Nizozemska (27 %) a Slovinska (26 %). Může to být důsledkem delších programů, opakování ročníků, pozdějším vstupem na trh práce.

Míra účasti 15–19letých je v téměř všech zemích OECD vyšší v případě dívek v porovnání s chlapci. Rozdíl je vyšší než pět procentních bodů v Argentině, Estonsku, Izraeli, Portugalsku, Španělsku, Spojeném království a Spojených státech. Na druhé straně ve Švýcarsku a Turecku jsou míry účasti chlapců vyšší, než je tomu v případě dívek. **V České republice je ve vzdělávání 88,2 % chlapců ve věku 15–19 let a 90,3 % dívek této věkové skupiny.**

Programy odborného vzdělávání a učňovské programy

Programy odborného vzdělávání se v jednotlivých zemích OECD liší vzhledem k odlišné kombinaci odborného a předodborného vzdělávání s učebními programy. V mnoha zemích vzdělávací systémy zahrnují odborně zaměřené programy v rámci vyššího sekundárního vzdělávání, jiné odkládají odborné vzdělávání až na po jeho ukončení. Zatímco v Rakousku, Maďarsku a Španělsku jsou plnohodnotné programy odborného vzdělávání součástí vyššího sekundárního vzdělávání, v Kanadě jsou obdobné programy součástí postsekundárního neterciárního vzdělávání.

Ve 13 zemích OECD jsou vzdělávací systémy na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání všeobecně zaměřeny v tom smyslu, že nabízejí 15letým jediný vzdělávací program. Nicméně i v rámci takto koncipovaných programů si studenti mohou vybírat různé směry a kurzy, které zohledňují jejich zájmy a studijní předpoklady. Ve zbývajících 19 zemích existují diverzifikované vzdělávací systémy, patnáctiletí si mohou vybírat alespoň ze dvou studijních programů. Někde k výběru dalšího studia dochází ve věku 14let, jinde dokonce ve věku 10 let (v Rakousku a Německu), případně ve věku 11 let (v České republice, Maďarsku, na Slovensku a v Turecku).

Ve 13 zemích OECD s dostupnými daty většina žáků vyššího sekundárního vzdělávání navštěvuje předodborné a odborné programy. Ve většině zemí OECD s duálním systémem učebních programů (Rakousko, Německo, Lucembursko, Nizozemsko a Švýcarsko) a v Argentině, Belgii, Číně, České republice, Finsku, Itálii, Norsku, na Slovensku, ve Slovinsku a Švédsku navštěvuje programy odborného vzdělávání alespoň 50 % žáků vyšší sekundární vzdělávací úrovně. Na druhé straně v Brazílii, Kanadě, Chile, Estonsku, Řecku, Maďarsku, na Islandu, v Indii, Indonésii, Irsku, Izraeli, Japonsku, Koreji, Mexiku, na Novém Zélandu, v Portugalsku a Spojeném království alespoň 60 % žáků ve vyšším sekundárním vzdělávání navštěvuje programy všeobecného vzdělávání, i když zde programy odborného vzdělávání existují. **V České republice se v předodborných a odborných programech na vyšší sekundární úrovni vzdělává 73,3 % žáků, což je jedna z nejvyšších hodnot v rámci zemí OECD a partnerských zemí.** Hodnot nad 70 % dosahují kromě České republiky ještě Rakousko (71,1 %), Belgie (72,8 %) a Slovensko (71,6 %).

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

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

Stejně jako se liší vzdělávací systémy jednotlivých zemí, liší se i **minimální požadavky na vstup do učebních programů**. Obvykle je požadováno ukončené nižší sekundární vzdělání (v České republice, Dánsku, Finsku, Francii, Německu, Irsku, Izraeli, Lucembursku, Mexiku, Nizozemsku, Norsku, Polsku, na Slovensku a Slovinsku). V Rakousku, Belgii, Nizozemsku, na Novém Zélandu a ve Spojeném království je základním požadavkem pro vstup do těchto programů **devět let povinné školní docházky** (a vstup je limitován až už zcela, nebo částečně věkem), ve Spojených státech **ukončení vyššího sekundárního vzdělávání**. Na Novém Zélandu musí být uchazeč zároveň zaměstnán. V Ruské federaci dokonce neexistují žádné centrálně stanovené podmínky pro přijetí uchazečů do těchto programů.

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

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

Účast ve vzdělávání na konci povinné školní docházky a po ní

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

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

Ve většině zemí OECD a zemí G20 není věk, ve kterém standardně končí povinná školní docházka, věkem, ve kterém je stále alespoň 90 % obyvatel ve vzdělávacím procesu. Ve většině zemí je tento věk vyšší, než je věk konce povinné školní docházky, zatímco v Belgii, Brazílii, Kanadě, Chile, Německu, Izraeli, Maďarsku, Mexiku, Nizozemsku, Turecku a Spojených státech je míra účasti pod úrovní 90 % již před ukončením povinné školní docházky. V Belgii, Kanadě, Chile, Německu, Maďarsku a Nizozemsku to může být způsobeno skutečností, že povinná školní docházka je poměrně dlouhá a končí až ve věku 18 let, resp. 17 let v Brazílii. V Belgii a ve Spojených státech je prudký pokles způsoben poměrně vysokou mírou účasti v terciárním vzdělávání (okolo 30 %).

Ve většině zemí OECD a dalších G20 zemích míra účasti ve vzdělávání nezačíná klesat v průběhu posledního roku povinné školní docházky, ale až na konci vyššího sekundárního vzdělávání a pokles se začíná zrychlovat v posledních letech tohoto vzdělávacího stupně. Mimo vzdělávání je více než 20 % populace ve věku mezi 15–19 lety v Argentině, Austrálii, Rakousku, Brazílii, Chile, Indonésii, Izraeli, Mexiku, Turecku a Spojeném království. **V České republice je mimo vzdělávání 11 % obyvatel ve věku 15–19 let.**

Po 17. roce věku (nebo ve věku 18 let v České republice, Dánsku, Estonsku, Finsku, Irsku, Norsku, na Slovensku, ve Slovinsku, Švédsku a Švýcarsku), začne míra účasti klesat v téměř všech zemích OECD a zemích G20. V průměru se míra účasti ve vyšším sekundárním vzdělávání snižuje z 93 % ve věku 16 let, na 85 % ve věku 17 let, na 53 % ve věku 18 a na 25 % ve věku 19 let. V Belgii, České republice, Estonsku, Finsku, Maďarsku, Japonsku, Koreji, Norsku, Polsku, na Slovensku, ve Slovinsku a Švédsku **nejméně 90 % 17letých stále ještě studuje ve vyšším sekundárním vzdělávání**, a to přesto, že ve většině těchto zemí povinná školní docházka končí před 17. rokem věku.

Účast mladých dospělých ve vzdělávání

Míra účasti 20–29letých se obvykle týká účasti na terciárním vzdělávání. **V průměru je v rámci zemí OECD ve vzdělávání 26 % obyvatel ve věku 20–29 let.** Míra účasti této věkové skupiny je vyšší než 30 % v Austrálii, Dánsku, Finsku, Německu, na Islandu, Novém Zélandu v Polsku, Slovinsku a Švédsku. **V České republice je ve vzdělávání 22,5 % populace ve věku 20–29 let.** Obdobných hodnot dosahují Rakousko, Chile, Izrael, Itálie, Slovensko, Španělsko a Brazílie a hodnoty pod 20 % u této věkové skupiny jsou ve Francii, Irsku, Lucembursku, Mexiku, Turecku, Spojeném království a Indonésii. **V zemích EU21 je míra účasti věkové skupiny 20–29letých ve vzdělávání v průměru 26,6 %.**

Politika prudkého rozvoje vzdělávání zvyšuje tlak na masivnější přístup k terciárnímu vzdělávání v mnoha zemích OECD a zemích G20. Tento tlak je tak velký, že více než kompenzuje pokles velikosti věkové kohorty ve věku vstupu do této vzdělávací úrovně. V průměru v zemích OECD s porovnatelnými údaji vzrostla míra účasti obyvatel ve věku 20–29 let ve vzdělávání mezi roky 1995 a 2009 o 8,2 procentního bodu (jde tedy o průměrný roční nárůst o 0,6 procentního bodu). **Téměř ve všech zemích OECD a ostatních zemích G20 došlo v tomto období také ke zvýšení míry účasti 20–29letých ve vzdělávání.** K významnému nárůstu převyšujícímu 10 procentních bodů došlo v České republice, Finsku, Řecku, Maďarsku, na Islandu, v Koreji, na Novém Zélandu, v Polsku a Švédsku. Z těchto zemí Česká republika a Maďarsko dosahovaly v rámci zemí OECD na začátku sledovaného období minimálních hodnot, zatímco v roce 2007 byly uprostřed škály. **V České republice došlo k nárůstu míry účasti 20–29letých na vzdělávání v letech 1995–2009 o 13 procentních bodů**

Vývoj posledních pěti let ale prokazuje trend odlišný. Stejně jako v případě 15–19letých dochází v posledních letech k postupné stagnaci míry účasti 20–29letých na vzdělávání. V letech 1999–2005 činila průměrná roční změna 0,8 procentního bodu, kdežto v období 2005–2009 šlo o méně než 0,2 procentního bodu.

V téměř jedné třetině zemí se v posledních pěti letech situace stabilizovala (rozdíl menší než 1 procentní bod mezi roky 2005 a 2009) nebo dokonce došlo k poklesu o 2 procentní body v Austrálii, na Islandu, v Irsku a ve Švédsku.

Genderové rozdíly

V některých zemích vyšší míra účasti mladých žen ve vzdělávání je spojena s lepším přístupem ke vzdělávání, ale může být i důsledkem pozdějšího vstupu na trh práce v porovnání s muži. Na druhé straně může být i důsledkem kulturních bariér, případně menší možnosti péče o děti v rámci vzdělávacího systému.

Podobně jako mezi 15–19letými se v průměru v zemích OECD účastní vzdělávání více žen ve věku 20–29 let než stejně starých mužů. Jedná se o více než deset procentních bodů v Argentině, Estonsku, Slovinsku a Švédsku. Na druhou stranu se vzdělávání v této věkové skupině účastní více mužů než žen v Německu, Indonésii, Irsku, Koreji, Mexiku, Nizozemsku, Švýcarsku a Turecku, o rozdíl více než 17 procentních bodů se jedná v Koreji, kde je takto vysoký rozdíl míry účasti mužů a žen zejména důsledkem pozdějšího dokončení studia u mužů v návaznosti na povinnou vojenskou službu. Ve všech těchto zemích dochází k poklesu genderových rozdílů ve věkové skupině 30–39letých. V Irsku a Mexiku je ve vzdělávání více 30–39letých žen než stejně starých mužů. Důvodem může být, že ženy vstupují do vzdělávání později z rodinných důvodů. V zemích, kde se projevuje ve věkové populaci 15–19 let vyšší míra účasti chlapců, pokračuje tento trend i mezi 20–29letými (je to případ Indonésie, Švýcarska a Turecka).

V České republice je rozdíl v míře účasti mužů a žen ve věku 15–19 let na vzdělávání 2,1 procentního bodu a ve věku 20–29 let 5,6 procentního bodu.

Relativní velikost veřejného a soukromého sektoru

V zemích OECD a v ostatních zemích G20 je primární a sekundární vzdělávání stále především doménou veřejného sektoru. Veřejné instituce navštěvuje v průměru v zemích OECD 90 % žáků v primárním vzdělávání, 86 % žáků v programech nižšího sekundárního a 81 % žáků

vyššího sekundárního vzdělávání. Naopak v Indonésii se významný podíl žáků na vyšší sekundární úrovni (37 %) vzdělává v na vládě nezávislých soukromých školách. V Indonésii, Japonsku, Mexiku a Portugalsku je výjimkou vyšší sekundární úroveň vzdělávání, kde se v institucích soukromých zřizovatelů (které získávají 50 % svých výdajů z veřejných rozpočtů) vzdělává 52 %, resp. 31 %, 18 % a 20 % všech studentů programů vyššího sekundárního vzdělávání.

V terciárním vzdělávání je situace naprosto odlišná. Soukromé subjekty zde hrají mnohem větší roli. V programech terciárního vzdělávání typu 5B se v soukromých institucích vzdělává 38 % studentů, v programech terciárního vzdělávání typu 5A a v programech směřujících k vědecké kvalifikaci se jedná o 29 % studentů. Ve Spojeném království jsou všechny programy terciárního vzdělávání realizovány soukromými na státu závislými institucemi. V Izraeli pak ve školách těchto zřizovatelů studuje v programech terciárního vzdělávání typu 5B více než polovina studentů (66 %) a 77 % studentů v programech typu 5A a ISCED 6.

Soukromé na státu závislé instituce hrají v terciárním vzdělávání typu 5A významnou roli i v Estonsku (91 % studentů). Na státu nezávislé soukromé instituce jsou více obvyklé v terciárním vzdělávání, než je tomu na nižších vzdělávacích stupních (v průměru na nich studuje 15 % studentů v terciárním vzdělávání), a to zejména v Brazílii, Chile, Japonsku a Koreji, kde na těchto školách studuje více než 85 % studentů v institucích terciárního vzdělávání typu 5B.

Podíl žáků České republiky vzdělávajících se v primárním vzdělávání ve veřejných institucích činí 99 %, v nižším sekundárním vzdělávání se jedná o 98 % žáků, v případě vyššího sekundárního vzdělávání pak 86 % žáků. V terciárním vzdělávání typu 5B jsou podíly studentů ve veřejných institucích nižší (67 %) a v terciárním vzdělávání typu 5A (tedy na vysokých školách) je podíl studentů vzdělávajících se ve veřejných institucích 87 %.

Výsledky vzdělávání ve veřejných a soukromých institucích

Vzdělávání ve školách probíhá převážně ve veřejných institucích, které jsou v rámci šetření PISA definována jako školy přímo či nepřímo řízené orgánem státní správy ve vzdělávání, státní agenturou, nebo správní radou jmenovanou vládou nebo veřejně volenými orgány.

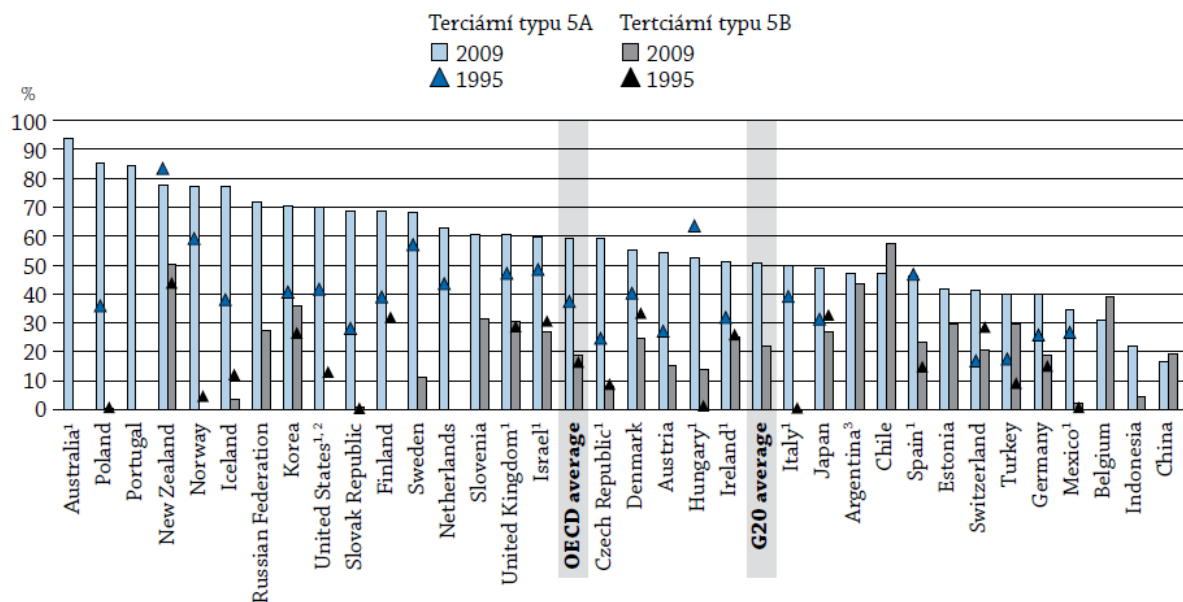
V průměru v zemích s významným zastoupením žáků v soukromých školách tito žáci dosahují ve většině těchto zemí lepších výsledků, i když rozdíly jsou menší, pokud se eliminuje vliv sociálně ekonomického zázemí. Ve většině zemí a v průměru zemí OECD se výhoda žáků soukromých škol a těchto škol obrací ve prospěch žáků veřejných škol v případě eliminace vlivu sociálně ekonomického zázemí. Při interpretaci těchto údajů je důležité si uvědomit, že výběr školy ovlivňuje řada faktorů. Některé rodiny si nemohou dovolit poslat své děti do soukromých škol s vysokým školným. Dokonce i dotované soukromé školy (na vládě závislé) nevybírající školné se mohou zaměřit se určitou klientelou nebo mít stanoveny přísné podmínky přijímacího řízení. Jeden ze způsobů, jak se k porovnatelným výsledkům, je upravit rozdíly v sociálně ekonomickém zázemí jak žáků, tak škol.

C2 KOLIK STUDENTŮ VSTOUPÍ DO TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?

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

V zemích OECD panuje přesvědčení, že **znalosti získané ve vysokoškolském vzdělávání jsou hodnoceny více ty, které jsou získané v nižších vzdělávacích stupních.** Toto přesvědčení vychází z postupného snižování ceny rutinní práce, která by mohla být exportována do zemí s nízkými mzdami a mírou mechanizace, a také z povědomí, že znalosti a inovace jsou zdrojem růstu zemí s vysokým národním důchodem. Instituce terciárního vzdělávání budou muset reagovat na nejen na rostoucí počet studentů, a budou muset zvyšovat počet studijních míst, ale také přizpůsobit své programy a vyučovací metody tak, aby odpovídaly širokým potřebám nové generace studentů.

Graf C2.1: Míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A a 5B (1995 a 2009)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2000 místo roku 1995.

2. V roce 2009 zahrnují údaje o míře vstupu do programů terciárního vzdělávání i data za programy terciárního vzdělávání typu 5B.

3. Údaje za rok 2008 místo roku 2009.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2009.

Zdroj: OECD. Tabulka C2.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

Hlavní výsledky

- V zemích OECD s dostupnými daty je odhadovaný podíl dnešních mladých lidí, kteří v průběhu svého života vstoupí do některého z programů terciárního vzdělávání typu 5A 59 % a v případě programů terciárního vzdělávání typu 5B se jedná o 19 % mladých lidí. Odhady jsou založeny na současné situaci ve vzdělávacím systému.
- Míra vstupu do terciárního vzdělávání do programů typu 5A v zemích OECD mezi roky 1995 a 2009 podstatně vzrostla, a to v průměru o téměř 25 procentních bodů, zatímco míra vstupu do programů typu 5B byla poměrně stabilní.
- V Austrálii, na Islandu, v Koreji, na Novém Zélandu, v Polsku, Portugalsku a Ruské federaci byla v roce 2009 míra vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5A alespoň 70 %.
- **Věk, ve kterém lidé vstupují do terciárního vzdělávání typu 5A**, se mezi zeměmi OECD významně liší, kdy medián se pohybuje od 18,6 v Japonsku až do 23,7 let v Izraeli. V některých zemích je věkové rozpětí poměrně malé a většina studentů je relativně mladá (v Belgii, Indonésii, Itálii, Japonsku a Slovinsku), zatímco v jiných zemích věkové spektrum je značně široké a zahrnuje i starší studenty (na Islandu, Novém Zélandu, v Portugalsku a Švédsku).
- Ve 23 zemích OECD s dostupnými daty se odhaduje, že 2,6 % dnešních mladých lidí vstoupí v průběhu svého života do programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6).
- **Míru vstupu ovlivňuje vysoký podíl zahraničních studentů.** V Austrálii je vliv zahraničních studentů tak vysoký, že pokud je do ukazatele nezahrneme, míra vstupu poklesne významně.

Celkový přístup k terciárnímu vzdělávání

V současné době se dá předpokládat, že 59 % mladých lidí v zemích OECD vstoupí v průběhu svého života do terciárních vzdělávacích programů typu 5A (pokud zůstane zachován současný model). V některých zemích vstoupí do těchto programů více než 70 % mladých lidí, zatímco v Belgii a Mexiku se jedná o pouze 35 %. V České republice je míra vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5A celkem 59 %.

Podíl lidí, kteří vstoupí do programů terciárního vzdělávání typu 5B, je v zemích OECD obecně nižší, než je tomu v případě programů typu 5A, hlavní příčinou je menší zastoupení těchto programů. V zemích OECD s dostupnými údaji se tento podíl pohybuje v průměru na úrovni 19 %. Míra vstupu v zemích EU21 je o něco nižší, do terciárního vzdělávání typu 5B zde poprvé vstoupí 16 % mladých lidí. Hodnoty indikátoru se v rámci zemí OECD pohybují od 3 % a méně v Itálii, Mexiku, Nizozemsku, Norsku, Polsku, Portugalsku a na Slovensku do více než 30 % v Argentině, Belgii, Estonsku, Koreji, Ruské federaci, Slovinsku, Turecku a Spojeném království a až do více než 50 % v Chile a na Novém Zélandu. Ačkoli v Nizozemsku mají tyto programy poměrně malé zastoupení, zavádějí se nové programy, a tak se dá očekávat postupný nárůst míry vstupu do tohoto typu programů. Finsko a Norsko programy terciárního vzdělávání typu 5B v jejich vzdělávacích systémech prakticky nemají. V České republice se jedná v případě terciárních programů typu 5B o 8 % míru prvního vstupu na tuto vzdělávací úroveň.

V Belgii a Chile široký přístup k terciárnímu vzdělávání typu 5B programy vyvažuje relativně nízkou míru vstupu do „akademických“ programů. Ostatní země OECD, zejména Izrael, Slovinsko a Spojené království, mají míru vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5A zhruba na průměru zemí OECD a i poměrně vysokou míru vstupu do odborných programů (5B). Na Novém Zélandu jsou míry vstupu pro oba typy programů jedny z nejvyšších v rámci zemí OECD. Nicméně tyto míry vstupu jsou velkou měrou ovlivněny vstupem starší populace do vzdělávání a dále vysokým podílem zahraničních studentů.

V porovnání s rokem 2000 v roce 2009 v zemích OECD s porovnatelnými daty vzrostla míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A o 12 procentních bodů a v porovnání s rokem 1995 se jedná o nárůst o 25 procentních bodů. Míra vstupu vzrostla v období 2000–2009 o více než 20 procentních bodů v Austrálii, Rakousku, České republice (nárůst o 34 procentních bodů), Koreji, Polsku a na Slovensku. Jedinými zeměmi, kde míra vstupu na tuto vzdělávací úroveň poklesla, jsou Finsko, Maďarsko, Nový Zéland a Španělsko; v Maďarsku a ve Španělsku však byl pokles kompenzován významným nárůstem míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5B ve stejném období. Na Novém Zélandu měl na pokles výše míry vstupu v období 2000–2009 vliv i pokles počtu zahraničních studentů.

Hodnoty míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5B byly v období mezi roky 1995 a 2009 v zemích OECD poměrně stabilní, výjimkou je Korea, Španělsko a Turecko, kde došlo k nárůstu. V Dánsku došlo po roce 2000 k překlasifikování některých programů z kategorie 5B do kategorie 5A, což vysvětluje změny v mírách vstupu v této zemi mezi roky 1995 a 2009. V České republice se míra vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5B v období 2000–2006 pohybovala v rozmezí 8–9 %.

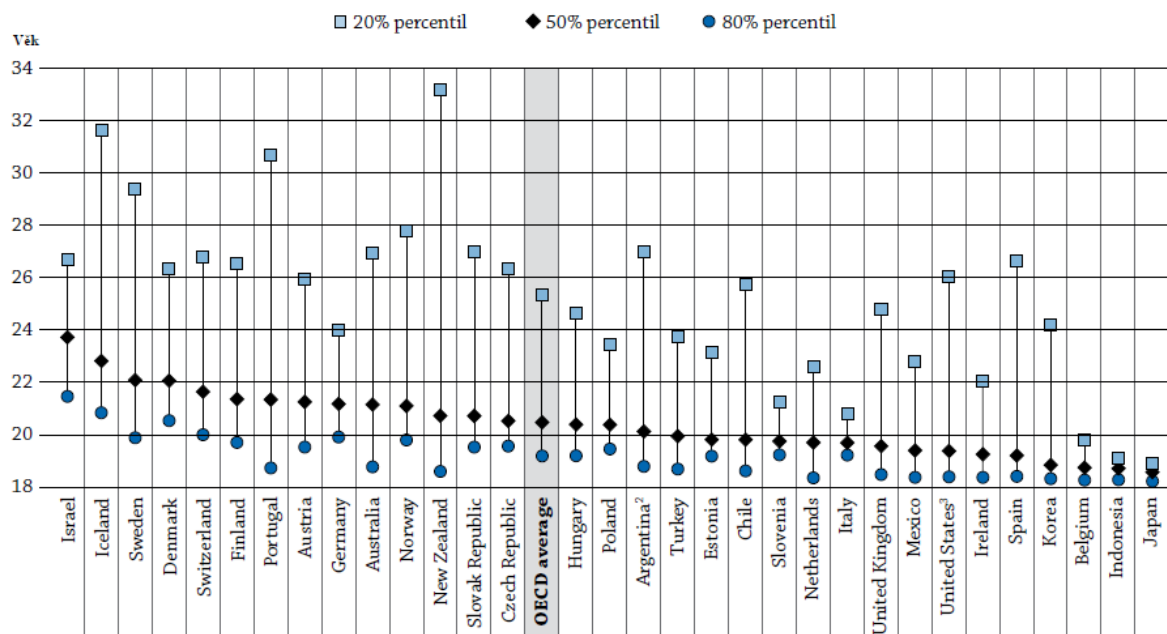
Do programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) pravděpodobně vstoupí v průběhu svého života v průměru 2,6 % mladých lidí ve 23 zemích OECD s porovnatelnými daty. Hodnoty se pohybují od méně než 1 % v Chile, Mexiku a Turecku do 4 % a více v Rakousku a Švýcarsku. V České republice je míra vstupu 3,5 %, v zemích EU21 jde o 3,1 %.

Věk nově vstupujících do terciárního vzdělávání

V zemích OECD se věk vstupu do terciárního vzdělávání poměrně liší a závisí zejména na věku ukončování vyššího sekundárního vzdělávání a na příležitostech, které nabízí pracovní trh studentům před jejich vstupem do terciárního vzdělávání. Ti, kteří vstupují do programů typu 5B, navíc mohou v průběhu dalších let začít studovat v programech typu 5A.

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

Graf C2.2: Rozložení poprvé zapsaných do programů terciárního vzdělávání typu 5A podle věku (2009)



Poznámky:

1. 20 %, resp. 50 %, 80 % poprvé zapsaných je pod uvedeným věkem.

2. Údaje za rok 2008.

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

Země jsou seřazeny sestupně podle míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2009 (50% percentil).

Zdroj: OECD. Tabulka C2.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

V ostatních zemích OECD je **přechod z vyššího sekundárního do terciárního vzdělávání odkládán do vyššího věku** právě z důvodu začlenění do pracovního procesu nebo díky povinné vojenské službě. V těchto zemích jsou nově vstupující do terciárního vzdělávání typu 5A typicky starší a objevuje se zde i širší rozptýl podle věku. **V České republice je více než 80 % poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání ve věku do 26,3 roku.** V Dánsku, na Islandu, Izraeli a ve Švédsku je medián věku poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání typu 5A více než 22 let (v České republice se jedná o 20,5 roku).

Podíl poprvé vstupujících do těchto programů ve starším věku může v sobě odrážet jejich **flexibilitu** (např. v USA) a jejich **vhodnost pro studenty mimo typickou věkovou skupinu**. To může také odrážet cenu zkušeností získaných na pracovním trhu před vstupem do terciárního vzdělávání, což je charakteristické pro severské země, a je obvyklé v Austrálii, Maďarsku, na Nový Zéland a Švýcarsku, kde značná část poprvé zapsaných tvoří lidé mnohem starší, než je typický věk vstup do této vzdělávací úrovně. Vyšší věk vstupu do terciárního vzdělávání může v sobě také odrážet povinnou vojenskou službu, která oddaluje vstup do terciárního vzdělávání. V Izraeli, kde více než polovina studentů poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání typu 5A ve věku nejméně 23 let, je povinná vojenská služba pro všechny muže ve věku 18–21 let a pro 18–20leté ženy. Přesto má vstup do terciárního vzdělávání v pozdějším věku také určité důsledky pro ekonomiku, jako jsou např. ušlé příjmy z daní. Některé vlády se snaží dělat opatření, aby mladí lidé vstupovali do terciárního vzdělávání co nejdříve, vystudovali ve standardní době a neprodložovali svá studia.

