

ČESKÉ ŠKOLSTVÍ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ

Stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD

Education at a Glance 2008



Praha 2008

Zpracovaly: RNDr. Michaela Kleňhová, Mgr. Pavlína Šťastnová, Mgr. Pavla Cibulková
© Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 2008

ISBN 978-80-211-0557-7

OBSAH

ÚVOD	7
STRUČNĚ O PUBLIKACI EDUCATION AT A GLANCE	9
OBSAH PUBLIKACE EDUCATION AT A GLANCE 2008	10
PUBLIKACE PREZENTUJÍCÍ VÝSLEDKY PROGRAMU PISA	11
ZÁKLADNÍ ZÁVĚRY TÝKAJÍCÍ SE SOUVISLOSTÍ FINANCOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO KVALITY	13
KAPITOLA A VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ A VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ	17
A1 NA KTERÉ ÚROVNI DOSPĚLÍ STUDOVALI?	17
A2 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A VSTOUPÍ DO TERCÍÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?	22
A3 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ TERCÍÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?	29
A4 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ TERCÍÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A KOLIK ZE VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDČASNĚ ODEJDE?	34
A8 JAKÝ VLIV MÁ ÚČAST VE VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚČAST NA TRHU PRÁCE?	37
A9 JAKÉ JSOU EKONOMICKÉ VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ?	43
A10 CO OVLIVŇUJE OCHOTU INVESTOVAT DO VZDĚLÁVÁNÍ?	48
KAPITOLA B FINANČNÍ A LIDSKÉ ZDROJE VLOŽENÉ DO VZDĚLÁVÁNÍ	51
B1 KOLIK STOJÍ ŽÁK/STUDENT?	51
B2 KOLIK Z BOHATSTVÍ STÁTU JE VYNALOŽENO NA VZDĚLÁVÁNÍ?	60
B3 JAKÉ JSOU VEŘEJNÉ A SOUKROMÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?	66
B4 JAKÉ JSOU CELKOVÉ VEŘEJNÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?	69
B5 JAKÉ JSOU VÝDAJE STUDENTA V TERCÍÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A KOLIK VEŘEJNÝCH SUBVENCÍ OBDRŽÍ?	72
B6 Z JAKÝCH ZDROJŮ POCHÁZEJÍ FINANČNÍ PROSTŘEDKY NA VZDĚLÁVÁNÍ A ZA CO JSOU UTRÁCENY?	72
B7 JAK EFEKTIVNĚ JSOU FINANČNÍ PROSTŘEDKY VE VZDĚLÁVÁNÍ VYUŽITY?	76
KAPITOLA C PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ, ÚČAST NA NĚM A PRŮCHOD VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVOU	77
C1 JAK ROZŠÍŘENÉ JSOU PROGRAMY ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ?	77
C2 KDO SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?	80
C4 JAK ÚSPĚŠNÍ JSOU STUDENTI PŘI PŘECHODU ZE VZDĚLÁVÁNÍ NA TRH PRÁCE?	84
KAPITOLA D ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A ORGANIZACE ŠKOL	91
D1 KOLIK ČASU STRÁVÍ ŽÁCI VE TŘÍDĚ?	91
D2 JAKÝ JE POČET ŽÁKŮ NA UČITELE A JAK VELKÉ JSOU TŘÍDY?	94
D3 JAK JSOU UČITELÉ ODMĚŇOVÁNI?	100
D4 KOLIK ČASU STRÁVÍ UČITELÉ VYUČOVÁNÍM?	105
D5 JAK VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY MONITORUJÍ PRÁCI ŠKOL?	109
D6 NA JAKÉ ÚROVNI SE VE VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMECH ROZHODUJE?	109
SEZNAM PŘÍLOH:	
Příloha 1 Schéma vzdělávací soustavy 2005/06	114
Příloha 2 Zařazení vzdělávacích programů v ČR do mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED97	115
SEZNAM TABULEK:	
Tabulka 1 Klasifikace výdajů na vzdělávání	51

SEZNAM GRAFŮ

Graf A1.1	Podíl obyvatel ve vysoce kvalifikovaných pracovních pozicích a podíl obyvatel s terciárním vzděláním (2006)	17
Graf A1.2	Podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním (2006)	19
Graf A1.3	Podíl obyvatel s terciárním vzděláním (2006)	20
Graf A1.5	Zastoupení kvalifikovaných, středně kvalifikovaných a nekvalifikovaných pracovních pozic na trhu práce (2006)	21
Graf A2.1	Míra graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání (1995, 2006)	22
Graf A2.2	Přístup k terciárnímu vzdělávání typu 5A pro absolventy vyššího sekundárního vzdělávání (2006)	25
Graf A2.3	Míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A (1995, 2000 a 2006)	26
Graf A2.5	Podíl žen z celkového počtu poprvé zapsaných ke studiu na terciární úrovni, podle oborů vzdělání (2006)	28
Graf A3.1	Míra graduace v terciárním vzdělávání typu 5A v genderovém členění – první absolvování (2006)	30
Graf A3.2	Míra graduace v terciárním vzdělávání typu 5A v letech 1995, 2000 a 2006 (první absolvování)	32
Graf A4.2	Míra úspěšného dokončení programů terciárního vzdělávání typu 5A (2005)	36
Graf A8.2	Míry zaměstnanosti podle úrovně dosaženého vzdělání (2006)	38
Graf A8.3	Index změny v míře zaměstnanosti lidí s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním vůči lidem s terciárním vzděláním v populaci 25–64 let a v populaci 55–64 let (2006)	39
Graf A8.4	Rozdíly v míře nezaměstnanosti mužů a žen, podle úrovně dosaženého vzdělání (2006)	41
Graf A9.2	Relativní příjmy ze zaměstnání (2006)	45
Graf A9.4	Genderové rozdíly v příjmech (2006 nebo předchozí dostupný rok)	46
Graf A10.2	Složky výnosů ze vzdělání u osob s terciárním vzděláním ISCED 5/6	50
Graf B1.2	Průměrné roční výdaje na vzdělávací instituce na žáka a studenta, podle úrovně vzdělávání (2005)	54
Graf B1.3	Výdaje na vzdělávání na žáka a studenta, podle jednotlivých úrovní vzhledem k primárnímu vzdělávání (2005)	55
Graf B1.4	Celkové výdaje na vzdělávání žáka v průběhu primárního a sekundárního vzdělávání (2005)	57
Graf B1.7	Změny ve výdajích na žáka a studenta v porovnání s dalšími souvisejícími faktory, podle úrovně vzdělávání (2000, 2005)	59
Graf B2.1	Výdaje na vzdělávání jako procento HDP (1995, 2000, 2005)	60
Graf B2.2	Výdaje na vzdělávání jako procento HDP podle úrovně vzdělávání (2005)	63
Graf B2.3	Změny ve výši výdajů na vzdělávání a změny ve výši HDP (2000, 2005)	65
Graf B3.1	Podíl soukromých výdajů na vzdělávání (2005)	67
Graf B4.1	Celkové veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl celkových veřejných výdajů (2000, 2005)	70
Graf B6.1	Struktura běžných výdajů na vzdělávání v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání (2005)	73
Graf B6.2	Výdaje na vlastní vzdělávání, výzkum a vývoj a služby související se vzděláváním v terciárním vzdělávání jako podíl HDP (2005)	75
Graf C1.2	Míra graduace v odborných programech vyššího sekundárního vzdělávání, podle genderu (2006)	79
Graf C2.1	Míra účasti populace ve věku 20–29 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2006)	81
Graf C2.2	Míra účasti populace ve věku 15–19 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2006)	83
Graf C4.2	Očekávaná doba, kterou mladí lidé ve věku 15–29 let stráví ve vzdělávání a mimo vzdělávání (2006)	86
Graf C4.3	Genderové rozdíly v počtu očekávaných let, která mladí lidé ve věku 15–29 let stráví ve vzdělávání a mimo vzdělávání (2006)	87
Graf C4.4	Podíl mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání a jsou nezaměstnaní anebo jsou mimo pracovní sílu (2006)	89
Graf C4.5	Podíl mladých lidí ve věku 25–29 let, kteří jsou nezaměstnaní a nejsou ve vzdělávání, podle úrovně dosaženého vzdělání (2006)	90
Graf D1.1	Celkový počet vyučovacích hodin na veřejných školách u žáků ve věku 7–14 let (2006)	91
Graf D2.2	Průměrná velikost třídy ve vzdělávacích institucích, podle úrovně vzdělávání (2006)	95
Graf D2.3	Průměrný počet žáků na učitele ve vzdělávacích institucích, podle úrovně vzdělávání (2006)	97

Graf D2.4	Průměrná velikost třídy na veřejných a soukromých školách, podle úrovně vzdělávání (2006)	99
Graf D3.2	Platy učitelů na nižší sekundární úrovni po zahájení kariéry, po 15 letech praxe a na konci kariéry (2006)	100
Graf D4.2	Počet odučených hodin za rok, podle úrovně vzdělávání (2006)	106

ÚVOD

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

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

Struktura publikace vychází z ročenky OECD *Education at a Glance 2008* a je obdobná jako v předcházejících letech. Kromě indikátorů zveřejněných v jednotlivých kapitolách jsme do *Českého školství v mezinárodním srovnání* zařadili i základní závěry týkající se výdajů na vzdělávání a jejich efektivního využívání.

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

Doufáme, že všem, komu se tato publikace dostane do rukou, bude přínosem a najdou v ní údaje potřebné ke své další práci.

STRUČNĚ O PUBLIKACI EDUCATION AT A GLANCE

Publikace *Education at a Glance* (dále EaG) je od roku 1996 každoročně vydávána Organizací pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (dále OECD). Publikace vzniká na základě spolupráce expertů a institucí zapojených do programu INES (Indicators of Education Systems – Systém ukazatelů školských systémů) a sekretariátu OECD. Publikace byla zpracována Divizí pro indikátory a analýzy ve školství pod vedením Andrease Schleichera. Na publikaci dále spolupracovali národní koordinátoři INES a experti členských zemí. Materiální a finanční pomoc byla poskytnuta třemi zeměmi koordinujícími program INES – Nizozemskem, Švédskem a Spojenými státy.

Hlavním důvodem vydávání publikace tohoto typu je skutečnost, že jednotlivé země pro tvorbu vzdělávací politiky ve stále větší míře využívají údaje porovnávající jednotlivé vzdělávací systémy z mnoha pohledů. Indikátory musí splňovat několik základních kritérií. Musí vyhovovat potřebám jednotlivých zemí pro analýzy vzdělávací politiky, musí umožnit mezinárodní porovnání údajů a musí být interpretovány tak, aby co nejvěrohodněji charakterizovaly vlastní realitu. V neposlední řadě nesmí být těchto indikátorů příliš mnoho, ale musí jich být dostatečné množství, aby byly využitelné pro tvůrce vzdělávací politiky jednotlivých zemí.

Informace jsou v EaG zveřejňovány zpravidla s dvouletým zpožděním, které je způsobeno odlišnými systémy sběru statistických dat v jednotlivých členských zemích. Údaje publikované v letošním roce jsou, pokud není uvedeno jinak, za rok 2006 (školní rok 2005/2006, kalendářní rok 2006), údaje o finančních výdajích jsou za rok 2005. Veškeré údaje jsou uváděny v členění podle klasifikace vzdělání ISCED97. Data dodaná jednotlivými zeměmi použitá při výpočtu indikátorů jsou dostupná na adrese www.oecd.org/edu/eag2008.

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

Vydání EaG má již několik let obdobnou strukturu, většina indikátorů je porovnatelných s předchozími lety. Publikace EaG 2008 stejně jako v předchozích letech obsahuje čtyři hlavní kapitoly:

Výsledky vzdělávání a výnosy ze vzdělávání – kapitola se zabývá výsledky vzdělávání a také tím, kolik lidí vzdělávání ukončuje. Zahrnuje zejména indikátory týkající se vzdělanosti obyvatelstva, prostřednictvím kterých jsou údaje porovnávány i mezi jednotlivými věkovými skupinami obyvatel.

Finanční a lidské zdroje vložené do vzdělávání – kapitola je zaměřena na indikátory týkající se financování vzdělávání v jednotlivých zemích z různých pohledů. Hodnoty indikátorů mohou být jednak podnětem pro formování vzdělávací politiky, jednak v sobě odrážejí vzdělávací politiku minulého období. Hodnoty těchto indikátorů je nutné brát v úvahu při interpretaci dalších charakteristik vzdělávacích systémů – např. výše výdajů na jednoho žáka, resp. studenta má úzkou spojitost i s průměrnou velikostí třídy nebo s průměrným počtem žáků na pedagogického pracovníka a ovlivňuje podmínky žáků a studentů v průběhu celého vzdělávacího procesu.

Přístup ke vzdělávání, účast na něm a průchod vzdělávací soustavou – kapitola obsahuje indikátory charakterizující jednotlivé vzdělávací systémy z pohledu vzdělávací politiky, kontextu vzdělávání a výkonů vzdělávací soustavy. Jsou zde zařazeny indikátory týkající se míry vstupu, účasti na vzdělávání i vzdělávání dospělých.

Školní prostředí a organizace škol – kapitola zahrnuje indikátory charakterizující pracovní podmínky učitelů a podmínky pro výuku žáků, jako jsou např. pracovní doba učitelů, vyučovací doba učitelů (tedy počet hodin výuky), finanční ohodnocení učitelů, počet hodin, které žáci stráví výukou ve škole. Tyto indikátory mohou být svým způsobem i základem pro hodnocení kvality výuky.

OBSAH PUBLIKACE EDUCATION AT A GLANCE 2008

A. Výsledky vzdělávání a výnosy ze vzdělávání

- A1 Na které úrovni dospělí studovali?
- A2 Kolik studentů ukončí sekundární vzdělávání a vstoupí do terciárního vzdělávání?
- A3 Kolik studentů ukončí terciární vzdělávání?
- A4 Kolik studentů ukončí terciární vzdělávání a kolik jich ze vzdělávání předčasně odejde?
- A5 Jak jsou 15letí žáci úspěšní ve vědních oborech?
- A6 Jak rodiče žáků vnímají školu a výuku vědních předmětů?
- A7 Ovlivní socioekonomické zázemí žáků jejich účast ve vyšších stupních vzdělávání?
- A8 Jaký vliv má účast ve vzdělávání na účast na trhu práce?
- A9 Jaké jsou ekonomické výnosy ze vzdělávání?
- A10 Co ovlivňuje ochotu investovat do vzdělávání?

B. Finanční a lidské zdroje vložené do vzdělávání

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

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

- C1 Jak rozšířené jsou programy odborného vzdělávání?
- C2 Kdo se účastní vzdělávání?
- C3 Kdo studuje v zahraničí a kde?
- C4 Jak úspěšní jsou studenti při přechodu ze vzdělávání na trh práce?
- C5 Účastní se dospělí dalšího vzdělávání souvisejícího s prací?

D. Školní prostředí a organizace škol

- D1 Kolik času stráví žáci ve třídě?
- D2 Jaký je počet žáků na učitele a jak velké jsou třídy?
- D3 Jak jsou učitelé odměňováni?
- D4 Kolik času stráví učitelé výukou?
- D5 Jak vzdělávací systémy monitorují práci škol?
- D6 Na které úrovni řízení dochází k rozhodování?

PUBLIKACE PREZENTUJÍCÍ VÝSLEDKY PROGRAMU PISA

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

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

ZÁKLADNÍ ZÁVĚRY TÝKAJÍCÍ SE SOUVISLOSTÍ FINANCOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO KVALITY

TĚŽKÁ VOLBA NEBO TĚŽKÉ ČASY – CESTY K UDRŽITELNÝM STRATEGIÍM JAK ZAINVESTOVAT EXPANDUJÍCÍ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY

Vlády zemí OECD mají vysoké ambice týkající se vzdělávacích systémů a mají zájem na nárůstu počtu studentů i kvality. V mnoha zemích se začíná projevovat tendence omezování veřejných výdajů na vzdělávání, ale většina vzdělávacích institucí je veřejných a jsou tedy na veřejných dotacích přímo závislé. Je vůbec možné najít další zdroje na financování vzdělávání a bude to možné v budoucnu?

V poslední době pokračuje nárůst počtu žáků a studentů a celkové produkce vzdělávání, a to rychlostí, která předčila předpokládaný vývoj, tedy dříve zpracované projekce. Vyšší sekundární vzdělání se stalo prakticky normou ve většině zemí OECD, dokončuje je naprostá většina obyvatel. Největší expanze se v posledních letech projevuje v terciárním vzdělávání – zatímco v roce 1995 vstupovalo do univerzitních studijních programů 37 % populačního ročníku, v roce 2006 to bylo v průměru zemí OECD již 57 % populačního ročníku. Ze současného vývoje je tedy velice obtížné odhadnout další vývoj v této oblasti. Bude expanze terciárního vzdělávání pokračovat stejným tempem a nebude to na úkor úrovně znalostí absolventů? Nebo se situace stabilizuje, případně dojde k poklesu výdělkové úrovně osob s terciárním vzděláním? Na začátku dvacátého století ani největší optimisté nepředpokládali, že koncem století ve většině zemí OECD prakticky každý dosáhne vyšší sekundární úrovně vzdělání. Stejně tak je velice obtížné předpovědět, jakým směrem se v budoucnu bude ubírat terciární vzdělávání do konce 21. století.

Největším impulsem pro vystudování programu terciárního vzdělávání je v současné době jistá záruka lepší pozice na trhu práce a záruka vyšších výdělků. Současně na trhu práce stále narůstá počet pracovních pozic pro vysoce kvalifikované uchazeče.

Jedinou cestou, jak udržet kvalitu vzdělávání při stávající, případně se snižující výši finančních prostředků, je zvýšit efektivitu využívání těchto prostředků. V posledních letech jsme v zemích OECD zaznamenali značný nárůst finančních prostředků vynaložených na vzdělávání, a to jak v absolutní výši, tak jako podíl veřejných výdajů. Celkové výdaje na vzdělávání narůstaly v posledním desetiletí na všech vzdělávacích úrovních, mezi roky 2000 a 2005 se jednalo o 19 %. V roce 2005 vydaly země OECD na vzdělávání v průměru 6,1 % kolektivního HDP, z toho 86 % pocházelo z veřejných zdrojů a téměř ve všech zemích OECD s výjimkou sedmi se jednalo o alespoň 5 % HDP. Dalším pozitivním krokem bylo navýšení podílu veřejných prostředků vynaložených na vzdělávání v zemích OECD v posledním desetiletí, a to v průměru z 11,9 % v roce 1995 na 13,2 % v roce 2005. Výdaje na vzdělávání rostly alespoň tak rychle jako výdaje na ostatní odvětví ve všech zemích OECD s výjimkou Kanady, Francie, Maďarska, Portugalska a Švýcarska.

Zároveň s nárůstem výše veřejných výdajů do vzdělávání byly a jsou hledány další zdroje financování vzdělávání, aby bylo zabezpečeno kvalitní vzdělávání stále narůstajícího počtu studentů (zejména v terciárním vzdělávání) a aby došlo k navýšení celkových prostředků na vzdělávací instituce. I když 86 % veškerých výdajů na vzdělávání pochází z veřejných zdrojů, v období 1995–2005 narůstaly soukromé výdaje na vzdělávání mnohem rychleji než výdaje veřejné,¹ a to v téměř třech čtvrtinách zemí OECD. V některých zemích je podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání tak vysoký, že se nabízí otázka, zda je tato úroveň vzdělávání ještě v plné gesci státu. Tato otázka je však postupně nahrazována názorem, že s ohledem na to, jaké veřejné a soukromé zisky z dosažení terciárního vzdělání plynou, by měly být výdaje na toto vzdělávání (a následně i zisky z dosaženého vzdělání) rozděleny mezi ty, kteří ze vzdělání v konečné fázi profitují, a mezi společnost jako celek.

Zatímco snaha o navýšení investic do vzdělávání je z indikátorů publikovaných v EaG naprosto zřejmá, otázkou zůstává, zda nárůst finančních prostředků držel krok s demografickými a strukturálními změnami, ke kterým došlo v minulém desetiletí. Indikátory týkající se financování vzdělávání (zejména výdaje na žáka a studenta a výdaje na vzdělávání jako podíl HDP) jasně ukazují, že výdaje na primární a sekundární vzdělávání rostly ve všech zemích OECD mezi roky 1995 a 2005 mnohem rychleji, než

¹ Publikovaná výše soukromých výdajů může být ovlivněna i dostupností statistických údajů ve sledovaném období. Získávání údajů o soukromých výdajích na vzdělávání je v mnoha zemích velice problematické a čím novější údaje, tím více informací je k dispozici. Z těchto důvodů je nutné interpretovat indikátory týkající se zdrojů financování velice opatrně.

jaký byl nárůst celkového počtu žáků, a ve více než dvou třetinách zemí dokonce rychleji, než byl celkový nárůst HDP na obyvatele. I když výdaje na žáka v primárním a sekundárním vzdělávání rostly v období 2000–2005 pomaleji, než tomu bylo v letech 1995–2000, vzrostly v posledních pěti letech o alespoň 30 % v osmi zemích OECD a partnerských zemích. Celkově tedy výdaje na žáka v primárním a sekundárním vzdělávání v posledním desetiletí vzrostly. Ve 23 z 30 zemí OECD se předpokládá v následujících deseti letech pokles velikosti populace ve věku 5–14 let. To naznačuje, že výdaje na žáka v primárním a sekundárním vzdělávání budou stále narůstat i při stabilizaci celkových výdajů na tyto vzdělávací úrovně. To by postupně mělo vést ke zvýšení kvality vzdělávacích programů a zkvalitnění znalostí žáků.

V terciárním vzdělávání je situace naprosto odlišná. Průměrné výdaje na studenta se v období 1995–2005 v případě některých zemí podstatně snížily, a to zejména díky prudkému nárůstu celkového počtu studentů. Kromě zvýšení celkového počtu studentů má vliv na výši průměrných výdajů na studenta i zahraniční migrace studentů, a to zejména v zemích, kde je zahraničním studentům terciární studium poskytováno bezplatně. Pokračování tohoto trendu by mohlo vést k ještě větším rozdílům ve výši výdajů na studenta v terciárním vzdělávání v jednotlivých zemích. V roce 2005 se výdaje na studenta v terciárním vzdělávání lišily v rámci zemí OECD až sedmkrát, a to od 3 421 US \$ v Ruské federaci do více než 20 000 US \$ ve Švýcarsku a Spojených státech.

Je tedy jasné, že je nutné nalézt další zdroje pro financování vzdělávání, zejména pro terciární vzdělávání. Také je jasné, že pouze získání finančních prostředků samotných nestačí, je nutné je také efektivně využít. Ekonomická divize OECD se touto otázkou zabývala a došla k závěru, že při zachování současné výše finančních zdrojů investovaných do vzdělávání je možné zvýšit výsledky vzdělávání o 22 %. K tomu je možné využití škály prostředků, které využívají jiná odvětví a které se zatím ve vzdělávání nepoužívaly. Výsledky PISA odhalily, jak jsou finanční prostředky v některých zemích využívány ke zlepšení výsledků žáků, ale toto neplatí obecně, peníze samotné ke zvýšení kvality výsledků vzdělávání nestačí.

Letošní vydání EaG otevírá diskusi týkající se cest, které jednotlivé země prostřednictvím vzdělávací politiky volí, aby získaly dostatečné množství prostředků nutných pro kvalitní vzdělávání. Některé země volí kompromisní řešení mezi počtem hodin, které žáci stráví ve třídě, počtem let ve vzdělávání, výší vyučovací povinnosti učitelů, velikostí třídy a platy učitelů. Výsledky poukazují na skutečnost, že obdobná hladina výdajů na vyšší sekundární vzdělávání v jednotlivých zemích v sobě skrývá množství odlišných politických tahů. To naznačuje, že neexistuje přímý vztah mezi výší výdajů vynaložených na vzdělání a výsledky žáků. Například v Koreji a v Lucembursku jsou výdaje na platy učitele na jednoho žáka (jako podíl HDP na obyvatele) vysoko nad průměrem OECD (15,5 %, resp. 15,2 % v porovnání s průměrem OECD 10,9 %). Zatímco Korea vynakládá nadprůměrné finanční prostředky na platy učitelů na úkor velikosti třídy, v Lucembursku je situace naprosto opačná – vysoké výdaje na žáka jsou způsobeny zejména významně podprůměrnou velikostí třídy. Země tedy budou muset volit mezi různými kompromisními řešeními, aby zabezpečily kvalitní znalosti žáků a efektivně využily vynaložené finanční prostředky.

Analýza odhalila i některé další trendy. V zemích s nižším platem učitele na jednoho žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání (jako procento HDP na obyvatele) je obvykle hlavním důvodem celkově nižší platová hladina v porovnání s HDP na obyvatele. Toto platí na Islandu, v Irsku, Norsku, Polsku, na Slovensku a ve Švédsku. Výjimkou je Mexiko, kde je průměrný plat učitele vzhledem k HDP na obyvatele nad průměrem zemí OECD, ale tato skutečnost je kompenzována především vysokým průměrným počtem žáků na třídu.

V terciárním vzdělávání se model financování od primárního a sekundárního vzdělávání v naprosté většině zemí významně liší. Především na této vzdělávací úrovni je obvyklejší vyšší podíl soukromých výdajů. Soukromé výdaje reprezentují v průměru 27 % celkových výdajů na tuto vzdělávací úroveň. V Rakousku, Japonsku, Spojených státech a v přidružené zemi Izraeli jsou vyšší než 50 %, v Koreji a Chile dokonce převyšují 75 %. Vyváženost mezi výší soukromých výdajů na jedné straně a možností jednotlivých zemí poskytovat studentům a jejich rodinám různé formy finanční podpory na straně druhé jsou dva faktory, jejichž prostřednictvím je možné vysvětlit významné rozdíly ve financování terciárního vzdělávání v jednotlivých zemích.

Skandinávským zemím se daří financovat terciární vzdělávání vysokou měrou z veřejných zdrojů, a to jak prostřednictvím přímého financování vlastního vzdělávání ve vzdělávacích institucích, tak prostřednictvím příspěvků studentům a domácnostem. Jedná se o investice, které následně přinášejí vysoký zisk jak jednotlivci, tak celé společnosti. Některé země, např. Austrálie, Kanada, Japonsko, Korea, Nový Zéland, Spojené království a Spojené státy, však přenesly část nákladů spojených s nárůstem počtu studentů v terciárním vzdělávání přímo na studenty a jejich rodiny. Ve většině těchto zemí je výše školného stanovena školou

často v maximální možné výši a obvykle bývá přímo úměrná následnému zisku ze vzdělávání, tedy uplatnění na trhu práce a vyšší výdělku po absolvování této vzdělávací úrovně. Tato opatření jdou často ruku v ruce se systémem finanční podpory sociálně slabším studentům, jako jsou studentské půjčky a stipendia.

V kontrastu s výše uvedeným některé evropské země nenavyšují veřejné výdaje na terciární vzdělávání, aby získaly potřebné finanční prostředky na vzdělávání stále se zvyšujícího počtu studentů. V důsledku toho mají univerzity poměrně velké problémy s financováním vzdělávání studentů, což může postupně vést ke snížení kvality výuky a výsledků vzdělávání. V některých evropských zemích jsou výdaje na studenta v terciárním vzdělávání pod úrovní poloviny výdajů na studenta ve Spojených státech. I když volba mezi navýšením veřejných výdajů na terciární vzdělávání a navýšením podílu soukromých výdajů je mnohdy velice politicky obtížná, je nutné tuto situaci řešit a jednu z variant zvolit. Dlouhodobé neřešení této situace při zachování současné kvality terciárního vzdělávání je neudržitelné.

Aby země posunuly své vzdělávací systémy vpřed, jsou postaveny před vyhraněným problémem získání dalších finančních prostředků pro zabezpečení chodu tohoto systému. Vedle hledání cesty k získání většího množství veřejných prostředků se musí snažit získat i více finančních prostředků ze soukromých zdrojů a zabezpečit jejich efektivní využití. V mnoha zemích žáci častěji vstupují do terciárního vzdělávání v případě, že i jejich otcové dosáhli terciárního vzdělání. Z toho vyplývá nutnost měření procesu integrace z pohledu systému kvalifikací. Posílení veřejných subvencí a dosažení rovnováhy mezi finanční podporou ve formě studentských půjček a stipendií může zvýšit míru rovných příležitostí v přístupu k terciárnímu vzdělávání. S tím však souvisí i vytvoření systému podpory pro sociálně slabší skupinu obyvatel, který jim vstup do terciárního vzdělávání umožní.

Kromě systému financování je důležité také zdokonalit přechod ze sekundárního vzdělávání na terciární vzdělávací úroveň, a to zejména systém informovanosti studentů o vzdělávacích programech. Tento systém by jim měl pomoci vybrat si obor, který jim bude vyhovovat a který chtějí studovat. O tom, že tento systém v mnoha zemích nefunguje, svědčí i fakt, že v průměru v zemích OECD předčasně odejde z terciárního vzdělávání před jeho úspěšným absolvováním 31 % studentů (jedná se o průměr 19 zemí OECD, pro které byly k dispozici potřebné údaje).

Údaje o situaci na pracovním trhu poukazují na skutečnost, že některé vzdělávací programy neposkytují dostatečné znalosti a dovednosti pro trh práce, a i v důsledku toho narůstá poptávka po kvalifikované a vysoce kvalifikované pracovní síle.

KAPITOLA A VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ A VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ

A1 NA KTERÉ ÚROVNI DOSPĚLÍ STUDOVALI?

Indikátor se zabývá vzdělanostní úrovní dospělé populace z pohledu nejvyššího dosaženého formálního vzdělání. Vlastně kvantifikuje objem znalostí a dovedností, který mají národní ekonomiky a společnosti k dispozici. Pro lepší porozumění souvislostem mezi dosaženým vzděláním a potřebami trhu práce jsou do tohoto indikátoru zařazeny i informace o struktuře povolání v zemích OECD a podílu obyvatel s terciárním vzděláním, kteří tato povolání zastávají.

Pro výpočet indikátoru jsou použita i data o vzdělanosti obyvatelstva podle věkových skupin. Údaje podle věkových skupin navíc kvantifikují objem a kvalitu lidských zdrojů nově vstupujících na pracovních trh a těch, kteří vstoupili na pracovní trh v minulých letech. Údaje rovněž charakterizují efekt expanze terciárního vzdělávání na pracovním trhu a svým způsobem odpovídají na otázku, zda tato expanze vede k vytlačení méně kvalifikovaných lidí z pracovního trhu.

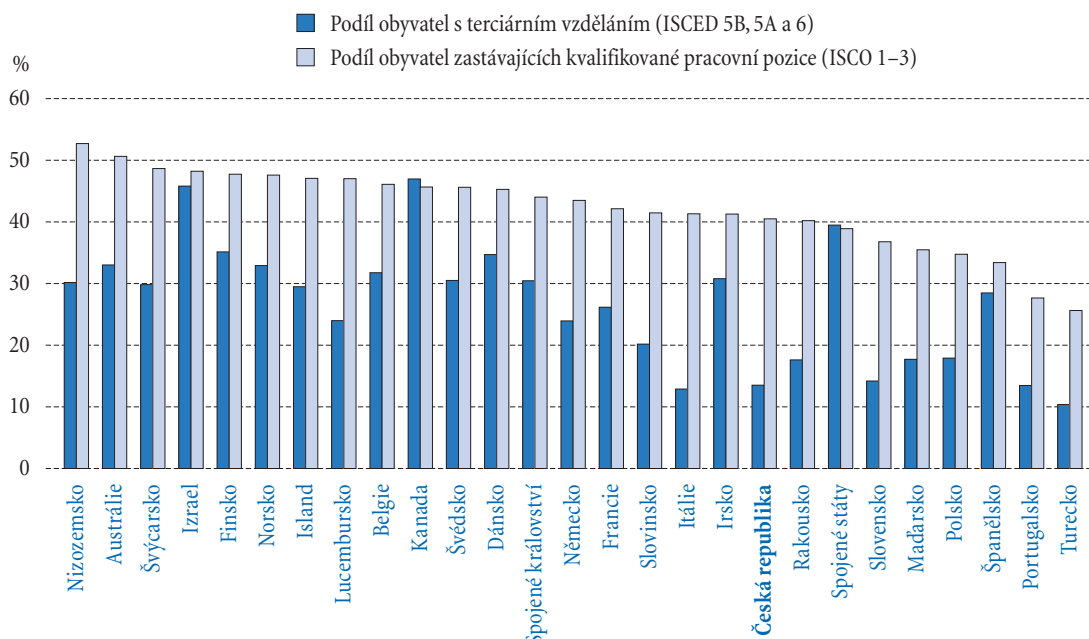
Vysoce vzdělaná populace je základem pro sociální a ekonomický růst společnosti i jedince. Vzdělání hraje klíčovou roli při vybavování jednotlivců znalostmi a dovednostmi nutnými pro úspěšné zapojení se do společenského a ekonomického života. Vzdělávání s sebou nese také rozvoj vědeckých a kulturních znalostí. Vzdělanostní úroveň obyvatelstva je základním měřítkem objemu

Graf A1.1

Podíl obyvatel ve vysoce kvalifikovaných pracovních pozicích a podíl obyvatel s terciárním vzděláním (2006)

(Podíl ekonomicky aktivních obyvatel ve věku 25–64 let zastávajících kvalifikované pozice a podíl obyvatel ve věku 25–64 let s terciárním vzděláním)

Naprostá většina pracovních pozic na pracovním trhu jsou pozice kvalifikované. Spolu se zkušenostmi získanými v pracovním procesu je vzdělávání základním zdrojem dovedností uplatnitelných na trhu práce a potřebných pro vykonávání kvalifikovaného zaměstnání. V zemích OECD je podíl kvalifikovaných pozic na trhu práce obecně vyšší, než je počet obyvatel s terciárním vzděláním. Pro země, kde je získání kvalifikace pro trh práce založeno na programech založených na praktické přípravě, je tento rozdíl poměrně velký. Obecnější počáteční dovednosti získané ve vzdělávání mohou s sebou nést potřebu dalšího vzdělávání na vyšší vzdělávací úrovni před vstupem na trh práce. V několika zemích podíl obyvatel s terciárním vzděláním odpovídá podílu kvalifikovaných pracovních pozic na trhu práce nebo jej mírně převyšuje. V těchto zemích bude expanze terciárního vzdělávání v následujících letech ve velké míře záviset na případném nárůstu podílu těchto pracovních pozic.



Poznámky:

Údaje za Spojené státy – není možné rozlišit kategorie ISCO 3 a 9, údaje jsou rozpočteny do ostatních kategorií.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu populace zastávající kvalifikované pozice.

Zdroj: OECD. Tabulky A1.3a a A1.6, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

lidského kapitálu, což je vlastně objem znalostí, který je k dispozici ve společnosti a na pracovním trhu. Je však nutné poznamenat, že v každé zemi jednotlivá úroveň vzdělání s sebou nese jiný objem a kvalitu znalostí a dovedností.

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

Hlavní výsledky

- Podíl lidí, kteří ukončili vyšší sekundární vzdělávání, vzrostl v téměř všech zemích a dosažení vyššího sekundárního vzdělání se stává v mladé populaci prakticky normou. V roce 2006 se podíl obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním v populaci 25–34letých v 18 zemích OECD pohybuje v rozpětí od 80 % do 97 %.
- **V zemích OECD podstatně vzrostl podíl populace s terciárním vzděláním**, v populaci 25–34letých činí v průměru 33 %. Dá se předpokládat, že tento nárůst bude pokračovat i v následujících letech. Ve Francii, Irsku, Japonsku a Koreji je rozdíl mezi podílem populace s terciárním vzděláním v nejmladší a nejstarší věkové skupině 25 procentních bodů a více.
- **Z pohledu oborů vzdělání vystudovali lidé ve většině zemí OECD zejména společenské vědy, ekonomické obory a právo**; tyto obory absolvovalo 28 % obyvatel zemí OECD s nejvyšším dosaženým vzděláním terciárním typu 5A a 6. V průměru je v mladé populaci 3,6 krát více obyvatel, kteří vystudovali tyto obory, než je tomu v populaci starší.
- V zemích OECD jsme zaznamenali v období 1998–2006 nárůst **podílu vysoce kvalifikovaných pracovních pozic** (nárůst o 4 procentní body) **na úkor středně kvalifikovaných pozic** (pokles o 4 procentní body). Ve stejném období podíl obyvatel zastávajících nekvalifikované pracovní pozice prakticky stagnoval.
- V mnoha zemích OECD došlo k nárůstu podílu vysoce kvalifikovaných pracovních pozic, který byl dokonce vyšší než nárůst podílu populace s terciárním vzděláním. V některých zemích je však stále více vysoce kvalifikovaných pozic, než je podíl obyvatel s terciárním vzděláním. V průměru v zemích OECD zastává vysoce kvalifikované pozice 69 % obyvatel s terciárním vzděláním typu 5B a 85 % obyvatel s terciárním vzděláním typu 5A a 6.