V době současné hospodářské krize mohou mladí lidé odkládat vstup na trh práce a snažit se zůstat ve vzdělávání. Některé vlády zavádějí, případně rozšiřují vzdělávací programy „druhé šance“ zaměřené na lidi, kteří předčasně ukončili školní docházku, a tím se snaží zvýšit úroveň kvalifikace pracovních sil a dát mladým lidem reálnou možnost získat vzdělávání nutné pro výkon kvalifikované profese. V některých zemích může vysoká míra vstupu odrážet dočasný stav, jako jsou např. reformy univerzitního vzdělávání, hospodářská krize nebo nárůst počtu zahraničních studentů.

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

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

V Austrálii je vliv zahraničních studentů velice významný, podílí se na míře vstupu až 29 procentními body. V Rakousku, na Islandu, Novém Zélandu, ve Švédsku a Švýcarsku také podíl zahraničních studentů ovlivňuje míru vstupu výrazně od 9 do 20 procentních bodů.

Samozřejmě největší vliv zahraničních studentů na ukazatele, jako je míra vstupu a míra graduace, je zřejmý u zemí s největším podílem zahraničních studentů, jako jsou Austrálie, Nový Zéland a Spojené království. Proto je pro lepší porovnatelnost údajů nutné eliminovat zahraniční studenty z výpočtu ukazatelů vždy, kdy je to možné.

Prostupnost terciárního vzdělávání typu 5A a 5B

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

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

Země s vysokou mírou vstupu do terciárního vzdělávání jsou často i zeměmi, které mají prostupný systém terciárního vzdělávání. Důležitou roli při zajišťování přístupu a rovných příležitostí v terciárním vzdělávání hrají i předchozí vzdělání.

C3 KDO STUDUJE V ZAHRANIČÍ A KDE?

S tím, jak se národní ekonomiky stále více propojují, vlády i jednotlivci očekávají od terciárního vzdělávání, že rozšíří studentům obzory a pomůže jim lépe porozumět světovým jazykům, kulturám a obchodním metodám. Způsobem, jak mohou studenti rozšířit své znalosti o jiných zemích a společnostech, a tím zlepšit své vyhlídky na globálním trhu práce, je studium na vysokých školách v zahraničí.

Internacionalizace terciárního vzdělávání poskytuje příležitost malým a méně rozvinutým vzdělávacím systémům zvýšit efektivitu nákladů na vzdělávání. Kromě toho vzdělávací příležitosti v zahraničí mohou být finančně pozitivní alternativou v případě nemožnosti zavádět nové, pro určitou zemi neefektivní programy. Zahraniční studenti mohou nejen přispět ke zvýšení výnosů z terciárního vzdělání, ale přijímání zahraničních studentů může být jednou z cest, jak získat vysoce kvalifikované imigranty.

Zahraniční studenti si často vybírají odlišné obory studia než tuzemští studenti, což může být důvodem buď mírou specializace zemí v rámci nabízených programů, nebo nedostatek těchto programů v zemích původu zahraničních studentů.

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

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

Hlavní výsledky

- V roce 2009 studuje více než 3,7 miliónů studentů mimo zemi původu.
- **Největší podíl zahraničních studentů** (v sestupném pořadí) najdeme v Austrálii, Spojeném království, Rakousku, Švýcarsku a na novém Zélandu.
- V absolutních číslech je nejvíce studentů studujících v zahraničí z Číny, Indie a Koreji. Asijští studenti reprezentují 52 % všech zahraničních studentů na celém světě.
- Počet zahraničních studentů studujících v oblasti OECD je téměř trojnásobný v porovnání s počtem studentů ze zemí OECD studujících v roce 2009 v zahraničí. V zemích EU21 studovalo 2,6krát více zahraničních studentů v porovnání s celkovým počtem studentů ze zemí EU21 studujících v zahraničí.
- Celkově 83 % všech zahraničních studentů studuje v zemích G20, zatímco 77 % studentů studuje v zemích OECD. Tato procenta byla v posledním desetiletí poměrně stabilní.
- Mezi roky 2008 a 2009 vzrostl počet zahraničních studentů o 6,4 %, zatímco celkový počet studentů v terciárním vzdělání vzrostl v tomto období o 3,3 %, což znamenalo zpomalení nárůstu oproti předchozímu období. Mezi roky 2007 a 2008 počet zahraničních studentů vzrostl o 8 %, zatímco celkové počty studentů vzrostly o 3,6 %. Tato skutečnost může odrážet fakt, že studentská mobilita byla ovlivněna finanční krizí a snížení dotací na studenty v zahraničí.
- Země, ve kterých studuje více než 5 % všech zahraničních studentů celého světa, jsou Austrálie, Kanada, Francie, Německo, Spojené království a Spojené státy. Celkově nejvyšší počet zahraničních studentů je z Kanady, Francie, Německa, Japonska, Koreje a Spojených států.
- Zahraniční studenti tvoří více než 10 % studentů v terciárním vzdělávání v Austrálii, Rakousku, na Novém Zélandu, ve Švýcarsku a Spojeném království. V programech směřujících k vědecké kvalifikaci činí podíl zahraničních studentů více než 20 % v Austrálii, Rakousku, Belgii, Kanadě, na Islandu, Novém Zélandu, ve Švédsku, Švýcarsku, Spojeném království a Spojených státech.
- V zemích OECD s dostupnými údaji v **průměru 25 % zahraničních studentů**, kteří si neobnovují své povolení ke studiu, mění svůj statut studenta na pracovní povolení.

Trendy

Od roku 2000 vzrostl počet zahraničních studentů ve světě o 77 % s průměrným meziročním nárůstem 6,6 % a počet zahraničních studentů v zemích OECD vzrostl o 79 % s průměrným ročním nárůstem 6,7 %.

I když podíl zahraničních studentů v evropských zemích vzrostl v období posledních pěti let jen o 2 %, tyto země stále zaujímají přední místo v celkovém počtu zahraničních studentů (38 %) před Severní Amerikou (23 %). Přesto oblastmi vykazujícími největší nárůst z pohledu zemí, kam odcházejí studenti studovat, je Latinská Amerika a Karibik, Oceánie a Asie, což je důsledkem internacionalizace univerzit ve stále větším množství zemí.

Trendy počtu zahraničních studentů

Tím, že se v této oblasti statistik využívají jak údaje OECD, tak údaje UNESCO (resp. UIS), je možné zpracovat dlouhé časové řady a ty vypovídají o dramatickém nárůstu počtu zahraničních studentů. **V období posledních třiceti let počet studentů studujících mimo zemi původu dramaticky vzrostl**, a to z 0,8 mil. a celém světě v roce 1975 a 3,7 mil. v roce 2009, což je nárůst na více než čtyřnásobek.

Nárůst počtu studentů studujících v zahraničí od roku 1975 je způsoben mnoha faktory, od upevňování akademických, kulturních, společenských a politických vazeb mezi zeměmi (zejména po vzniku Evropské unie) až po dnešní nízké náklady na dopravu, rychlý a levný rozvoj a šíření nových informačních a komunikačních technologií. Internacionalizace pracovních trhů pro vysoce kvalifikované osoby je pro jednotlivce motivací pro získání mezinárodních zkušeností v rámci jejich studia.

V celosvětovém měřítku **je nárůst počtu zahraničních studentů v kontrastu s nárůstem počtu studentů v terciárním vzdělávání**. Podle údajů UNESCO studovalo po celém světě v roce 2009 ve formálním terciárním vzdělávání 165 mil. studentů, což je od roku 2000 nárůst o 65 milionu studentů, což je nárůst o 65 % (*UNESCO Institut for Statistics, 2011*). Počet zahraničních studentů vzrostl ve stejném období z 2,1 na 3,7 mil. studentů, tj. nárůst o 77 %. V důsledku toho podíl zahraničních studentů na všech studentech v terciárním vzdělávání vzrostl v období 2000–2009 o 7 %.

Většina nových studentů v terciárním vzdělávání studuje v zemích mimo oblast OECD, a je pravděpodobné, že se postupně zvýší v následujících letech podíl zahraničních studentů v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) v zemích OECD a dalších zemích G20.

Růst internacionalizace terciárního vzdělávání je ještě větší v zemích oblasti OECD. V absolutním vyjádření se počet zahraničních studentů v terciárním vzdělávání v Austrálii, Kanadě, Chile, České republice, Estonsku, Finsku, na Islandu, v Itálii, Koreji, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku, Polsku, Ruské federaci, na Slovensku, ve Slovinsku a Španělsku od roku 2000 více než zdvojnásobil. Naopak počet zahraničních studentů v Belgii a Turecku vzrostl o méně než 25 %.

Změny v počtu zahraničních studentů mezi roky 2000 a 2009 ukazují, že v průměru roste počet zahraničních studentů rychleji v oblasti OECD než v zemích EU21 (nárůst o 189 %, resp. 141%).

V relativním vyjádření podíl zahraničních studentů v terciárním vzdělávání od roku 2004 také vzrostl ve všech 16 zemích OECD s dostupnými daty údajů s výjimkou Kanady a Nizozemska. V průměru byl **nárůst podílu zahraniční studentů na celkovém počtu studentů v terciárním vzdělávání v období 2004 až 2009 v zemích EU21 (43 %) než v celé oblasti OECD (32 %).**

Hlavní destinace zahraničních studentů

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

V zemích G20 studuje 83 % všech zahraničních studentů celého světa. 77 % zahraničních studentů navštěvuje školy v zemích OECD. V rámci oblasti OECD je nejvíce zahraničních studentů v zemích Evropské unie (38 %). Těchto 21 zemí je také hostitelskou zemí pro 98 % zahraničních studentů pocházejících z těchto zemí. V rámci EU pochází 72 % studentů z jiné země EU21. Další nejatraktivnější lokalitou pro zahraniční studenty je Severní Amerika (23 % všech zahraničních studentů). Severní Amerika vykazuje mnohem více diverzifikovanou skladbu studentů v porovnání s Evropskou unií. Na školách v USA pochází pouze 4,4 % zahraničních studentů z Kanady, v Kanadě pouze 9,1 % zahraničních studentů pochází ze Spojených států.

V roce 2009 jeden ze dvou zahraničních studentů šel studovat do jedné z pěti zemí, které hostí vyšší podíl studentů s jinou zemí původu. Spojené státy mají v absolutních číslech nejvíce (18 %) všech zahraničních studentů celého světa, následuje Spojené království (10 %), Austrálie (7 %), Německo (7 %) a Francie (7 %).

Ačkoli tyto destinace mají polovinu všech studentů v terciárním vzdělávání, na vzdělávacím trhu se v posledních letech objevují někteří noví hráči. Kromě pěti hlavních destinací značný počet zahraničních studentův roce studovalo v Kanadě (5 %), Japonsku (4 %), Ruské federaci (4 %) a Španělsku (2 %).

Noví hráči na mezinárodním vzdělávacím trhu

V posledních devíti letech podíl Spojených států jako upřednostňované destinace pro studium poklesl z 23 % na 18 %. Pokles okolo dvou procentních bodů postihl Německo, v případě Spojeného království se jednalo o pokles jednoho procentního bodu a v Belgii došlo k poklesu také o jeden procentní bod. Naopak podíl Austrálie, Koreje a Nového Zélandu vzrostl o zhruba dva procentní body. **Prudký nárůst podílu zahraničních studentů, kteří studují v Ruské federaci (o zhruba dva procentní body), staví tuto zemi do pozice významného nového hráče na mezinárodním vzdělávacím trhu.** Tyto změny odrážejí, jaký důraz jednotlivé vzdělávací politiky kladou na internacionalizaci, od aktivnější marketingové politiky v asijsko-pacifickém regionu až po více lokální a univerzitní přístup v tradičně dominantních Spojených státech.

Základní faktory ve výběru země studia

Vyučovací jazyk: kritický faktor

Jazyk, kterým se mluví a který je využíván při výuce, je základním faktorem při výběru země studia. Země, kde se hovoří a píše jazykem, který je ve světě více rozšířen (angličtina, francouzština, němčina a ruština), jsou tedy vedoucími destinacemi pro studenty, a to jak v absolutních číslech, tak v podílu na celkovém počtu zahraničních studentů. Výjimkou, která stojí za zmínku, je Japonsko; ačkoli se zde hovoří méně rozšířeným jazykem, v Japonsku studuje velké množství zahraničních studentů, z nichž 92,3 % je z Asie.

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

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

Vliv kvality programů

Studenti ve stále větší míře vybírají zemi studia podle kvality programů, které jednotlivé země nabízejí, a to zejména díky tomu, že je k dispozici stále více informací včetně hodnocení programů, a to jak v tištěné podobě, tak on-line.

Vliv školného a životních nákladů v zemi studia

Ve většině evropských zemí (např. v Rakousku, Belgii – vlámské části, České republice, Dánsku, Finsku, Francii, Německu, Irsku, Itálii, Nizozemsku, na Slovensku, ve Španělsku, Spojeném království a v partnerské zemi Estonsku) studují studenti ze zemí Evropské unie za stejných podmínek jako tuzemští studenti, a to včetně výše školného. V Irsku je podmínkou, aby studenti ze zemí EU žili v Irsku pět let před zahájením studia. Pokud je tato podmínka splněna, studenti jsou osvobozeni od školného. Ve Finsku, Německu a Itálii je toto aplikováno i na studenty ze zemí mimo EU.

Ve Finsku a Švédsku není zavedeno školné, v Německu je školné zavedeno pouze v soukromých na státní závislých institucích. V Dánsku je na studenty z partnerských severských zemí (Norsko, Island) a studenty ze zemí EU pohlíženo jako na tuzemské studenty. Mnozí studenti ze zemí mimo EU však školné platí, i když talentovaní studenti mohou dostat stipendium nebo jim je část školného odpuštěna.

V některých zemích mimo EU včetně Islandu, Japonska, Koreji, Norska a Spojených států platí stejná pravidla pro platbu školného jak pro domácí, tak pro zahraniční studenty. V Norsku se platí stejné školné v případě domácích i zahraničních studentů: ve veřejných institucích se neplatí žádné poplatky, ale školné je zavedeno v některých soukromých institucích. Na Islandu musí všichni studenti platit registrační poplatky, na soukromých školách studenti rovněž platí školné. V Japonsku platí domácí i zahraniční studenti zpravidla plné školné, nicméně zahraniční studenti s japonským vládním stipendiem školné platit nemusí a pro zahraniční studenty-samoplátce je k dispozici celá řada stipendií. V Koreji, se jak školné, tak dotace na mobilních studentů, liší v závislosti na smlouvě mezi školou původu a školou, kterou navštěvují v Koreji. Obecně platí, že většina zahraničních studentů v Koreji platí školné, které je o něco nižší než školné placené domácími studenty. Na Novém Zélandu zahraniční studenti (s výjimkou studentů v programech ISCED 6) obecně platí plné školné, ale zahraniční studenti z Austrálie dostávají stejné dotace jako domácí studenti. V Austrálii a Kanadě platí plné školné všichni zahraniční studenti. To platí také v Ruské federaci, pokud jsou studenti dotováni ruskou vládou.

Ve Finsku, na Islandu, v Norsku a Švédsku zahraniční studenti neplatí školné a existují zde programy v angličtině – to vše je příčinou prudkého nárůstu počtu zahraničních studentů v některých z těchto zemí v období 2000–2009. I když se zde školné neplatí, vysoké náklady na studium jsou příčinou finančního omezení pro výběr těchto zemí jako země studia.

Země, které vybírají od zahraničních studentů plné školné, z těchto poplatků výrazně profitují. Některé země z asijsko-pacifické oblasti chápou internacionalizaci vzdělávání jako součást strategie jejich socioekonomického rozvoje a zahájily politiku ztraktivnění studia zahraničním studentům. Austrálie a Nový Zéland úspěšně zavedly diferencované školné pro zahraniční studenty. V Japonsku a Koreji, kde je stejná výše školného pro domácí i zahraniční studenty, počet zahraničních studentů i přes tuto skutečnost mezi roky 2000 a 2009 výrazně vzrostl. Znamená to, že školné není základní překážkou pro výběr země studia. Pokud si mají studenti vybrat mezi různými vzdělávacími příležitostmi, celkové výdaje studentů mohou hrát významnou roli, a to zejména v případě studentů z rozvojových zemí.

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

Dopad imigrační politiky na výběr školy

V současnosti některé země OECD uvolňují svoji imigrační politiku tím, že podporují dočasnou nebo trvalou imigraci zahraničních studentů. To dělá tyto země pro studenty mnohem atraktivnější a posiluje jejich ekonomiku. V evropských zemích hraje určitou roli při výběru země i svoboda pohybu, což zvyšuje mobilitu studentů v těchto zemích.

Ostatní faktory

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

Rozsah studentské mobility v terciárním vzdělávání

Výše uvedená analýza se zaměřila na trendy v absolutních počtech zahraničních studentů a jejich rozdělení podle cílové země, protože časové řady nebo globální agregáty o mobilitě studentů neexistují. Míru mobility studentů v každé zemi určení je možné měřit i tím, že se zkoumá podíl zahraničních studentů na celkovém počtu studentů v terciárním vzdělávání. Přitom se bere v úvahu velikost jednotlivých systémů terciárního vzdělávání, a zdůrazňují se ty s vysokou internacionalizací, bez ohledu na jejich velikost a význam jejich podílu na vzdělávacím trhu.

Mezi zeměmi, u kterých jsou údaje o mobilitě k dispozici, nejvyšší podíl zahraničních studentů na celkovém počtu studentů v terciárním vzdělávání vykazují Austrálie, Rakousko, Nový Zéland, Švýcarsko a Spojené království. V Austrálii přichází do země za účelem studia 21,5 % studentů v terciárním vzdělávání. Obdobně v Rakousku 15,1 %, na Novém Zélandu 14,6 %, ve Švýcarsku 14,9 % a ve Spojeném království 15,3 %. Naopak mobilitu studentů ve výši 2 % a méně vykazují Chile, Estonsko, Polsko a Slovinsko.

V případě zemí, kde údaje o mobilitě nejsou k dispozici, za zahraniční studenty považujeme studenty s cizím státním občanstvím. Ti tvoří poměrně velkou skupinu studentů ve Francii (11,5 %). Naopak podíl studentů ze zahraničí ve výši 1 % a méně vykazují Brazílie, Chile, Polsko a Turecko. **V České republice se jedná o 7,3 % studentů v terciárním vzdělávání s cizím státním občanstvím.**

Podíl zahraničních studentů na různých úrovních a typech terciárního vzdělávání

Podíl zahraničních studentů v různých typech terciárního vzdělávání v jednotlivých zemích v sobě odráží i způsob mobility studentů. S výjimkou Dánska, Japonska, Nového Zélandu, Portugalska a Španělska jsou **programy terciárního vzdělávání typu 5B jsou méně internacionalizovány, než je tomu v případě programů typu 5A**. S výjimkou Itálie toto platí také pro země, za které nejsou data o zahraničních studentech k dispozici. **Většina zemí vykazuje významně vyšší podíl zahraničních studentů v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci, než tomu je v případě programů terciárního vzdělávání typu 5A**. Toto platí zejména v Kanadě, Chile, na Islandu, v Japonsku, na Novém Zélandu, Švédsku, Švýcarsku, Spojeném království a Spojených státech. Obdobně platí v případě Francie, Itálie a Koreje (u kterých nejsou data o zahraničních studentech k dispozici). Celkově je tato skutečnost důsledkem atraktivitu programů vedoucích k vědecké kvalifikaci nebo zájmem zemí získávat studenty těchto programů, kteří mohou být pro hostitelskou zemi přínosem v oblasti výzkumu a vývoje, případně očekávání, že tito studenti zůstanou v hostitelské zemi i po ukončení studia a stanou se z nich vysoce kvalifikovaní imigranti.

Struktura zahraničních studentů podle úrovně a druhu terciárního vzdělávání ukazuje, jaké druhy programů jednotlivé země nabízejí. V některých zemích je **poměrně velký podíl zahraničních studentů přijímaných do terciárního vzdělávání typu 5B**, což je Belgie (26,2 %), Chile (29,7 %), Japonsko (23,7 %), Nový Zéland (34,7 %) a Španělsko (29,7 %).

V jiných zemích se naopak většina zahraničních studentů zapisuje ke studiu programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6), což platí zejména ve Švýcarsku (25,7 %). Vyšší podíl těchto studentů, i když v menší míře, lze vysledovat i v Chile, (17,5 %), Finsku (13,5 %), Japonsku (10 %), Portugalsku (11,5 %), na Slovensku (11,5 %), ve Španělsku (17,2 %), Švédsku (16,2 %) a Spojených státech (19,4 %). Ze zemí, u kterých nejsou údaje o zahraničních studentech podle stanovené definice k dispozici, je do programů ISCED 6 zapsáno 11,8 % zahraničních studentů ve Francii. Všechny tyto země následně těží z přínosu těchto vysoce kvalifikovaných zahraničních studentů pro domácí výzkum a vývoj. V zemích, které vybírají od zahraničních studentů plné školné, jsou tito studenti navíc zdrojem příjmů.

V České republice zahraniční studenti studují ve všech typech programů terciárního vzdělávání. Tvoří 7,7 % studentů v programech typu 5A, 1,1 % studentů v programech typu 5B a v případě programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) je jejich podíl 10,2 %.

Profil zahraničních studentů v různých destinacích

Rovnováha mobility studentů v zemích OECD

Země OECD hostí více zahraničních studentů než jich odchází studovat do zahraničí. V roce 2009 hostily země OECD **2,9 zahraničních studentů na každého studenta studujícího mimo svou zemi původu.** V absolutních číslech to odpovídá 2,8 milionů zahraničních studentů v zemích OECD v porovnání s 987 tis. studenty ze zemí OECD studující mimo jejich zemi původu. Vzhledem k tomu, že 93 % studentů ze zemí OECD studujících v zahraničí studuje v jiné zemi OECD, téměř dvě třetiny zahraničních studentů v zemích OECD pochází ze zemí mimo OECD.

Porovnáváme-li jednotlivé země, tak se však situace poměrně významně liší; zatímco v Austrálii studuje 24 zahraničních studentů na jednoho australského studenta v zahraničí, tento podíl je 15:1 na Novém Zélandu. Opačnou bilanci vykazují Chile, Estonsko, Řecko, Island, Korea, Lucembursko, Mexiko, Polsko, Slovensko, Slovinsko a Turecko. Spojené království a Spojené státy se také vyznačují vysokým podílem zahraničních studentů s více než 11 zahraničními studenty na každého svého obyvatele studujícího v zahraničí.

Hlavní oblast zemí původu

Asijská studenti tvoří největší skupinu zahraničních studentů v zemích, za které jsou data z OECD a UNESCO k dispozici – jedná se o 52 % celkového počtu zahraničních studentů (51 % za země OECD a 55 % za partnerské země). Asiati se zaměřují zejména na země jako Austrálie, Japonsko a Korea, kde více než 75 % zahraničních studentů pochází z Asie.

Skupina studentů z Asie je následována Evropany (24,3 %), zejména občany Evropské unie (EU21 – 16,6 %). Studenti z Afriky tvoří 10,0 % zahraničních studentů, zatímco u studentů ze Severní Ameriky jde o 3,7 %. Studenti z Jižní Ameriky tvoří okolo 6 % zahraničních studentů. Celkově 31 % zahraničních studentů studujících v zemích OECD pochází z jiné země OECD.

Hlavní země původu

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

Mezi zahraničními studenty ze zemí mimo OECD jsou nejvíce početnou skupinou studenti z Číny (18,2 %, v tomto počtu nejsou zahrnuti studenti z Hongkongu tvořící další 1,3 %). Nejčastěji studují ve Spojených státech (21,9 % čínských studentů v zahraničí), v Japonsku (14,0 %) a v Austrálii (12,4 %). Za Čínou následují studenti z Indie (7,3 %), Malajsie (1,9 %), Maroka (1,6 %), Ruské federace (1,3 %) a Vietnamu (1,5 %). Významný podíl studentů v zahraničí pochází dále z Indonésie, Islámské republiky Írán, Pákistánu, Singapuru a z Thajska.

Velký podíl zahraničních studentů v zemích OECD pochází ze sousedících zemí. V zemích OECD okolo 20 % studentů ze zemí mimo OECD pochází ze zemí, které s těmito zeměmi mají společné hranice. Vysoký podíl těchto studentů je způsoben nejen geograficky příznivou situací, ale mohou v sobě odrážet i nižší náklady, kvalitu studia a výhody, které jsou v těchto zemích studentům ze sousedních zemí poskytovány. Na druhé straně vyšší procento zahraničních studentů ze zemí, se kterými hostitelská země nemá společné hranice, je zřetelný v zemích s celkově vysokým podílem zahraničních studentů, jako jsou například Portugalsko a Španělsko, tedy země, které mají historické a kulturní vazby na jiné vzdálenější země.

Mezi zeměmi OECD vykazuje nejvyšší podíl přeshraniční mobility Korea, kde se 81 % zahraničních studentů pochází z Číny a Japonska; Estonsko se 77 % zahraničních studentů z Finska, Lotyšska, Ruska a Švédska; Česká republika, kde 68 % zahraničních studentů pochází z Rakouska, Německa, Polska a Slovenska. Zahraniční studenti ze sousedních států jsou také silně zastoupeni v Rakousku, Belgii, Nizozemsku, Polsku, Ruské federaci, na Slovensku, ve Slovinsku a Švýcarsku. Na druhé straně v Austrálii pochází pouze 5 % studentů z Indonésie, Nového Zélandu nebo Papuy-Nové

Guiney, a pouze 2 % z Oceánie. V Kanadě pochází pouze 5 % zahraničních studentů ze Spojených států, v Portugalsku pochází pouze 4 % zahraničních studentů ze Španělska nebo Maroka a ve Spojených státech pouze 8 % studentů pochází z Baham, Kanady, Mexika nebo Ruské federace. V Portugalsku asi 72 % zahraničních studentů pochází z Angoly, Brazílie, Kapverd, Guiney-Bissau, Svatého Tomáše a Princova ostrova a Východního Timoru (ve všech těchto zemích je portugalština úředním jazykem).

Destinace občanů studujících v zahraničí

Studenti ze zemí OECD, pokud se rozhodnout studovat program terciárního vzdělávání v zahraničí, obvykle studují v jiné zemi OECD. V průměru je 93 % studentů ze zemí OECD studujících v zahraničí je zapsáno ke studiu v jiné zemi OECD. Nicméně podíl studentů z ostatních zemí G20 studujících v zemích OECD je také poměrně vysoký, 83,5 % zahraničních studentů z Argentiny, Brazílie, Číny, Indie, Indonésie, Ruské federace, Saudské Arábie, a Jihoafrické republiky studuje v zemích OECD. **Naopak poměrně vysoký podíl studentů z některých zemí OECD studuje mimo země OECD.** Jedná se o Belgii (2 %), Českou republiku (1,7 %), Island (0,5 %), Irsko (0,7 %), Lucembursko (0,2 %), Nizozemsko (1,9 %), Norsko (1,8 %) a Slovensko (0,7 %).

Jazykové a kulturní aspekty, geografická blízkost a podobnost vzdělávacích systémů jsou hlavními faktory, které ovlivňují studenty při výběru země studia. Geografické aspekty a rozdílné vstupní požadavky pravděpodobně vysvětlují vyšší koncentrace studentů z Německa v Rakousku, z Belgie ve Francii a Nizozemsku, z Francie v Belgii, z Kanady ve Spojených státech, z Nového Zélandu v Austrálii, atd. Jazyk a akademické tradice vysvětlují vyšší koncentraci anglicky mluvících studentů v jiných zemích Společenství nebo ve Spojených státech, a to i z těch zemí, které jsou geograficky vzdálené. To platí i pro další historické geopolitické oblasti, jako například bývalý Sovětský svaz, Frankofonní země a Latinskou Ameriku. Svoji roli hrají i migrační sítě, což je důsledkem koncentrací studentů s portugalským občanstvím ve Francii, studentů z Turecka v Německu, nebo studentů z Mexika ve Spojených státech.