Podíl obyvatel podle dosažené úrovně vzdělání

V průměru v zemích OECD dosahuje méně než jedna třetina (31 %) dospělých pouze primární a nižší sekundární vzdělání (v České republice 10 % obyvatel), **42 % dospělých má ukončené vyšší sekundární vzdělání** (v ČR 77 %) **a jedna čtvrtina (27 %) úspěšně ukončila terciární úroveň vzdělání** (v ČR 14 %). Tyto údaje vypovídají o průměrných hodnotách za všechny země OECD, jednotlivé země se pochopitelně ve struktuře obyvatel podle nejvyššího dosaženého vzdělání poměrně liší.

Ve 22 z 29 zemí OECD, stejně jako v přidružených zemích Estonsku, Izraeli, Ruské federaci a Slovinsku, má alespoň 60 % obyvatel ve věku 25–64 let alespoň vyšší sekundární vzdělání. Jednotlivé země se však v podílu těchto obyvatel chovají značně rozdílně. Například v Mexiku, Portugalsku, Turecku a přidružené zemi Brazílii nemá dosud více než polovina dospělých obyvatel dokončené vyšší sekundární vzdělání. **V České republice má alespoň vyšší sekundární vzdělání 91 % obyvatel.**

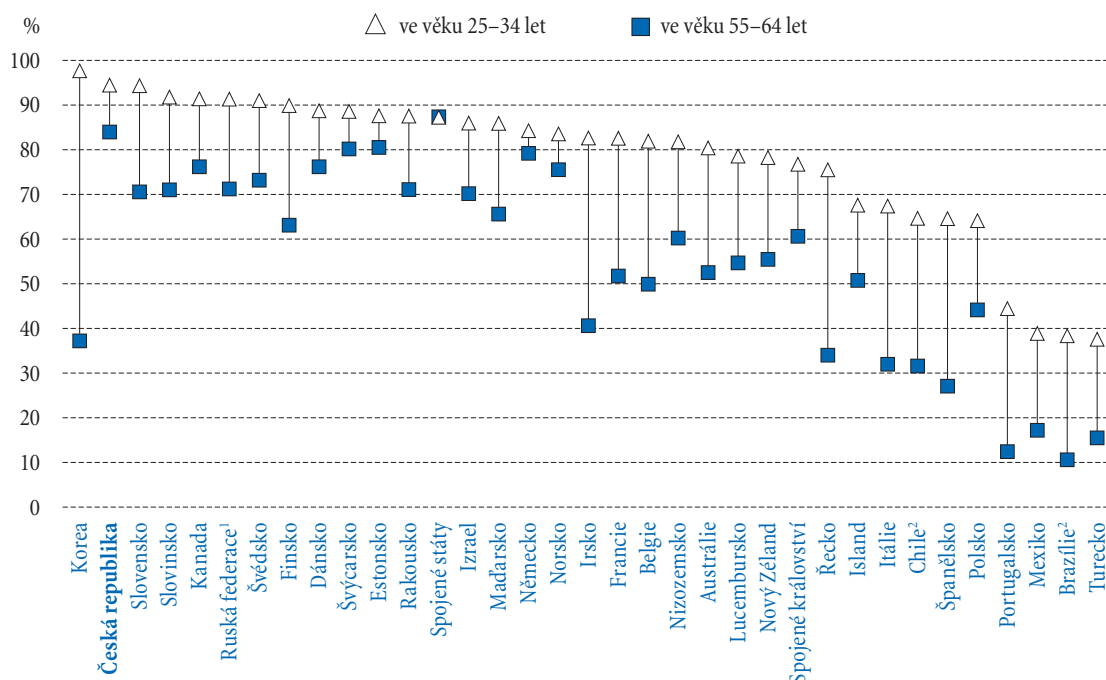
Porovnání nejstarší věkové skupiny a nejmladší generace poukazuje na posun ve vzdělanostní struktuře směrem ke zvýšení podílu obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním. V průměru je v zemích OECD podíl obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním v mladé populaci 25–34letých vyšší o 23 procentních bodů, než je tomu v populaci 55–64letých. Tento rozdíl je nejvyšší v Belgii, ve Francii, v Řecku, Itálii, Koreji, Portugalsku a ve Španělsku, stejně jako v přidružené zemi Chile, jedná se o rozdíl více než 30 procentních bodů mezi nejmladší a nejstarší věkovou skupinou.

V zemích, kde má dospělá populace poměrně vysokou úroveň dosaženého vzdělání, jsou rozdíly mezi starší a mladou generací méně významné. V případě zemí, kde v průměru více než 80 % populace dosáhlo vyššího sekundárního vzdělání, jsou rozdíly

Graf A1.2

Podíl obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním (2006)

(Podíly ve věkových skupinách)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2002.

2. Údaje za rok 2004.

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

Zdroj: OECD. Tabulka A1.2a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

mezi mladou (25–34let) a nejstarší generací (55–64 let) nižší, v průměru se jedná o 12 procentních bodů. V Německu a ve Spojených státech je podíl obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním ve všech věkových skupinách prakticky stejný. V zemích, kde je větší prostor pro nárůst podílu, může být rozdíl v podílu obyvatel s alespoň vyšším sekundárním vzděláním mezi nejmladší a nejstarší věkovou skupinou v průměru 28 procentních bodů, ale situace se stále mění. V Norsku a ve Švýcarsku je rozdíl mezi podílem populace s alespoň vyšším sekundárním vzděláním v populaci 25–34 let a 55–64 let méně než 10 procentních bodů, v Koreji se naopak jedná o 60 procentních bodů. V České republice se jedná o rozdíl pouze 4 procentní body. Tento rozdíl se může na první pohled zdát malý, ale je nutné si uvědomit, že v České republice je podíl obyvatel s touto úrovní vzdělání ve všech věkových skupinách jeden z nejvyšších v rámci zemí OECD.

V naprosté většině zemí OECD je podíl obyvatel s terciárním vzděláním v populaci 25–34letých vyšší, než je tomu v populaci, která opouští pracovní trh (ve věku 55–64 let). V průměru mezi zeměmi OECD absolvovalo 33 % obyvatel ve věku 25–34 let některý z programů terciárního vzdělávání. Pro porovnání, v populaci obyvatel ve věku 55–64 let se jedná o 19 % a v celé populaci (ve věku 25–64 let) je tento podíl 27 %. Tato expanze terciárního vzdělání se v rámci jednotlivých zemí poměrně liší. Ve Francii, Irsku, Japonsku a Koreji jde o rozdíl více než 25 procentních bodů.

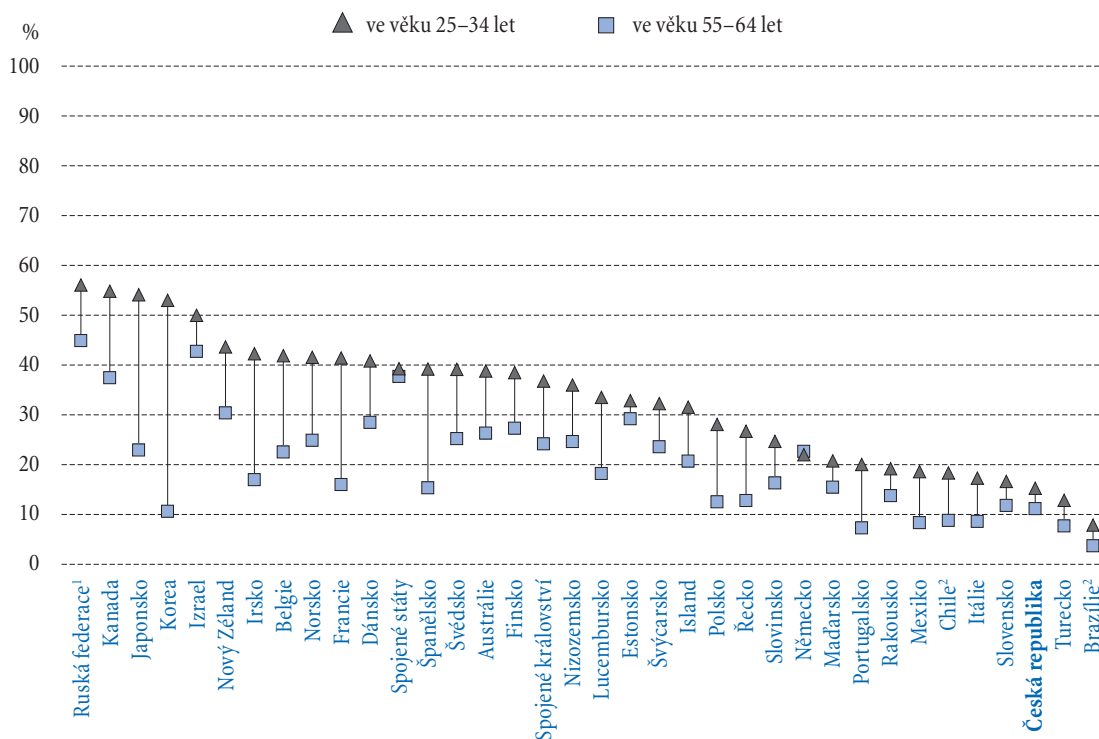
V České republice dosáhlo terciárního vzdělání celkem 14 % obyvatel, přičemž v nejmladší věkové skupině se jedná o 15 % a v nejstarší věkové skupině o 11 %, rozdíl tedy činí 4 procentní body. I když se na první pohled jedná o poměrně malý rozdíl, je nutné si uvědomit, že narůstající počet nových absolventů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

K nejvyššímu nárůstu mezi věkovými skupinami došlo v Koreji a Japonsku. K poklesu v podílu populace s terciárním vzděláním mezi nejmladší a nejstarší věkovou skupinou došlo v Německu, k nárůstu o pouze několik procentních bodů v České republice, Spojených státech a přidružených zemích Brazílii a Estonsku. Nejvyšší podíl populace s terciárním vzděláváním mezi zeměmi

Graf A1.3

Podíl obyvatel s terciárním vzděláním (2006)

(Podíly ve věkových skupinách)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2002.

2. Údaje za rok 2004.

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

Zdroj: OECD. Tabulka A1.3a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

OECD je v Kanadě a v přidružené zemi Ruské federaci, kde má 47 %, resp. 54 % obyvatel ve věkových skupinách terciární vzdělání.

Rozdíly v dosaženém vzdělání z oborového pohledu

Podíl populace s vysokoškolským vzděláním (úroveň ISCED 5A a 6) se také liší podle oborového zaměření programů, které lidé vystudovali. Největší nárůst byl v posledních letech zaznamenán zejména v podílu obyvatel s terciárním vzděláním typu 5A a 6, kteří získali titul v oborech společenských věd, ekonomie a práva. V mladé populaci se jedná o 3,5násobek podílu obyvatel s terciárním vzděláním v těchto oborech v porovnání s nejstarší věkovou skupinou. Svědčí to nejen o celkovém nárůstu podílu obyvatel s terciárním vzděláním, ale zejména o oblibě těchto studijních programů.

V pedagogických oborech je však situace naprosto opačná a dala by se hodnotit téměř jako kritická. Při porovnání nejmladší a nejstarší věkové skupiny nebyl zaznamenán nárůst, v některých zemích došlo dokonce k poklesu podílu obyvatel s terciárním vzděláním v těchto oborech. Dá se tedy očekávat, že až nejstarší věková skupina učitelů opustí pracovní trh, nebude dostatek mladých kvalifikovaných učitelů, kteří by je nahradili.

Podíl obyvatel s terciárním vzděláním a vysoce kvalifikované pracovní pozice

Vlády mnoha zemí zdůvodňují potřebu vyšší vzdělanosti obyvatel, tedy nárůstu podílu obyvatel s terciárním vzděláním, zejména nárůstem počtu kvalifikovaných pozic na pracovním trhu, které pochopitelně vyžadují kvalifikovanou a lépe vzdělanou pracovní sílu. Jak bylo zmíněno již v EaG v roce 2007, vyšší podíl obyvatel s terciárním vzděláním ale rozhodně nepůsobí negativně na pracovní trh, nedochází tedy ke snížení platů pracovníků zastávajících kvalifikované pozice a také nedochází k degradaci

terciárního vzdělání. Umístění většího počtu pracovníků s vyšší kvalifikací na pracovním trhu nicméně závisí na odvětvové struktuře jednotlivých ekonomik a na míře ekonomického rozvoje společnosti.

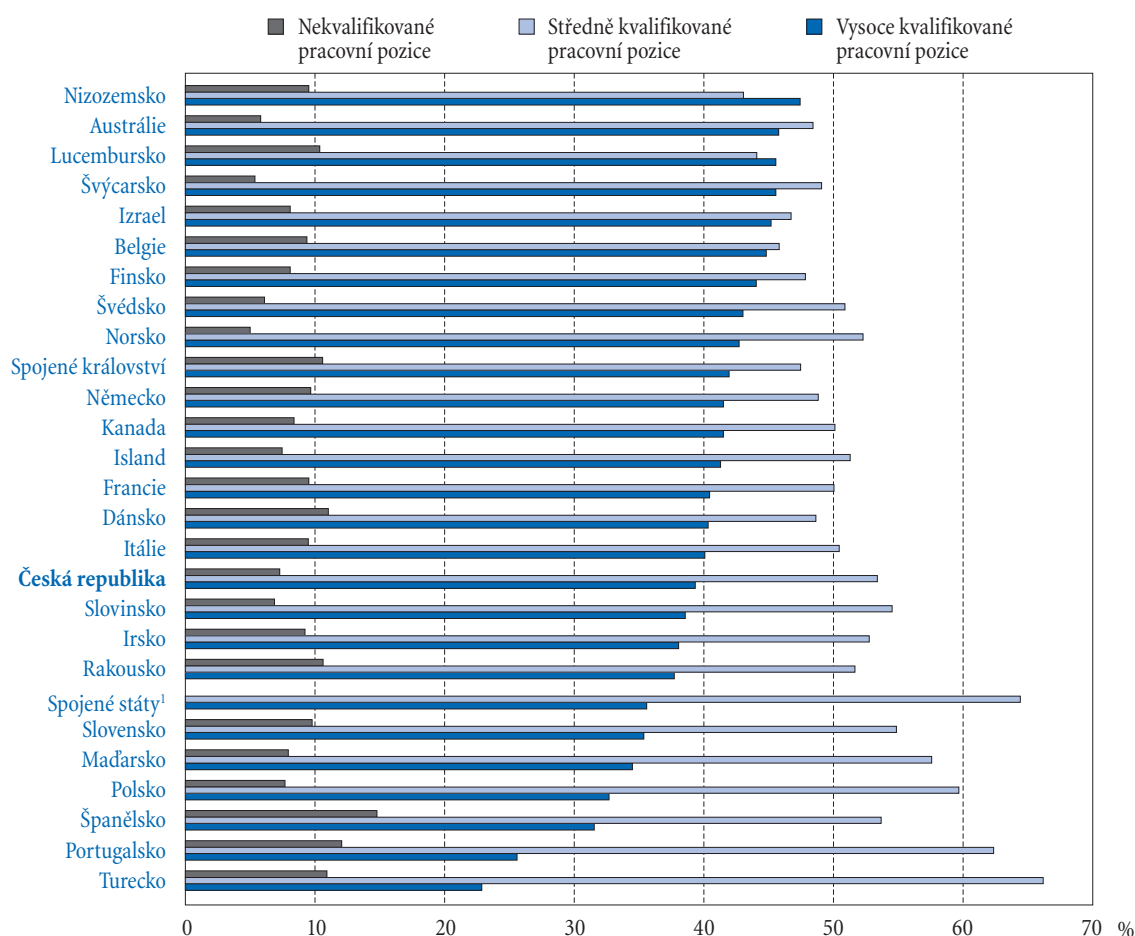
Od roku 1998 jsme v zemích OECD zaznamenali **podstatný posun v podílu kvalifikovaných a středně kvalifikovaných pracovních pozic**. Došlo k nárůstu podílu vysoce kvalifikovaných pozic o 4 procentní body a k poklesu o téměř 4 procentní body u podílu středně kvalifikovaných pozic. Celkově tedy došlo k 0,5% nárůstu směrem ke kvalifikovanějším pozicím. V roce 2006 nekvalifikované pozice tvořily ve většině zemí OECD 10 % pracovního trhu. Největší rozdíly mezi zeměmi jsou v podílu vysoce kvalifikovaných a středně kvalifikovaných pozic.

Rozdíl mezi podílem vysoce kvalifikovaných pozic a podílem obyvatel s terciárním vzděláním naznačuje, k jaké další expanzi terciárního vzdělání může v jednotlivých zemích v budoucnu dojít. Tam, kde je mnohem vyšší podíl vysoce kvalifikovaných pozic, je prostor pro uplatnění dalších absolventů s terciárním vzděláním na trhu práce. To se týká i České republiky, kde vysoce kvalifikované pozice tvoří 39 % pracovního trhu, zatímco podíl populace s terciárním vzděláním je pouze 14 %. **Mezi roky 1998 a 2006 došlo v České republice k nárůstu vysoce kvalifikovaných pozic o 4 procentní body a k poklesu podílu středně kvalifikovaných pozic o 4 procentní body.**

Graf A1.5

Zastoupení kvalifikovaných, středně kvalifikovaných a nekvalifikovaných pracovních pozic na trhu práce

(V procentech, seřazeno podle kvalifikovaných zaměstnání)



Poznámky:

1. Není možné rozlišit kategorie ISCO 3 a 9, údaje jsou rozpočteny do ostatních kategorií.

Země jsou seřazeny sestupně podle kvalifikovaných zaměstnání.

Zdroj: OECD. Tabulky A1.6, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

V průměru v zemích OECD zastává vysoce kvalifikované pozice 69 % obyvatel s terciárním vzděláním typu 5B a 85 % obyvatel s terciárním vzděláním typu 5A a 6. Vztah mezi podílem osob s terciárním vzděláním a podílem vysoce kvalifikovaných pozic je ale v jednotlivých zemích naprosto odlišný. Obecně platí, že čím více je osob s terciárním vzděláním, tím obtížnější je zajistit jim vysoce kvalifikovaná zaměstnání. Existuje významný vztah mezi podílem obyvatel zastávajících vysoce kvalifikované pracovní pozice a podílem obyvatel s terciárním vzděláním na pracovním trhu.

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

Indikátor charakterizuje skutečné výstupy ze vzdělávacího systému na úrovni vyššího sekundárního vzdělání, tedy podíl počtu žáků vyšší sekundární úrovně, kteří úspěšně dokončili programy vzdělávání (bez ohledu na jejich věk), a velikosti populace obyvatel ve věku typickém pro absolvování vyšší sekundární úrovně vzdělávání. Kromě toho se indikátor zabývá podílem populace, která v průběhu svého života začne studovat některý z programů terciárního vzdělávání. Zároveň popisuje strukturu poprvé zapsaných do terciárního vzdělávání podle oborů vzdělání a zaměřuje se i na genderový pohled na poprvé zapsané do terciárního vzdělávání.

Hlavní výsledky

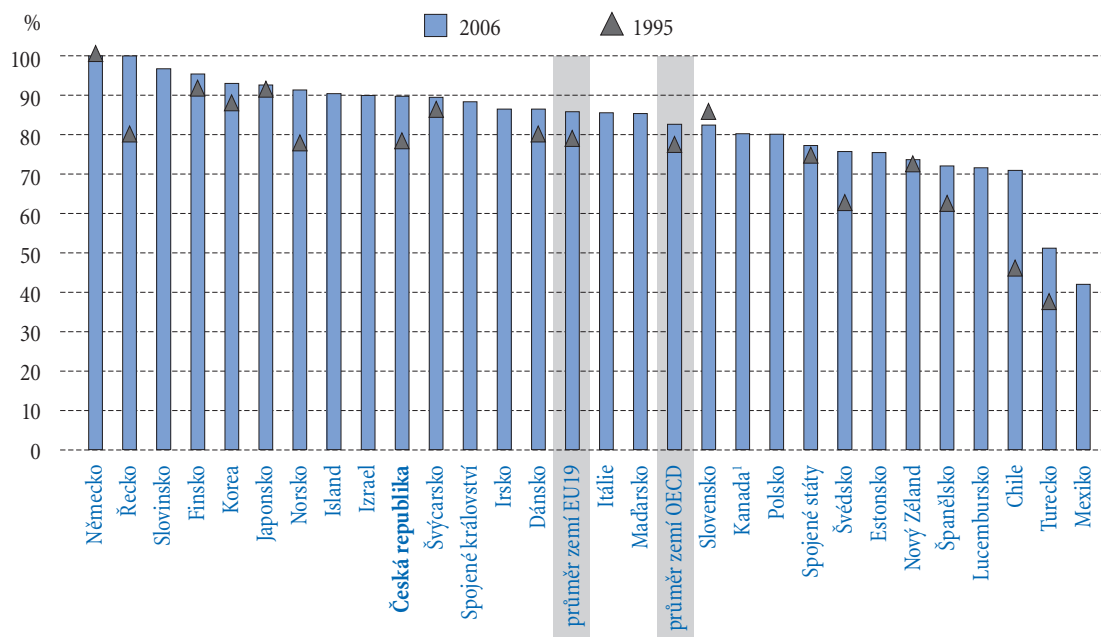
- **Ve většině zemí OECD ženy v daleko větší míře dokončují vyšší sekundární vzdělávání než muži.** Opačná situace, tedy nižší míra graduace žen, se projevila v roce 2006 pouze ve Švýcarsku a v Turecku.

Graf A2.1

Míra graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání (1995, 2006)

(Počty studentů absolvujících poprvé programy vyššího sekundárního vzdělávání v letech 1995 a 2006 jako procento populace ve věku typickém pro absolvování těchto programů)

V posledních jedenácti letech se podíl obyvatel, kteří ukončili vyšší sekundární vzdělání, a obyvatel ve věku typickém pro absolvování této vzdělávací úrovně, zvýšil v zemích OECD v průměru o 7 procentních bodů. Ve 22 z 24 zemí OECD a všech přidružených zemí, pro které jsou k dispozici porovnatelné údaje, tento podíl překračuje 70 %. V České republice, Finsku, Německu, Řecku, na Islandu, v Japonsku, Koreji a Norsku a přidružených zemích Izraeli a Slovinsku se jedná dokonce o míru graduace převyšující 90 %.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2005.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání v roce 2005.

Zdroj: OECD. Tabulka A2.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

- Naprostá většina studentů absolvujících vyšší sekundární vzdělávání absolvuje v programech umožňujících pokračování studia v programech terciárního vzdělání typu 5A (tedy ukončují v programech ISCED 3A), i když podíl těch, kteří do terciárního vzdělání typu 5A skutečně nastoupí, se v jednotlivých zemích poměrně liší.
- V některých zemích si absolventi vyššího sekundárního vzdělávání doplňují vzdělání v některém z programů postsekundárního neterciárního vzdělávání. V České republice absolvuje programy postsekundárního neterciárního vzdělávání více než 20 % odpovídající populace.
- **Míra vstupu do terciárního vzdělávání do programů typu 5A v zemích OECD mezi roky 1995 a 2006 podstatně vzrostla,** a to v průměru o 20 procentních bodů. Mezi roky 2000 a 2006 došlo k nárůstu o 10 procentních bodů v 11 z 25 zemí OECD, pro které byla k dispozici odpovídající data. V roce 2006 vstoupilo do terciárního vzdělávání typu 5A alespoň 65 % mladých lidí v Austrálii, Finsku, Maďarsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Norsku, Polsku, na Slovensku a ve Švédsku.
- Podíl populace, která v průběhu svého života začne studovat některý z programů terciárního vzdělávání typu 5B, je menší než v případě programů typu 5A. V zemích OECD, pro které byla data k dispozici, se jedná o **16 % míru vstupu do programů terciárního vzdělávání typu 5B, o 56 % míru vstupu do programů typu 5A a o 2,8 % míru vstupu do programů směřujících k vědecké kvalifikaci (ISCED 6).**
- Ve většině zemí projevují poprvé zapsaní do programů terciárního vzdělávání vyšší zájem o studium programů z oblasti společenských věd, ekonomie, práva a služeb.
- Ženy tvoří v zemích OECD v průměru 54 % všech poprvé zapsaných do terciárního vzdělávání. Tyto podíly se však podstatně liší podle oborů studia. Ženy tvoří výraznou většinu poprvé zapsaných do studia zdravotnických a lékařských věd a oborů sociální péče (75 %) a do studia humanitních oborů, oborů uměleckých a pedagogických (68 %). Naopak se ženy příliš nezajímají o vědní obory (přírodní vědy, fyzikální vědy, matematika, informatika, technické obory, stavebnictví a zemědělství), kde tvoří od méně než 25 % poprvé zapsaných v Japonsku, Nizozemsku, ve Španělsku a Švýcarsku a v přidružené zemi Chile do 35 % v Dánsku, na Islandu, v Itálii a na Novém Zélandu.

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

Vysoká míra graduace studia na vyšší sekundární úrovni ale automaticky nezaručuje, že vzdělávací systém poskytuje studentům adekvátní znalosti a dovednosti požadované na pracovním trhu, protože tato míra charakterizuje pouze kvantitu, a nikoli kvalitu vzdělávání v jednotlivých zemích. Indikátor však upozorňuje na to, zda daná země poskytuje svým studentům alespoň minimální kvalifikaci potřebnou pro trh práce.

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

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

Míra graduace v programech vyššího sekundárního vzdělávání

Absolvování vyššího sekundárního vzdělávání se v současnosti stalo ve většině zemí OECD normou. **Od roku 1995 vzrostla míra graduace vyššího sekundárního vzdělání** v zemích, ve kterých byly k dispozici porovnatelné údaje, v průměru **o 7 procentních bodů**. Nejvyšší nárůst nastal v Řecku, Norsku, ve Švédsku a v Turecku a v přidružené zemi Chile. V Německu, Japonsku, na Novém Zélandu, na Slovensku a ve Spojených státech byla úroveň míry graduace v posledním desetiletí stabilní. V Mexiku a Turecku došlo od roku 2000 k prudkému nárůstu míry graduace a rozdíl mezi těmito zeměmi a ostatními zeměmi OECD se významně snížil. **V České republice se v období od roku 1995 jednalo o nárůst o 12 procentních bodů.**

Ve 22 z 24 zemí OECD a všech přidružených zemí s porovnatelnými údaji **míra graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání byla vyšší než 70 %**. V České republice, ve Finsku, v Německu, Řecku, na Islandu, v Japonsku, Koreji a Norsku je míra dokončování vyššího sekundárního vzdělávání dokonce vyšší nebo rovna 90 %. **V České republice se jedná o 90% míru graduace.**

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

V dnešní době jsou to muži, kteří v míře graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání zaostávají v téměř všech zemích OECD za ženami. **Míra graduace u žen převyšuje míru graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání u mužů ve 22 z 24 zemí OECD** a všech přidružených zemí, pro které jsou údaje k dispozici a které je možné porovnat z genderového pohledu. Výjimkou je Švýcarsko a Turecko, kde je míra graduace vyšší u mužů než u žen. Rozdíl více než 10 procentních bodů ve prospěch žen vykazují Dánsko, Island, Irsko, Lucembursko, Nový Zéland, Norsko a Španělsko spolu s přidruženými zeměmi Estonskem a Slovinskem. **V České republice je míra dokončování vyššího sekundárního vzdělání v případě žen o 4 procentní body vyšší než u mužů.**

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

V roce 2006 byla míra graduace ve všeobecně zaměřených programech vyššího sekundárního vzdělávání vyšší u žen než u mužů v téměř všech zemích OECD a v přidružených zemích s porovnatelnými údaji. Míra graduace všeobecně zaměřených programů vyššího sekundárního vzdělávání byla v zemích OECD v průměru 53 % v případě žen a 43 % v případě mužů. Vyšší podíl žen je znatelný v Rakousku, České republice, Itálii, Norsku, Portugalsku a na Slovensku stejně jako v Estonsku a Slovinsku, kde poměr žen a mužů je v rozmezí troj až dvojnásobku. Pouze v Koreji a Turecku je situace opačná, a to ve prospěch mužů.

Ženy také ve vyšší míře než v minulosti dokončují odborně a předodborně zaměřené programy vyššího sekundárního vzdělávání a míra graduace žen v těchto programech byla v roce 2006 celkem 44 %. Tato skutečnost může mít vliv i na nárůst míry graduace žen v programech terciárního vzdělávání typu 5B.

Přechod z vyššího sekundárního vzdělávání do vyšších vzdělávacích stupňů

Naprostá většina studentů vyššího sekundárního vzdělávání absolvuje programy, které umožňují pokračování ve studiu na vyšší vzdělávací úrovni (tedy absolvují programy ISCED 3A a 3B). Programy umožňující přístup na terciární vzdělávací úroveň typu 5A jsou upřednostňovány studenty prakticky všech zemí, výjimkou je Rakousko, Německo a Švýcarsko a přidružená země Slovinsko, kde jak muži, tak ženy mnohem častěji absolvují programy umožňující vstup do programů terciárního vzdělávání typu 5B.

Míra graduace vyššího sekundárního vzdělávání typu 3C (dlouhých programů) je v zemích OECD v průměru 20 % (v České republice dokonce 30 %).

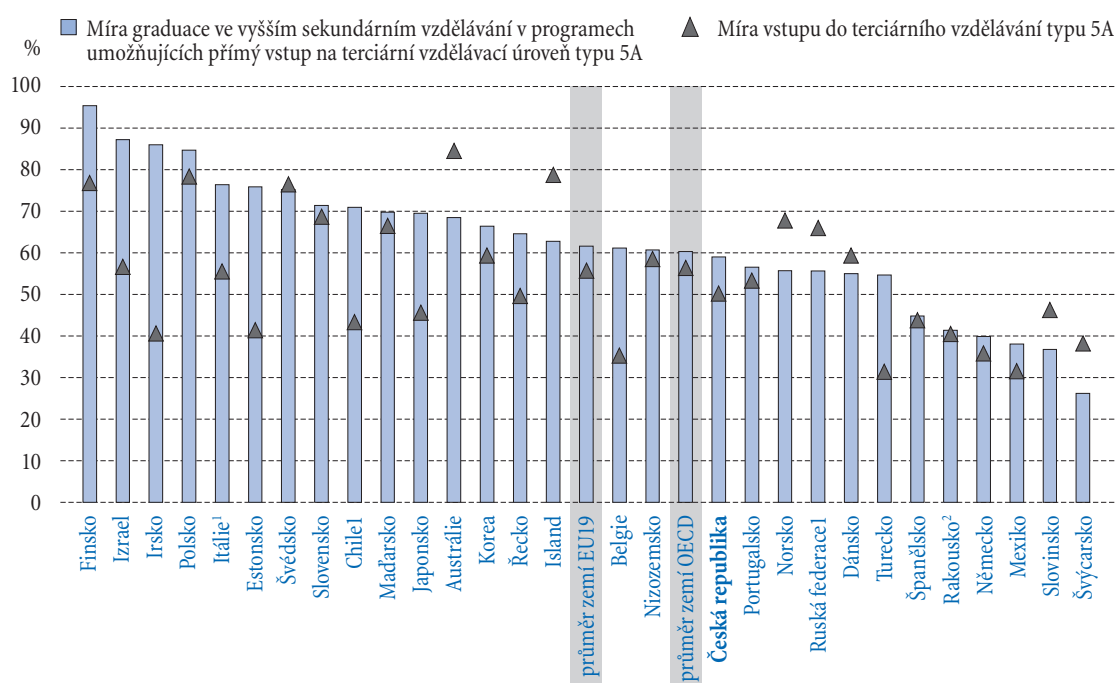
Zajímavý je však i rozdíl mezi podílem studentů absolvujících programy vyššího sekundárního vzdělávání umožňující vstup do terciárního vzdělávání typu 5A a podílem studentů, kteří skutečně do programů terciárního vzdělávání typu 5A vstoupí. V Belgii,

Irsku, Itálii, Japonsku a Turecku a v přidružených zemích Chile, Estonsku a Izraeli jsou rozdíly mezi mírou graduace v těchto programech a mírou vstupu jejich absolventů 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, Estonsku a Izraeli mají však tyto absolventi umožněn přístup i k terciárnímu vzdělávání typu 5B. V případě Izraele mohou být zjištěné rozdíly zapříčiněny povinností dvou až tříleté prezenční vojenské služby ještě před vstupem do terciárního vzdělávání.

V České republice se jedná o 59% míru graduace v programech umožňujících vstup na terciární úroveň typu 5A a o 50% míru vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A. Jde tedy o minimální rozdíl 9 procentních bodů, což znamená, že prakticky všichni absolventi odpovídajících programů vyššího sekundárního vzdělávání začnou studovat v některém programu terciárního vzdělávání typu 5A.

Graf A2.2

Přístup k terciárnímu vzdělávání typu 5A pro absolventy vyššího sekundárního vzdělávání (2006)



Poznámky:

1. Hrubá míra vstupu do terciárního vzdělávání 5A.

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

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

Zdroj: OECD. Tabulka A2.1, A2.4, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

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

Míra graduace v programech postsekundárního neterciárního vzdělávání

Nějaký z programů postsekundárního neterciárního vzdělávání nabízí 26 zemí OECD a 4 přidružené země. Z mezinárodního úhlu pohledu existuje hranice mezi těmito programy a programy vyššího sekundárního vzdělávání, i když z národního pohledu mohou být postaveny jako programy buď vyššího sekundárního, nebo postsekundárního neterciárního vzdělávání. 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.

V mnoha zemích jsou programy postsekundárního neterciárního vzdělávání odborně orientované. **Česká republika je jedinou zemí OECD, kde dokončuje programy postsekundárního neterciárního vzdělávání více než 20 % obyvatel v porovnání s populací ve věku typickém pro jejich absolvování (jedná se o 22 %).**

Ve 13 z 24 zemí OECD a v jedné přidružené zemi, kde jsou k dispozici porovnatelné údaje, většina (i když ne všichni) studentů postsekundárního vzdělávání absolvuje programy typu 4C, které jsou určeny pro přímý vstup na trh práce. I když na této vzdělávací úrovni nejsou v průměru OECD genderové rozdíly příliš výrazné, přesto se v jednotlivých zemích podíly mužů a žen účastnících se vzdělávání na postsekundární neterciární úrovni mohou významně lišit. Například v Polsku dokončuje programy na úrovni ISCED 4C dvakrát více žen než mužů, zatímco v Irsku je situace naprosto opačná – programy absolvuje sedmkrát méně žen než mužů.

V osmi z 24 zemí OECD a ve dvou přidružených zemích je více než 50 % absolventů postsekundárního neterciárního vzdělávání umožněn vstup na vyšší vzdělávací úroveň, tedy do terciárního vzdělávání typu 5A a 5B. Ve Švýcarsku jsou poměrně rozšířené programy typu 4B, jedná se o více než dvě třetiny absolventů úrovně ISCED 4.