Destinaci zahraničních studentů také ovlivňuje atraktivita jednotlivých vzdělávacích systémů, ať již z důvodu jejich akademické pověsti, nebo z důvodu imigrační příležitosti. Je pozoruhodné, že například studenti z Číny studují většinou v Austrálii, Kanadě, Francii, Německu, Japonsku, Koreji, na Novém Zélandu, ve Spojeném království a Spojených státech, přičemž většina těchto zemí má zaveden systém programů pro usnadnění imigrace zahraničních studentů. Stejně tak studenti z Indie upřednostňují Austrálii, Spojené království a Spojené státy. Ve skutečnosti tyto tři země přitahují 77 % indických občanů studujících v zahraničí.

Kolik studentů a absolventů zůstane v hostitelské zemi?

Jak bylo uvedeno výše, **některé země OECD uvolňují svoji imigrační politiku tak, že podporují dočasnou nebo trvalou imigraci zahraničních studentů.** Například Austrálie, Kanada a Nový Zéland poskytují zahraničním studentům svých univerzit mimořádné body při žádosti o imigraci. Finsko a Norsko novelizují své zákony a přidávají studentům roky pobytu, pokud splní podmínky. Ve Francii mají studenti programů ISCED 6 (vedoucích k vědecké kvalifikaci) zkrácenou potřebnou dobu pobytu nutnou pro udělení státního občanství. I v mnoha jiných zemích OECD zjednodušili postupy udělování víz zahraničním studentům a absolventům.

Země zavádějí i další opatření pro integraci zahraničních studentů. Jedná se o **jazykové kurzy** (Finsko a Norsko) a **stáže nebo pracovní povolení pro práci na částečný úvazek** (Austrálie, Česká republika, Japonsko, Norsko a Švédsko).

Vysokou míru mobility studentů v Evropě (v porovnání se zeměmi Severní Ameriky) kromě toho částečně **vysvětluje i naprostá svoboda pohybu pracovníků v Evropě.** To je rozdíl např. mezi Evropou a Severní Amerikou, kde není volný pohyb pracovníků dovolen.

Míra setrvání v zemi studia

Počet studentů, kteří zůstávají v zemi studia, a úspěch vlád v oblasti politiky imigrace vysoce kvalifikovaných lidí se měří prostřednictvím míry setrvání v zemi studia. V letošním roce vydaná

publikace *The OECD 2011 Migration Outlook* obsahuje ukazatel měřící podíl zahraničních studentů, kteří přecházejí ze statutu pobytu za účelem studia na jiný typ pobytu umožňující v zemi studia pracovat.

Míra setrvání v zemi studia (stay rate) je definována jako podíl zahraničních studentů přecházející z pobytu za účelem studia vzhledem k celkovému počtu studentů, kteří obnovili své studentské povolení v předchozím roce; neměří ovšem podíl studentů, kteří zůstávají v zemi delší dobu. Střednědobé pracovní pobyty v zahraničí jsou pro studenty přidanou hodnotou po návratu do země původu. V některých zemích mohou být pro získání místa na univerzitě rozhodující krátkodobé postgraduální smlouvy v zahraničí.

Odhadovanou míru setrvání v zemi studia je nutné interpretovat s jistou opatrností vzhledem k nedostatku dat, a protože někteří studenti v době, kdy změnili status, ještě nemají dokončené vzdělání. Navíc ne všichni studenti nezůstávají v zemi studia z pracovních důvodů, někteří zůstanou z humanitárních nebo rodinných důvodů. Konečně míra setrvání nezapočítává všechny studenty pobývajících v zemi v režimu volného pohybu, jako například v rámci Evropské unie. Tyto osoby nepotřebují povolení k pobytu, a tak se neobjevují ve statistikách.

Míra setrvání v zemi studia je v průměru 25 % u zahraničních studentů, kteří v letech 2008 a 2009 neobnovili povolení ke studiu, a je vyšší než 25 % v Austrálii, Kanadě, České republice, Francii, Německu a Nizozemsku. Ve všech zemích s dostupnými údaji je míra setrvání vyšší než 17 % a v Kanadě dosahuje 33 %. V průměru 74 % studentů, kteří mění svůj statut, tak činí z důvodů souvisejících s prací. To platí pro 80 % nebo více změn statutu v Kanadě, Německu, Irsku a Nizozemsku.

C4 PŘECHOD ZE ŠKOLY DO ZAMĚSTNÁNÍ: KDE JSOU MLADÍ LIDÉ VE VĚKU 15–25 LET?

I v těch ekonomicky nejlepších letech je přechod ze školy do práce složitý proces, na který mají vliv takové proměnné jako délka a kvalita získaného vzdělání, národní tradice, trh práce, ekonomické podmínky a demografie. Například v Belgii a Francii je zvykem, že mladí lidé vstupují na trh práce s kompletním ukončeným vzděláním, zatímco v Německu a ve Švédsku je obvyklý souběh vzdělávání a zaměstnání. Stárnutí populace a pokles počtu mladých lidí ve věku 15–29 let v zemích OECD je pro zaměstnanost mladých dospělých příznivý jev.

Ale během vážné ekonomické krize někteří mladí lidé zjistili, že přechod ze školy do zaměstnání je téměř nemožný. Toto vydání *Education at Glance* vychází z údajů získaných během globální recese, která začala koncem roku 2008 a ukazuje tak dopady krize, mimo jiné, i na přechod ze školy do zaměstnání.

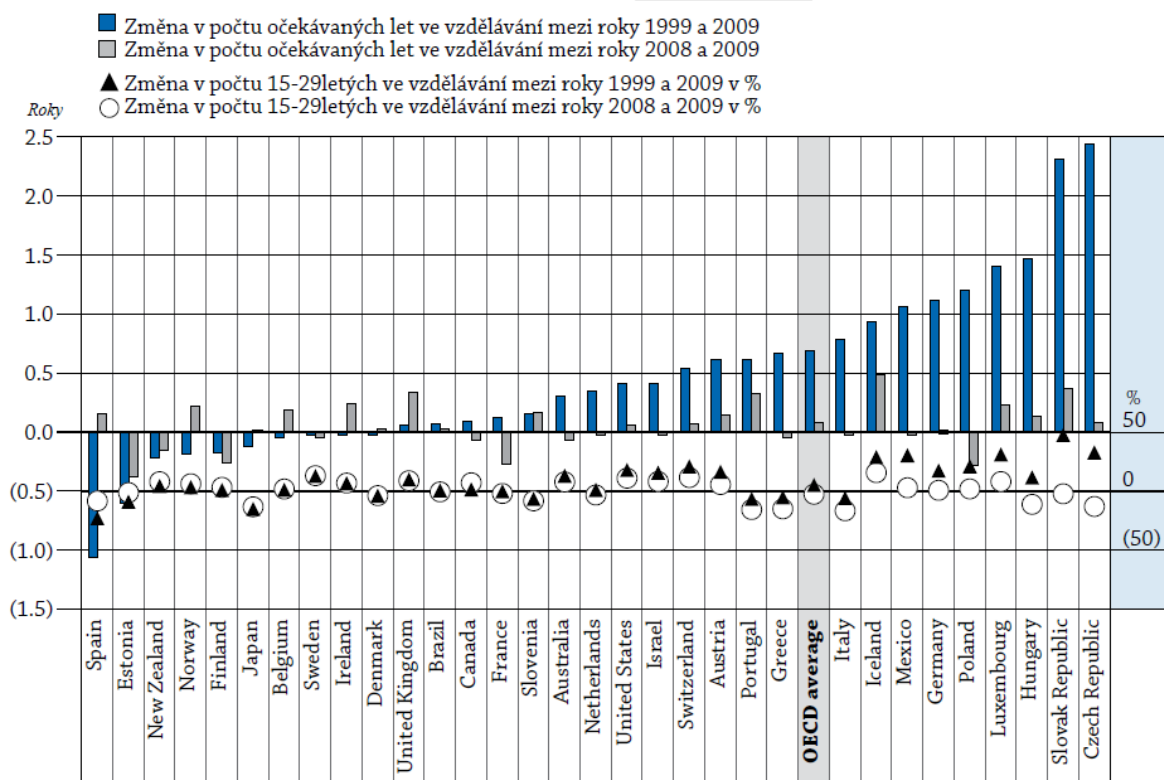
Vysoká míra obecné nezaměstnanosti činí tento přechod podstatně složitější, neboť lidé s pracovními zkušenostmi jsou zvýhodněni před nově vstupujícími na trh práce. Kromě toho, když jsou trhy práce oslabené, mladí lidé mají tendenci zůstat ve vzdělávání déle: vysoká míra nezaměstnanosti tak ovlivňuje možnost snižovat náklady na vzdělávání. Za těchto okolností se veřejné investice do vzdělávání zdají být rozumným způsobem, jak vyvážit nečinnost a investovat do budoucího ekonomického růstu vytvářením potřebných dovedností.

Hlavní výsledky

- Ve věku 15–29 let je v průměru 46 % jednotlivců stále ve vzdělávání, 39 % již opustilo vzdělávací systém a hledá si práci a 15 % není ani ve vzdělávání ani není zaměstnáno.
- Situace na trhu práce se během nedávné hospodářské krize zhoršila, očekávaný počet let strávený ve vzdělávání se mírně snížil, zatímco délka nezaměstnanosti a doba strávená mimo pracovní sílu narostla.
- **Nedosažení vyšší sekundární kvalifikace je vážnou překážkou pro získání zaměstnání,** kdežto získání terciární úrovně kvalifikace zvyšuje pravděpodobnost získání zaměstnání, a to zejména v době ekonomické krize.
- V období 1999–2009 se doba, kterou mohou mladí lidé očekávat, že stráví ve vzdělávání, prodloužila v průměru o 8 měsíců.

- **Očekávaná délka doby, kterou mladí lidé ve věku 15–29 let stráví ve vzdělávání, se mění v čase a v jednotlivých zemích se značně liší.** Ve Španělsku se očekávaný počet let strávených ve vzdělávání snížil z 6,7 roku v roce 1999 na 5,6 roku v roce 2009. Naopak v Německu, Lucembursku, Mexiku a Polsku se zvýšil o více než jeden rok a v **České republice** a na Slovensku se předpokládaná doba strávená ve vzdělávání prodloužila o více než dva roky.
- V zemích OECD v průměru platí, že v roce **2008 mladí lidé ve věku 15 let mohli očekávat, že ve formálním vzdělávání budou pokračovat ještě následujících 6,9 roku.** Z následujících 15 let stráví kromě uvedených 6,9 roku ve vzdělávání dalších 5,8 roku jako zaměstnaní, 0,9 roku jako nezaměstnaní a 1,3 roku mimo vzdělávání i mimo trh práce.
- V roce 2009 mohly **15leté dívky očekávat, během následujících 15 let stráví dalších 7,1 roku ve formálním vzdělávání, což je 0,3 roku více než 15letí chlapci.** Dívky pak dalších 5,2 let stráví jako zaměstnané (o 1,1 roku méně než chlapci) a 0,8 roku jako nezaměstnané (muži 1,1 roku). Mimo pracovní sílu pak stráví ženy 1,9 roku (muži pouze 0,8 roku).
- V průměru platí, že **dokončení vyššího sekundárního vzdělání redukuje případnou nezaměstnanost** ve věkové skupině 20–24 let o 7,4 procentního bodu a ve věku 25–29 let o 5,9 procentního bodu. Dosažení terciárního vzdělání redukuje nezaměstnanost mezi 25–29letými o 0,9 procentního bodu. To také redukuje dlouhodobou nezaměstnanost 15–29letých z 2,5 % na 2,1 %.

Graf C4.1: Změna v délce očekávané doby strávené ve vzdělávání a mimo vzdělávání mezi rokem 1999 a 2009 a 2008 a 2009



Země jsou seřazeny vzestupně podle velikosti rozdílu mezi rokem 1999 a 2009 v počtu let ve vzdělávání.
Zdroj: OECD, Tabulka C4.1b. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2011).

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

Dnešní 15letí mohou očekávat, že následujících 15 let stráví takto: 6,9 roku ve vzdělání, 5,8 roku v zaměstnání, 0,9 roku jako nezaměstnaní a mimo pracovní sílu 1,3 roku. Pokud se podíváme na populaci mladých lidí ve věku 15–29 let pak 46,3 % je ve vzdělávání, 38,5 % hledá zaměstnání, 6,3 % je nezaměstnaných a 8,9 % je mimo pracovní sílu.

V Dánsku, Finsku, na Islandu, v Lucembursku, Nizozemsku a Slovinsku mohou 15letí očekávat, že ve vzdělávání stráví v průměru více než 8 let. Naopak v Brazílii, Irsku, Japonsku, Mexiku, Španělsku a Turecku 15letí stráví ve vzdělávání šest let a méně let.

V České republice je očekávaná délka vzdělávání pro 15leté 7,1 roku, což je mírně nad průměrem OECD (6,9 roku) a odpovídá průměru EU 19 (7,1 roku.)

V posledních deseti letech se značně změnil počet očekávaných let, která mladí lidé ve věku 15 let stráví ve formálním vzdělávání po ukončení povinné školní docházky. V České republice, Maďarsku, Slovensku a Turecku se průměrná doba ve vzdělávání zvýšila o nejméně 1,5 roku, zatímco v Estonsku a ve Španělsku se snížila nejméně o 6 měsíců.

Ve všech zemích s výjimkou Německa, Japonska, Lucemburska, Mexika, Nizozemska, Nového Zélandu a Švýcarska **mladé ženy tráví ve vzdělání více let než mladí muži.** V Estonsku, na Islandu, v Norsku a ve Slovinsku je pravděpodobné, že mladé ženy stráví téměř o celý rok více času ve vzdělávání než jejich mužské protějšky. Nejkratší dobu ve vzdělávání stráví mladé ženy v Mexiku a Turecku (4,9 a 4,0 let), čemuž odpovídá to, že mají nejdelší očekávanou dobu, kterou stráví mimo pracovní sílu – 5,3 respektive 7,5 roku.

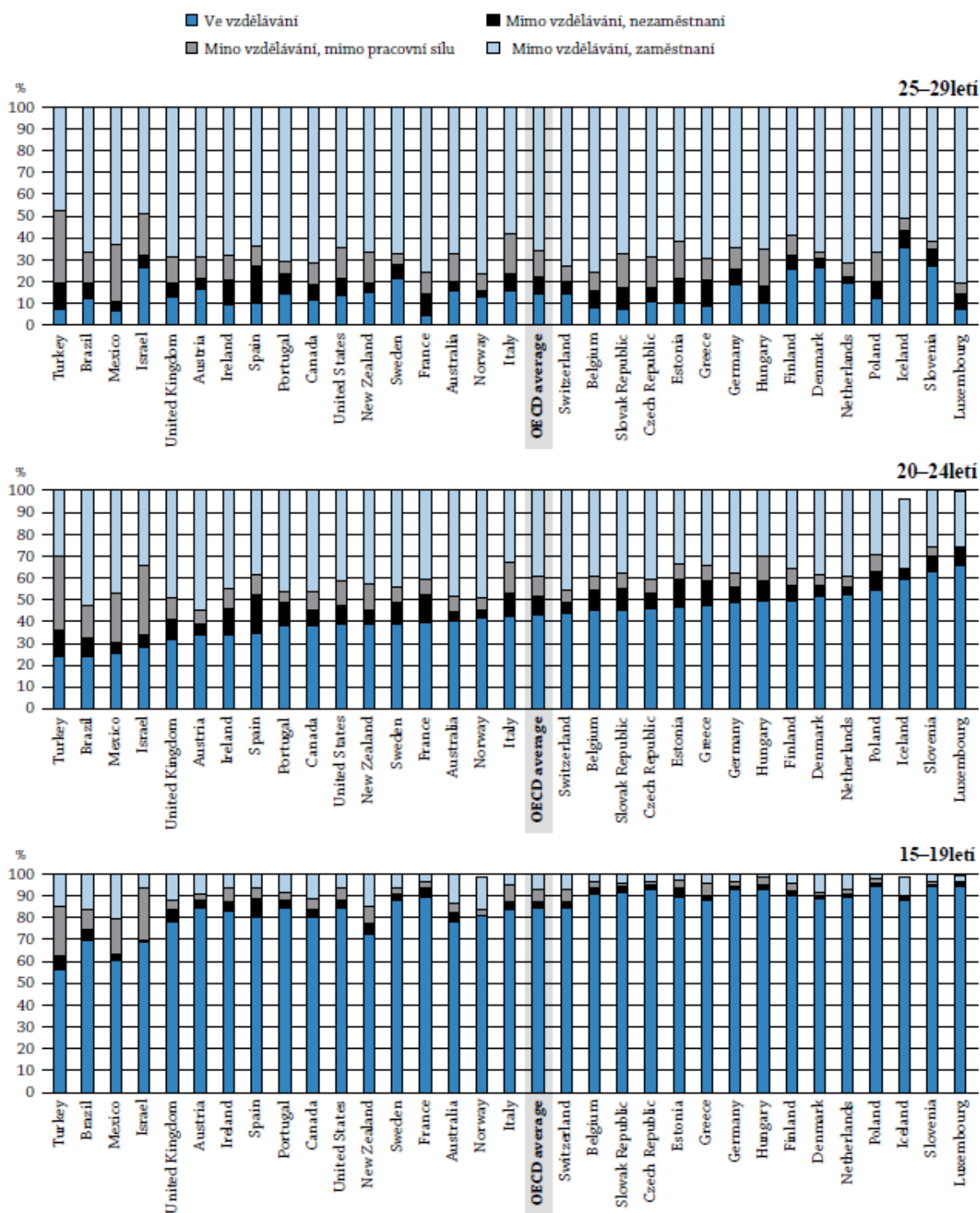
V roce 2009 mladí muži ve věku 15–29 let strávili v zaměstnání 6,3 roku, tedy o 1,1 roku déle než mladé ženy. V roce 2008 činil genderový rozdíl 1,3 roku. To odráží fakt, že ženy se častěji ocitají mimo zaměstnání, když nejsou ve vzdělávání (tedy nejsou ve vzdělávání, nejsou zaměstnané a nehledají žádnou práci). Mladí muži mohou očekávat, že v průměru stráví mimo vzdělávání a mimo zaměstnání přibližně 1,9 roku, ženy pak 2,7 roku. V Brazílii, Izraeli, Mexiku a Turecku se u mladých žen projevuje značná tendence opustit trh práce a trávit čas mimo vzdělávací systém a nepracovat (jsou tedy nezaměstnané nebo mimo pracovní sílu). V Kanadě, Dánsku, Izraeli, Norsku, Slovinsku, Španělsku a Švédsku jsou mezi mladými muži a ženami rozdíly menší než 0,1 roku.

V posledních deseti letech se značně změnil průměrný počet let, který může mladý člověk očekávat, že je stráví po počátečním vzdělávání v zaměstnání. V roce 2009 bylo zaměstnáno 42,2 % mladých mužů ve věku 15–29 let (což představuje 6,3 roku), v roce 2008 to bylo 45,2 % v roce 2008 a v roce 1999 šlo o 48,1 % (což představuje 6,8 respektive 7,2 roku). Zhoršení počtu zaměstnaných bylo horší u mladých mužů: v roce 2009 bylo pravděpodobně zaměstnání 34,7 % žen, (což představuje 5,2 roku), v roce 2008 to bylo 36,2 % a v roce 1999 šlo o 37,5 % (což představuje 5,4 respektive 5,6 roku). Naopak u mladých žen se více navýšil podíl ve vzdělávání. V roce 2009 bylo ve vzdělávání 45 % mužů ve věku 15–29 let, v roce 2008 to bylo 44,7 % a v roce 1999 šlo 41,5 %. Žen bylo v roce 2009 ve vzdělávání 47,6 %, v roce 2008 šlo o 46,8 % a v roce 1999 pak o 37,5 %.

Zhoršující se podmínky na trhu práce byly těžší pro mladší zaměstnance než pro starší pracovníky. Ve věkové skupině 15–19 let se podíl zaměstnaných snížil z 8,2 % v roce 2008 na 7,4 % v roce 2009, což představuje 10% pokles, zatímco ve věkové skupině 25–29 let se podíl zaměstnaných ve stejném období snížil z 68,5 % na 66,2 %, což představuje pokles o 3 %.

Graf C4.2 Vzdělání a zaměstnanost mezi mladými lidmi (2009)

Rozložení populace podle vzdělání a pracovního statusu



Země jsou seřazeny vzestupně podle podílu mladých lidí ve věku 20–24 let ve vzdělávání.

Zdroj: OECD, Tabulka C4.2a. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2011).

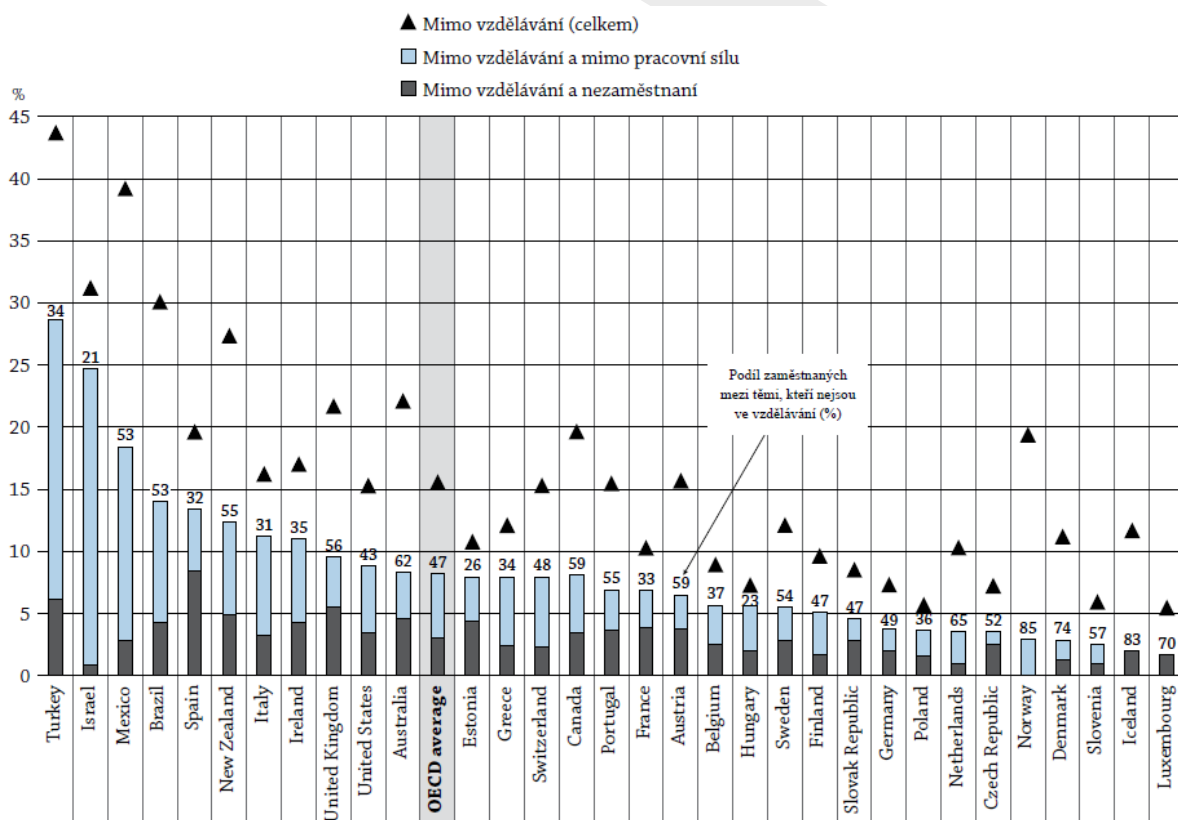
V České republice se dá předpokládat, že mladí muži ve věku 15–29 let stráví ve vzdělávání 6,6 roku a mladé ženy 7,5 roku. Jak vidíme, doba strávená ve vzdělávání se z genderového pohledu u nás liší o 0,9 roku. Pokud jde o předpokládanou dobu nezaměstnanosti, ta je u mužů 0,9 roku a u žen 0,7 roku. Doba, kterou mohou mladí lidé očekávat, že stráví mimo pracovní sílu, činí u mužů 0,3 roku, kdežto u žen jde o 2 roky.

Nezaměstnanost a ne-zaměstnanost mezi mladými lidmi mimo vzdělávání

V roce 2009 byla většina 15–19letých ještě ve vzdělávání (84,4 %). Ve věkové skupině 15–19 let jsou ti, co nejsou ve vzdělávání (15,6 %), v mnoha případech nezaměstnaní (3,1 %) nebo jsou mimo pracovní sílu (5,5 %) nebo zaměstnaní (7,4 %). Jejich situace je velmi různorodá – ve Slovinsku je 2,5 % (0,9 % respektive 1,6 %), kdežto v Turecku jde o 28,7 %, kdy 6,2 % je nezaměstnaných a 22,5 % mimo pracovní sílu. V průměru zemí OECD lze říci, že více než polovina (53 %) z 15–19letých, kteří nejsou ve vzdělávání, je mimo pracovní sílu (33 %) nebo jsou nezaměstnaní (13 % méně než 6 měsíců a 7 % déle než šest měsíců).

V České republice je ve věkové skupině 15–19 let ve vzdělávání 92,8 % mladých lidí. Ve věkové skupině 20–24 let již došlo k výraznému poklesu, kdy ve vzdělávání je 46,1 %, a ve věku 25–29 let je ve vzdělávání pouze 11,2 % mladých lidí.

Graf C4.3: Podíl mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání a zároveň jsou nezaměstnaní nebo jsou mimo pracovní sílu (2009)



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

Zdroj: OECD. Tabulka C4.2a. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2011).

Vzhledem k expanzi vyššího sekundárního vzdělávání jen málo mladých lidí ve věku 15–19 let je mimo vzdělávací systém. Ti, kteří nejsou v současné době zaměstnaní, ve vzdělávání nebo v odborné přípravě, jsou obzvláště rizikovou skupinou, které se ve většině zemí dostane jen malé nebo žádné podpory ze systému sociální péče. V porovnání se staršími věkovými skupinami mají dvakrát vyšší

pravděpodobnost, že vzdají snahu hledat práci a úplně tak ztratí kontakt s trhem práce. Podíl 15–19letých, kteří jsou mimo pracovní sílu, činí v průměru 35 %, ve věkové skupině 20–24 let jde o 18 % a ve věku 25–29 rok jde o 14 %.

Když se zhoršuje situace na trhu práce, ti, kteří přecházejí ze školy do práce, jsou často první, kteří musí čelit potížím. Za těchto okolností je často prakticky nemožné, aby mladé lidi získali pozici na trhu práce, protože zaměstnavatelé dávají přednost zkušenějším pracovníkům a je mnohem méně nabídek pracovních míst. Některé země však mají lepší možnosti zajištění zaměstnání pro mladé lidi s relativně nízkou úrovní dosaženého vzdělání. V Dánsku, na Islandu a v Norsku 70 % a více z těchto mladých lidí po ukončení vzdělávání najde zaměstnání.

Přechod ze školy do zaměstnání je hladší v zemích, kde funguje systém na vyšší sekundární a postsekundární neterciární úrovni vzdělávání. V Austrálii, Rakousku, Belgii, České republice, Německu, Itálii, na Slovensku, ve Švýcarsku a Spojeném království je široká nabídka *work-study programmes* na těchto úrovních vzdělávání a mladí lidé, kteří již nechodí do školy, jsou méně postiženi nezaměstnaností. V těchto zemích je zhruba 6 % mladých lidí nezaměstnaných, kdežto průměr zemí OECD činí 6,3 %. V uvedených zemích jsou 2,7 % nezaměstnaných déle než 6 měsíců, kdežto v zemích OECD jde v průměru o 2,4 %.

Rozdíl v nezaměstnanosti mezi mladými lidmi, kteří nechodí do školy

Rozdíly v míře nezaměstnanosti mladých lidí, kteří nechodí do školy, podle úrovně dosaženého vzdělání jsou indikátorem míry, jak která úroveň vylepšuje ekonomické příležitosti mladých lidí.