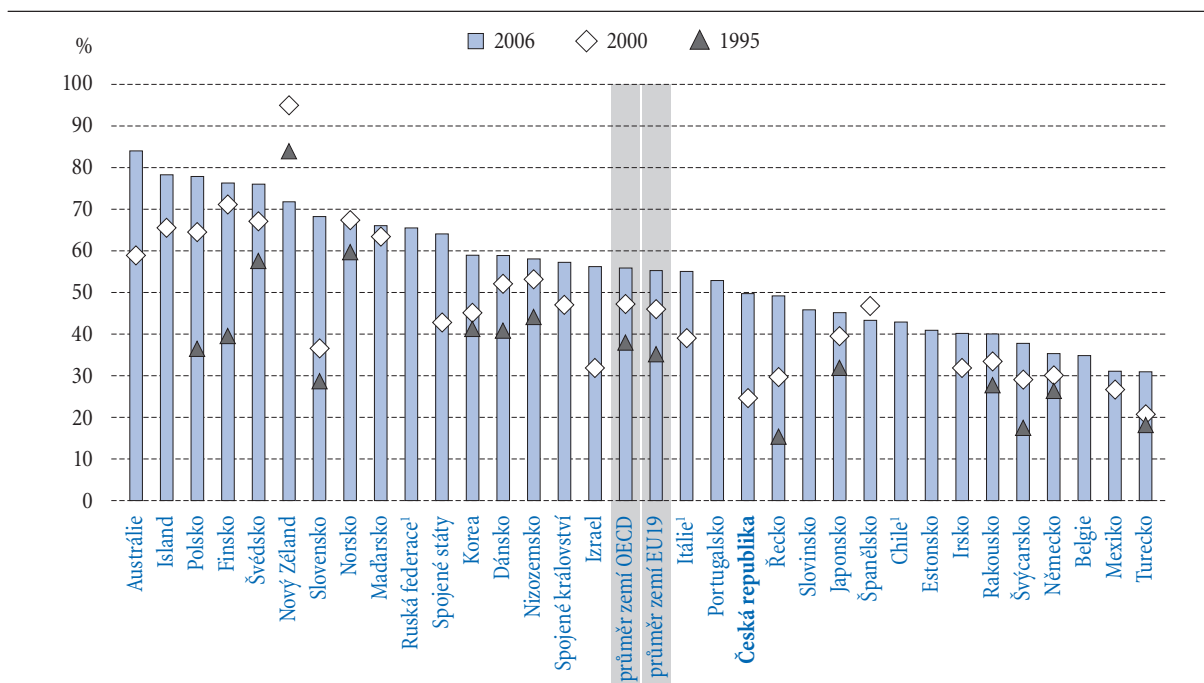
Přístup k terciárnímu vzdělávání

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

Míra vstupu do terciárního vzdělávání se liší zejména podle toho, zda se jedná o programy typu 5A a 5B, případně o programy směřující k vědecké kvalifikaci (ISCED 6). Programy typu 5A jsou koncipovány zejména jako programy, které umožňují přístup

Graf A2.3

Míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A (1995, 2000, 2006)



Poznámky:

1. Míra vstupu v roce 2006 je počítána jako hrubá míra vstupu.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2006.

Zdroj: OECD, Tabulka A2.5, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

do programů úrovně ISCED 6, a jako programy připravující své absolventy pro vykonávání vysoce kvalifikovaných pracovních pozic. Programy typu 5B jsou mnohem více prakticky zaměřené a vedou přímo ke vstupu na pracovní trh a obvykle bývají kratší (typicky dvou až tříleté).

V současné době se dá předpokládat, že 56 % mladých lidí v zemích OECD vstoupí v průběhu svého života do terciárních vzdělávacích programů typu 5A, v případě EU 19 se jedná o 55 %. Tento podíl je vyšší nebo roven 65 % v Austrálii, ve Finsku, v Maďarsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Norsku, Polsku, na Slovensku a ve Švédsku stejně jako v přidružené zemi Ruské federaci. Ve Spojených státech je míra vstupu do terciárního vzdělávání vyšší než 64 % (jedná se však o typ 5A i 5B společně). V České republice se jedná o míru vstupu ve výši 60 %.

Podíl mladých lidí, kteří vstoupí do programů terciárního vzdělávání typu 5B, je obecně nižší. V zemích OECD s dostupnými údaji se tento podíl pohybuje v průměru na úrovni 16 %. Míra vstupu v zemích EU 19 je o něco nižší, do terciárního vzdělávání typu 5B zde poprvé vstoupí 13 % mladých lidí. Hodnoty v rámci zemí OECD se pohybují od 4 % a méně v Mexiku, Nizozemsku, Norsku, Polsku, Portugalsku a na Slovensku do více než 30 % v Belgii, Řecku a Japonsku a v přidružených zemích Chile, Estonsku a Ruské federaci. Více než 45 % míru vstupu vykazují Korea a Nový Zéland. **V České republice se jedná v případě terciárních programů typu 5B o 9 % míru prvního vstupu na tuto vzdělávací úroveň.**

V porovnání s rokem 2000 v roce 2006 v zemích OECD vzrostla míra vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A o 8 procentních bodů a v porovnání s rokem 1995 se jedná o nárůst o 20 procentních bodů. Míra vstupu vzrostla v období 2000–2006 o více než 15 procentních bodů v Austrálii, České republice (nárůst o 25 procentních bodů), Řecku, v Itálii a na Slovensku a v přidružené zemi Izraeli. Jedinými zeměmi, kde míra vstupu na tuto vzdělávací úroveň poklesla, jsou Nový Zéland a Španělsko, zde však byl pokles kompenzován významným nárůstem míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5B. Na Novém Zélandu měl na pokles výše míry vstupu vliv i pokles počtu zahraničních studentů.

Hodnoty míry vstupu do terciárního vzdělávání typu 5B byly v období mezi roky 1995 a 2006 v zemích OECD prakticky stabilní. Narůstaly pouze mírně, s výjimkou Řecka, Koreje, Nového Zélandu a Turecka, kde došlo k nárůstu většímu, a Polska a Slovenska, kde byla situace zcela stabilní.

Do programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) pravděpodobně vstoupí ve 20 zemích OECD v průběhu svého života v průměru 2,8 % mladých lidí. Hodnoty se pohybují od méně než 1 % v Mexiku a Turecku a v přidružených zemích Chile a Slovinsku po 4 % a více v Rakousku, Řecku, Portugalsku, ve Španělsku a Švýcarsku. **V České republice se jedná o míru vstupu 3,1 %.**

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

Prostupnost terciárního vzdělávání typu 5A a 5B

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

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

Země, které vykazují vysoké míry vstupu do programů terciárního vzdělávání, jsou často i zeměmi, ve kterých je možná prostupnost mezi programy typu 5A a 5B. V Austrálii a na Novém Zélandu 17 %, resp. 14 % studentů, kteří začínají poprvé studovat programy typu 5A, někdy v minulosti studovalo programy typu 5B.

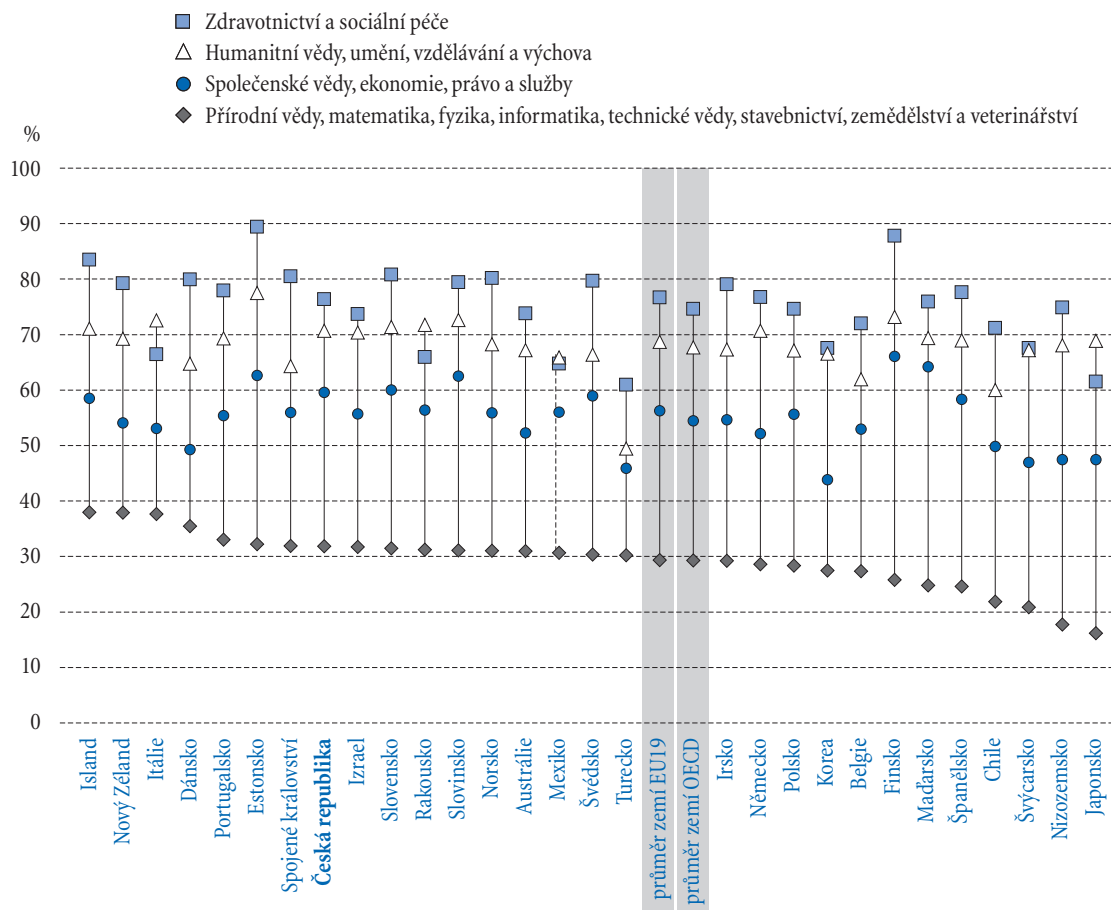
Věk nově vstupujících do terciárního vzdělávání

V zemích OECD se věk vstupu do terciárního vzdělávání poměrně liší a závisí zejména na věku ukončení vyššího sekundárního vzdělávání. Záleží také na tom, zda tito absolventi vstupují do terciárního vzdělávání okamžitě, nebo zda napřed vstoupí na pracovní trh. **Tradičně vstupují studenti na terciární vzdělávací úroveň typu 5A okamžitě po absolvování vyššího sekundárního vzdělávání**, což platí ve většině zemí OECD. V Irsku, Japonsku, Koreji, Mexiku, Nizozemsku, Polsku a ve Španělsku, stejně jako v přidružené zemi Slovinsku je více než 80 % poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání typu 5A ve věku do 23 let.

V ostatních zemích OECD je přechod do terciárního vzdělávání oddalován a v některých případech je to právě z důvodu začlenění do pracovního procesu. V těchto zemích jsou nově vstupující do terciárního vzdělávání typu 5A typicky starší a objevuje se zde i širší rozptyl z pohledu věku. **V České republice je více než 80 % poprvé vstupujících do terciárního vzdělávání ve věku do 24,1 roku.** V Dánsku, na Islandu, ve Švédsku a v přidružené zemi Izraeli vstupuje například do terciárního vzdělávání poprvé více než polovina studentů ve věku 22 let a starší. Podíl starších poprvé nově vstupujících do terciárního vzdělávání typu 5A může, společně s dalšími faktory, odrážet flexibilitu těchto programů a rovněž to, že vyhovují i studentům mimo typický věk studia. Může také odrážet specifický pohled na požadavek určitých pracovních zkušeností pro studium v terciárních vzdělávacích programech, který je charakteristický především pro skandinávské země společně s Austrálií, Českou republikou (u nás i tím, že ne všichni uchazeči jsou ke studiu ihned po maturitě přijati a při přijímacím řízení jsou úspěšní až při dalších pokusech o přijetí ke studiu ve vyšším věku), Maďarskem, Novým Zélandem a Švýcarskem, kde je poměrně velká část nově vstupujících do terciárních programů starší, než je typický věk pro vstup do tohoto vzdělávání. Pozdější vstupy do terciárního vzdělávání mohou být způsobeny i povin-

Graf A2.5

Podíl žen z celkového počtu poprvé zapsaných ke studiu na terciární úrovni,
podle oborů vzdělání (2006)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu žen ve vědních oborech.

Zdroj: OECD, Tabulka A2.6, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

ností absolvovat vojenskou službu před vstupem do studia, např. v Izraeli. V Austrálii, Dánsku, Finsku, Maďarsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Norsku, ve Švédsku a Švýcarsku tvoří poprvé vstupující ve věku 27 let a starší více než 20 % poprvé přijatých.

Oborová struktura poprvé zapsaných do terciárního vzdělávání

V téměř všech zemích OECD vstupuje většina poprvé zapsaných do terciárního vzdělávání do programů z oborů společenských věd, ekonomie, právních věd a služeb. Do těchto programů nastupuje více než třetina poprvé zapsaných v České republice, Finsku, Řecku, Koreji, na Slovensku, ve Švédsku a Spojeném království. V Německu a ve Spojeném království je větší podíl studentů přijímán i do humanitních oborů, oborů uměleckých a pedagogických.

V průměru v zemích OECD více než jedna čtvrtina poprvé zapsaných nastupuje ke studiu vědních oborů (jedná se obory přírodních věd, fyzikálních věd, zemědělství, matematiku, informatiku, technické vědy a stavebnictví). Tento podíl se pohybuje od 20 % na Islandu, v Nizozemsku a Norsku do 30 % a více ve Finsku, Německu, Koreji, Mexiku, na Slovensku a ve Švédsku stejně jako v přidružené zemi Izraeli a Ruské federaci.

Oborová struktura programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) je naprosto odlišná od programů úrovně ISCED 5, mnohem více studentů vstupuje do vědních oborů. Ze všech zemí OECD se jedná o méně než 30 % poprvé zapsaných pouze v Norsku a Portugalsku.

Do terciárního vzdělávání častěji vstupují ženy než muži. Z celkového počtu poprvé zapsaných je v rámci zemí OECD 54 % žen. Ženy a muži se liší ve výběru programů studia podle oborů. Ženy mnohem častěji volí lékařské obory a obory sociální péče (75 % poprvé zapsaných do těchto oborů) a obory humanitní, umělecké a pedagogické (68 %). Ženy také častěji než muži vstupují do programů společenských věd, ekonomických a právních, i když jejich zastoupení už není tak výrazné – s výjimkou České republiky, Finska, Maďarska a Slovenska se jedná o méně než 60 % poprvé zapsaných do takto zaměřených programů.

Vědní obory jsou naopak daleko více atraktivní pro muže. Ženy tvoří od méně než 25 % poprvé zapsaných v Nizozemsku a ve Švýcarsku a v přidružené zemi Chile až do více než 35 % v Dánsku, na Islandu, v Itálii a na Novém Zélandu.

A3 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

Tento indikátor charakterizuje jednak výstupy z terciárního vzdělávání, tedy podíl absolventů programů terciárního vzdělávání vzhledem k populaci ve věku typickém pro ukončování tohoto vzdělávacího stupně, jednak strukturu absolventů podle skupin oborů programů, které studovali. Indikátor porovnává vývoj počtu absolventů terciárního vzdělávání v posledních jedenácti letech. Zároveň se zabývá porovnáním celkového počtu absolventů ve vědních a technických oborech s celkovou populací zaměstnaných.

Terciární vzdělávání v sobě zahrnuje širokou škálu programů. Tradičně univerzitní programy jsou zařazovány jako programy typu 5A. Programy typu 5B jsou obvykle kratší a často odborně zaměřené.

Hlavní výsledky

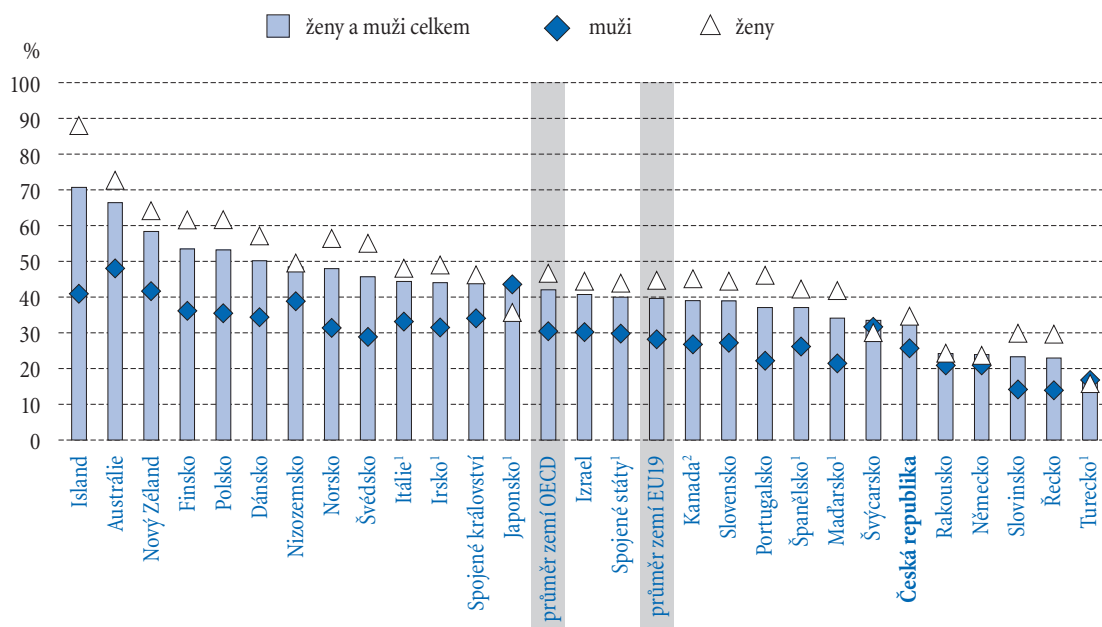
- Míra graduace v terciárním vzdělávání typu 5A se pohybuje od 20 % a méně v Řecku a Turecku do více než 45 % v Austrálii, Finsku, na Islandu, Novém Zélandu a v Polsku.
- V průměru vzrostla míra graduace v rámci zemí OECD v posledních jedenácti letech o 15 procentních bodů.
- Čím kratší jsou programy terciárního vzdělávání typu 5A, tím vyšší je míra graduace. Podíl lidí, kteří ukončí programy terciárního vzdělávání, je vyšší v zemích, pro které jsou typické programy terciárního vzdělávání kratší délky.
- Míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5B se v rámci zemí OECD pohybuje na úrovni 9 % a míra graduace v programech vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) je na úrovni 1,4 %.

Graf A3.1

Míra graduace v terciárním vzdělávání typu 5A v genderovém členění – první absolvoování (2006)

(Graf zobrazuje počty studentů absolvujících v roce 2006 poprvé vzdělávací program terciárního vzdělávání typu 5A jako procento věkové populace ve věku typickém pro absolvování těchto programů.)

V průměru ve 25 zemích OECD, u kterých byla k dispozici porovnatelná data, ukončilo 36 % odpovídající populace programy terciárního vzdělávání typu 5A. Rozdíly mezi zeměmi jsou ještě větší, pokud se bere v úvahu genderový pohled. Terciární vzdělání typu 5A ukončí větší podíl žen než mužů, jedná se o 45% míru graduace u žen a 30% míru graduace u mužů. Genderový rozdíl je vyšší než 25 procentních bodů v případě Polska a Švédska a dokonce vyšší než 46 % na Islandu.



Poznámky:

1. Čistá míra absolvování za rok je počítána jako součet měr absolvování za jednotky věku.

2. Údaje za rok 2005.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry graduace terciárního vzdělávání typu 5A v roce 2006.

Zdroj: OECD. Tabulka A3.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

- Míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A je vyšší u žen než u mužů ve 26 z 29 zemí OECD a ve všech přidružených zemích.
- Více než 70 % absolventů programů terciárního vzdělávání typu 5A v programech humanitních oborů, umění a pedagogických nebo v oborech lékařských, zdravotnických a sociální péče je žen, zatímco mezi absolventy oborů matematických a informatiky a oborů technických věd tvoří ženy pouze jednu čtvrtinu.

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

Specifické vědecké znalosti a dovednosti jsou jedním ze zdrojů inovací a rozvíjející se ekonomiky založené na znalostech. Rozdíly mezi jednotlivými zeměmi ve výstupech z terciárního vzdělávání jsou často ovlivněny relativní úspěšností na pracovním trhu pro absolventy rozdílných skupin oborů v jednotlivých zemích.

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

Míra graduace v terciárním vzdělávání

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

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

Aby bylo možné analyzovat rozdíly ve struktuře národních systémů terciárního vzdělávání, jsou **programy typu 5A dále děleny podle teoretické délky studia**. Klasifikace OECD dělí programy na **střední** (3 až méně než 5 let), **dlouhé** (5 až 6 let kumulativní délky studia) a **velmi dlouhé** (více než 6 let kumulativní délky studia). Programy založené na studiu kratším než tři roky nejsou klasifikovány jako odpovídající terciárnímu vzdělání typu 5A a nejsou zahrnuty do výpočtu indikátoru. Programy dvoustupňové jsou klasifikovány podle kumulativní délky obou programů a absolventi, kteří v minulosti ukončili první stupeň, již nejsou znovu zahrnuti do výpočtu indikátoru míry graduace.

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

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

Ve 25 zemích OECD, pro které jsou k dispozici odpovídající údaje, **úspěšně ukončí některý z programů terciárního vzdělávání typu 5A v průměru 37 % obyvatel v porovnání s velikostí populačního ročníku ve věku typickém pro absolvování terciární vzdělávací úrovně**. Hodnoty v jednotlivých zemích se pohybují od 20 % nebo méně v Řecku a Turecku do více než 45 % v Austrálii, Finsku, na Islandu, Novém Zélandu a v Polsku. **V České republice se v roce 2006 jednalo o 29 % míru graduace v terciárním vzdělávání typu 5A.**

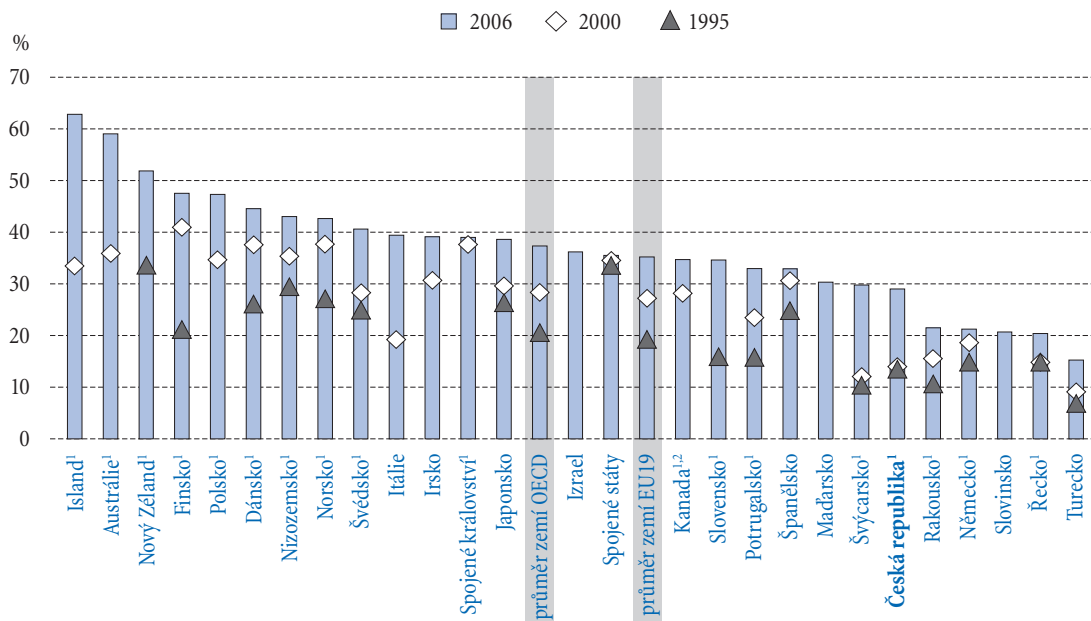
Míra graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A vykazuje významné genderové rozdíly, a z tohoto pohledu jsou rozdíly mezi jednotlivými zeměmi ještě vyšší. V průměru zemí OECD je míra graduace v těchto programech mnohem vyšší u žen, než je tomu u mužů. Míra graduace žen je 45 %, míra graduace mužů v programech terciárního vzdělávání typu 5A je 30 %. Rozdíly mezi mírou graduace žen a mužů jsou velice významné v Polsku, ve Švédsku (25 procentních bodů) a na Islandu (46 procentních bodů). V Rakousku, Německu, ve Švýcarsku a v Turecku jsou míry graduace z pohledu genderu vyrovnané. Japonsko je jedinou zemí OECD, ve které je míra graduace mužů vyšší než žen. **V České republice jsou rozdíly v míře graduace mužů a žen 8 procentních bodů ve prospěch žen.**

Prakticky ve všech zemích, u kterých jsou k dispozici porovnatelná data, v posledních jedenácti letech míra graduace v programech terciárního vzdělávání vzrostla v průměru o 15 procentních bodů a v některých případech byl tento nárůst velmi výrazný. Nejvýznamnější nárůst v případě terciárního vzdělávání typu 5A nastal v Itálii (kde se míra graduace v terciárním vzdělávání v období 2000–2006 zdvojnásobila na 39 %) a byl způsoben zejména změnami ve struktuře systému terciárního vzdělávání. Reforma terciárního vzdělávání v Itálii umožnila studentům dlouhých studijních programů získat titul po třech letech studia.

Nárůst míry graduace byl v některých zemích OECD více patrný zejména mezi roky 1995 a 2000 než v období 2000–2006 (jednalo se například o Nový Zéland a Norsko). Opačný vývoj nastal v České republice, Řecku, Japonsku a ve Švýcarsku, kde došlo k nárůstu především v posledních pěti letech.

Graf A3.2

Míra graduace v terciárním vzdělávání typu 5A v letech 1995, 2000 a 2006 (první absolvování)



Poznámky:

1. Čistá míra graduace je v roce 2006 počítána jako součet míry dokončování za jednotky věku.

2. Údaje za rok 2005.

Země jsou seřazeny sestupně podle míry dokončení terciárního vzdělávání typu 5A.

Zdroj: OECD. Tabulka A3.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

V České republice došlo ke zvýšení hodnot indikátoru mezi roky 1995 a 2006 o 16 procentních bodů, z toho v období 2000–2006 o 15 procentních bodů. K významnějšímu nárůstu došlo zejména po roce 2002. Mezi roky 2004 a 2005 se jednalo dokonce o meziroční nárůst o 5 procentních bodů.

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

Programy terciárního vzdělávání typu 5A jsou obvykle delší v zemích EU 19, než je tomu v ostatních zemích OECD. V zemích OECD absolvují v průměru dvě třetiny absolventů v programech tří až méně než pětiletých, zatímco v zemích EU 19 se jedná o 55 % absolventů. Je zřejmé, že v zemích s programy kratší délky je obvykle vyšší míra graduace. Například v Rakousku, České republice, Německu a Řecku, kde většina studentů absolvuje v alespoň pětiletých programech, je míra graduace pod úrovní 30 %. V České republice se jedná o 29 % míru graduace. Naopak míru graduace v programech terciárního vzdělávání typu 5A ve výši 40 % a více dosahují země jako Austrálie, Nový Zéland, Švédsko a Spojené království, kde jsou obvyklé programy o délce 3 až méně než 5 let (více než 90 % studentů absolvuje v těchto programech). Zemí, která se chová naprosto atypicky, je Polsko – i přes vysoký podíl studentů v dlouhých programech terciárního vzdělávání typu 5A je zde míra dokončování vyšší než 40 %.

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

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

Programy na terciární vzdělávací úrovni typu 5B jsou sice klasifikovány na stejné úrovni jako programy typu 5A, ale jsou zaměřeny mnohem více prakticky, tedy na pracovní trh, a obvykle připravují absolventy přímo ke vstupu na trh práce. Programy jsou typicky kratší než programy typu 5A (obvykle 2–3leté) a neposkytují univerzitní stupeň vzdělání ani univerzitní titul. Míra graduace terciárních programů typu 5B je v průměru ve 23 zemích OECD, za které jsou k dispozici porovnatelná data, 9 % (vzta-

ženo k velikosti populačního ročníku ve věku typickém pro absolvování tohoto vzdělávacího stupně). Ve skutečnosti jsou data dostupná pouze v některých zemích. V Irsku, Japonsku, na Novém Zélandu a ve Slovinsku dosahuje terciárního vzdělání typu 5B více než 20 % populace v porovnání s odpovídající věkovou kohortou. **V České republice se jedná o 5,7 %.**

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

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

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

Jak ovlivňují zahraniční studenti míry graduace v jednotlivých zemích

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

V Austrálii, Německu, ve Švýcarsku a Spojeném království tvoří zahraniční studenti více než 30 % všech studentů v programech terciárního vzdělávání druhého stupně a v programech směřujících k vědecké kvalifikaci. Z toho vyplývá, že míra graduace tuzemských studentů je silně nadhodnocena.

V zemích, kde podíl zahraničních studentů není tak významný, není míra graduace tuzemských studentů prakticky zkreslena.

Absolventi v oborovém členění

Vliv na výběr studijního oboru v terciárním vzdělávání mají zejména měnící se struktura volných míst na pracovním trhu, rozdíly ve výdělci mezi jednotlivými profesemi a sektory, politika v přijímání studentů v terciárním vzdělávání. Mění se poptávka po jednotlivých oborech vzdělávání a poptávka po určitých kurzech má dopad na oborovou strukturu vzdělávání, strukturu pedagogických pracovníků a následně pochopitelně na strukturu absolventů. Struktura absolventů z pohledu oborového členění tak v sobě odráží relativní důležitost jednotlivých oborů v zemích. V rámci jednotlivých zemí OECD se poměrně liší, stejně tak jako relativní podíl mužů a žen v jednotlivých oborových skupinách.

Ve 26 z 28 zemí OECD s dostupnými daty a ve všech přidružených zemích je největší koncentrace absolventů terciárních oborů typu 5A a oborů směřujících k vědecké kvalifikaci zejména v oborech společenských věd, ekonomie a podnikání, práva a služeb. V těchto oborech absolvuje v průměru v rámci zemí OECD více než třetina absolventů terciárního vzdělávání typu 5A. **V České republice se jedná o 34,2 % absolventů.**

V průměru v rámci zemí OECD absolvuje 24 % absolventů terciární vzdělávací úrovně typu 5A a programů vedoucích k vědecké kvalifikaci (ISCED 6) **ve „vědních“ oborech** (jedná se o technické obory, stavebnictví, výrobu, přírodní vědy, fyzikální vědy a zemědělství, matematiku a informatiku, nezahrnují se zdravotnictví a sociální péče). **V České republice absolvuje v těchto oborech 28,8 % absolventů.**

Téměř stejně populární jsou i humanitní obory, umění a učitelství, ve kterých **absolvuje v zemích OECD v průměru 25 % absolventů terciárního vzdělávání typu 5A (v České republice se jedná o 24,3 % absolventů).**

V posledních šesti letech se pro všechny země OECD (pro které byly k dispozici odpovídající údaje) oborová struktura absolventů těchto programů vyvíjela a měnila. Mírně se navýšil podíl absolventů oborů lékařských věd, zdravotnictví a sociálních slu-

žeb a oborů společenských věd, ekonomie, práva a služeb. Tyto dvě skupiny oborů reprezentují více než polovinu všech absolventů terciárního vzdělávání typu 5A včetně programů úrovně ISCED 6.

V terciárním vzdělávání typu 5B je situace obdobná – největší koncentrace studentů je v oborech společenských věd, obchodu, práva a služeb (39 %), následují obory vědní (24 %) a obory humanitní, umění a pedagogické (24 %). **V České republice je ale na této vzdělávací úrovni situace odlišná.** Nejvíce studentů absolvuje v oborech společenských věd, obchodu, práva a služeb (34 %), další oborovou skupinou jsou však obory zdravotnické (32 %).

Poměrně hodně diskutovanou oborovou skupinou jsou „vědní“ obory. I z těchto důvodů publikuje OECD indikátor **počet absolventů vědních oborů terciárního vzdělávání (typu 5A i 5B) jako podíl na 100 000 zaměstnaných ve věku 25–34 let.** Ten se pohybuje od 800 v Maďarsku do více než 2 200 v Austrálii, Finsku, Francii, Irsku, Koreji, na Novém Zélandu a ve Spojeném království. V České republice se jedná o 1 186 absolventů na 100 tisíc zaměstnaných ve věku 25–34 let.

Genderové rozdíly v absolvování programů terciárního vzdělávání: čím vyšší úroveň vzdělávání, tím menší podíl žen

V programech terciárního vzdělávání vyšších stupňů studuje méně žen; v programech terciárního vzdělávání typu 5A prvního a druhého stupně studuje 58 %, resp. 56 % žen, zatímco v programech úrovně ISCED 6 je žen pouze 43 %. Situace se ale oproti předchozím letům mírně zlepšila – rozdíl mezi podílem žen v programech typu 5A prvního stupně a programech vedoucích k vědeckému titulu Ph.D. se v období 2000–2006 snížil.

V všech zemích OECD s výjimkou Francie a Nového Zélandu se podíl žen v programech terciárního vzdělávání typu 5A mezi roky 2000 a 2006 zvýšil. **V průměru zemí OECD tvoří ženy v programech terciárního vzdělávání typu 5A prvního stupně 58 % všech absolventů těchto programů.** Míra graduace žen v těchto programech je ve 26 z 29 zemí OECD a ve všech přidružených zemích vyšší než míra graduace mužů. Na Islandu a v Portugalsku a v přidružených zemích Estonsku a Slovinsku je dokonce podíl žen absolvujících tyto programy vyšší než 65 %, na druhou stranu v Japonsku, Koreji a Turecku je nižší než 50 %. **V České republice se jedná o 56 % žen.**

Ženy tvoří v roce 2006 v průměru v zemích OECD 56 % všech absolventů programů terciárního vzdělávání typu 5A druhého stupně, v roce 2000 se jednalo pouze o 52 %. V České republice tvoří ženy 57 % absolventů těchto programů.

Ženy ale v menší míře absolvují programy terciárního vzdělávání směřující k vědeckému titulu (Ph.D. – programy úrovně ISCED 6), toto se projevuje v nižších mírách graduace. Výjimkou jsou Island, Itálie, Portugalsko a přidružené země Brazílie, Estonsko a Izrael. V průměru v zemích OECD tvoří ženy 43 % absolventů programů této vzdělávací úrovně, oproti předchozím letům se tento podíl zvýšil, v roce 2000 se jednalo o 39 %.

Podíly žen se ale liší v jednotlivých oborových skupinách. Ženy daleko častěji studují programy lékařské, zdravotnické a sociálních služeb, stejně jako obory humanitní, umělecké a pedagogické. Muži se naopak v daleko větší míře zapisují ke studiu vědních oborů.

A4 KOLIK STUDENTŮ UKONČÍ TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A KOLIK ZE VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDČASNĚ ODEJDE?

Terciární vzdělávání zahrnuje širokou škálu programů, které poskytují absolventům znalosti a dovednosti různé úrovně. Studijní programy terciárního vzdělávání typu 5A jsou obvykle poskytovány univerzitami; programy typu 5B jsou obvykle kratší a jsou více prakticky zaměřeny. Tento indikátor se zaměřuje na míru úspěšného dokončování programů ve vzdělávacím systému, tedy podílu studentů, kteří ke studiu nastoupí a studium úspěšně dokončí absolvováním některého ze studijních programů.

Příčiny nedokončení studia v programech terciárního vzdělávání mohou být různé; studenti mohou zjistit, že si vybrali špatný obor nebo program; mohou být zklamáni standardní nabídkou vzdělávacích institucí především v terciárním vzdělávání, a to zejména v systému, který umožňuje volnější přístup ke vzdělávání; nebo naleznou atraktivní zaměstnání před ukončením studia.

Míra předčasných odchodů ze vzdělávání nemusí být nezbytně indikátorem neúspěchu jednotlivých studentů, ale vysoký podíl studentů odcházejících v průběhu studia může signalizovat, že vzdělávací systém nedostatečně uspokojuje potřeby svých klientů, tedy studentů. Studenti mohou zjistit, že vzdělávací systém neodpovídá jejich očekávání nebo potřebám trhu práce, nebo že délka programu je delší, než je doba, kterou si mohou dovolit být mimo pracovní trh.