V průměru se dá říci, že ukončené vyšší sekundární vzdělání redukuje míru nezaměstnanosti u **populace ve věku 20–24 let** o 7,4 procentního bodu (9,5 procentního bodu u mužů a 5 procentních bodů u žen). Ve většině zemí OECD se stalo dosažení vyššího sekundárního vzdělání normou a ti, kteří ho nedosáhli, mají velmi velké problémy při hledání zaměstnání, když vstupují na trh práce. V Belgii, Kanadě, **České republice**, Estonsku, Francii, Řecku, Maďarsku, Irsku, na Slovensku, ve Španělsku, Spojeném království a Spojených státech dosáhla úroveň nezaměstnanosti u mladých lidí ve věku 20–24 let se vzděláním nižším než vyšší sekundární 15 % a více. V Dánsku a Mexiku činí jejich podíl 5 % nebo méně. V Brazílii a Dánsku podíl nezaměstnaných mladých lidí z věkové skupiny 20–24 let, kteří nechodí do školy a dosáhli vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání, je větší, než u těch, kteří vyššího sekundárního vzdělání nedosáhli.

Ve věkové skupině 25–29 let snižuje dokončení terciárního vzdělávání nezaměstnanost u těch, kteří nechodí do školy, v průměru o 2,1 procentního bodu (2,0 procentního bodu mužů a 1,9 procentního bodu u žen). V Austrálii, Dánsku, Německu, Nizozemsku a Švédsku je podíl nezaměstnaných v této skupině nižší než 3 %. Ve Francii, Řecku, Irsku, Itálii, Lucembursku, Mexiku, Portugalsku, Slovinsku, Španělsku a Turecku dosahuje 6 % a více.

U lidí s terciárním vzděláním je také méně pravděpodobné, že budou ekonomicky neaktivní. V roce 2009 činil podíl mladých lidí, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání a byli nezaměstnaní, 5,7 % a mimo pracovní sílu jich bylo 10,1 %. Celkem 15,3 % lidí s vyšším sekundárním vzděláním je buď nezaměstnaných (7 %), nebo neaktivních (8,3 %) a 11,7 % osob s terciárním vzděláním je buď nezaměstnaných (6 %), nebo neaktivních (5,8 %).

Liší se také charakter nezaměstnanosti. Ve Švédsku je 1,4 % mladých ve věku 15–29 let, včetně 1 % těch, kteří nejsou ve vzdělávání, nezaměstnaných déle než 6 měsíců. Ve Španělsku je to však 6,7 %, a to včetně 6 % mladých lidí tohoto věku, kteří jsou nezaměstnaní déle než 6 měsíců, zatímco v Turecku jde o 4,6 % (z toho 3,9 % byli nezaměstnaní déle než 6 měsíců). V průměru v zemích OECD jde 2,8 %. **Výskyt dlouhodobé nezaměstnanosti klesá s rostoucí úrovní dosaženého vzdělání.** V průměru zemí OECD 42 % nezaměstnaných mladých lidí, kteří nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání, jsou nezaměstnaní déle než 6 měsíců. Tento podíl klesne na 36 % u nezaměstnaných mladých lidí, kteří nejsou ve vzdělávání, ale mají ukončené vyšší střední vzdělání a na 34 % u nezaměstnaných mladých lidí, kteří nejsou ve vzdělávání, ale mají ukončené terciární vzdělání.

C5 KOLIK DOSPĚLÝCH SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČÍ SE?

Investování do dalšího vzdělávání následujícího po počátečním vzdělávání je nezbytné pro vylepšení dovedností pracovní síly. Globalizace a vývoj nových technologií rozšiřují mezinárodní trhy se zbožím a službami. Výsledkem je tvrdá soutěž v dovednostech, zejména v rychle rostoucích high-technology trzích. Stále větší část populace musí být schopna se přizpůsobit měnícím se technologiím a učit se a umět aplikovat soubor nových dovedností šitých na míru potřebám rostoucímu odvětví služeb. **Vzdělávání dospělých jako součást celoživotního vzdělávání je považováno za velmi důležité pro řešení problémů ekonomické konkurenceschopnosti a demografických změn, v boji proti nezaměstnanosti, chudobě a sociálnímu vyloučení, což se dotýká velkého počtu lidí ve všech zemích.**

Hlavní výsledky

- Napříč zeměmi OECD platí, že **více než 40 % dospělých se účastní formálního a/nebo neformálního vzdělávání**. Tento podíl se pohybuje od více 60 % na Novém Zélandu a ve Švédsku po méně než 15 % v Řecku a Maďarsku.
- V zemích OECD mohou jedinci očekávat, že v průběhu svého pracovního života stráví 988 hodin v neformálním vzdělávání, z čehož 715 hodin bude výuka v profesním neformálním vzdělávání.
- Celkově 27 % dospělých si v posledních 12 měsících vyhledávalo informace o možnostech vzdělávání se a 87 % z nich tyto informace našlo.
- **Dospělí s vyšší dosaženou úrovní vzdělání se výrazně častěji účastní dalšího formálního a/nebo neformálního vzdělávání než lidé s nižším vzděláním.** Mohou také očekávat, že v průběhu jejich pracovního života získají více hodin výuky v neformálním vzdělávání. V průměru v zemích OECD platí, že lidé s terciárním vzděláním mají v rámci vzdělávacích aktivit výhodu – mají až třikrát vyšší pravděpodobnost, že se budou účastnit vzdělávacích aktivit než ti, jejichž vzdělání je nižší.
- Někteří dospělí používají formální vzdělávací systém k získání dalších dovedností. **Polovina dospělých, kteří se zúčastnili formálního vzdělávání, se věnovala v průběhu posledních 12 měsíců neformálním vzdělávacím aktivitám.** Ve formálním vzdělávání je zapsán značný počet dospělých v Austrálii, Belgii, na Novém Zélandu, ve Švédsku a Spojeném království.
- Mladší lidé a lidé s vyšším vzděláním si častěji vyhledávají informace o vzdělávacích aktivitách.

Investice do neformálního vzdělávání

Vzhledem k současným možnostem vzdělávání dospělých v různých fázích života udává celkový počet hodin výuky neformálního vzdělávání, o kterém dospělý člověk může předpokládat, že jej v průběhu svého pracovního života (tj. ve věku 25–64 let) absolvuje, úroveň investic do vzdělávání dospělých. Celková investice do neformálního vzdělání je vyšší než 1 500 hodin výuky v Dánsku, Finsku, Norsku a Švédsku. Naopak v Řecku, Maďarsku, Itálii a Turecku je to méně než 500 hodin. Očekávaný počet hodin výuky také úzce souvisí s celkovou mírou účasti na neformálním vzdělávání.

Téměř 75 % hodin z předpokládané výuky neformálního vzdělávání souvisí v zemích OECD s prací. V České republice, Dánsku a Norsku je to více než 86 %. V Koreji, Slovinsku, ve Španělsku, Turecku a ve Spojených státech méně než 40 % hodin výuky v rámci neformálního vzdělávání souvisí s osobními důvody.

V rámci zemí OECD mohou muži očekávat, že absolvují zhruba o 10 % hodin výuky v profesním neformálním vzdělávání více než ženy. Toto zvýhodnění je patrné zejména v Německu, Koreji a Nizozemsku, zatímco ve Finsku mohou ženy očekávat o 50 % více hodin výuky v profesním neformálním vzdělávání než muži. V Dánsku, Estonsku, Řecku, Maďarsku a ve Spojených státech mohou ženy také očekávat více hodin než muži, i když v menší míře.

Ve všech zemích s výjimkou Spojeného království platí, že lidé s terciárním vzděláním mohou očekávat nejvyšší počet hodin výuky v rámci profesního neformálního vzdělávání; lidé s nízkou úrovní vzdělání obdrží nejnižší počet hodin strávených v profesním neformálním vzdělávání a ti, kteří ukončili své vzdělání na vyšší sekundární nebo postsekundární neterciární úrovni, se pohybují mezi těmito dvěma extrémy. V průměru zemí OECD lidé s terciárním vzděláním mají třikrát větší pravděpodobnost, že

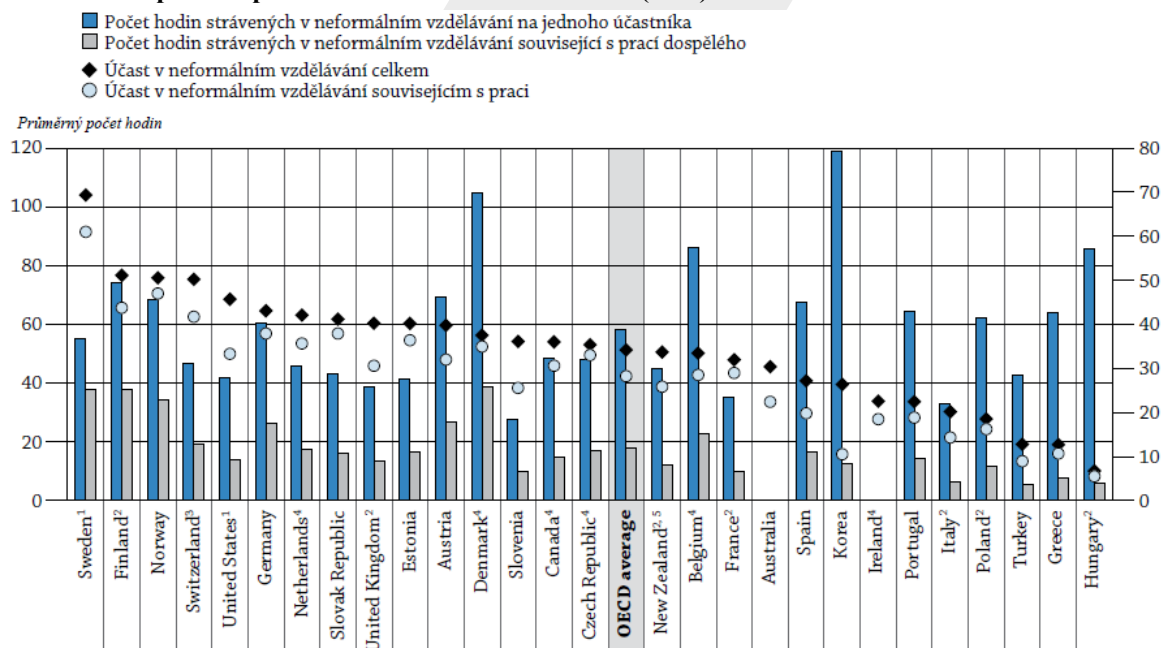
se účastní vzdělávacích aktivit než lidé se vzděláním nižším. Pouze v Kanadě, Finsku, Německu, Norsku, Švédsku a ve Spojeném království je výhoda vysoce vzdělaných osob snížena – obdrží pouze dvakrát více (nebo méně) hodin výuky, zatímco v Řecku, Itálii, Koreji, Polsku, na Slovensku, ve Slovinsku a Turecku to je více než devětkrát ve srovnání s lidmi s nízkou úrovní vzdělání.

Ve většině zemí OECD roste lineárně počet očekávaných hodiny výuky profesního neformálního vzdělávání od nejnižší úrovně vzdělání k nejvyšší. V průměru zemí platí, že mezi lidmi s dosaženým vzděláním ISCED 3/4 a těmi, co mají vzdělání nižší, vzroste očekávaný počet hodin výuky 1,7krát. To je podobné navýšení jako mezi úrovní ISCED 5/6 a úrovní nižší ISCED 3/4, kde roste 1,9krát. Avšak toto neplatí ve všech zemích: v Belgii, Maďarsku, Itálii, na Slovensku, ve Slovinsku, Švýcarsku a Spojených státech je nárůst mezi úrovní ISCED 3/4 a vzděláním nižším dvojnásobně vyšší, než je tomu mezi úrovní ISCED 5/6 a vzdělanostní úrovní těsně pod ní.

Rozdíly v investicích mezi zeměmi a sociálními skupinami

Čas strávený neformálními vzdělávacími aktivitami představuje investici do rozvoje individuálních dovedností jak pro zaměstnavatele, tak pro jednotlivce. Korelace mezi mírou účasti a průměrným počtem hodin na jednoho účastníka je mírně negativní. Průměrný počet vyučovacích hodin na jednoho účastníka se pohybuje v rozsahu od více než 80 hodin v Belgii, Dánsku, Maďarsku a Koreji po méně než 40 hodin ve Francii, Itálii, Slovinsku a ve Spojeném království. Ve všech zemích kromě Kanady a Dánska tráví nezaměstnaní účastníci více času ve výuce než zaměstnaní účastníci. V České republice trvá účast v neformálním vzdělávání v průměru 55 hodin, což nás řadí pod průměr OECD.

Graf C5.2 Míra účasti na profesním neformálním vzdělávání, počet vyučovacích hodin na účastníka a dospělého v profesním neformálním vzdělávání (2007)



Poznámky:

1. Údaje jsou za rok 2008.

2. Údaje jsou za rok 2005.

3. Údaje jsou za rok 2006.

4. Údaje jsou za rok 2009.

5. Bez dospělých, kteří se účastnili krátkých seminářů, workshopů apod.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry účasti v celém neformálním vzdělávání.

Zdroj: OECD, LSO network special data collection, Adult Learning Working Group. Tab. C5.1a. Annex 3. (www.oecd.org/edu/eag2011).

Míra účasti na neformálním vzdělávání kombinuje roční rozsah výuky v neformálním vzdělávání na jednoho účastníka a počet hodin na jednoho účastníka. To ukazuje investice do každého člena určité skupiny a může tak vyzdvihnout rozdíly a poukázat na možné rozšíření oblasti investic do neformálního vzdělávání. V průměru zemí OECD je každý rok investováno 25 hodin výuky neformálního vzdělávání na jednotlivce ve věkové skupině 25–64 let; 18 z těchto hodin je zaměřeno na profesní vzdělávání.

Ve všech zemích mají 55–64letí nejméně hodin a v 18 z 25 zemí s dostupnými údaji muži získávají více hodin školení než ženy. Ve 14 zemích průměrný počet hodin výuky na jednoho dospělého neustále klesá tak, jak roste věk účastníků. Ve Finsku a Řecku se ženy více účastní profesního vzdělávání a rozsah školení postupně s věkem klesá. Na Novém Zélandu, v Portugalsku, ve Švédsku a Švýcarsku muži absolvují více hodin neformálního vzdělávání než ženy, ale v mladších věkových skupinách je rozsah výuky stejný, pouze ve věkové kategorii 55–64 let je rozsah výuky podstatně nižší než u mladších skupin. Ve Spojených státech absolvují ženy více profesního vzdělávání než muži a ke snížení počtu hodin dochází mezi druhou nejstarší a nejstarší věkovou skupinou. V Dánsku a Estonsku obdrží ženy více hodin profesního vzdělávání než muži a nejmladší věková skupina dostává méně hodin, než druhá nejstarší věková skupina.

Starší lidé a lidé s nízkým vzděláním mají tendenci se méně účastnit profesního neformálního vzdělávání – investice do těchto jednotlivců je velmi nízká: 4 hodiny výuky u lidí s nízkou úrovní vzdělání ve věku 55–64 let ve srovnání 36 hodinami ve věkové skupině 25–34 let s terciárním vzděláním.

Vzdělání vede k dalšímu vzdělávání

Dosažené vzdělání ovlivňuje všechny aspekty vzdělávání dospělých. Rozsah profesního neformálního vzdělávání se v průměru liší v závislosti na vzdělání zaměstnaných účastníků, ale ne ve velké míře. **Existují dva odlišné modely: v České republice, Finsku, Řecku, Koreji, Polsku, na Slovensku, ve Španělsku, Švédsku a v Turecku zaměstnaní účastníci s terciárním vzděláním tráví podstatně více hodin ve vzdělávání (rozdíl alespoň 27 hodin), než účastníci, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární.** Zcela opačně je tomu v Kanadě, Dánsku, Maďarsku, Nizozemsku, Norsku a ve Spojeném království. V Belgii účastníci s terciárním vzděláním tráví v profesním neformálním vzdělávání přesně stejný čas jako účastníci se vzděláním nižším než vyšší sekundární. Zaměstnaní účastníci s dosaženým vyšším sekundárním vzděláním absolvují nejvíce hodin profesního neformálního vzdělávání. **V České republice stráví v průměru v neformálním vzdělávání lidé se vzděláním nižším než vyšším sekundárním 30 hodin, lidé s dosaženým vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním 46 hodin a lidé s dosaženým terciárním vzděláním pak 88 hodin.**

Účast na formálním a neformálním vzdělávání

Ve všech zemích platí, že jen malá část populace ve věku 25–64 let navštěvuje instituce formálního vzdělání. V rámci zemí OECD jde v průměru o 8 % dospělých, kteří se účastní formálního vzdělávání. K zemím s velkým počtem dospělých osob zapsaných ve formálních vzdělávacích institucích patří Austrálie, Belgie, Nový Zéland, Švédsko a ve Spojené království. V průměru polovina účastníků formálního vzdělávání se rovněž účastní neformálního vzdělání, což naznačuje, že tito lidé využívají nejrozumnějších příležitostí k učení. V průměru 13 % osob s terciárním vzděláním je zapsáno ve formálním vzdělávání, u lidí s nízkou úrovní dosaženého vzdělání jde o 3 %. Formální vzdělávání navštěvují mnohem častěji mladí dospělí – 17 % lidí ve věku 25–34 let, kdežto ve věku 55–64 let jde už pouze o 2 %. **Současně platí, že účast na formálním vzdělávání se příliš neliší podle pohlaví (ve věku 25–64 let) nebo statusu pracovní síly.**

Vyhledávání informací a poradenství

Efektivní informační a poradenské služby mohou pomoci vytvářet přístupné vzdělávací prostředí, podporu vzdělávání v každém věku a posilují postavení občanů, kteří si mohou sami organizovat proces jejich vzdělávání a práci.

Zvláštní cílem pak je **oslovit skupiny obyvatelstva, které nemají dostatek informací**. Procento dospělých, kteří se v posledních 12 měsících nepodíleli na formálním a/nebo neformálním vzdělávání a nevyhledávali informace týkající se možnosti vzdělávání, udává velikost populace, která je mimo oba systémy: mimo systém vzdělávání i mimo informační a poradenský systém.

V průměru zemí, které poskytly data, 52 % lidí ve věku 25–64 let bylo mimo vzdělávací i informační systém, 41 % se účastnilo vzdělávání dospělých a 7 % si hledalo informace o vzdělávání, ale vzdělávání se neúčastnilo. V Řecku, Maďarsku, Itálii, Polsku a Portugalsku více než dvě třetiny sledované populace zůstaly mimo vzdělávací systémy, zatímco ve Finsku, v Nizozemsku, ve Švédsku a Spojeném království se dvě třetiny lidí z populace 25–64 let účastní vzdělávání a vyhledává si informace. **Ve vztahu mezi mírou účasti na formálním a/nebo neformálním vzdělávání a procentem populace, která si nehledá informace o vzdělávacích aktivitách, existuje nepřímá úměrnost.**

Obecně platí, že jsou výsledky odlišné pro různé cílové skupiny: **u starších lidí a lidí s nízkou úrovní dosaženého vzdělání je větší pravděpodobnost, že se nechtějí účastnit vzdělávání a ani se nesnaží si o něm najít informace.** Rozdíly mezi muži a ženami a mezi zaměstnanými a celkovou populací jsou v tomto ohledu malé. **U těch, kteří si hledali informace o možnostech vzdělávání, byla dvakrát vyšší pravděpodobnost, že se účastní formálního a/nebo neformálního vzdělávání, než u těch, kteří si informace nehledali.** Vyhledání informací je důležitým krokem směrem k účasti v dalším vzdělávání. V Nizozemsku více než polovina celkové populace nevyhledává informace, v Řecku, v Maďarsku a Itálii si informace vyhledává méně než jeden z deseti lidí. Na úrovni jednotlivých zemí existuje pozitivní vztah mezi mírou účasti na vzdělávání dospělých a tím, jak si lidé vyhledávají o vzdělávání informace. Nezávisle na rozsahu, v jakém jsou informace poskytovány, se informační systémy jeví jako úspěšné – s výjimkou Nizozemska. Ve všech zemích nejméně 68 % z těch, kteří vyhledávali informace o vzdělávání, tyto informace našli a v některých zemích dokonce téměř všichni jedinci, kteří informace hledali, je také našli.

Lidé s terciárním vzděláním vyhledávali informace třikrát častěji než lidé s nízkou úrovní dosaženého vzdělání. Vzdělání jedinci mají také výrazně vyšší pravděpodobnost, že najdou hledané informace, než jejich vrstevníci s nízkým vzděláním. Tento vztah platí ve všech zemích s dostupnými údaji, ale v některých zemích je výrazně silnější. Jedinci s terciárním vzděláním v Řecku, Maďarsku, Itálii, Koreji a Polsku vyhledávali informace nejméně sedmkrát častěji než lidé s nízkým vzděláním, zatímco v Austrálii, Belgii, Kanadě, Finsku, Francii, Nizozemsku a Švédsku je míra pravděpodobnosti vyšší pouze třikrát. V zemích, kde je rozdíl mezi vzdělanostními skupinami velký, bývá celková úroveň vyhledávání informací nižší, stejně jako míra účasti na vzdělávání dospělých.

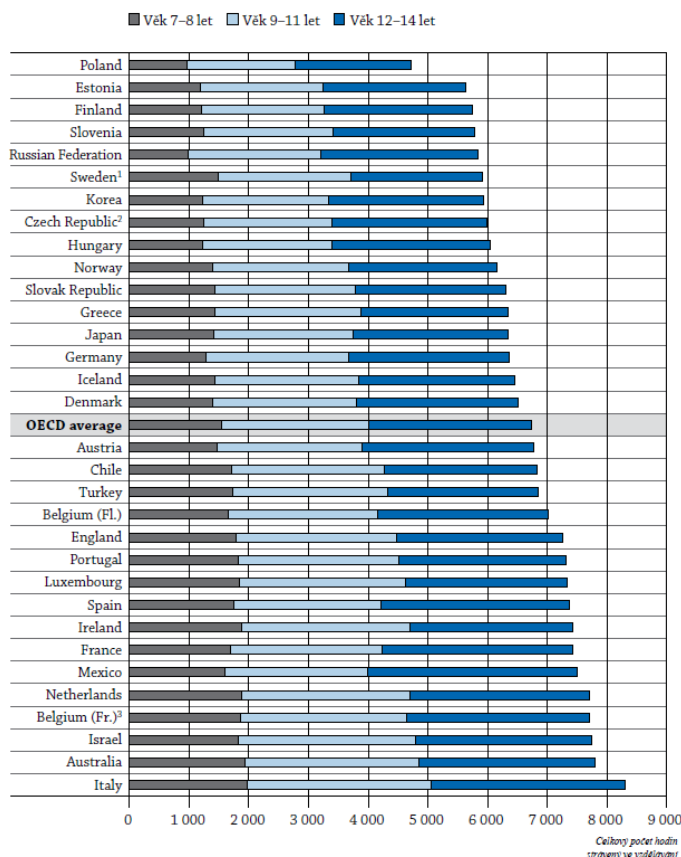
KAPITOLA D ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A ORGANIZACE ŠKOL

D1 KOLIK ČASU STRÁVÍ ŽÁCI VE TŘÍDĚ?

Nastavení vyučovací doby ve formální třídě představuje velkou část veřejných investic do vzdělávání žáků a je základním prvkem efektivního vzdělávání. Rozsah času, který mají žáci po dobu vyučování k dispozici, je důležitým ukazatelem příležitosti studentů se učit. Zdroje odpovídající potřebám žáků a optimální nastavení (využití) času, jsou klíčové pro vzdělávací politiku. Hlavní náklady na vzdělávání představuje použití a využití zdrojů určených učitelům, prostředky na provoz institucí a další zdroje určené na vzdělávání. Doba, po kterou jsou tyto prostředky dány k dispozici žákům (jak je uvedeno v části tohoto ukazatele), je tedy důležitým faktorem při určování rozložení finančních prostředků určených na vzdělávání. (viz ukazatel B7).

Jednotlivé země mají různou strukturu výuky, celkového času věnovaného vyučování a předmětů, které jsou na školách povinně vyučovány. Jejich volba odráží národní a/nebo regionální priority a preference o tom, co by se mělo vyučovat a v jakém věku. Země obvykle mají počet vyučovacích hodin stanoven zákonem nebo jiným druhem regulace. Nejčastěji je specifikován minimální počet vyučovacích hodin, který musí škola dodržet. Ten odráží představu o vyučovací době, která je potřeba pro dosažení dobrých studijních výsledků.

Graf D1.1: Celkový počet vyučovacích hodin na veřejných školách u žáků ve věku 7–14 let (2009)



Poznámky:

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

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

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

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

Zdroj: OECD. Tabulka D1.1. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2011).

Hlavní výsledky

- V zemích OECD mohou žáci **ve věku 7–14 let** očekávat, že v průměru obdrží **6 732 hodin výuky**, současně u většiny žáků se předpokládaná doba výuky shoduje s povinnou výukou.
- V průměru v zemích OECD představuje **podíl výuky čtení, psaní a literatury, matematiky a přírodních věd 48 % z povinného vyučovací doby u žáků ve věku 9–11 let a 41 % u žáků 12–14letých**.
- V zemích OECD mají **žáci ve věku 7–8 let v průměru 749 hodin povinné vyučovací doby za rok** a 775 hodin za rok pak činí celková předpokládaná vyučovací doba. **Žáci ve věku 9–11 let mají zhruba o 44 hodin za rok více než žáci ve věku 7–8 let a žáci ve věku 12–14 let mají o 80 hodin za rok více než žáci ve věku 9–11 let.** Podobně žáci ve věku 9–11 let mají o 46 hodin předpokládané vyučovací doby za rok více než žáci ve věku 7–8 let a žáci ve věku 12–14 let mají o 86 hodin ročně více předpokládané vyučovací doby než žáci ve věku 9–11 let.
- Podíl povinné vyučovací doby, který je věnován výuce čtení, psaní a literatury, matematice u žáků ve věku 9–11 let se v jednotlivých zemích liší. Pohybují se od 11 % v Indonésii po více jak 30 % ve Francii, v Mexiku a Nizozemsku.

Celková předpokládaná doba výuky

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

Ve věku 7–8 let obdrží žáci 1 550 hodin výuky, ve věku 9–11 let mohou očekávat 2 462 hodin výuky a ve věku 12–14 let pak 2 720 hodin výuky. Velmi často je vyučovací doba shodná s povinnou vyučovací dobou.

V zemích OECD činí celkový počet vyučovacích hodin u žáků ve věku 7–14 let v průměru 6 732 hodin. Požadovaný rozsah vyučovací doby se pohybuje od 4 715 hodin v Polsku po více než 8 316 hodin v Itálii. Během těchto hodin jsou školy povinny nabídnout výuku v povinných i v nepovinných předmětech. Rozsah předpokládané povinné vyučovací doby je u žáků tohoto věku dobrým indikátorem teoretického zatížení žáků ve škole, ale nemůže být interpretován jako skutečné vyučování, kterého se žákům dostalo během roku a které strávili v počátečním vzdělávání.

V některých zemích je celková předpokládaná doba výuky odlišná jak v jednotlivých regionech, tak v jednotlivých typech škol. V mnoha zemích určují počet hodin výuky jednotlivých předmětů buď místní autority, nebo samy školy. Předpokládaná vyučovací doba se tak může lišit od skutečné vyučovací doby. Hodiny navíc jsou často plánovány pro individuální doučování nebo posílení kurikula. Na druhé straně může být tento čas ztracen z důvodu absence studentů nebo chybějících kvalifikovaných učitelů, kteří by zastupovali nepřítomné učitele.

Povinná výuka

Celková povinná vyučovací doba je odhadována jako počet hodin, během kterých jsou žáci vyučováni jak v povinné části, tak v povinně flexibilní části kurikula (v našich podmínkách v povinně volitelných předmětech). **V zemích OECD mají žáci ve věku 7–14 let 6 497 hodin povinné výuky.**

Předpokládaná doba výuky je povinná u celé věkové skupiny 7–14 let v Austrálii, **České republice**, Dánsku, Anglii, Estonsku, Německu, Řecku, na Islandu, v Izraeli, Japonsku, Koreji, Lucembursku, Mexiku, Nizozemsku, Norsku, Ruské federaci, Slovinsku, ve Španělsku a Švédsku. Ve všech těchto zemích s výjimkou Austrálie, Anglie, Izraele, Lucemburska, Mexika, Nizozemí a Španělska je celkový počet hodin předpokládané vyučovací doby nižší, než je průměr OECD. Předpokládaná vyučovací doba je tedy ve věku 15 let plně povinná v těchto 19 zemích s výjimkou Izraele a Japonska, kdy však u těchto dvou zemí chybí odpovídající data. Ve Francii a Irsku je předpokládaná vyučovací doba plně povinná ve věku 7–8 let a 9–11 let, ale ve starších věkových skupinách již ne. Ve Finsku je celková vyučovací doba povinná pro žáky ve věku 7–8 let.

V rámci formálního vzdělávacího systému mají země OECD rozvržen průměrný roční rozsah povinné výuky ve třídách následovně: 749 hodin ročně ve věku 7–8 let, 793 hodin ročně ve věku 9–11 let a 873 hodin ročně ve věku 12–14 let. Průměrný počet hodin povinné výuky v typickém vzdělávacím programu 15letých činí 902 hodin ročně.

V České republice byl rozsah výuky v roce 2009 následující: ve věku 7–8 let šlo o 624 hodin ročně, ve věku 9–11 let o 713 hodin ročně, ve věku 12–14 let o 871 hodin ročně a u 15letých jde v průměru o 950 hodin ročně.

*Ve srovnání s předchozími roky došlo u nás ve vykazování počtu hodin výuky k výraznému snížení vykázaných hodin. V předchozích letech byl totiž vykazován **průměrný počet hodin výuky**, od roku 2008 je vykazován **minimální počet hodin výuky** stanovený MŠMT. Tato změna ve vykazování počtu hodin výuky byla způsobena zavedením rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích plánů, kdy školy mají za povinnost odučit stanovený minimální počet hodin, ale vše nad stanovené minimum je plně v pravomoci školy. Tuto flexibilitu škol však není možné statisticky podchytit.*

Výuka čtení, psaní, matematiky a společenských a přírodních věd

V zemích OECD žáci ve věku 9–11 let nemají výuku daných oblastí nutně organizovanu v samostatných (oddělených) třídách. Žáci v tomto věku v průměru stráví 48 % z povinné vyučovací doby výukou tří základních předmětů: čtení, psaní a literatura (23 %), matematika (16 %) a přírodní vědy (9 %). V průměru dalších 9 % vyučovacího času je věnováno výuce cizích jazyků a 8 % společenským vědám. Společně s výukou umění (11 %) a tělesné výchovy (9 %) formuje těchto sedm předmětů značnou část kurikula ve všech zemích OECD a v ostatních zemích G20, které mají odpovídající data. Výuka starořečtiny a/nebo latiny, technologií, náboženství, praktických odborných dovedností a ostatních předmětů tvoří zbytek (11 %) povinné vyučovací doby v kurikulu žáků ve věku 9–11 let.

Čtení a psaní je věnován největší podíl v kurikulu 9–11letých žáků, avšak mezi jednotlivými zeměmi jsou rozdíly výraznější než u výuky jiných předmětů: Například v Indonésii je čtení a psaní věnováno 11 % povinné vyučovací doby, kdežto ve Francii, Mexiku a Nizozemsku jde o více jak 30 % z povinného kurikula. Značné rozdíly jsou i ve výuce cizích jazyků, které je věnováno méně než 3 % vyučovací doby v Argentině, Chile, Anglii, Japonsku, Mexiku a Nizozemsku; přes 10 % vyučovací doby je výuce cizích jazyků věnováno v Estonsku, Německu, Řecku, Izraeli, Itálii, na Slovensku, v Slovinsku, ve Španělsku a Turecku; v Lucembursku je výuce cizích jazyků věnováno více jak 25 % celkové vyučovací doby.

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

V zemích OECD je u žáků ve věku 12–14 let výuce tří základních předmětů věnováno v průměru 41 % povinné vyučovací doby: čtení a psaní 16 %, matematice 13 % a přírodním vědám 12 %. V této věkové kohortě je již ve srovnání s mladší věkovou skupinou relativně větší část kurikula věnována výuce cizích jazyků (13 %) a společenským vědám (12 %), kdežto výuce umění a tělesné výchově je věnováno méně času (v obou případech jde o 8 %). Dohromady se těchto sedm předmětů podílí na utváření rámce pro výuku na nižší sekundární úrovni vzdělávání ve všech zemích OECD včetně partnerských zemí. Výuka starořečtiny a/nebo latiny, technologií, náboženství, praktických odborných dovedností a ostatních předmětů tvoří zbytek (12 %) povinné vyučovací doby v kurikulu žáků ve věku 12–14 let.

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

Podstatné jsou i rozdíly v podílu doby povinné výuky věnovaných jednotlivým předmětům u žáků ve věku 9–11 let a u žáků ve věku 12–14 let. V průměru zemí OECD je podíl času věnovaný výuce čtení, psaní a literatury u žáků ve věku 12–14 let o jednu třetinu nižší, než je tomu u žáků ve věku 9–11 let. Naopak čas strávený výukou přírodních a společenských věd, cizích jazyků, technických předmětů a výukou praktických odborných dovedností roste spolu s věkem žáků. V některých zemích jsou tyto rozdíly větší než v zemích jiných. Podíl času věnovaného povinné výuce čtení, psaní a literatury je u žáků ve věku 12–14 let činí zhruba jen polovinu času, který těmto předmětům věnují žáci věku 9–11 let v Anglii a Mexiku. Naopak v Irsku a Itálii je rozdíl mezi těmito podíly menší než 5 %. Pouze v Indonésii je podíl vyučovací doby věnovaný čtení, psaní a literatuře vyšší u žáků ve věku 12–14 let než u žáků ve věku 9–11 let. Je zřejmé, že země kladou rozdílný důraz na výuku těchto předmětů a na dobu po kterou by měly být vyučovány.

V zemích OECD v průměru platí, že **nepovinná část kurikula představuje zhruba 4 % z celkové předpokládané doby výuky u žáků ve věku 9–11 let a okolo 6 % u žáků ve věku 12–14 let.** Povinná část kurikula je různě velká a žáci mají různou úroveň svobody při výběru toho, co chtějí studovat. Nicméně **přidaná nepovinná výuka** může někdy za určitých podmínek zabírat také značnou část času. Pro žáky ve věku 9–11 let je celková předpokládaná vyučovací doba povinná ve většině zemí, ale přidaná nepovinná část je již různá: žáci v Chile mají více než 27 % vyučovací doby nepovinnou výukou, v Maďarsku a Turecku jde o 20 % času, v Itálii 12 % a v Belgii (francouzské společenství) tráví přidanou nepovinnou výukou 11 % času. Žáci ve věku 12–14 let mají rozsáhlou část nepovinné výuky v Argentině, Rakousku, Belgii (francouzské společenství), Chile, Finsku, Francii, Maďarsku, Indonésii, Irsku, Itálii, Polsku, Portugalsku, na Slovensku a v Turecku, a to v rozsahu od 3 % v Portugalsku a na Slovensku po 32 % v Maďarsku.

V průměru jsou v ročnících, které navštěvuje většina žáků ve věku 9–11 let, využívána 4 % povinné výuky jako flexibilní část kurikula, zatímco u žáků ve věku 12–14 let jde o 6 %. **Ve většině zemí OECD je počet hodin povinné výuky pevně stanoven.** V rámci povinné části kurikula mají žáci různou úroveň míry svobody ve výběru předmětů, které se chtějí učit. Například Austrálie má vysokou míru flexibility v povinném kurikulu, kdy u žáků ve věku 9–11 let je flexibilních 57 % povinného kurikula a u žáků ve věku 12–14 let jde o 41 %. Některé další země povolují u žáků ve věku 12–14 let jako flexibilní 10 % a více z povinného kurikula (Belgie, Island, Japonsko, Korea a partnerské země Estonsko, Izrael, Ruská federace a Slovinsko).

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

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

Velikost tříd a počet žáků na učitele jsou často diskutované aspekty vzdělávání a spolu se s celkovou vyučovací dobou, průměrnou pracovní dobou učitelů a rozdělením času učitelů mezi výukou a další povinnosti, patří mezi faktory, které ovlivňují celkový počet učitelů potřebný k zajištění výuky v rámci každé země. Společně s platy učitelů a věkovou strukturou učitelů má velikost třídy a počet žáků na učitele značný vliv na úroveň běžných výdajů na vzdělávání.

Menší třídy (co do počtu žáků) jsou často chápány tak, že umožňují učitelům více se soustředit na individuální potřeby žáků a snižují tak množství času, který učitelé tráví řešením sporů vyplývajících z velkého množství žáků ve třídě. Menší třídy jsou výhodné zejména u výuky specifických skupin žáků, například u žáků ze znevýhodněného prostředí (*Krueger, 2002*). Celkově je však důkazů o vlivu velikosti třídy na výsledky žáků velmi málo. Existují spíše důkazy o vztahu mezi menšími třídami a aspekty pracovních podmínek učitelů a studijních výsledků (např. umožňující větší flexibilitu pro inovaci ve třídě, lepší morálku učitelů a jejich uspokojení z práce) (*Hattie, 2009, OECD, 2009*).

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

Hlavní výsledky

- Průměrná **velikost třídy** v zemích OECD na úrovni primárního vzdělávání činí více než 21 žáků, přičemž se tento počet pohybuje od více než 29 žáků v Chile a Číně po poloviční počet žáků na třídu v Lucembursku a Ruské federaci.
- Ve dvou třetinách zemí, za které jsou srovnatelné údaje v letech 2000–2009, se objevuje v primárním vzdělávání tendence menších tříd, a to zejména v zemích, které v roce 2000 měly relativně velké třídy. Příkladem jsou Korea a Turecko.
- **Mezi primární a nižší sekundární úrovní vzdělávání se v průměru zemí OECD počet žáků ve třídě navýší o dva a více.** Na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání je v průměru zemí OECD ve třídě zhruba 24 žáků.
- V 25 z 30 zemí OECD s dostupnými údaji **klesá mezi primární a sekundární úrovní počet žáků na učitele**, a to i přes obecný nárůst počtu žáků ve třídě mezi těmito úrovněmi. Tento pokles žáků na učitele odráží rozdíly v celoroční vyučovací době, která je určena žákům, jenž má tendenci zvyšovat se s rostoucí úrovní vzdělávání.
- V zemích OECD v průměru platí, že **dosažitelnost učitelů žáky na sekundární úrovni vzdělávání je lepší na soukromých školách než ve veřejných institucích.** Nejvíce patrné je to v Mexiku, kde na sekundární úrovni připadá na učitele ve veřejných školách přibližně o 17 žáků více než na školách soukromých. V průměru zemí OECD je na veřejných školách na nižší i vyšší sekundární úrovni o necelého jednoho žáka na třídu více než na školách soukromých.

Trendy

V letech 2000 až 2009 se **průměrná velikost třídy na primární a nižší sekundární mírně snížila** a současně se zdá, že se snižují, ohledně velikosti třídy, i rozdíly mezi zeměmi OECD. Nicméně, v zemích, které měly v roce 2000 relativně malé třídy, jako je Island, se projevuje tendence růstu počtu žáků ve třídě.

Průměrná velikost třídy na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání

Na primární úrovni vzdělávání v rámci zemí OECD připadá na jednu třídu v průměru okolo 21 žáků, avšak jsou zde značné rozdíly. Škála se pohybuje od 29 a více žáků ve třídě v Chile a Číně po méně než 20 žáků ve třídě v Rakousku, **České republice**, Dánsku, Estonsku, Finsku, Řecku, na Islandu, v Itálii, Lucembursku, Mexiku, Polsku, Ruské federaci, na Slovensku, ve Slovinsku a Švýcarsku (veřejné instituce). **Na nižší sekundární úrovni vzdělávání** (všeobecně vzdělávací

programy) činí v zemích OECD průměrná velikost třídy 24 žáků, přičemž se počet žáků pohybuje od 35 žáků a více ve třídě v Číně a Koreji po méně než 20 žáků na třídu v Dánsku, Estonsku, Finsku, na Islandu, v Lucembursku, Ruské federaci, Slovinsku, Švýcarsku a ve Spojeném království. Ve třetině zemí OECD se počet žáků na třídu pohybuje v rozmezí od 22 po 25 žáků na třídu.

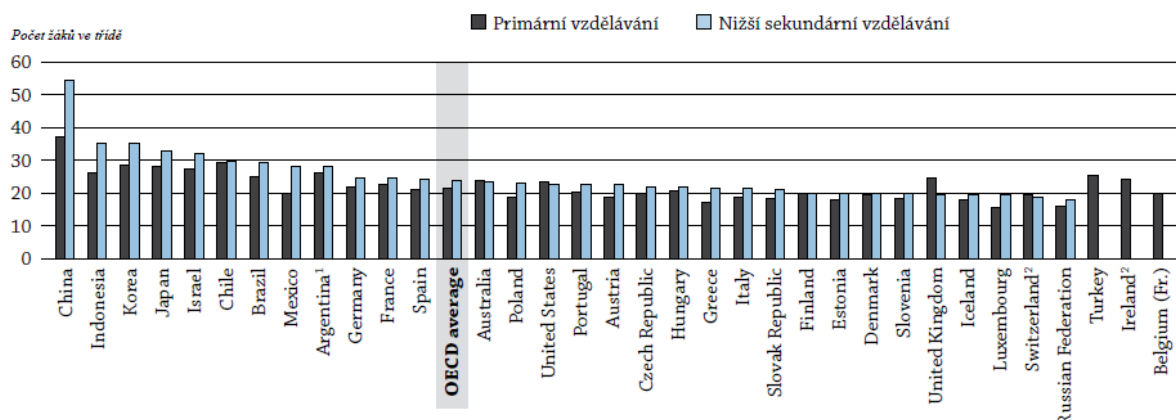
Počet žáků na třídu v průměru vzroste mezi primární a nižší sekundární úrovní vzdělávání. V Brazílii, Číně, Indonésii, Řecku, Izraeli, Japonsku, Koreji, Mexiku a Polsku se počet žáků v průměru navýší o více než 4 žáky, kdežto ve Spojeném království a v menším rozsahu také ve Švýcarsku (veřejné instituce) a Spojených státech se ukazuje, že počet žáků na třídu mezi těmito dvěma úrovněmi vzdělávání poklesl.

Indikátor průměrná velikost třídy je omezen pouze na primární a nižší sekundární úroveň vzdělávání, neboť velikost třídy je na vyšších úrovních v mnoha zemích obtížné jak definovat tak porovnávat, neboť žáci na vyšších úrovních vzdělávání často navštěvují různé „třídy“ (spíše jde o kurzy či skupiny) podle toho, které předměty si vyberou. Nicméně, údaje shromážděné v rámci šetření PISA 2009 poskytují určité údaje o velikosti třídy u některých předmětů (např. mateřský jazyk) na úrovni 15letých žáků.

V České republice připadá na primární úrovni vzdělávání v průměru 19,9 žáka na třídu, na nižší sekundární úrovni pak 22,0 žáka na třídu.

Mezi lety 2000–2009 se **průměrná velikost třídy na primární úrovni vzdělávání příliš nezměnila** (z 22,0 žáků na třídu v roce 2000 klesla na 21,5 žáka na třídu v roce 2009), a to i v případě, že v některých zemích byly v posledních letech provedeny reformy dotýkající se počtu žáků ve třídě. Velikost třídy poklesla především v těch zemích, které měly v roce 2000 nejvyšší počet žáků ve třídě, jako jsou Korea a Turecko (o více jak 3 žáky na třídu). V zemích, které měly v roce 2000 nejnižší počet žáků ve třídě (jako Island, Itálie nebo Lucembursko), buď mírně vzrostla, nebo zůstala stejná. Velikost třídy ve sledovaném období vzrostla také ve Spojených státech, a to navzdory uvedenému trendu, neboť průměrný počet dětí ve třídě ve Spojených státech je v roce 2009 vyšší, než byl v roce 2000. Na sekundární úrovni vzdělávání byly v letech 2000–2009 změny v počtu žáků ve třídě jako na primární úrovni.

Graf D2.2: Průměrná velikost třídy ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2009)



Data za rok 2008.

Pouze veřejné instituce.

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

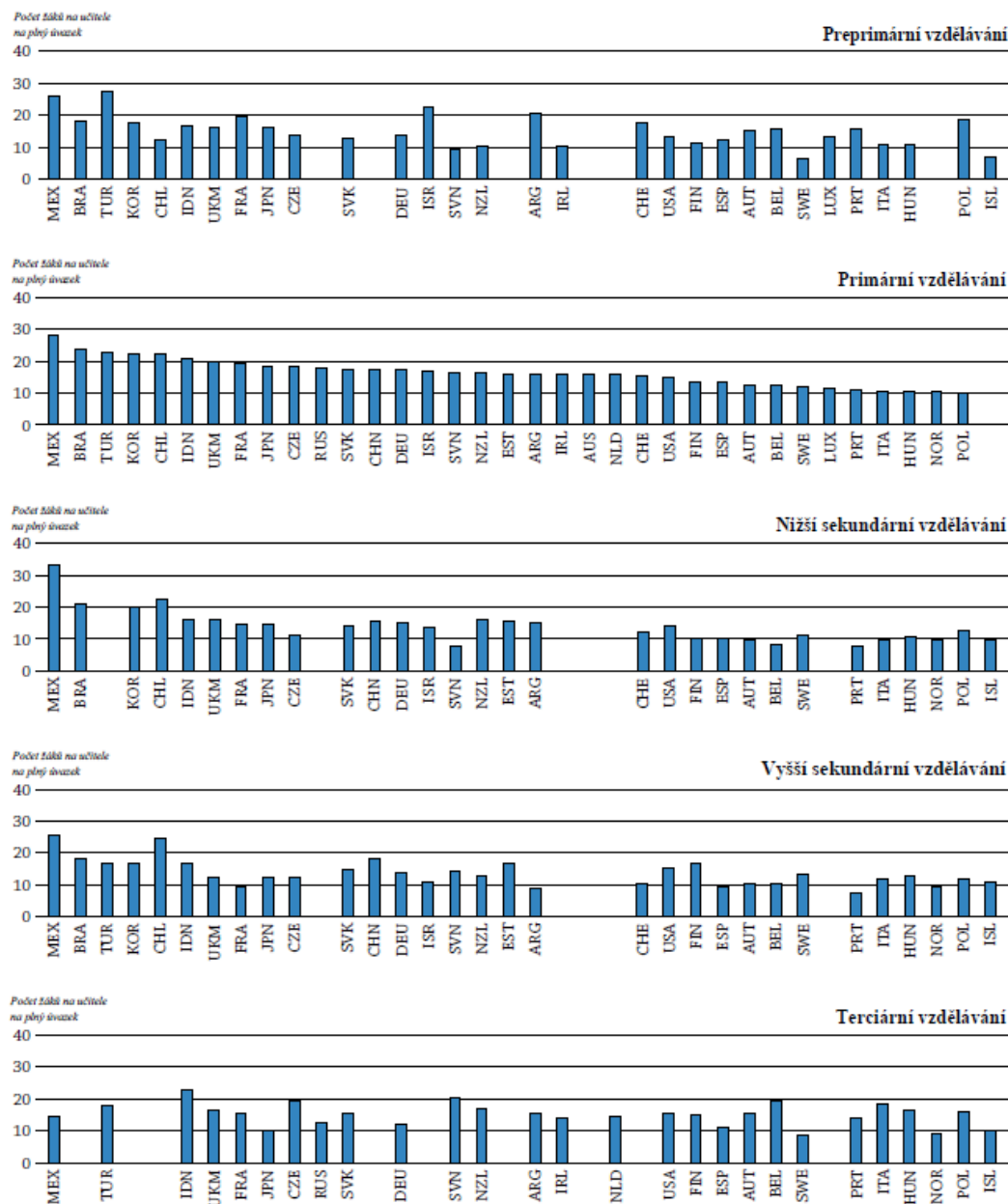
Zdroj: OECD. Tabulka D2.1 Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2011).

Počet žáků na učitele

Počet žáků na učitele (počet žáků na učitele je vyjádřený v přepočtených počtech, „full time equivalent students“ – na plná kurikula, počet učitelů je vyjádřen v přepočtených počtech „full-time equivalent teachers“, tedy v přepočtech na plné úvazky) se provádí na stejném stupni vzdělávání a na stejných vzdělávacích institucích. Nicméně tento poměr nebere v úvahu rozsah vyučovací doby, které se žákům dostane a délku pracovního dne učitele, ani kolik času stráví učitelé výukou.

V průměru v zemích OECD připadá v primárním vzdělávání 16 žáků učiteli. Počet žáků na učitele se pohybuje od 24 žáků a více na jednoho učitele v Brazílii a Mexiku, po méně 11 žáků na učitele v Maďarsku, Itálii, Norsku a Polsku.

Graf D2.3: Průměrný počet žáků na učitele ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2009)



Země jsou seřazeny sestupně podle počtu žáků na učitele na primární úrovni vzdělávání.

Zdroj: OECD. Argentina, Čína, Indonésie: UNESCO Institute for Statistics. Tabulka D2.2. Annex 3, (www.oecd.org/edu/eag2011).

Počet žáků na učitele na vyšší sekundární úrovni se také velmi liší – od 30 žáků plného kurikula na plný úvazek učitele v Mexiku po méně než 11 žáků plného kurikula na učitele (plný úvazek) v Rakousku, Belgii, na Islandu, v Lucembursku, Norsku, Portugalsku, Ruské federaci a ve Španělsku. V průměru zemí OECD připadá 13 žáků na učitele na sekundární úrovni vzdělávání.

Rozdíly v počtu žáků na učitele mezi primární a sekundární úrovní vzdělávání jsou menší, než rozdíly při přechodu na vyšší úroveň vzdělávání. Počet žáků na učitele klesá mezi primární a sekundární úrovní vzdělávání, a to přes obecný nárůst počtu žáků ve třídě. Toto však neplatí v osmi zemích OECD: Austrálii, Estonsku, Maďarsku, Itálii, Mexiku, Polsku, Spojeném království a ve Spojených státech.

Tento pokles počtu žáků na učitele v sobě odráží rozdílný rozsah vyučovacích hodin za rok, který se navyšuje s rostoucí úrovní vzdělávání. To může také být důsledkem vlivu demografických změn na učitelský sbor nebo rozdílného rozsahu vyučovací povinnosti učitelů jednotlivých vzdělávacích úrovní, která má tendenci se snižovat s rostoucí úrovní vzdělávání, kdy roste specializace učitelů vyučujících jednotlivé předměty. V jednotlivých zemích je tento obecný trend platný, avšak není jednoznačně prokázáno, že nižší počet žáků na učitele je více žádoucí z hlediska vzdělávání na vyšších úrovních vzdělávání.

Na preprimární úrovni vzdělávání je počet žáků na učitele vykazován jako počet žáků na učitele včetně asistentů učitele, přičemž v některých zemích je využívání asistentů značně rozsáhlé. V deseti zemích OECD a dvou partnerských zemích je počet žáků na učitele včetně jejich asistentů menší než v případě, že jde pouze o počet žáků na učitele. V České republice, Japonsku, na Slovensku, ve Švédsku a Spojeném království nejsou tyto rozdíly tak výrazné. Avšak v Rakousku, Brazílii, Německu, Irsku a Izraeli je počet asistentů učitele značně vysoký. Ve výsledku to znamená, že při využívání asistentů učitele připadá na pedagogické pracovníky podstatně méně žáků, než je tomu v případě počtu žáků na počet učitelů, a to zejména v Irsku a partnerské zemi Izraeli.

Na terciární úrovni vzdělávání se v zemích OECD počet studentů na učitele v průměru pohybuje od 20 a více studentů na učitele v Indonésii a Slovinsku po méně než 11 studentů na učitele na Islandu, v Japonsku, Norsku, Španělsku a ve Švédsku. Na této úrovni vzdělávání je srovnávání nutné provádět opatrně, neboť způsob přepočítávání studentů a učitelů na „*full-time equivalent*“ (na plná kurikula a plné úvazky) je komplikovaný.

V 9 ze 13 zemí OECD a v partnerských zemích s porovnatelnými daty je počet studentů na učitele nižší v terciárních programech typu 5B (které jsou více pracovně zaměřené) než v terciárních programech typu 5A a programech vedoucích k vědecké kvalifikaci. Pouze v Turecku je počet studentů na učitele vyšší ve vzdělávacích programech typu 5B.

V České republice připadá na preprimární úrovni vzdělávání na jednu učitelku včetně asistentů učitelky 13,6 dítěte a bez asistentů pak 13,8 dítěte na učitelku. Na primární úrovni vzdělávání jde o 18,4 žáka na učitele, na nižší sekundární úrovni o 11,5 žáka a na vyšší sekundární úrovni pak o 12,2 žáka. Na terciární úrovni pak připadá 19,6 studenta na pedagogického pracovníka, přičemž na terciární úrovni typu 5B jde o 16,2 studenta na pedagogického pracovníka a na úrovni typu 5A včetně programů vedoucích k vědecké kvalifikaci o 19,9 studenta. Jak vidíme, také v České republice až do terciární úrovně platí, že s rostoucí úrovní vzdělávání klesá počet žáků na učitele. Na terciární úrovni vzdělávání se počet studentů na učitele výrazně zvyšuje.

Počty vyučujících v soukromých a veřejných školách

V průměru zemí OECD a také v partnerských zemích s dostupnými daty platí, že **v soukromých školách je o něco nižší počet žáků na učitele,** a to na obou úrovních sekundárního vzdělávání. Příkladem nejvýraznějších rozdílů jsou Brazílie a Mexiko, kde na nižší sekundární úrovni je na veřejných školách nejméně o 10 žáků na učitele více než na školách soukromých. V Mexiku jsou na vyšší sekundární úrovni ještě vyšší rozdíly.

Naopak v některých zemích je počet žáků na učitele ve veřejném sektoru nižší v porovnání s privátním sektorem. Nejvýrazněji je to vidět na nižší sekundární úrovni vzdělávání ve Španělsku, kde připadá v privátních školách na jednoho učitele 16 žáků, kdežto na veřejných školách pouze 9 žáků.

V průměru zemí OECD se průměrná velikost třídy v soukromých a veřejných institucích od sebe neliší o více než jednoho žáka na učitele, a to jak na primární, tak na nižší sekundární úrovni vzdělávání. Avšak mezi zeměmi jsou značné rozdíly. Na primární úrovni

vzdělávání Brazílii, **České republice**, Indonésii, Polsku, Ruské federaci, Turecku, ve Spojeném království a Spojených státech je například průměrná velikost tříd ve veřejných institucích vyšší o 4 a více žáků na třídu než v institucích soukromých.

Nicméně ve všech těchto zemích, s výjimkou Spojených států a Brazílie, je soukromý sektor působící na této úrovni vzdělávání velmi malý (nejvýše 5 % žáků navštěvuje v těchto zemích na primární úrovni vzdělávání soukromé školy). Naproti tomu počet žáků ve třídě v soukromých školách v Číně, Japonsku, Lucembursku a ve Španělsku přesahuje až o 4 žáky počet žáků ve třídě na veřejných školách.

Porovnání velikosti tříd na veřejných a soukromých školách poskytuje smíšený obraz na nižší sekundární vzdělávací úrovni tam, kde je soukromý sektor více rozšířený. Na nižší sekundární úrovni je velikost třídy v privátních školách větší než na školách veřejných v 12 zemích OECD a v jedné partnerské zemi, nicméně rozdíly jsou zde spíše menší, než je tomu na úrovni primárního vzdělávání.

Země poskytují zdroje a podporu jak veřejným, tak i soukromým školám z různých důvodů. V mnoha zemích je jedním z důvodů této podpory rozšíření možností žáků a jejich rodin při výběru škol. Velikost tříd je velmi důležitým faktorem v diskusích o plnění školní docházky a právě velikost tříd v soukromých a veřejných školách může způsobovat rozdíly v počtu přihlášených na školy v soukromém a veřejném sektoru. Je zajímavé, že v zemích se značně rozsáhlým soukromým sektorem na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání – Austrálie, Belgie (francouzská část), Chile, Francie, Korea (pouze na nižší sekundární úrovni) a Lucembursko, jsou celkově pouze malé rozdíly ve velikosti tříd ve veřejných a soukromých školách, velké rozdíly existují většinou tam, kde soukromé instituce mají více žáků ve třídě než školy veřejné. To indikuje, že v zemích s vysokým podílem žáků a jejich rodin, kteří se vybrali soukromé vzdělávací instituce, velikost třídy není hlavním faktorem ovlivňujícím jejich rozhodování.