Hlavní výsledky

- Míra úspěšného dokončení programů terciárního vzdělávání typu 5B je v průměru v zemích OECD 62 % a je nižší než v programech terciárního vzdělávání typu 5A. Mezi jednotlivými zeměmi jsou ale velké rozdíly. Míra úspěšného dokončení programů typu 5B se pohybuje od více než 80 % v Belgii (vlámské společenství), Dánsku a Japonsku až do méně než 40 % na Novém Zélandu, ve Švédsku a Spojených státech.
- Předčasný odchod z programů terciárního vzdělávání typu 5A nemusí nutně znamenat ukončení vzdělávací dráhy v terciárním vzdělávání – ve Francii a v menší míře i v Dánsku a na Novém Zélandu významný podíl studentů (15 % ve Francii), kteří předčasně odejdou z terciárního vzdělávání typu 5A, pokračuje ve studiu programů typu 5B.
- Studenti, kteří studují programy s úplným kurikulem („full-time programmes“), častěji úspěšně dokončí studium, než je tomu v případě studentů programů s částečným kurikulem („part-time programmes“). Míra úspěšného dokončení programů s úplným kurikulem je 68 %, zatímco míra úspěšného dokončení programů s částečným kurikulem se v průměru pohybuje na úrovni 60 %.
- Mezi mírou úspěšného dokončování studia a platbou školného neexistuje žádná přímá závislost.

Míra úspěšného dokončování programů terciárního vzdělávání

Míra úspěšného dokončování programů terciárního vzdělávání jako celku počítá s celkovým počtem studentů, kteří začali studovat v některém z programů terciárního vzdělávání typu 5A a úspěšně absolvovali některý z programů terciárního vzdělávání typu 5A nebo 5B, a počtem studentů, kteří začali studovat v některém z programů terciárního vzdělávání typu 5B a úspěšně absolvovali některý z programů terciárního vzdělávání typu 5B nebo 5A.

V 19 zemích OECD, pro které byla k dispozici data, neukončí úspěšně programy terciárního vzdělávání v průměru 31 % studentů. Míra úspěšného dokončování se ale v jednotlivých zemích OECD poměrně liší. V Maďarsku, na Novém Zélandu a ve Spojených státech odejde předčasně z terciárního vzdělávání, tedy před úspěšným dokončením studia, více než 40 % těch, kteří ke studiu nastoupí. V Belgii (vlámské společenství), Dánsku, Francii, Německu a Japonsku a v přidružené zemi Ruské federaci je tento podíl předčasných odchodů ze vzdělávání menší než 24 %. Údaje za Českou republiku nejsou v potřebném členění k dispozici.

Míra úspěšného dokončování programů terciárního vzdělávání typu 5A a 5B

V průměru ve 24 zemích OECD, za které jsou k dispozici data, 31 % studentů programů terciárního vzdělávání typu 5A odejde předčasně ze vzdělávání bez úspěšného absolvování programu. Míra úspěšného dokončování se v jednotlivých zemích poměrně liší. V Maďarsku, na Novém Zélandu a ve Spojených státech úspěšně dokončí studium v těchto programech méně než 60 % studentů, kteří ke studiu nastoupí. Naopak v Dánsku, Spojeném království a v přidružené zemi Ruské federaci je míra úspěšného dokončení těchto programů více než 80 % a v Japonsku dokonce 91 %. V České republice se jedná o 68 % míru úspěšného dokončení studia v programech terciárního vzdělávání typu 5A.

Míra úspěšného dokončení vzdělávání v programech terciárního vzdělávání typu 5B je v průměru zemí OECD 62 % a je nižší, než je tomu v případě programů typu 5A. Pohybuje se od více než 80 % míry dokončování v Belgii (vlámské společenství), Dánsku a Japonsku až do méně než 40 % na Novém Zélandu, ve Švédsku a Spojených státech.

Velice často je diskutován vliv plateb školného případně jeho výše na míru úspěšného dokončování studia. Jednotlivé země analyzují závislost výše školného na míře úspěšného dokončování studia. Zjistit ale vzájemné závislosti je poměrně obtížné.

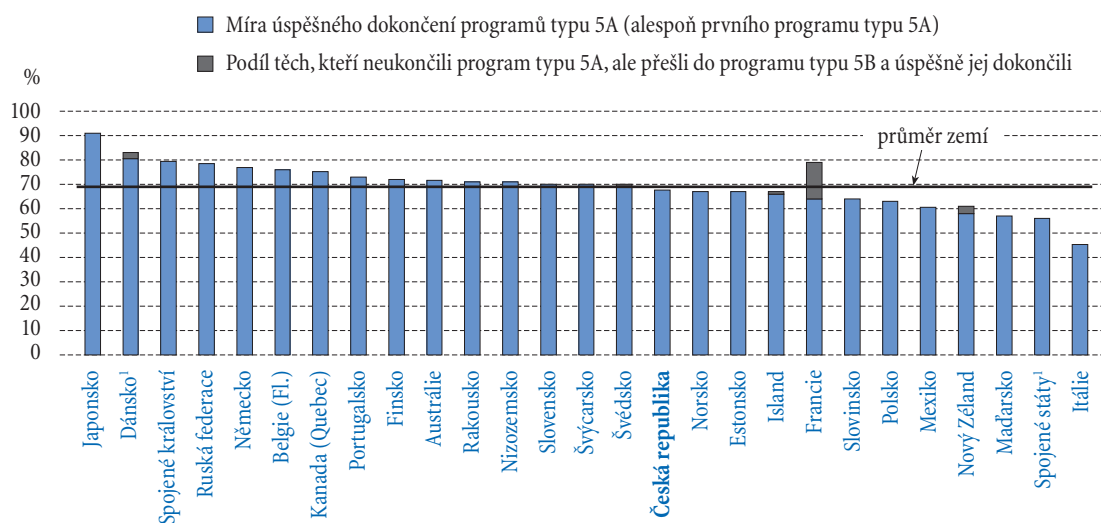
Existují země, které mají zaveden systém školného a studenti programů terciárního vzdělávání platí více než 1 500 US \$ – jde o Austrálii, Kanadu, Nizozemsko, Nový Zéland, Spojené království a Spojené státy. Míra úspěšného dokončování studia je na Novém Zélandu a ve Spojených státech mnohem nižší, než je průměr zemí OECD, ale v ostatních uvedených zemích je vyšší než 70 %. Naopak v Dánsku, kde není školné zavedeno a navíc existuje systém dalších veřejných subvencí studentům, je míra úspěšného dokončování studia těchto programů vyšší než 81 %. To není překvapující, když si uvědomíme, že motivací pro studium na terciární úrovni a jeho úspěšné dokončení je zejména následně lepší uplatnění na trhu práce a možnost získání lepšího výdělku. Toto je velkou motivací a **školné, případně jeho výše nehraje v rozhodování uchazečů o studium a studentů až takovou roli.**

Důsledky nedokončení studia programů terciárního vzdělávání typu 5A

Na předčasné ukončení studia programů terciárního vzdělávání, případně jejich pozdější dokončení může mít vliv řada faktorů, a naopak předčasné ukončování studia může mít řadu důsledků až už na společnost, nebo na jedince.

Graf A4.2

Míra úspěšného dokončení programů terciárního vzdělávání typu 5A (2005)



Poznámky:

1. Pouze studenti v programech s plným kurikulem („full-time programmes“).

Země jsou seřazeny sestupně podle míry úspěšného dokončení programů terciárního vzdělávání typu 5A.

Zdroj: OECD. Tabulka A4.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

Vyšší míra nedokončování studia může být interpretována jako neefektivní využívání finančních prostředků vložených do vzdělávání a v případě zemí, kde je přístup do terciárního vzdělávání nějakým způsobem limitován, může omezit přístup do vzdělávání uchazečům, kteří mají o studium opravdu zájem. Může mít také nepříznivý vliv na kvalitu výuky. Na druhé straně předčasné ukončení studia nemusí být vždy finanční a časovou ztrátou, a to ze tří hlavních důvodů:

- **Někteří studenti sice předčasně ukončí studium v programech terciárního vzdělávání typu 5A, ale přejdou do programů typu 5B, které následně úspěšně dokončí.** Například ve Francii a v menší míře v Dánsku a na Novém Zélandu významný podíl studentů (15 % ve Francii a 3 % v ostatních dvou), kteří předčasně odejdou z terciárního vzdělávání typu 5A, pokračuje ve studiu programů typu 5B. V praxi to znamená, že ve Francii ze 100 studentů, kteří nastoupí do terciárního vzdělávání typu 5A, jich 64 studium úspěšně ukončí, 15 jich přejde do programů typu 5B a pouze 21 opustí systém bez terciární kvalifikace.
- **V některých zemích ne všechny programy terciárního vzdělávání typu 5A vedou k získání titulu.** Jedná se zejména o programy s částečným kurikulem, případně o programy celoživotního vzdělávání a programy rozšiřující profesní kvalifikaci.

V průměru zemí OECD, u kterých byla k dispozici data, tvoří studenti programů s částečným kurikulem 23 % všech studentů v terciárním vzdělávání typu 5A, vyšší podíly těchto studentů převyšující 40 % vykazují Maďarsko, Nový Zéland, Polsko a Ruská federace. V průměru 60 % studentů, kteří do těchto programů nastoupí, je také úspěšně ukončí. V programech s plným kurikulem je míra úspěšného dokončování vyšší, a to 68 %.

- **V některých zemích studenti úspěšně vystudují část programu, ale neukončí předepsaným způsobem studium v celém programu.** V tomto případě student získá určité znalosti a dovednosti, které může využít na pracovním trhu, ale nezíská titul. V Kanadě těmto neúspěšným studentům vytvářejí speciální atraktivní pracovní příležitosti. Otázkou zůstává, proč tito studenti předčasně ze vzdělávacího systému odcházejí. Ve Švédsku studenti vzdělávání přerušují a následně se (bez ztráty kreditů) mohou do vzdělávání vrátit. V některých zemích studium probíhá v ucelených celcích, tedy modulově, a určitý počet vystudovaných modulů vede k udělení titulu a získání odpovídající kvalifikace.

Z uvedeného je tedy patrné, že důvody pro předčasné odchody z terciárního vzdělávání jsou v jednotlivých zemích OECD různé a s ohledem na tuto skutečnost by údaje také měly být interpretovány. Na míru úspěšného dokončování studia mají také pochybitelně vliv změny na pracovním trhu jednotlivých zemí.

A8 JAKÝ VLIV MÁ ÚČAST VE VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚČAST NA TRHU PRÁCE?

Indikátor charakterizuje vztah mezi výší dosaženého vzdělání a postavením na trhu práce, a to i z genderového pohledu, a zabývá se také změnami, ke kterým dochází v průběhu doby ve vztazích mezi proměnnými. Pozornost se upřela i na míry zaměstnanosti věkové skupiny blízké věku odchodu do důchodu, což vrhá nové světlo na zaměstnanost v různých věkových skupinách a ve vztahu k dosaženému vzdělání.

Hlavní výsledky

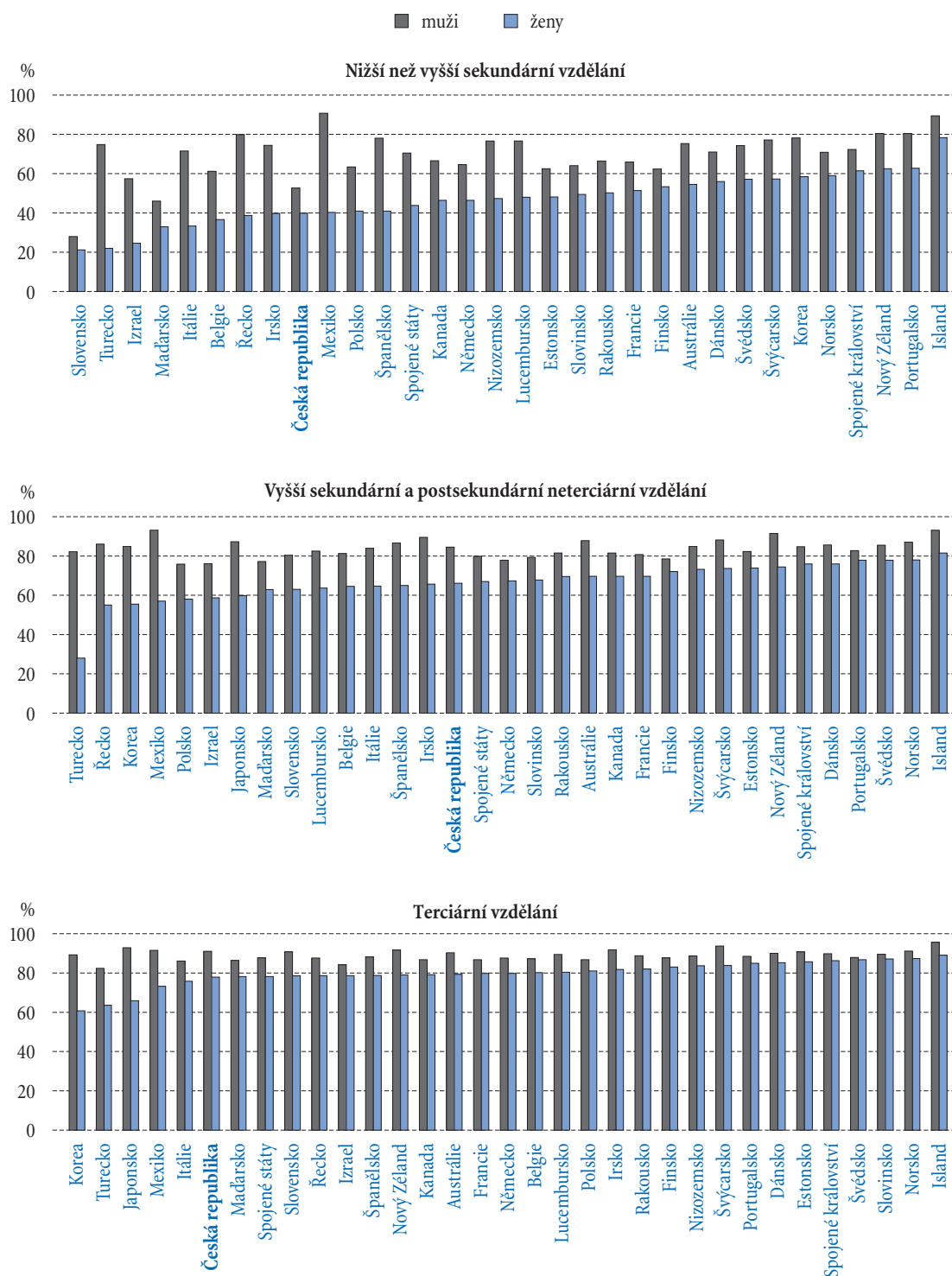
- **Míry zaměstnanosti stoupají s výší dosaženého vzdělání.** Až na několik málo výjimek platí, že **míra zaměstnanosti lidí s terciárním vzděláním je výrazně vyšší než u lidí, kteří absolvovali „pouze“ vyšší sekundární vzdělání.** U mužů jsou rozdíly zejména mezi těmi, kteří absolvovali na vyšší sekundární úrovni vzdělání, a těmi, kteří kvalifikace vyššího sekundárního vzdělání nedosáhli.
- U lidí s nižší úrovní dosaženého vzdělání je nižší pravděpodobnost, že se stanou pracovní silou, a naopak vyšší pravděpodobnost, že budou nezaměstnaní. **Největší rozdíly v míře zaměstnanosti mužů a žen jsou nejrozšířenější ve skupinách s nižší úrovní vzdělanosti.** U vzdělanostních skupin se vzděláním nižším než vyšší sekundární mají muži šanci najít si zaměstnání o 23 procentních bodů vyšší než ženy. Ve skupinách s nejvyšší úrovní vzdělání činí tento rozdíl již pouze 10 procentních bodů ve prospěch mužů.
- **Vzdělání je důležitým faktorem zaměstnanosti ve vyšším věku.** V průměru je ve věkové skupině 55–64 let zaměstnáno 40,2 % lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární, 52,4 % lidí s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním a 65,9 % těch, kteří mají terciární kvalifikaci.
- Jak roste zaměstnanost spolu se vzděláním, rostoucí úroveň dosaženého vzdělání s vysokou pravděpodobností zmenšuje obavy, které jsou spojeny s uplatněním starší populace na trhu práce, a to jak z pohledu jednotlivce, tak společnosti. Země, ve kterých jsou nejrůznější výnosy spojené s dosaženým zaměstnáním, jsou Finsko, Řecko, Irsko, Japonsko a Španělsko, kde mezi věkovými skupinami 45–54 let a 55–64 let při dosažení terciární úrovně vzdělání velmi výrazně rostou výnosy spojené s výkonem zaměstnání a kde úroveň zaměstnanosti lidí s terciárním vzděláním je obzvláště vysoká.

Budoucnost ekonomického vývoje a vývoj trhu práce zemí OECD jsou závislé na stabilním přísunu dobře vzdělaných pracovníků. Úroveň kvalifikačních dovedností má tendenci růst spolu s úrovní dosaženého vzdělání. Jak populace v zemích OECD stárne, vyšší úroveň vzdělanosti a delší doba strávená v zaměstnání mohou snížit míry závislosti na sociálním systému a pomoci ulevit finančnímu zatížení systému veřejných důchodů.

Graf A8.2

Míry zaměstnanosti podle úrovně dosaženého vzdělání (2006)

(Procenta zaměstnaných ve věku 25–64 let)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle míry zaměstnanosti u vyššího sekundárního vzdělání a postsekundárního neterciárního vzdělání.