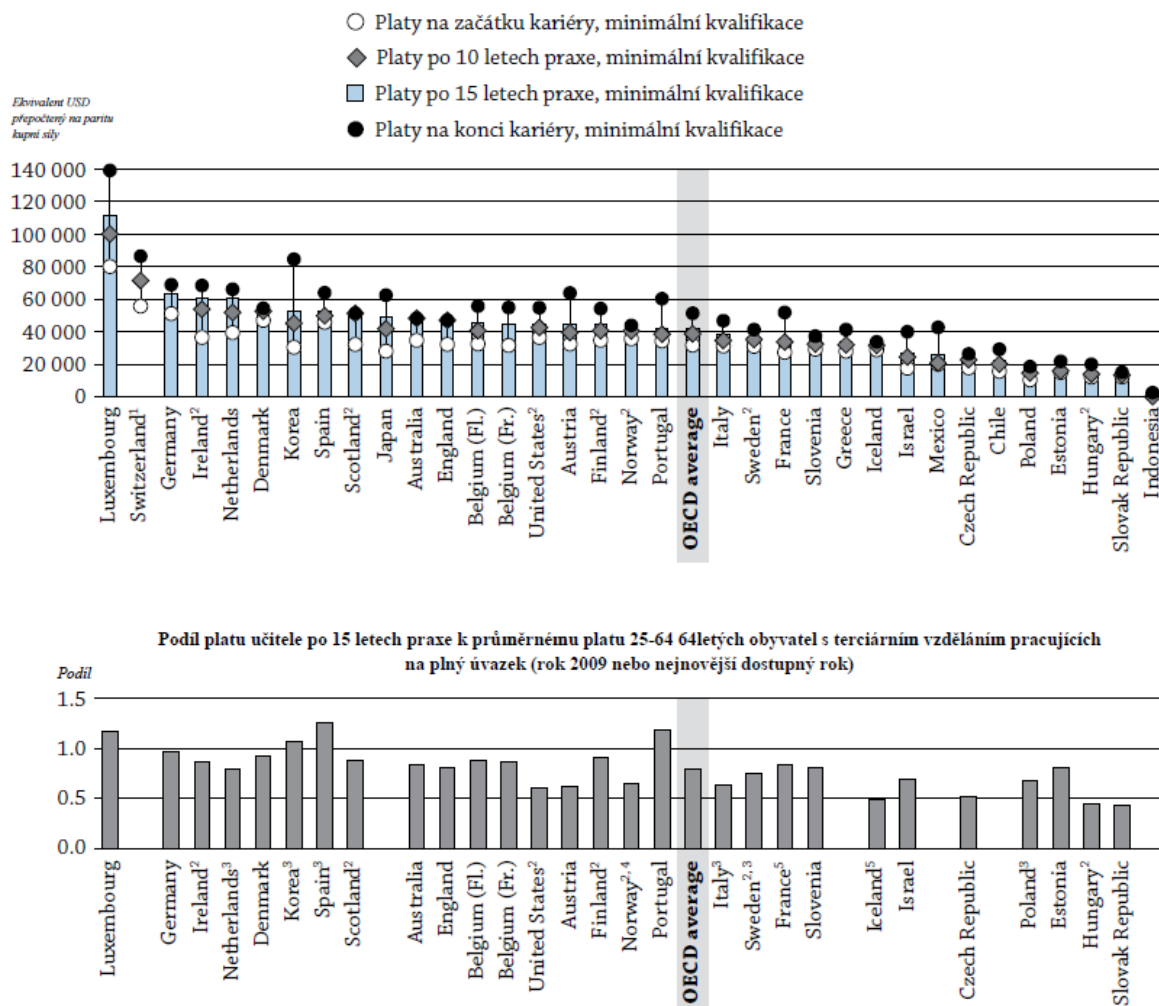
V České republice je průměrná velikost třídy na primární úrovni vzdělávání na veřejných školách 20 žáků na třídu, v soukromých školách pak 15,9 žáka na třídu. Na nižší sekundární úrovni vzdělávání na veřejných školách jde o 22 žáků na třídu a v soukromých školách o 19,6 žáka na třídu. Pokud jde o počet žáků na učitele, pak na veřejných školách na nižší sekundární úrovni vzdělávání připadá na jednoho učitele 11,5 žáka, na soukromých školách 10,1 žáka na učitele. Na vyšší sekundární úrovni jde na veřejných školách o 11,8 žáka na učitele, na soukromých školách o 15 žáků na učitele.

D3 JAK JSOU UČITELÉ ODMĚŇOVÁNI?

Platy učitelů představují nejvyšší nákladovou položkou vzdělávání. Narůstající státní dluh způsobený reakcí vlád na finanční krizi z konce roku 2008 vyvíjí tlak na vzdělávací politiku, aby byly sníženy veřejné výdaje – zejména na mzdy ve veřejném sektoru. Vzhledem k tomu, že pro získání a udržení kvalitních pedagogů je velice důležité jejich finanční ohodnocení a vytvoření příznivých podmínek pro jejich práci, musí politici pečlivě zvažovat výši platů učitelů tak, aby byla zajištěna kvalita výuky a rozpočty zůstaly vyrovnané.

Graf D3.1 Platy učitelů v nižším sekundárním vzdělávání na počátku kariéry, po 10 a 15 letech praxe a na konci kariéry (2009)

(Průměrné roční platy učitelů ve veřejných institucích nižšího sekundárního vzdělávání jako ekvivalent US \$ přepočtených na paritu kupní a podíl platu učitele po 15 letech praxe k průměrnému platu 25–64letých obyvatel s terciárním vzděláním pracujících na plný úvazek)



Poznámky:

1. Platy po 11 letech praxe.

2. Aktuální platy.

3. Údaje za rok 2008.

4. Údaje za rok 2007.

5. Údaje za rok 2006.

Země jsou seřazeny sestupně podle výše platů učitelů na nižší sekundární úrovni vzdělávání po 15 letech praxe s minimální požadovanou kvalifikací.

Zdroj: OECD, Tab. D3.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011), UNESCO

Hlavní výsledky

- Platy učitelů s alespoň 15letou praxí jsou v průměru zemí OECD 38 914 US \$ v primárním vzdělávání 41 701 US \$ v nižším sekundárním vzdělávání a 43 711 US \$ ve vyšším sekundárním vzdělávání.
- V průměru zemí OECD jsou platy v primárním vzdělávání o 77 % vyšší než platy obyvatel ve věku 25–64 let s terciárním vzděláním, v případě platů učitelů v nižším sekundárním vzdělávání se jedná o 81 % a u učitelů ve vyšším sekundárním vzdělávání o 85 %.

- Ve většině zemí OECD **rostou platy spolu s vyšší vzdělávací úrovní**, na které učitelé učí. V Belgii, Indonésii, Lucembursku a Polsku jsou platy učitelů ve vyšším sekundárním vzdělávání s alespoň 15letou praxí o 25 % vyšší než platy učitelů v primárním vzdělávání s obdobnou praxí.
- **Platy na konci kariéry** (tedy v nejvyšší příjmové skupině) **v primárním a sekundárním vzdělávání jsou v průměru o 64 % vyšší než na začátku kariéry**. Ačkoliv jsou mezi zeměmi velké rozdíly, časová řada ukazuje na progresivní vývoj napříč platovou stupnicí. V zemích, kde se nejvyšší platové škály dosáhne po nejméně 30 letech, jsou mzdy na této úrovni v průměru o 80 % vyšší než nástupní platy.
- Ve více než polovině z 35 zemí s dostupnými daty existuje systém dalších příplatků pro učitele za vynikající práci.

Trendy

Platy učitelů ve stálých cenách mezi lety 1995–2009 vzrostly ve většině zemí s výjimkou Francie a Švýcarska, kde v tomto období platy učitelů klesly.

V rámci zemí OECD s dostupnými daty byl **v období 2000–2008 růst platů učitelů byl nižší než nárůst HDP na obyvatele**. Nicméně mezi roky 2008 a 2009 většina zemí zaznamenala nárůst platů učitelů vzhledem k HDP na obyvatele. Byl to důsledek zejména zpomalení nárůstu HDP na obyvatele v důsledku finanční krize.

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

Hrubé platy učitelů jsou konvertovány prostřednictvím HDP a parity kupní síly (využívají se data z databáze národních účtů OECD). Referenčním obdobím pro platy učitelů je školní rok 2008/09. Referenčním obdobím pro HDP je období 2008–2009 a v datech je zohledněna inflace k lednu 2009.

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

V údajích za Českou republiku data vycházejí jednak z platových tabulek, tak z Informačního systému o platech, kdy bylo možné eliminovat platy ředitelů a zástupců a došlo ke zpřesnění metodiky. Proto jsou v posledních dvou letech oproti předchozím letům nižší a v časové řadě neporovnatelné.

Porovnání platů učitelů

Platy učitelů jsou pouze jednou komponentou celkových náhrad pro učitele. Dalšími náhradami mohou být například příplatky za práci v některých regionech, rodinné přídatky. Slevy a dopravu, případně daňové úlevy na financování kulturních potřeb. Země se pochopitelně liší i daňovým a sociálním. Všechny tyto faktory je nutné brát v úvahu při interpretaci údajů o platech učitelů.

Roční tabulkové platy učitelů po 15 letech praxe na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání se pohybují od méně než 15 000 US \$ v Maďarsku, Indonésii a na Slovensku přes 60 000 US \$ v Německu, Irsku a Nizozemsku až po více než 100 000 US \$ v Lucembursku.

V České republice činil v roce 2009 průměrný roční plat po 15 letech praxe na primární úrovni vzdělávání 23 806 US \$, na nižší sekundární úrovni vzdělávání 24 330 US \$ a na vyšší sekundární úrovni vzdělávání 25 537 US \$ přepočtených na paritu kupní síly.

Ve většině zemí OECD roste úroveň učitelských platů spolu s úrovní vzdělávání, na které učitelé vyučují. Například v Belgii jsou platy učitelů po 15 letech praxe na vyšší sekundární úrovni vzdělávání o více než 30 % vyšší, než jsou platy učitelů na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání se stejnou délkou praxe. Oproti tomu v Lucembursku pobírají učitelé v nižším i vyšším sekundárním vzdělávání stejné platy, které jsou o 50 % vyšší než platy učitelů v primárním vzdělávání. V Chile, na Islandu, v Japonsku, Koreji a Turecku jsou rozdíly mezi platy učitelů ve vyšším sekundárním a primárním vzdělávání nižší než 5 %. V Austrálii, Anglii, Estonsku, Řecku, Irsku, Portugalsku, Skotsku,

na Slovensku a ve Slovinsku jsou platy učitelů na vyšší sekundární úrovni vzdělávání srovnatelné s platy učitelů na primární úrovni. Naproti tomu v Izraeli jsou platy ve vyšším sekundárním vzdělávání o 14 % vyšší než platy učitelů v primárním vzdělávání.

V České republice jsou platy učitelů s 15 letou praxí v nižší sekundární úrovni pouze o 2 % vyšší než v primárním vzdělávání a rozdíl platů učitelů ve vyšším sekundárním vzdělávání a v primárním vzdělávání činí 7 %.

Poměrně velké rozdíly v platech učitelů odlišných vzdělávacích úrovní mohou mít vliv na to, jak školy a školské systémy dokáží získat a udržet si učitele odlišných vzdělávacích úrovní.

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

Zájem mladých lidí o studium pedagogiky a učitelství stejně jako zájem o učitelskou profesi jsou pochopitelně ovlivněny výší platů učitelů ve srovnání s jinými povoláními, která vyžadují obdobnou výši vzdělání. Ve všech zemích OECD je pro výkon profese učitele nutné terciární vzdělání. Z těchto důvodů indikátor porovnává platy učitelů s průměrnými výdělky zaměstnanců (zaměstnaných na plný úvazek po celý rok) ve věku 25–64 let, kteří mají dokončené terciární vzdělání. Do indikátoru jsou započteny tabulkové platy učitelů s minimální kvalifikací po 15 letech praxe bez ohledu na jejich věk. Skutečné platy se od těchto tabulkových platů mohou lišit, obvykle jsou nižší.

Tabulkový plat učitele v primárním vzdělávání je na úrovni 77 % průměrného platu zaměstnance ve věku 25–64 let s terciárním vzděláním, v případě učitele v nižším sekundárním vzdělávání se jedná o 81 % a u učitele ve vyšším sekundárním vzdělávání 85 %. Nejnižší relativní platy v porovnání s platy terciárně vzdělaných lidí vykazují Slovensko na všech vzdělávacích úrovních (jedná se o 50 % platu a méně). V České republice pobírá učitel v primárním vzdělávání s 15letou praxí 51 % platu zaměstnance ve věku 25–64 s terciárním vzděláním, v případě učitele v nižším sekundárním vzdělávání se jedná o 52 % a u učitele ve vyšším sekundárním vzdělávání o 55 % platu.

V primárním a nižším sekundárním vzdělávání jsou rozdíly v porovnání s platy terciárně vzdělaných lidí nejvyšší v Řecku, Koreji, Portugalsku, a Španělsku. Ve vyšším sekundárním vzdělávání jsou o alespoň 10 % vyšší než platy terciárně vzdělaných zaměstnanců v Belgii, Lucembursku a Portugalsku a vyšší o více než 32 % ve Španělsku.

Vliv délky učitelské praxe a kvalifikace na výši platů

Struktura platu ilustruje, jak jednotlivé země pomocí platu motivují učitele v různých fázích jejich kariéry. Dodatečné kompenzace jsou klíčovými podněty pro mnoho pracovníků napříč mnoha odvětvími. Organizace může navrhnout schéma dodatečných kompenzací pro atraktivní vysoce specializované pracovníky a stanovit, co mohou získat, když budou budovat kariéru v této organizaci. Data o platech učitelů jsou porovnávána pro čtyři skupiny učitelů, resp. pro čtyři období jejich učitelské dráhy: **počáteční (nástupní plat), plat po 10 letech praxe, po 15 letech praxe a plat v nejvyšší platové skupině na konci kariéry.** Jde o platy, pro které je u učitelů **předepsaná minimální kvalifikační úroveň.** Výsledky musí být interpretovány s obezřetností, neboť v některých zemích OECD může vést další kvalifikace k nárůstu doplňkové mzdy.

V zemích OECD jsou v nižším sekundárním vzdělávání platy učitelů po 10, resp. 15 letech praxe o 24 %, resp. 35 % vyšší než platy na počátku kariéry. Platy na konci učitelské kariéry, které získávají učitelé v průměru po 24 letech praxe, jsou v průměru o 64 % vyšší než platy začínajících učitelů. Některé země však mají poměrně „ploché“ platové škály. Rozdíly mezi platy na konci a počátku kariéry jsou v primárním a nižším sekundárním vzdělávání v Dánsku a na Islandu pouze 25 %. V Norsku, na Slovensku a v Turecku se jedná o rozdíly menší než 25 % ve všech porovnávaných vzdělávacích úrovních.

V nižším sekundárním vzdělávání v Austrálii, Dánsku, Estonsku a Skotsku se učitelé dostanou na vrchol platové škály již v průběhu šesti až devíti let. V těchto zemích mohou nastat určité problémy související s nízkými pobídkami související s konstantním platem ve vyšším věku. Nicméně tyto zhuštěné škály mohou mít i své výhody, často se uvádí, že organizace, ve kterých jsou menší rozdíly v platech mezi zaměstnanci, panuje atmosféra důvěry, lépe se v nich předávají informace a je zde větší kolegiálnost mezi spolupracovníky.

V Rakousku, Chile, České republice, Francii, Řecku, Maďarsku, Indonésii, Izraeli, Itálii, Japonsku, Koreji, Lucembursku, Portugalsku, na Slovensku a ve Španělsku **učitelé v nižším sekundárním vzdělávání dosáhnou stropu platové škály nejdříve po 30 letech učitelé praxe.** Zatímco zvyšování platu je ve dvou třetinách z 28 zemí OECD s dostupnými daty postupné, ve zbývajících jedné třetině zemí nerostou platy lineárně. Například v České republice a Řecku **jsou platy v horní části stupnice o 50 % vyšší než nástupní platy a učitelé v obou zemích musí pracovat 32 (Česká republika), nebo 33 let (Řecko), aby získali horní platovou hranici.** Nicméně k většině nárůstu v České republice dochází během prvních 10 let praxe a během dalších 22 let rostou mzdy pomaleji, v Řecku je postupné zvyšování platů v celé kariéře.

Při interpretaci struktury platů učitelů je nutné si uvědomit, že ne všichni učitelé dosáhnou na vrchol platové stupnice. Například v Nizozemsku existují pro učitele v sekundárním vzdělávání tři různé platové tabulky. V roce 2009 zde pobíralo maximální plat pouze 17 % učitelů.

V České republice jsou rozdíly mezi platy začínajících učitelů a platy na konci kariéry u učitelů v primárním vzdělávání 47 %, v nižším sekundárním vzdělávání 49 % a ve vyšším sekundárním vzdělávání 54 %.

Plat učitele za hodinu výuky

Průměrný tabulkový plat za hodinu výuky učitele s 15 lety praxe je 51 US \$ na primární úrovni, 62 US \$ na nižší sekundární úrovni a 71 US \$ na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání. V zemích EU21 se jedná v průměru o 53 US \$ na primární vzdělávací úrovni, 65 US \$ v nižším sekundárním a 74 US \$ ve vyšším sekundárním vzdělávání. Relativně nízké platy za hodinu výuky mají učitelé v Chile, Estonsku, Maďarsku, Indonésii, Mexiku a na Slovensku (30 US \$ a méně). Naproti tomu mají učitelé relativně vysoké platy v Dánsku, Německu, Japonsku a Lucembursku, a to 70 US \$ a více. **V České republice pobírá učitel v primárním vzdělávání 29 US \$ přepočtených na paritu kupní síly na hodinu výuky, v nižším sekundárním vzdělávání jde o 39 US \$ za hodinu výuky a ve vyšším sekundárním vzdělávání 43 % za hodinu výuky.**

Dokonce i v zemích, kde jsou roční platy učitelů na primární a sekundární úrovni vzdělávání na podobné výši, je hodinový plat na vyšší sekundární úrovni obvykle vyšší než na úrovni primární, přičemž ve většině zemí učitelé na sekundární úrovni učí méně hodin než učitelé na primární úrovni. **V zemích OECD mají učitelé na vyšší sekundární úrovni vzdělávání v průměru zhruba o 34 % vyšší hodinovou mzdu než učitelé na primární úrovni vzdělávání.** V Chile a Skotsku se jedná o rozdíl menší než 5 %, naopak o rozdíl okolo 100 % v Dánsku a Indonésii. V Anglii berou učitelé v primárním vzdělávání dokonce platy o 11 % vyšší než učitelé ve vyšším sekundárním vzdělávání.

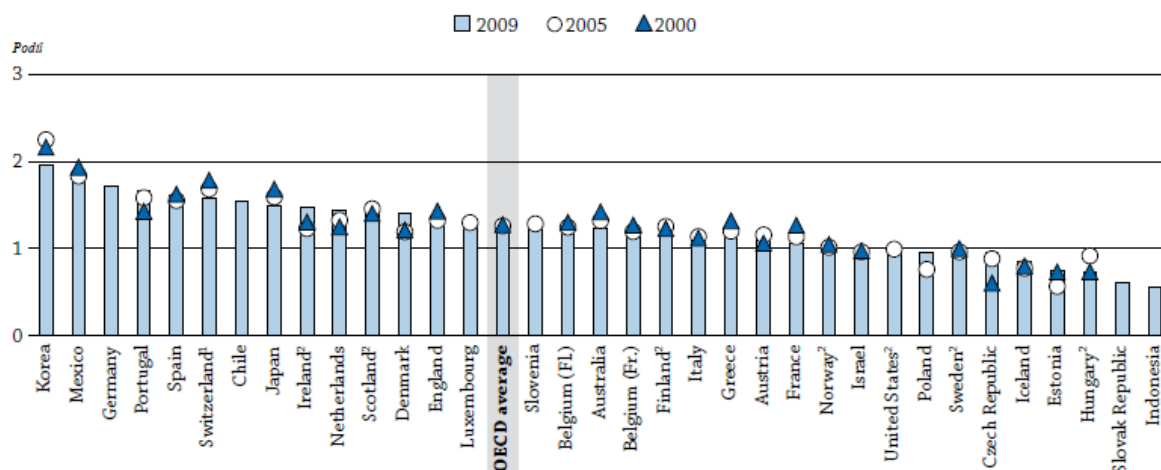
Jakkoli jsou velké rozdíly v platu za hodinu výuky mezi primární a vyšší sekundární úrovní vzdělávání, nemusí tyto rozdíly nutně znamenat, že existují rozdíly mezi hodinovou mzdou v rámci pracovní doby. Například v Portugalsku jsou velké rozdíly v platu za hodinu výuky mezi učiteli na primární a vyšší sekundární úrovni vzdělávání (14 %), i když zde jsou jak pracovní doba, tak celkové platy na zhruba stejné úrovni. Rozdíly lze vysvětlit odlišnou dobou, kterou učitelé věnují učitelským povinnostem.

Trendy od roku 1995

Trendy ve výši platů ve stálých cenách

Mezi roky 2000 a 2009 rostly platy učitelů ve stálých cenách v prakticky všech zemích. K největšímu nárůstu (okolo 50 %) došlo v České republice, Estonsku a Turecku. Jedinými výjimkami z tohoto trendu jsou Austrálie, Francie, Japonsko a Švýcarsko. Data od roku 1995 jsou dostupná pouze v několika málo zemích. Ve všech těchto zemích došlo v období 1995–2009 k nárůstu platů, výjimkou byly pouze Francie a Švýcarsko.

Graf D3.3 Vývoj platů učitelů po 15 letech praxe vzhledem k HDP na obyvatele (2000, 2005, 2009)
(Podíl ročních tabulkových platů učitelů v nižším sekundárním vzdělávání s 15 lety praxe ve veřejných školách)



Poznámky:

1. Platy po 11 letech praxe.

2. Aktuální platy.

Země jsou seřazeny sestupně podle výše platů učitelů na nižší sekundární úrovni vzdělávání po 15 letech praxe s minimální požadovanou kvalifikací.

Zdroj: OECD. Tab. D3.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2011)

Trendy ve výši relativních platů (vzhledem k HDP na obyvatele)

Porovnání tabulkových mezd vzhledem k HDP na obyvatele umožňuje standardizované srovnání v čase a nabízí způsob, jak porovnávat platovou úroveň s bohatstvím jednotlivých zemí. HDP na obyvatele je spojeno s několika faktory souvisejícími s příjmy, jako jsou kapitálové příjmy a účast na trhu práce. Nicméně objem prostředků jednotlivých zemí investovaný do platů učitelů v porovnání s jejich dostupnými zdroji poskytuje informaci o prioritách vzdělávání v těchto zemích. Platy učitelů v sekundárním vzdělávání s 15 lety praxe vzhledem k HDP na obyvatele jsou nejvyšší v Německu, Koreji, Mexiku a Turecku. V primárním vzdělávání je tento podíl nejvyšší v Koreji a Turecku. Naopak nejnižší platy učitelů uprostřed jejich profesní dráhy v porovnání s HDP na obyvatele jsou v Estonsku, Maďarsku, Indonésii a na Slovensku.

Většina zemí zaznamenala v období 2000–2009 pokles učitelských platů vzhledem k HDP na obyvatele. Nejvýraznější je tento pokles v Austrálii, Francii, Japonsku, Koreji a Švýcarsku, ale s výjimkou Austrálie a Francie jsou v těchto zemích platy učitelů vzhledem k HDP na obyvatele stále výrazně nad průměrem zemí OECD. Na druhou stranu v České republice, Dánsku a Portugalsku došlo v období 2000–2009 k výraznému růstu mezd učitelů vzhledem k HDP na obyvatele.

Ve většině zemí je HDP na obyvatele nižší, než jsou roční výdělky obyvatel ve věku 25–64 let (na plný úvazek) s terciárním vzděláním, tedy hodnoty indikátoru porovnávající platy učitelů s HDP na obyvatele jsou vyšší než indikátory porovnávající platy učitelů s příjmy. Pro učitele v nižším sekundárním vzdělávání je průměrná mzda vzhledem k HDP na obyvatele v zemích OECD v průměru 1,24, zatímco průměrná mzda vzhledem ke mzdám pracovníků s terciárním vzděláním je 0,81.

V České republice představuje průměrný plat učitele na primární úrovni vzdělávání po 15 letech praxe 0,93 HDP na obyvatele. Na nižší sekundární úrovni jde o 0,95 HDP na obyvatele a na vyšší sekundární úrovni pak o 0,99 HDP na obyvatele. Pro porovnání, v zemích EU21 se jedná v průměru o 1,17 HDP v primárním vzdělávání, 1,22 HDP v nižším sekundárním a 1,29 ve vyšším sekundárním vzdělávání.

Nenárokové složky platu: pobídky a náhrady

Mnoho školských systémů má vyvinut systém dalších nenárokových plateb a benefitů učitelům, které mají často formu finančních příspěvků a/nebo snížení počtu vyučovacích hodin. V některých zemích je redukce požadovaných vyučovaných hodin používána jako odměna za odučená léta nebo dlouhou službu (například v Řecku a na Islandu). V jiných zemích, jako v Portugalsku, mohou učitelé dosáhnout navýšení platů a redukce počtu vyučovaných hodin prací na speciálním úkolu nebo nějakou další aktivitou (například vedení studentů učitelských programů apod.). Společně s nástupním platem mají tyto dodatečné platby a benefity vliv na osobní rozhodování pedagoga, zda nastoupí učitelskou kariéru, případně zda v tomto povolání setrvá. Na počátku kariéry mají dodatečné platby učitelům nejčastěji podobu rodinného příspěvku nebo bonusu za působení v určitém regionu. Vyššího platu lze dosáhnout i zvýšením kvalifikace nad úroveň kvalifikace minimální prostřednictvím kompenzace za kvalifikaci pro více předmětů nebo certifikátu umožňujícího výuku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z příplatků je nejčastější příplatek za převzetí dalších povinností nebo za ztížené pracovní podmínky, jako například příplatek za výuku na problémových školách, zejména na školách, které se nacházejí v chudinských čtvrtích, nebo na školách, kde je vysoké zastoupení žáků mluvících jiným jazykem, než je vyučovací jazyk. Takovéto školy jsou pro učitele málo atraktivní a je pravděpodobné, že zde častěji působí učitelé s menšími zkušenostmi. **Tento příplatek poskytuje každoročně polovina zemí OECD.** Devět zemí nabízí příplatek pro učitele, kteří vyučují určité obory, ve kterých je nedostatek učitelů, a ten je udělován jako roční platba téměř ve všech těchto zemích.

Příplatky zohledňující kvalifikaci, školení a pracovní výsledky jsou velmi často využívány jak v zemích OECD, tak v partnerských zemích. Nejčastěji využívaným typem příplatku je ocenění za získání vyšší kvalifikace než kvalifikace požadované, nebo získání vyšší kvalifikace, než je minimální úroveň učitelského certifikátu, či absolvování dalších odborných školení. Tento příplatek je využíván v 65 % zemích OECD a partnerských zemích. Ve 22 členských a partnerských zemích existuje příplatek za úspěšné dokončení kurzů dalšího vzdělávání učitelů. V 16 z nich jsou využívány jako kritéria včleněná do základu platu, avšak pouze v Koreji jsou častěji vedlejší součástí platu.

Dvě třetiny z 18 zemí, které poskytují **příplatky za vynikající výuku**, ji využívají jako nenárokovou složku platu; 11 zemí nabízí tyto příplatky jako roční bonus k učitelskému platu. V 15 z 18 zemí, které nabízejí tyto motivační příplatky, rozhoduje o příplatku ředitel školy.

Méně než polovina zemí OECD nabízí systém **příplatků založených na bázi demografických charakteristik učitelů**, přičemž nejčastěji jde o roční platby.

D4 KOLIK ČASU STRÁVÍ UČITELÉ VYUČOVÁNÍM?

Ačkoliv pracovní doba i vyučovací doba ovlivňuje skutečnou pracovní náplň učitelů pouze částečně, umožňuje její sledování lépe proniknout do podstaty rozdílů mezi zeměmi v tom, co je po učitelích požadováno. Společně s platy učitelů a průměrnou velikostí třídy se tento ukazatel řadí mezi několik klíčových aspektů týkajících se práce učitelů. Také rozsah vyučovací povinnosti a nepedagogických povinností ovlivňuje atraktivitu učitelského povolání.

Podíl pracovní doby určené pro výuku přináší informaci o rozsahu času, který učitelé mají k dispozici pro další aktivity, jako jsou například příprava na hodinu, opravy úloh žáků, porady apod. Vysoký podíl vyučovací doby může naznačovat, že učitelé věnují méně času například hodnocení studentů nebo přípravě výuky.

Vedle průměrné velikosti třídy, počtu žáků na učitele, délky vyučování z pohledu žáka – doba výuky a platů učitelů má také délka vyučovací doby – počet odučených hodin značný vliv na finanční zdroje, které jednotlivé země potřebují rozdělit do vzdělávání.

Hlavní výsledky

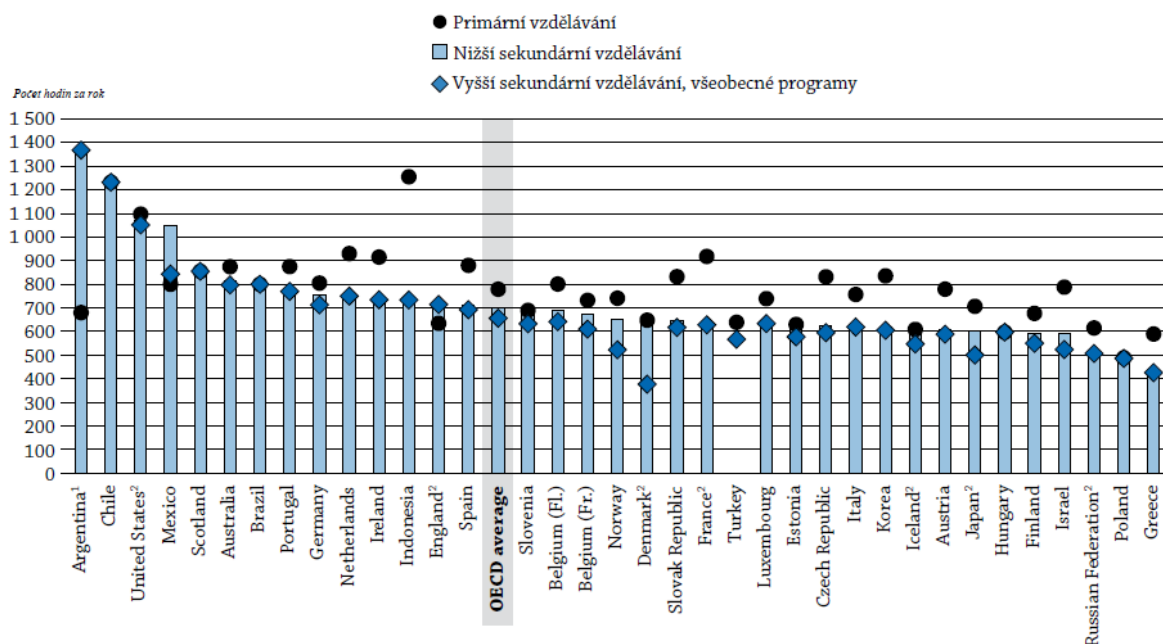
- Počet vyučovacích hodin na veřejných školách činil v průměru 779 hodin na primární úrovni vzdělávání, 701 hodin a nižší sekundární úrovni vzdělávání a 656 na vyšší sekundární úrovni.
- V letech 2000–2009 zůstal průměrný počet hodin výuky takřka beze změny.
- **Počet odučených hodin na veřejných školách primární úrovně činil v roce 2009 v průměru 779 hodin za rok**, přičemž se pohyboval v rozmezí od méně než 650 hodin v Řecku, Maďarsku a Polsku po více jak 1 000 hodin v Chile a ve Spojených státech.
- **Průměrný počet hodin vyučovací povinnosti činil na nižší sekundární úrovni zhruba 701 hodin za rok**, přičemž se pohyboval v rozmezí od méně než 500 hodin v Řecku a Polsku po více jak 1 000 hodin v Chile, Mexiku a ve Spojených státech.
- Průměrný počet hodin vyučovací povinnosti činil na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání zhruba 656 hodin za rok, přičemž se pohyboval v rozmezí od méně než 377 hodin v Dánsku po 1 232 hodin v Chile.
- V zemích se velmi výrazně liší organizace školního roku, tedy jak je vyučovací doba během roku rozdělena na dny, týdny, a počet hodin na den. V důsledku této proměnlivosti se tak liší počet vyučovacích hodin za den, kdy na nižší sekundární úrovni vzdělávání učí učitelé v Řecku, Japonsku, Koreji, Polsku a Rusku méně než 3 hodiny denně, kdežto učitelé v Chile, Mexiku a ve Spojených státech více jak pět hodin denně.
- Regulace pracovní doby učitelů je v jednotlivých zemích různá. **Ve většině zemí jsou učitelé zaměstnání na pracovní smlouvu a je jim předepsán stanovený počet hodin.** V některých zemích je vyučovací doba specifikována pouze jako počet vyučovacích hodin za týden a bývá také stanoven požadovaný počet hodin věnovaný ne–vyučovacím aktivitám.

Trendy

Ve většině zemí OECD s dostupnými údaji se doba výuky v letech 2000–2009 takřka nezměnila. Nicméně počet vyučovacích hodin se dramaticky změnil v několika zemích – v Dánsku na vyšší sekundární úrovni se snížil o více než 30 %, v Portugalsku a ve Španělsku na sekundární úrovni se naopak zvýšil o více než 25 %.

Graf D4.2: Počet odučených hodin za rok podle úrovně vzdělávání (2009)

(Čistý kontaktní čas v hodinách za rok na veřejných školách.)



1. Data za rok 2008

2. Aktuální počet odučených hodin.

Země jsou seřazeny sestupně podle počtu odučených hodin za rok na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání.

Zdroj: OECD. Argentina, Čína, Indonésie: UNESCO Institute for Statistics. Tab. D4.1. Annex3. (www.oecd.org/edu/eag2011).

Vyučovací povinnost učitelů primárního vzdělávání

Jak na primární, tak na sekundární úrovni vzdělávání jsou mezi zeměmi velké rozdíly v počtu vyučovacích hodin za rok, které jsou učitelům na veřejných školách v průměru předepsány. Rozsah vyučovací povinnosti mají učitelé primárního vzdělávání obvykle vyšší než učitelé sekundárního vzdělávání.

Na primární úrovni vzdělávání se rozsah vyučovací povinnosti pohyboval od méně než 600 hodin v Řecku, Maďarsku a Polsku; 900 a více hodin odučili učitelé ve Francii, Irsku a Nizozemsku a více než 1 200 hodin pak učitelé v Chile a Indonésii. **V roce 2009 v České republice odučili učitelé na primární úrovni vzdělávání 832 hodin za rok.**

V zemích není stanoveno jednotné pravidlo pro rozložení vyučovací doby během roku. Ve Španělsku musí například učitelé odučit 880 hodin za rok, což je o 101 hodin více, než je průměr zemí OECD, ale vyučovací doba je rozložena do menšího počtu vyučovacích dní, než je průměr OECD. Učitelé ve Španělsku tak učí v průměru pět hodin denně, kdežto průměr zemí OECD činí 4,2 hodiny. Naproti tomu učitelé primárního vzdělávání v Koreji odučí nejvyšší počet vyučovacích dní – více než pět dnů v týdnu, přičemž však celková denní vyučovací povinnost činí pouze 3,8 hodiny. Zajímavý protiklad představují Chile a Indonésie. Obě země mají velmi vysoký počet vyučovacích hodin (1 232, respektive 1 255), ale učitelé v Indonésii mají o 60 vyučovacích dní více než učitelé v Chile. Rozdíl mezi oběma je dán počtem vyučovacích hodin denně. Učitelé v Chile mají celkově méně vyučovacích dní než učitelé v Indonésii, ale v každém z těchto dnů vyučují v průměru 6,5 hodiny, kdežto učitelé v Indonésii vyučují v průměru 5 hodin. V Chile tak učitelé odučí v průměru o jeden a půl hodiny více času za jeden vyučovací den než učitelé v Indonésii.

Ve většině zemí se vyučovací doba na neprimární úrovni vzdělávání v letech 2000–2009 nijak výrazně nezměnila. Nicméně v České republice v roce 2009 odučí učitelé primární úroveň o 28 % více a v Japonsku o 11 % více než v roce 2000. Ve Skotsku, čistý vyučovací doba v základním vzdělávání poklesla o 10% v letech 2000 a 2009.

Vyučovací povinnost učitelů sekundárního vzdělávání

Učitelé nižší sekundárně úrovně vzdělávání učí v průměru 701 hodin ročně. Jejich vyučovací povinnost se pohybuje v rozmezí od méně než 600 hodin ve Finsku, Řecku, Maďarsku, Polsku a ruské federaci po více než 1 000 hodin v Chile, Mexiku a ve Spojených státech. **V České republice v roce 2009 učitelé na nižší sekundární úrovni vzdělávání odučili 624 hodin za rok.**

Na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání je zatížení učitelů o něco nižší, než je tomu na nižší sekundární úrovni. **Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů v průměru odučili v průměru 656 hodin za rok.** Rozsah vyučovací povinnosti vykazuje opět značný rozptyl od méně než 377 hodin za rok v Dánsku po více než 800 hodin v Brazílii, Mexiku a ve Skotsku. Více než 1 000 hodin vyučovací povinnosti mají učitelé v Chile a ve Spojených státech. **V roce 2009 v České republice odučili učitelé na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání 595 hodin za rok.**

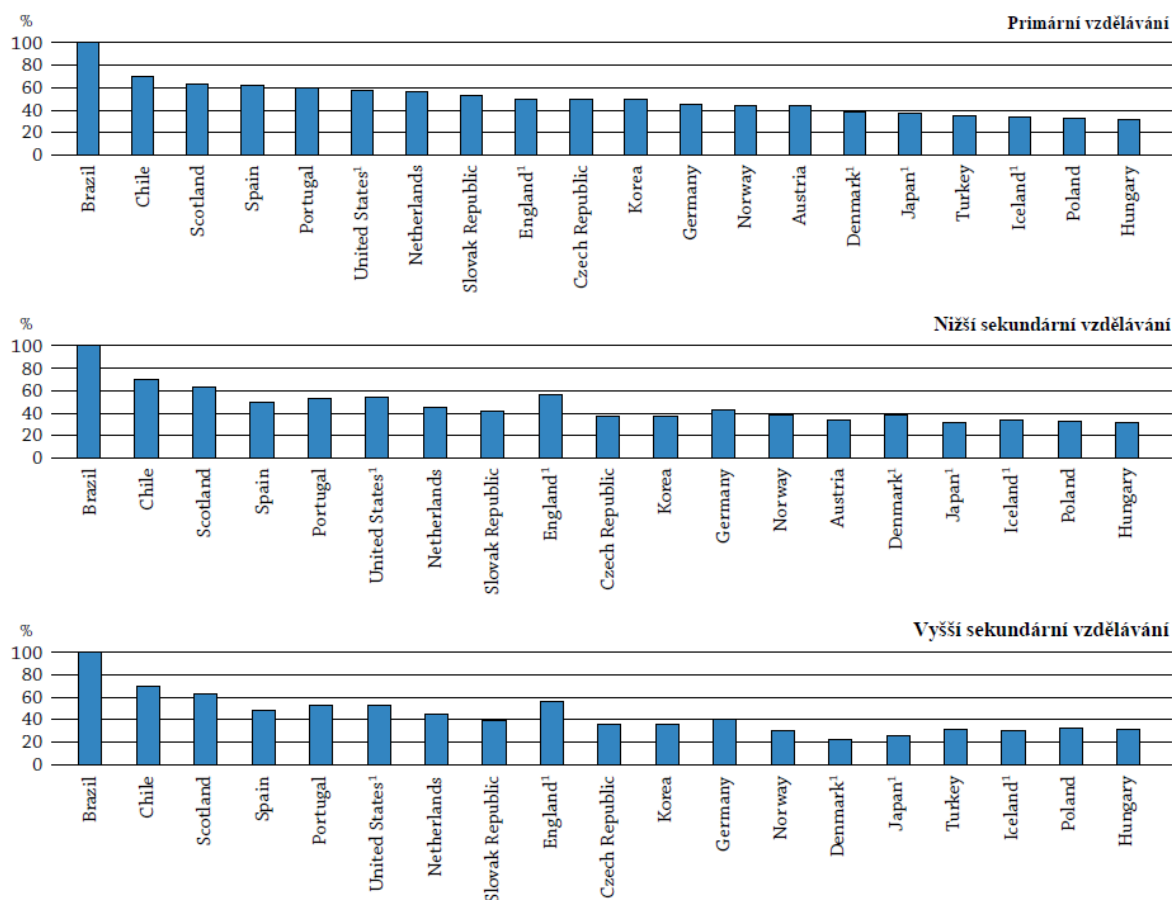
V případě učitelů sekundární úrovně vzdělávání jsou mezi jednotlivými zeměmi velké rozdíly, kdy se liší rozsah vyučovací povinnosti učitelů, a to jak v počtu vyučovacích hodin za den, tak v počtu vyučovacích dní za rok. **Průměrný počet hodin za den, které musí učitelé odučit, se obecně značně liší,** přičemž na nižší sekundární úrovni se pohybuje od méně než 3 hodin denně v Řecku, Japonsku, Koreji, Polsku a Ruské federaci, kdežto 5 a více hodin za den učí učitelé v Mexiku a ve Spojených Státech a více než šest hodin učí učitelé v Chile.

Podobně je tomu na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání: učitelé v Dánsku, Finsku, Řecku, Izraeli, Japonsku, Koreji, Norsku, Polsku a Ruské federaci učí v průměru 3 nebo méně hodin denně, kdežto učitelé v Argentině, Chile a ve Spojených Státech učí 5 a více hodin denně. V některých zemích jsou do vyučovací doby včleněny přestávky, které učitel tráví ve třídě, avšak tím lze vysvětlit pouze část rozdílů.

V polovině zemí, u nichž jsou údaje k dispozici, došlo v letech 2000–2009 nejméně k 5% změně ve vyučovací povinnosti, a to buď na vyšší, nebo nižší sekundární úrovni. Učitelé sekundární úrovně vzdělávání v Portugalsku a Španělsku tak v roce 2009 odučili o více než 25 % hodin než v roce 2000 (v Portugalsku na vyšší sekundární úrovni až o 50 %). Naproti tomu v Dánsku mezi lety 2005 – 2009 klesla vyučovací povinnost učitelů na vyšší sekundární úrovni o 33 %.

V roce 2008 měli učitelé v České republice 189 vyučovacích dní, přičemž museli odučit na primární úrovni vzdělání v průměru 4,14 hodiny denně, na nižší sekundární 3,3 hodiny denně a na vyšší sekundární 3,14 hodiny denně.

Graf D4.3: Podíl vyučovacích hodin učitele na celkovém pracovním úvazku podle úrovně vzdělávání (2009)
(Čistý kontaktní čas jako procento z celkové stanovené pracovní doby.)



Poznámka:

1. Aktuální vyučovací povinnost a pracovní doba.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu vyučovacích hodin na celkové pracovní době na primární úrovni vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tab. D4.1. Annex3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Rozdíly ve vyučovací povinnosti na jednotlivých úrovních vzdělávání

Ve většině zemí mají učitelé na primární úrovni vyšší vyučovací povinnost než učitelé na vyšší sekundární úrovni. V České republice, Francii, Řecku, Izraeli a Koreji učitelé na primární úrovni vzdělávání mají o 30 % hodin výuky více než učitelé na nižší sekundární úrovni. V Indonésii je jich vyučovací povinnost vyšší o 71 %. Naopak v Brazílii, Dánsku, Estonsku, Maďarsku, na Islandu, v Polsku, ve Skotsku, Slovinsku a ve Spojených státech a je rozdíl mezi vyučovací povinností učitelů primární a vyšší sekundární úrovně výrazně nižší, a to o 3 % a méně, nebo dokonce žádný. Anglie, Mexiko jsou jediné země, kde učitelé nižšího sekundárního vzdělávání mají větší vyučovací povinnost než učitelé primárního vzdělávání.

Ve většině zemí je rozsah vyučovací doby na nižší a vyšší sekundární úrovni podobný. Nicméně v Japonsku, Mexiku a Norsku je rozsah celkové roční vyučovací doby na nižší sekundární úrovni nižší o 20 % a více než na vyšší sekundární úrovni. V Dánsku je pak o 70 % vyšší.

V České republice tvoří rozdíl mezi vyučovací povinností učitelů primární úrovně a nižší sekundární úrovně vzdělávání 208 hodin v neprospěch učitelů primárního vzdělávání. Učitelé primární úrovně mají také o 236 hodin vyučovací povinnosti více než učitelé vyššího sekundárního vzdělávání. Učitelé nižšího sekundárního vzdělávání mají pak o 28 hodin vyučovací povinnosti ročně více než učitelé vyšší sekundární úrovně.

Pracovní doba učitelů

Regulace pracovní doby učitelů je v jednotlivých zemích různá. V některých zemích je formálně stanovena pouze „kontaktní doba“, tedy čas, který stráví učitelé v přímém kontaktu se žáky, v jiných zemích je stanovena jak doba vyučování, tak ne-vyučovací aktivity včleněné do celé pracovní doby.

Ve většině zemí mají učitelé formálně stanoveny pracovní povinnosti a specifikován počet hodin vyučovací povinnosti za týden pro práci (a plat) na plný úvazek, a to včetně doby strávené vyučováním i doby věnované jiným pracovním aktivitám. Země se však liší podle definování toho, co je vyučovací povinnost a co jsou jiné aktivity. Typické je stanovení počtu hodin vyučovací povinnosti (s výjimkou Švédska), přičemž některé země na vládní úrovni předepisují i celkovou dobu, po kterou učitelé budou přítomni ve škole.

Pracovní doba učitelů je v Austrálii, Belgii (vlámská část – na primární úrovni), Brazílii, Chile, Dánsku (primární a nižší sekundární úroveň), Anglii, Estonsku, Řecku, na Islandu, v Irsku, Izraeli, Lucembursku, Mexiku, v Norsku, Portugalsku, Španělsku, Švédsku, Turecku a ve Spojených státech specifikována jako doba, po kterou je učitel k dosažení ve škole včetně vyučovací povinnosti i nevyučovacích aktivit.

V Řecku je legislativně upraven počet vyučovaných hodin v průběhu let služby. Na sekundární úrovni na začátku kariéry mají učitelé 21 vyučovacích hodin týdně. Po šesti letech se tento počet redukuje na 19 hodin za týden a po 12 letech dále klesá na 18 vyučovacích hodin za týden. Konečně po 20 letech služby činí vyučovací povinnost 16 hodin za týden, tedy o jednu třetinu méně než na začátku kariéry. Avšak i přes snížení vyučovací povinnosti musí celou pracovní dobu učitelé strávit ve škole.

V Rakousku (na primární a nižší sekundární úrovni), **České republice**, Německu, Maďarsku, Japonsku, Koreji, Nizozemsku, Polsku a ve Skotsku mají učitelé stanovenou celkovou pracovní dobu, která je definována tak, že jde o čas, který učitel stráví prací ve škole či mimo ni (přitom rozdíl mezi časem stráveným ve škole a mimo školu není určen). Avšak není již specifikováno, zda mají učitelé čas věnovaný ne-vyučovacím aktivitám strávit přímo ve škole či prací pro školu i mimo budovu školy.

V roce 2009 činila celková pracovní doba učitelů v České republice 1 664 hodin za rok (bez ohledu na vzdělávací úroveň, na které učí).

Pracovní doba mimo výuku

Ve dvaceti zemích, které určují, jak dobu výuky, tak celkovou pracovní dobu, se podíl pracovní doby učitelů, který stráví výukou, pohybuje od méně než 40 % v Dánsku, Maďarsku, na Islandu, v Japonsku, Polsku a Turecku na všech úrovních vzdělávání po 100 % v Brazílii. Ve dvanácti zemích je podíl pracovní doby, kterou učitel stráví ne-vyučovacími aktivitami vyšší na sekundární úrovni, než na primární úrovni.

V Belgii (francouzská část), Finsku, Francii, Itálii a v partnerských zemích Ruské federaci a Slovinsku nejsou pro primární a sekundární vzdělávání stanoveny formální požadavky, pokud jde o čas strávený ne-vyučovacími povinnostmi. To neznamená, že učitelé mají totální svobodu při provádění jiných úkolů. V Rakousku jsou opatření týkající se vyučovací povinnosti založena na předpokladu, že všechny povinnosti učitelů (včetně přípravy na hodinu a testů, klasifikace a opravování prací, zkoušení a administrativních úkolů) jsou zahrnuty do celkové pracovní doby

40 hodin týdně. V Belgii (ve vlámské části) je pracovní doba mimo výuky stanovena podle školní úrovně. Nejsou určeny předpisy, co se týče přípravy na hodinu, opravování testů a klasifikace studentských prací atd. Vláda definuje pouze minimální a maximální dobu vyučovací povinnosti (50minutové hodiny) každý týden pro každou úroveň.

D5 JAK JSOU ŠKOLY HODNOCENY?

Odpovědnost znamená doslova „nosit odpovědi“. To odkazuje na hierarchický vztah mezi těmi, kdo mají moc a těmi, na které jsou delegovány pravomoci či kompetence. Ti, na které je tedy odpovědnost přenesena, se tak musí zodpovídat z toho, co s danými pravomocemi či povinnostmi dělají.

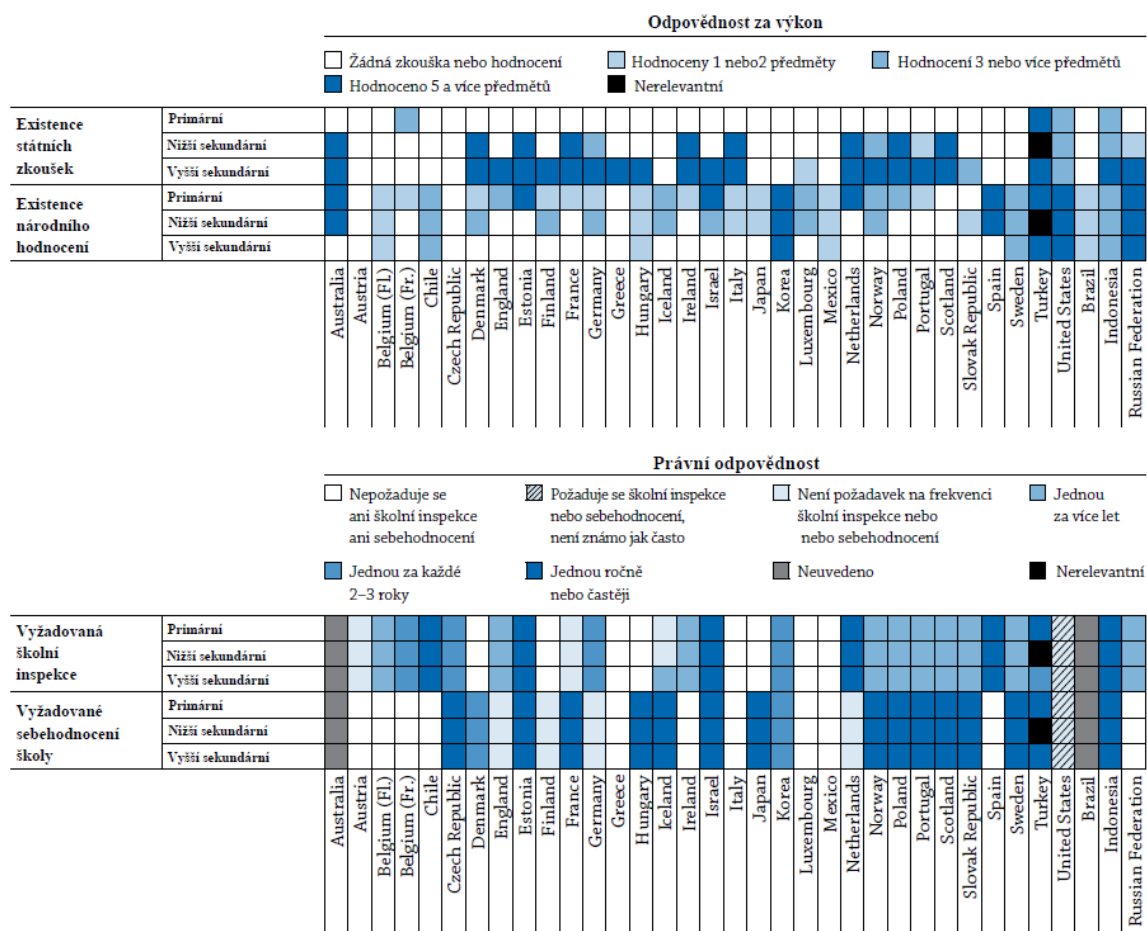
Často je slovo zodpovědnost vztaženo k systému, který shromažďuje a sdílí data, poskytuje zpětnou vazbu a rozhoduje na základě předložených důkazů. I když zde pojem odpovědnost existoval již dlouho, bylo to na začátku roku 1970, kdy byla odpovědnost formálně definována a integrována do praxe řízení a/nebo do vzdělávacích systémů.

Funkce odpovědnosti spočívá zejména v tom, že pověřené orgány musí vysvětlit, co dělají s delegovanými pravomocemi a povinnostmi. V oblasti vzdělávání jsou voleni nebo jmenováni vládní úředníci právně odpovědní za to, že stát umožní dětem a mládeži získat vzdělání, které je poskytované prostřednictvím školských systémů. Vedení školy nese zodpovědnost za výši úrovně vzdělávání a zástupci politiky za prováděcí předpisy.

Hlavní výsledky

- Ve většině zemí se pro hodnocení škol využívá kombinace určitých mechanismů. Tyto mechanismy v sobě zahrnují 3 typy odpovědnosti: **odpovědnost za výkon, právní odpovědnost a tržní odpovědnost.**
- **Státní zkoušky** – jako hlavní komponenta odpovědnosti za výkon – jsou používány v 23 z 35 zemí na vyšší sekundární úrovni, zatímco národní hodnocení je častější na primární a nižší sekundární úrovni.
- **Školní inspekce je vyžadována častěji než sebehodnocení školy;** praxe školní inspekce se v jednotlivých zemích značně liší, zejména pokud jde o frekvenci, s jakou jsou školy kontrolovány.
- Většina zemí sice umožňují různé formy výběru školy, v praxi však je možnost výběru omezena.
- **Státní zkoušky**, jejichž výsledek může mít formální důsledky nebo dopady na žákovu budoucnost, **jsou nejrozšířenější na vyšší sekundární úrovni** a nejméně rozšířené jsou na primární úrovni, kde existují pouze ve 4 z 35 zemí. 15 z 34 zemí oznámilo, že provádí státní zkoušky na nižší sekundární úrovni.
- Hlavním účelem **národní hodnocení** je poskytnout zpětnou vazbu pro zlepšení výuky a ukázat relativní výkon žáků. Ve 22 z 34 zemí je národní hodnocení využíváno na nižší sekundární úrovni. Přibližně 30 z 35 zemí uvedlo, že provádí národní hodnocení alespoň v jednom předmětu na primární úrovni. Pouze v 11 z 35 zemí je národní hodnocení využíváno i na vyšší sekundární úrovni.
- **Právní odpovědnost** se vztahuje především k dodržování příslušných zákonů a nařízení. Obvykle se zabývá dodržováním předpisů, z nichž nejčastější jde o informace o žácích a jejich charakteristiky. Následují otázky bezpečnosti, učební plány (kurikulum), správa budov a pozemků a kvalifikace učitelů.
- Školní inspekce se nejčastěji zabývá dodržováním norem a předpisů, kvalitou výuky a výkony žáků. Školní inspekce je na nižší sekundární úrovni součástí odpovědných systémů ve 24 z 31 zemí.
- **Tržní odpovědnost**, která se projevuje v konkurenčním tlaku na školy, se v jednotlivých zemích výrazně liší. Většina zemí sice umožňuje různé formy výběru školy, v praxi je však výběr školy omezený. Navíc v mnoha zemích neexistují mechanismy financování či finanční pobídky, které by výběr školy podporovaly a vytvářely tak adekvátní konkurenční tlak.

Graf D5.1: Odpovědnost za výkon a právní odpovědnost na veřejných školách (2009)



Zdroj: OECD. Tab. D5.4a, D5.4b, D5.4c, D5.6a, D5.6b, D5.6c, D5.7a, D5.7b, D5.7c, D5.10a, D5.10b a D5.10c. Annex3 (www.oecd.org/edu/eag2011).

Trendy

Tradičně je právní odpovědnost nejčastějším typem odpovědnosti. Během posledních dvou desetiletí usilí o decentralizaci školství a vytvoření větší míry samosprávné autonomie se snížil význam právní odpovědnosti. Ve stejném období naopak vzrostl význam odpovědnosti za výkon a tržní odpovědnosti.

Odpovědnost za výkon

Odpovědnost za výkon je zaměřena na školní výsledky nikoli procesy. K tomu došlo tím, že se postupem času zvýšil zájem o výsledky a také kvůli technologickému pokroku, který usnadnil testování velkého množství žáků.

Za základní ukazatel odpovědnosti za výkon jsou v tomto indikátoru považovány státní zkoušky a národní hodnocení používané v zemích OECD a v dalších zemích G20. Kromě výsledků standardizovaných testů jsou k hodnocení odpovědnosti za výkon využívány i údaje o úrovni žáků a údaje o jejich úspěšnosti po ukončení jednotlivých typů škol.

Školy jsou odpovědné několika zúčastněným stranám, včetně vládních vzdělávacích agentur (místní, regionální a národní, v závislosti na dané zemi), rodičům a žákům a široké veřejnosti.

Státní zkoušky

Státní zkoušky jsou standardizované testy, které mají formální důsledky pro žáky, jako je vliv na způsobilost žáka postoupit vyšší úroveň vzdělávání nebo dosažení oficiálně uznávaného akademického titulu.

O něco méně než **polovina z 34 zemí** uvedlo, že **využívá státních zkoušek na nižší sekundární úrovni**. 10 z 15 zemí, které používají Státní zkoušky, uvedlo, že zkoušky jsou organizovány na centrální úrovni, 3 země uvedly, že jsou organizovány na státní úrovni (týká se federativních zemí). Ve Francii jsou zkoušky organizovány jak z centrální (ústřední) úrovně, tak na úrovni školy. V Polsku jsou organizovány na centrální a provinční úrovni.

Ve 13 z 15 zemí jsou státní zkoušky povinné pro veřejné školy na nižší sekundární úrovni. Ačkoliv v Austrálii a ve Skotsku nejsou státní zkoušky pro veřejné školy povinné, v praxi je provádějí všechny školy. 7 z 9 zemí uvedlo, že státní zkoušky jsou povinné pro soukromé školy závislé na státu a 8 z 11 zemí uvedlo, že státní zkoušky jsou povinné i pro nezávislé soukromé školy.

Nejčastěji jsou ve státních zkouškách zahrnuty dva předměty, a to matematika a mateřský jazyk nebo jazyk používaný při výuce. V menší míře jsou do státních zkoušek zahrnuty cizí jazyky, přírodní vědy a společenské vědy.

Ve všech 14 zemích s dostupnými údaji jsou výsledky státních zkoušek na nižší sekundární úrovni přístupné jak externím zájemcům, tak vzdělávacím institucím. Ve všech zemích byly výsledky přístupné žákům, ve 13 zemích byly přístupné vedení školy a ve 12 zemích byly výsledky přístupné učitelům a rodičům. V pouze 8 ze 14 zemí byly výsledky ze státních zkoušek přístupné médiím.

Země také uváděly hlavní výsledky státních zkoušek na nižší sekundární úrovni. V 10 ze 13 zemí bylo v posledním roce zaznamenáno u většiny zvýšení úrovně výkonu. V 7 ze 13 zemí byl zaznamenán vyšší výkon škol ve srovnání s jinými skupinami nebo populacemi žáků. Ve 2 zemích byl zaznamenán relativní nárůst výsledků žáků v průběhu dva nebo více let (tj. z přidané hodnoty). V 4 ze 12 zemí byly výsledky národního hodnocení prezentovány spolu s ostatními ukazateli kvality škol. 5 ze 13 zemí uvedly, že výsledky národního hodnocení jsou využívány k trestání či odměňování škol.

V České republice se v roce 2009 poprvé konal pilot státní maturitní zkoušky, tedy státní zkoušky na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání. Na úrovni primárního a nižšího sekundárního vzdělávání v České republice neexistuje systém státních zkoušek.

Národní hodnocení

Hlavním účelem národního hodnocení je poskytnout zpětnou vazbu pro zlepšení výuky a informovat o relativním výkonu žáků.

Dvě třetiny z 34 zemí uvedlo, že využívá národního hodnocení na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Většina z nich uvedla, že národní hodnocení je navrženo a řízeno z centrální (ústřední) úrovně (17 z 22 zemí) nebo na státní úrovni (3 z 22 zemí). Ve Švédsku jsou ústřední orgány zapojeny do vypracování hodnocení a orgány školy jsou zapojeny do jeho třídění. V Belgii (vlámské společenství) jsou státní orgány zapojeny do přípravy hodnocení. Nicméně tyto testy jsou vyvinuty výzkumným univerzitním týmem, který je také třídí a analyzuje. V 15 z 22 zemí je národní hodnocení povinné pro veřejné školy na nižší sekundární úrovni. 10 z 14 zemí uvedlo, že národní hodnocení je povinné pro soukromé školy závislé na státu a v 5 z 13 zemí je národní hodnocení povinné i pro nezávislé soukromé školy.

Stejně jako u státních zkoušek byla matematika, a národní jazyk nebo vyučovací jazyk (používaný při výuce čtení, psaní a literatury) předměty, které jsou nejčastěji zahrnuty v národním hodnocení. Přírodní a společenské vědy a moderní cizí jazyky se také běžně zahrnují do systému národního hodnocení. V 21 z 22 zemí, byly výsledky z národního hodnocení na nižší sekundární úrovni přístupné externím zájemcům a také školským úřadům. Ve 20 zemích byly výsledky přístupné vedení školy. V 15 zemích byly výsledky přístupné třídním učitelům. Ve 14 zemích byly výsledky přístupné rodičům a žákům. Jen v 12 z 21 zemí byly výsledky národního hodnocení přístupné médiím.

Země také uváděly hlavní výsledky národního hodnocení na nižší sekundární úrovni. V 16 z 20 zemí bylo v posledním roce zaznamenáno u většiny zvýšení úrovně výkonu. Ve 14 z 20 zemí byl zaznamenán vyšší výkon škol ve srovnání s jinými skupinami nebo populacemi žáků. V 6 z 21 zemí byl zaznamenán relativní nárůst výsledků žáků v průběhu dva nebo více let (tj. z přidané hodnoty). V 7 z 20 zemí byly výsledky národního hodnocení prezentovány spolu s ostatními ukazateli kvality škol. 4 z 19 zemí uvedly, že výsledky národního hodnocení jsou využívány k trestání či odměňování škol.

V České republice neexistuje systém národního hodnocení na žádné vzdělávací úrovni.

Právní odpovědnost

Velká část právní odpovědnosti je zaměřena na dodržování příslušných zákonů a předpisů, obvykle se zaměřuje na vstupy a procesy spojené se školou. Školy vyplňují hlášení a formuláře pro nadřízené orgány, které plánují vzdělávací politiku a dohlíží na vzdělávací systém. V menší míře se také soustředí na rodiče a žáky, ale i širokou veřejnost, kteří mají právo vědět, do jaké míry jejich školy vyvíjejí činnost v souladu se stanovenými zákony a předpisy.

Vzhledem k charakteru interních zpráv je značná část právní odpovědnosti do značné míry skryta veřejné kontrole, i když některé informace, které školy předkládají, se mohou objevit ve zprávách pro rodiče, žáky i pro širokou veřejnost. Téměř všechny země uvedly, že veřejné školy poskytují údaje regionálním nebo vnitrostátním orgánům o počtu žáků a jejich charakteristikách. Další oblastí, o které školy vykazují data, je kvalifikace učitelů (23 zemí), učební plány (22 zemí), správa budov a pozemků (20 zemí), otázky bezpečnosti (18 zemí), rozpočet nebo zprávy z finančního auditu za předchozí rok (18 zemí), návrh rozpočtu na následující rok (18 zemí) a otázky týkající se řízení (17 zemí).

Školy nejčastěji uvádějí údaje do zpráv pro školní radu. Ve srovnání s veřejnými školami vykazují státem dotované soukromé školy údaje o plnění povinností častěji školní radě. Naopak veřejné školy častěji než soukromé školy vykazují údaje školským orgánům na místní a regionální úrovni.

Školní inspekce

Školní inspekce má mandát k tomu, aby ve formálním procesu externě hodnotila odpovědnost škol. V jednotlivých zemích se praxe školní inspekce značně liší. Formální školní kontrolu většinou vykonává jeden nebo více inspektorů odborně připravených k hodnocení kvality na základě standardního postupu. Výsledky školní inspekce jsou uvedeny v oficiální zprávě, která slouží k identifikaci silných a slabých stránek. Tyto zprávy jsou také k dispozici jak školám tak také vzdělávacím institucím, rodičům i veřejnosti. Školní inspekce mohou zahrnovat hodnocení takových oblastí, jako jsou výsledky studentů, zaměstnanců, administrativa, učební plány a školní prostředí. Školy mohou být na základě výsledků těchto kontrol odměněny či trestány.

Školní inspekce jsou využívány jako prostředek externí evaluace škol. Školní inspekce, stejně jako ostatní formy externího hodnocení, mají mandát od nadřízených úrovní působících ve vzdělávání a od politických autorit. Úroveň řízení, na které jsou školní inspekce organizovány, se v jednotlivých zemích liší: od místní školské rady až po ústřední orgány školské správy nebo vlády. Školská správa nebo vláda stanoví standardy, které školy musí splňovat, a předpisy, které školy musí dodržovat. Vláda si jmenováním inspektorů určených k hodnocení škol shromažďuje informace o rozsahu, v jakém jsou tyto normy plněny, a jak školy tato nařízení dodržují.

V 24 z 31 zemí je školní inspekce součástí odpovědnostního systému na nižší sekundární úrovni vzdělávání. V 7 z 24 zemí je školní inspekce součástí akreditačního procesu, a to tak, že prověřuje, zda uznané školy splňují nebo překračují minimální normy. Akreditační komise obvykle zdůrazňují vstupy a procesy nikoli výsledky. Většinou se činnost školní inspekce vztahuje na všechny školy, v 9 z 23 zemí se školní inspekce zaměřuje na školy s nízkou úspěšností.

Výsledky školní inspekce se nejčastěji používají pro hodnocení výkonu školy, školské správy a administrativy a také mohou rozhodovat o tom, zda se škola zavře či ne. Výsledky těchto kontrol také mají vliv na hodnocení jednotlivých učitelů. Jen několik zemí uvedlo, že školní inspekce ovlivňují rozhodování o odměnách a prémiech pro učitele či rozpočet školy.

V České republice vykonává Česká školní inspekce kontrolu na škole v průměru každé tři roky. Výsledky kontroly jsou ve formě inspekční zprávy veřejně přístupné. Výsledky kontroly jsou využívány v akreditačním procesu.

Sebeevaluace školy

V sebehodnocení školy systematicky recenzují a reflektují kvalitu výuky a vzdělávání, poskytovaných služeb a školních výsledků. Výsledky sebehodnocení mohou být použity k informování pracovníků školy či k informování školních inspektorů a akreditačních týmů. Ve skutečnosti vlastní hodnocení často vychází z externího hodnocení činnosti školy, jako je zpráva školní inspekce nebo zpráva z akreditačního týmu, který školu navštívil. Výhodou sebeevaluace je, že jsou méně nákladné a zjištěné výsledky mohou být interpretovány s ohledem na místní kontext. Hlavní nevýhodou pak je, že výsledky jsou často vnímány jako méně důvěryhodné a jsou spíše vnímány jako podnět pro zlepšení než pro zhodnocení vlastní odpovědnosti.

21 z 32 zemí uvedlo, že na nižší sekundární úrovni je sebeevaluace škol povinnou součástí systému odpovědnosti. Ve 13 z 19 zemí je sebehodnocení školy součástí procesu školní inspekce a ve 2 z 19 zemí je sebehodnocení součástí procesu akreditace.

Tržní odpovědnost

Z hlediska tržní odpovědnosti jsou rodiče vnímáni jako spotřebitelé, kteří vybírají školu, do níž chtějí zapsat své dítě. Tento typ odpovědnosti vychází z toho, že finanční prostředky, které škola na žáka dostane, přechází za žákem v případě, že se rodiče rozhodnou přehlásit své dítě do jiné školy. Tyto finanční pobídky slouží k tomu, aby se školy snažily přilákat a udržet si žáky. Řádné fungování trhu zajistí, že se školy budou snažit vytvářet rozmanité možnosti a že rodiče budou mít přesné informace o školách a školy budou mít stanoveny limity výběru a prosívání žáků. V tomto typu odpovědnosti jsou školy z velké části odpovědné rodičům a žákům.

Většina zemí chápe výběr školy jako indikátor tržní odpovědnosti. Ve 20 z 35 zemí mají rodiče obecně právo na primární úrovni si vybírat z veřejných škol, v 19 z 34 zemí mají toto právo na nižší sekundární úrovni a ve 20 z 33 mohou vybírat na vyšší sekundární úrovni. V 28 z 36 zemí jsou na nižší sekundární úrovni povoleny soukromé školy závislé na státu a je možné na nich plnit povinnou školní docházku. Soukromé školy závislé na státu více než polovinu svého financování kryjí z vládních zdrojů. V 27 z 36 zemích na nižší sekundární úrovni jsou povoleny nezávislé soukromé školy. Domácí vzdělávání na této úrovni vzdělávání je povoleno ve 24 z 35 zemí. V praxi však jen málo žáků této vzdělávací úrovně se vzdělává v soukromých školách.

Finanční pobídky jsou důležitým prostředkem podpory možnosti výběru školy. Finanční pobídky, jako jsou veřejné školní poukázky/stipendia nebo daňové úlevy na školné, mohou pomoci rodinám vybrat jinou než přidělenou školu tím, že pomáhají pokrýt náklady na školné. Finanční mechanismus, který zajistí, že finanční prostředky na žáka v případě jeho odchodu na jinou školu, má značný pozitivní nebo negativní vliv podle toho, zda se žáci chtějí zapsat či školu opustit.

Školní poukázky (School voucher) jsou poukázky vydané vládou, které rodiče mohou použít na zaplacení vzdělávání svých dětí ve škole podle vlastního výběru. Ve většině případů rodiče nedostanou certifikát nebo vyplatitelné šeky. Místo toho školy ověřují, že vytvářejí kvalifikované žáky a vláda pak školám poskytuje finanční prostředky na základě počtu kvalifikovaných žáků. Kvalifikovaní žáci jsou častou podskupinou, které jsou určeny školní poukázky nebo stipendijní programy. K dalším častým cílovým skupinám patří většinou etnické menšiny nebo žáci z nízkopříjmových rodin. Ve 13 z 29 zemí školní poukázky nebo stipendia podporují možnost rodičů vybírat si na nižší sekundární úrovni veřejnou školu. V 11 z 23 zemí jsou školní poukázky využívány pro usnadnění účasti vlády na činnosti soukromých škol závislých na státu. Pouze ve 4 z 20 zemí jsou poukázky škol na nižší sekundární úrovni

využívány pro usnadnění zápisu do nezávislých soukromých škol. V 8 z 13 zemí jsou poukázky na nižší sekundární úrovni využívány ve prospěch žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí pouze na veřejných školách. V 7 z 11 zemí žákům ze sociálně-ekonomicky znevýhodněného prostředí jsou školní poukázky poskytovány i soukromým školám závislým na státu. Ve 2 ze 4 zemí je toto organizováno i u nezávislých soukromých škol. **V České republice mohou rodiče dostat finanční příspěvky, ať již jejich dítě navštěvuje veřejnou či soukromou školu (včetně církevních). Tyto příspěvky jsou většinou určeny pro rodiny s nižším sociálním statusem (jde například o příspěvek na nákup učebních pomůcek a podobně).**

Slevy na daních na školné slouží k tomu, aby si rodiče mohli odečíst část výdajů na vzdělávání, včetně vzdělávání na soukromých školách. Pouze 3 z 26 zemí uvedly, že na nižší sekundární úrovni poskytují slevu na dani na školné pro rodiče, kteří se rozhodli přihlásit dítě na soukromou školu závislou na státu. Slevy na daních na školné jsou více využívány u nezávislých soukromých škol: 6 z 24 zemí uvedlo, že na nižší sekundární úrovni takové úlevy poskytuje. Pouze v Estonsku a Ruské federaci jsou poskytovány slevy na daních u nákladů spojených s domácím vzděláváním. **V České republice nejsou slevy na daních na školné poskytovány.**

Povinné školné na nižší sekundární úrovni je nejméně časté na veřejných školách (pouze ve 2 z 35 zemí), více časté je u soukromých škol závislých na státu (15 z 25 zemí) a nejčastější je u nezávislých soukromých škol (všech 23 zemí s dostupnými údaji). Na nižší sekundární úrovni je také v některých zemích školám umožněno přijímat **dobrovolné příspěvky**, kdy na veřejných školách je to možné v 28 z 35 zemí, u soukromých škol závislých na státu to je v 24 z 25 zemí a u nezávislých soukromých škol to je možné ve všech 21 zemích s dostupnými údaji. Podobná situace platí také na úrovni primárního a vyššího sekundárního vzdělávání. **V České republice mohou soukromé školy závislé na státu (nezávislé soukromé školy zahrnuté do rejstříku škol u nás neexistují) vybírat poplatky (školné). Veřejné školy mohou dostávat sponzorské dary.**

Snad nejdůležitějším faktorem tržní odpovědnosti je mechanismus financování, který zajišťuje, že **finanční prostředky následují žáka** při přechodu na jinou školu. Tento mechanismus tak vytváří pobídky pro školy v tom, aby se snažily získávat žáky a současně se snažily je neztrácet. V 15 z 34 zemí tak na nižší sekundární úrovni finanční prostředky určené na žáka jej následují při jeho přechodu z jedné veřejné školy na druhou veřejnou školu během školního roku. Ve 12 z 25 zemí následují finanční prostředky žáka při jeho přechodu z veřejné školy na školu soukromou závislou na státu a v 6 zemí z 12 je tento mechanismus platný i u přechodu na nezávislou soukromou školu. **V České republice následují finance žáka v případě jeho přechodu na jinou jak veřejnou, tak soukromou (včetně církevní) školu.**

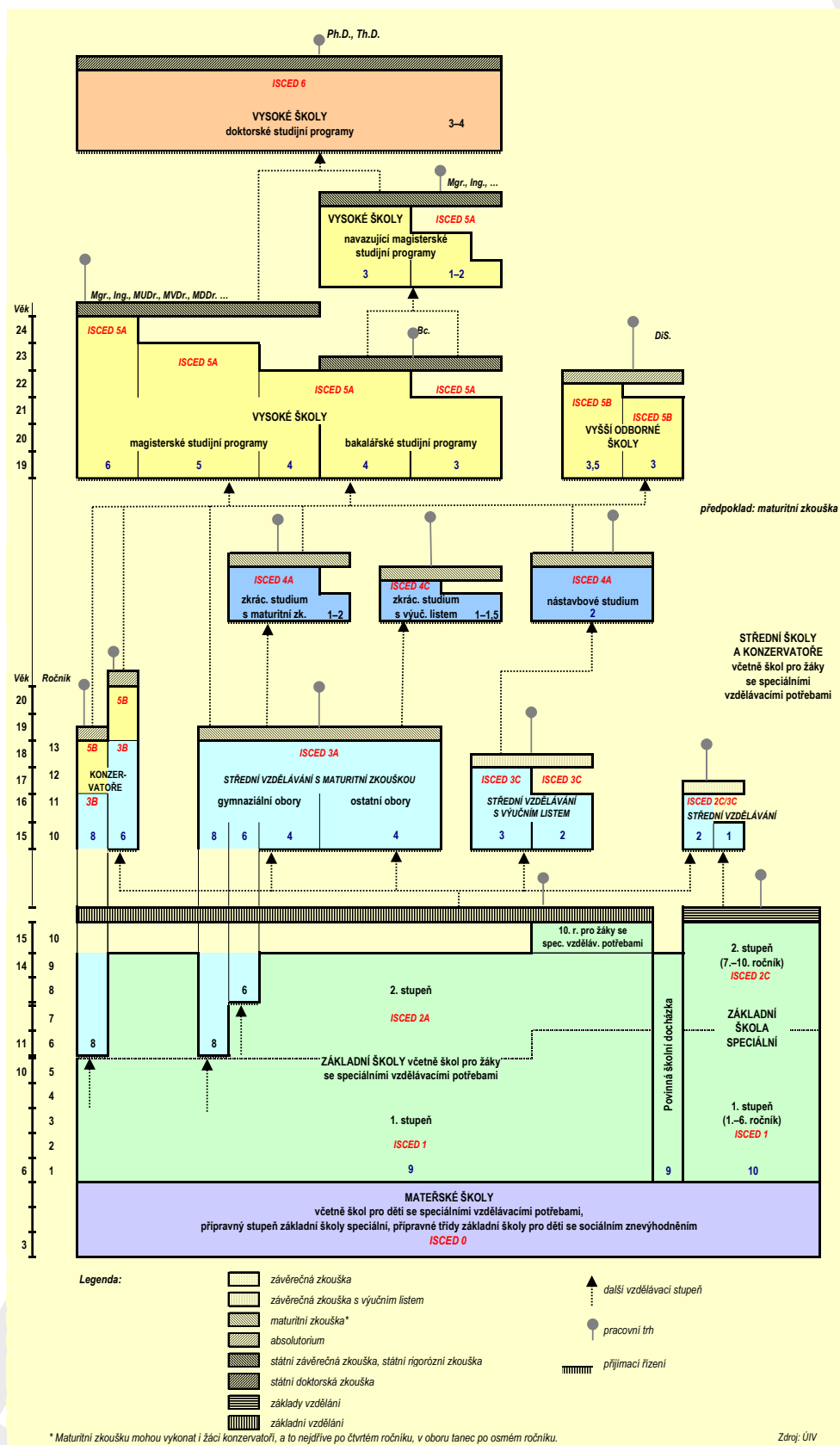
Seznam zkratek

ALL	Adult Literacy and Lifeskills Survey
apod.	a podobně
ČR	Česká republika
EaG	Education at a Glance
EU21	země Evropské unie, které jsou zároveň členy OECD
FDI	přímé zahraniční investice
G20	skupina zemí G20
HDP	hrubý domácí produkt
IALS	International Adult Literacy Survey (Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých)
INES	Indicators of Education System (Systém ukazatelů školských systémů)
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
LSO	Labour Market, Economic and Social Outcomes of Learning, LSO (Pracovní trh, ekonomické a sociální výsledky učení) – INES OECD Network
mil.	milion
MST	obory z oblasti přírodních věd, matematiky, informatiky a technologií
např.	například
NPV	Net Present Value (čistá současná hodnota)
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj)
PISA	Programme for International Student Assessment
PV	Present Value (současná hodnota)
resp.	respektive
RVP	rámcový vzdělávací program
TALIS	Teaching and Learning Interbational Survey
tis.	tisíc
tj.	tj.
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UIS	UNESCO Institute for Statistics
viz	podívej se
WVS	World Values Survey
VET	odborné vzdělávání a příprava (Vocational Education and Training)
ICCS	Mezinárodní studie občanské výchovy a výchovy k občanství
V&V	výzkum a vývoj

PŘÍLOHY

EMBARGO

Příloha 1 Schéma vzdělávací soustavy 2008/09



Příloha 2 Zařazení vzdělávacích programů v ČR do mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED97

Úroveň vzdělávání (typ a druh školy, která je poskytuje)		Úroveň ISCED-97			Poznámka
		enrolments ¹⁾	graduates ²⁾		
Program	část programu v jedné úrovni		program ukončený ³⁾	program neukončený ⁴⁾	
mateřská škola		0	x	x	x
přípravný stupeň základní školy speciální		0	x	x	x
přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním		0	x	x	x
základní škola speciální	1. stupeň	1	2C	x	2. stupeň 2C
základní škola praktická	1. stupeň	1	2B	x	2. stupeň 2B
základní škola (bez základní školy praktické a základní školy speciální)	1. stupeň	1	2A	x	2. stupeň 2A
základní škola speciální	2. stupeň	2C	2C	x	1. stupeň 1
základní škola praktická	2. stupeň	2B	2B	x	1. stupeň 1
základní škola (bez základní školy praktické a základní školy speciální)	2. stupeň	2A	2A	2B	1. stupeň 1
obory gymnázií 6leté	1.– 2. ročník	2A	3A	x	vyšší roč. 3A
obory gymnázií 8leté	1.– 4. ročník	2A	3A	x	vyšší roč. 3A
konzervatoře: obor tanec (8letý)	1.– 4. ročník	2A	5B	x	vyšší roč. 3B
kurzy pro získání základů vzdělání		2C	2C	x	x
kurzy pro získání základního vzdělání		2A	2A	x	x
obory praktická škola 1letá, 2letá		2C	2C	x	x
obor praktická škola 3letá		3C	3C	x	x
integrováný 1. ročník		3	x	x	x
obory gymnázií 4–5leté		3A	3A	x	x
obory gymnázií 6leté	3.– 6. ročník	3A	3A	x	nižší ročníky 2A
obory gymnázií 8leté	5.– 8. ročník	3A	3A	x	nižší ročníky 2A
obory středního vzdělávání ukončené maturitní zkouškou (bývalé obory SOŠ a SOU)		3A	3A	x	x
konzervatoř: obor tanec (8letý)	5.– 6. ročník	3B	5B	x	poslední 2 ročníky 5B
konzervatoř: 6leté obory	1.– 4. ročník	3B	5B	x	poslední 2 ročníky 5B
konzervatoř: 7leté obory	1.– 5. ročník	3B	5B	x	poslední 2 ročníky 5B
obory středního vzdělávání		3C	3C	x	x
obory středního vzdělávání s výučním listem		3C	3C	x	x
studium jednotlivých předmětů na střední škole		3C	3C	x	x
rekvalifikační kurzy ukončené závěrečnou zkouškou		3C	3C	x	x
nástavbové studium		4A	4A	x	x
zkrácené vzdělávání v oborech ukončených maturitní zkouškou		4A	4A	x	x
pomaturitní studium na školách s právem státní jazykové zkoušky		4A	4A	x	x
zkrácené vzdělávání v oborech ukončených výučním listem		4C	4C	x	x
rekvalifikační kurzy na škole vyžadující předchozí vzdělání na střední škole (učební obory)		4C	4C	x	x
rekvalifikační kurzy v délce od 6 měsíců do 2 let pro absolventy SŠ		4C	x	x	x
vyšší odborná škola		5B	5B	x	x
konzervatoř	poslední dva ročníky	5B	5B	x	x
vysoké školy – bakalářské studijní programy		5A - medium/first st.	5A - first st.	x	5)
vysoké školy – magisterské studijní programy 4leté		5A - medium/first st.	5A	x	x
vysoké školy – magisterské studijní programy v délce 5–6 let, včetně udělení akademického titulu		5A - long/first st.	5A	x	x
vysoké školy – magisterské studijní programy navazující (na bakalářské studium)		5A - second st.	5A	x	x
vzdělávání absolventů středních škol organizované vysokou školou (nesměřující k udělení titulu) ⁶⁾		4A	4A	x	x
další vzdělávání pro absolventy bakalářských studijních programů nebo VOŠ (nesměřující k udělení titulu) – rozšiřující vzdělání		5B	5B	x	x
další vzdělávání pro absolventy magisterských studijních programů (nesměřující k udělení titulu) – rozšiřující vzdělání		5A	5A	x	x
doktorský studijní program ukončený titulem Ph.D.		6	6	x	x

Zdroj: ÚIV, OECD

Komentáře:

- 1) Děti, žáci, studenti na dané úrovni vzdělávání (enrolment).
- 2) Graduates – absolventi. Žáci, kteří dokončili danou úroveň programu. Nemusí být absolventy programu jako celku.
- 3) Cílový stupeň vzdělání absolventů programu.
- 4) Stupeň vzdělání absolventů u nedokončeného programu.
- 5) Studium koncipované jako 1. stupeň vysokoškolského studia, po jeho ukončení je možno pokračovat v magisterských studijních programech.
- 6) Studium organizované pro absolventy středních škol na vysokých školách (rekvalifikační kurzy, nulté ročníky).

SEZNAM AUTORŮ:

RNDr. Michaela Kleňhová
Mgr. Pavlína Šťastnová
Mgr. Pavla Cibulková

České školství v mezinárodním srovnání

Stručné seznámení s ukazateli publikace OECD Education at a Glance 2011

První vydání.

Vydal: Ústav pro informace ve vzdělávání, Senovážné nám. 26, Praha 1, v roce 2011

Zpracovaly: RNDr. Michaela Kleňhová, Mgr. Pavlína Šťastnová, Mgr. Pavla Cibulková.

Jazyková redakce:.

Grafická úprava.

www.uiv.cz

ISBN