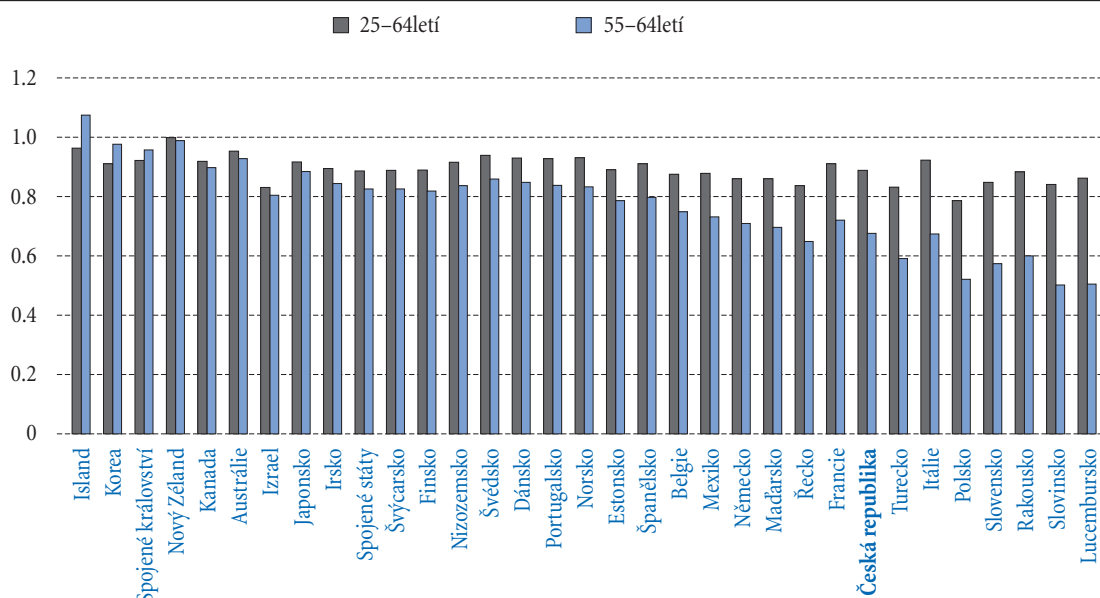
Zdroj: OECD, Tab. A8.3b a A8.3c, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

Míry zaměstnanosti obvykle rostou spolu s výší dosaženého vzdělání. To je hlavní důvod rozsáhlých investic do rozvoje lidského kapitálu, přičemž zajištění dostatečného množství vzdělaných osobností je nezbytné k tomu, aby tyto investice byly získány zpět. Samozřejmě jsou mezi zeměmi rozdíly v mírách zaměstnanosti, které nejčastěji reflektují kulturní odlišnosti, přičemž nejvýraznější odlišnosti jsou v míře zaměstnanosti žen. Podobně v obecné rovině platí, že míry nezaměstnanosti jsou nižší u lidí s vyšším vzděláním, což je typické, neboť dosažení vyšší úrovně vzdělání činí lidi více atraktivní pro trh práce. Proto míry nezaměstnanosti přinášejí informaci jak o zájmu jedince pracovat, tak o jeho atraktivnosti pro potenciální zaměstnavatele.

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

Graf A8.3

Index změny v míře zaměstnanosti lidí s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním vůči lidem s terciárním vzděláním v populaci 25–64 let a v populaci 55–64 let (2006)



Poznámky:

Země jsou seřazeny vzestupně podle rozdílu v poměru zaměstnanosti v populaci 25–64 let a ve starší kohortě.

Zdroj: OECD. Tab. A8.4. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

Zaměstnanost

Rozdíly mezi jednotlivými zeměmi v zaměstnanosti žen jsou primárním faktorem rozdílů v souhrnných mírách zaměstnanosti. **V zemích, ve kterých je v populaci ve věku 25–64 let vyšší obecná míra zaměstnanosti** – v Dánsku, na Islandu, Novém Zélandu, v Norsku, Švédsku, Švýcarsku a ve Spojeném království – **je také vyšší míra zaměstnanosti žen.** V populaci 25–64 let se míra zaměstnanosti mužů pohybuje od méně než 77 % v Belgii, Finsku, Francii, Maďarsku, Polsku, na Slovensku a v Turecku přes 85 % na Islandu, v Japonsku, Koreji, na Novém Zélandu, v Mexiku a ve Švýcarsku. Oproti tomu míra zaměstnanosti žen se pohybuje v rozsahu od méně než 55 % v Řecku, Itálii, Mexiku, Polsku, Španělsku a Turecku po 77 % a více na Islandu a ve Švédsku, což poukazuje na odlišné kulturní a sociální vzorce platné v jednotlivých zemích.

Míry zaměstnanosti absolventů škol s terciárním vzděláním jsou výrazně vyšší – okolo 9 procentních bodů v průměru zemí OECD – než u absolventů vyššího sekundárního vzdělání. V roce 2006 měli lidé s terciárním vzděláním míru zaměstnanosti vyšší o 12 a více procentních bodů v Řecku, Polsku, na Slovensku, v Turecku a v přidružených zemích Izraeli a Slovinsku. Ačkoliv v průběhu doby mohlo dojít uvnitř zemí v rámci vzdělanostních skupin k velkým změnám v mírách zaměstnanosti, průměry

za země OECD za dospělé s nižším sekundárním, vyšším sekundárním a terciárním vzděláním byly v posledním desetiletí poměrně stabilní.

Rozdíly v mírách zaměstnanosti mužů (v populaci 25–64 let) jsou zejména **mezi těmi, kteří dosáhli vyššího sekundárního vzdělání, a těmi, kteří mají vzdělání nižší**. Tento odstup je extrémní zejména v České republice, Maďarsku a ve Slovenské republice, kde je míra zaměstnanosti mužů s vyšším sekundárním vzděláním vyšší nejméně o 30 procentních bodů než u mužů se vzděláním nižším. Naopak nejmenší rozdíly mezi mírou zaměstnanosti mužů s vyšším sekundárním vzděláním a mužů se vzděláním nižším, a to o 7 procentních bodů a méně, jsou v Řecku, na Islandu, v Koreji, Lucembursku, Mexiku a Portugalsku.

V České republice činí míra zaměstnanosti mužů s nižším sekundárním vzděláním 54,2 % a mužů s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A 88,2 %, což představuje rozdíl 34 procentních bodů. U mužů s terciární úrovní dosaženého vzdělání činí míra zaměstnanosti 91,1 %. V průměru na všech úrovních vzdělání je míra zaměstnanosti mužů 83,4 %.

V roce 2006 byly míry zaměstnanosti žen (v populaci 25–64 let) **podstatně rozdílnější, než tomu bylo u mužů**, přičemž tyto rozdíly nejsou pouze mezi ženami s vyšším sekundárním vzděláním a nižším vzděláním (o 15 procentních bodů a více v 24 z 29 zemí OECD, které dodaly potřebné údaje), ale také mezi ženami s vyšším sekundárním vzděláním a ženami, které dosáhly terciárního vzdělání (o 10 a více procentních bodů v 18 zemích).

Míry zaměstnanosti žen s nižším sekundárním vzděláním jsou velmi nízké, v průměru zemí OECD činí pouze 50 %; v Polsku, na Slovensku, v Turecku a v přidružených zemích Izraeli a Chile činí pouze 30 % a méně. Míra zaměstnanosti žen s terciárním vzděláním typu A je rovna nebo vyšší 75 %, s výjimkou Japonska, Koreje, Mexika a Turecka, avšak i tak je ve všech zemích míra zaměstnanosti žen nižší než míra zaměstnanosti stejně vzdělaných mužů.

V České republice činí míra zaměstnanosti žen s nižším sekundárním vzděláním 40,2 % a 69,7 % žen s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A, což představuje rozdíl 29,5 procentního bodu. Na terciární úrovni vzdělání činí míra zaměstnanosti žen 77,9 %. V průměru všech úrovní vzdělání je míra zaměstnanosti českých žen 64,1 %.

V průměru zemí OECD platí, že s každou následující vyšší úrovní vzdělání se snižují rozdíly mezi těmito dvěma po sobě následujícími úrovněmi: ze 23 procentních bodů mezi úrovní nižšího sekundárního a vyššího sekundární vzdělání až po 10 procentních bodů mezi vyšší sekundární úrovní a terciární úrovní vzdělání.

Dlouhodobé přínosy vzdělávání

Míry zaměstnanosti v populaci 55–64 let jsou obecně nižší (zhruba o 20 procentních bodů), **než je tomu v celkové populaci 25–64 let**. U lidí ve věku 55–64 let se vzděláním nižším než vyšší sekundární jsou míry zaměstnanosti nižší v průměru o 17,9 procentního bodu, u lidí s vyšším sekundárním vzděláním jsou nižší o 23,1 procentního bodu a u lidí s terciárním vzděláním jsou nižší o 18,4 procentního bodu, než je tomu v populaci 25–64 let.

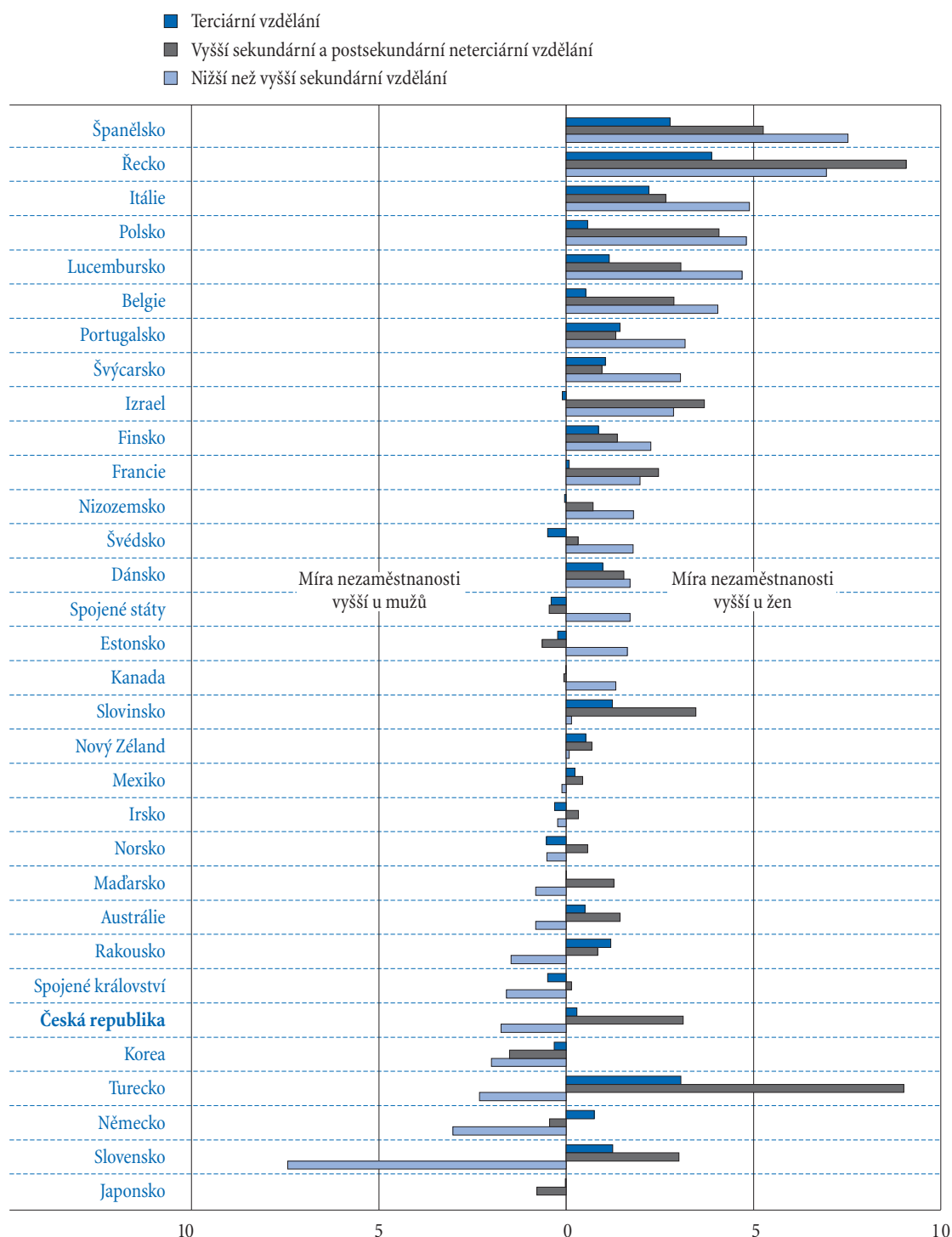
Zaměstnanost ve starší věkové skupině se v zemích OECD v posledních letech zvyšuje, zejména u těch, kteří dosáhli vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání. V zemích Evropské unie (EU 19) se zvyšuje i mezi těmi, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární. Nicméně velké rozdíly v míře zaměstnanosti jsou zejména mezi odlišnými vzdělanostními skupinami. **V průměru v zemích OECD činí míra zaměstnanosti v populaci 55–64 let u lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární 40,2 %, s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním 52,4 % a u lidí s terciární kvalifikací 65,9 %.**

Jinou cestou k prozkoumání zisků spojených s vyšším dosaženým vzděláním a s prodloužením pracovní dráhy je porovnání měr zaměstnanosti u lidí s vyšším sekundárním vzděláním a lidí s terciárním vzděláním. Obecně jsou v populaci pracovního věku (25–64 let) míry zaměstnanosti nižší u lidí s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním než u lidí s terciárním vzděláním. V mnoha zemích spolu s věkem rostou výhody vyplývající z dosažení terciárního vzdělání. Míra zaměstnanosti u vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání ve vztahu k terciárnímu vzdělání u starších dospělých celkově klesá pouze ve třech zemích. V Rakousku, Lucembursku, na Slovensku a v přidružené zemi Slovinsku je nevýhoda absolvování

pouze vyššího sekundárního vzdělání ve starší populaci obzvláště zřejmá. V porovnání dopadu dosaženého vzdělání na zaměstnanost je velmi důležité vzít do úvahy ekonomické cykly. Ty mají velmi silný vliv především na zaměstnanost osob s nižším vzděláním. V zemích, ve kterých dosažení terciárního vzdělání expanduje již od roku 1970 (což se odráží na vzdělanosti populace ve věku 45–54 let) a ve kterých jsou v současné době velké rozdíly v mírách zaměstnanosti mezi jednotlivými vzdělanostními úrovněmi, bude pravděpodobně celková zaměstnanost v nadcházejících letech na vzestupu. Zeměmi, ve kterých je přínos plynoucí ze

Graf A8.4

Rozdíly v míře nezaměstnanosti mužů a žen, podle úrovně dosaženého vzdělání (2006)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně rozdílů v míře nezaměstnanosti mužů a žen se vzděláním nižším než vyšší sekundární.

Zdroj: OECD, Tab. A8.4, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

zaměstnanosti ovlivněn efektem dosaženého vyššího vzdělání, jsou Finsko, Řecko, Irsko, Japonsko a Španělsko, v nichž dosažení terciární úrovně vzdělání v populaci 45–54 let prudce narůstá a ve kterých je úroveň zaměstnanosti lidí s terciárním vzděláním velmi příznivá. Všechny země vykazují vyšší úroveň dosaženého vzdělání mezi lidmi ve věku 45–54 let ve srovnání s populací 55–64 let, přičemž míry zaměstnanosti celkově rostou spolu s dosaženými úrovněmi vzdělání, a i když o něco pomaleji, v posledním desetiletí se zvyšuje také vzdělanostní úroveň u starší populace.

Míry nezaměstnanosti klesají s vyšším dosaženým vzděláním

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

V zemích OECD představuje dosažení vyššího sekundárního vzdělání typickou minimální úroveň pro získání uspokojivé pozice na trhu práce. V průměru je míra nezaměstnanosti u lidí s dokončeným vyšším sekundárním vzděláním o 4 procentní body nižší, než je tomu u lidí, kteří nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání. V závislosti na struktuře odvětví a na úrovni ekonomického rozvoje v daných zemích je riziko nezaměstnanosti spojováno s nedosažením vyšší sekundární úrovně vzdělání (přes 10 % nebo více) zejména v České republice a Německu, obzvláště vysoké je toto riziko na Slovensku (34 %). Pouze v Řecku, Koreji, Mexiku a Turecku není riziko nezaměstnanosti výrazněji spojeno s nedosažením vyššího sekundárního vzdělání; v těchto zemích je míra nezaměstnanosti lidí, kteří mají vzdělání nižší než vyšší sekundární, nižší než u lidí s dokončeným vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním.

V průměru v zemích OECD platí, že ekonomicky aktivní muži ve věku 25–64 let se vzděláním nižším než vyšším sekundárním jsou více než dvakrát častěji nezaměstnaní než ti, kteří mají ukončené vyšší sekundární vzdělání. Negativní spojení mezi mírou nezaměstnanosti a nedostatečnou výší dosaženého vzdělání platí také u žen. Rozdíly v mírách nezaměstnanosti z genderového pohledu obecně souvisí s dosaženým vzděláním. U žen s dosaženým terciárním vzděláním je míra nezaměstnanosti vyšší pouze o dva procentní body, než je tomu u mužů, pouze v Řecku, Itálii, Španělsku a Turecku. Ve 12 zemích OECD je míra nezaměstnanosti mužů, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání, vyšší, než je tomu u stejně vzdělaných žen.

V České republice činí míra nezaměstnanosti mužů s nižším sekundárním vzděláním 23,3 % a s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A již pouhých 2,6 %. U žen je nejvyšší míra nezaměstnanosti u žen s nižším sekundárním vzděláním, a to 21,6 %. U žen s vyšším sekundárním vzděláním typu 3A jde o 5,2 %. Na terciární úrovni vzdělání míra nezaměstnanosti činí 2,1 % u mužů a 2,4 % u žen.

Změny ve vývoji nezaměstnanosti

Mezi lety 1997 až 2006 v zemích OECD poklesly míry nezaměstnanosti u lidí s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním v průměru o 1,3 procentního bodu. Míry nezaměstnanosti poklesly o 3 procentní body ve Finsku, Francii, Irsku, Španělsku a Švédsku. Míry nezaměstnanosti u lidí, kteří nedosáhli vyššího sekundárního vzdělání, se v průběhu sledovaného období snížily o 5 procentních bodů ve Finsku, Irsku, na Novém Zélandu a ve Španělsku. Avšak velmi dramaticky vzrostly míry nezaměstnanosti lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundárním v České republice a na Slovensku (o více než 10 procentních bodů), takže celkové snížení měr nezaměstnanosti u lidí se vzděláním nižším než vyšším sekundárním je nízké: napříč zeměmi OECD míry nezaměstnanosti poklesly pouze o 0,5 procentního bodu. U lidí s terciárním vzděláním došlo k poklesu měr nezaměstnanosti o 0,6 procentního bodu.

Od roku 1997 do roku 2006 se rozdíl mezi mírami nezaměstnanosti lidí s terciární a vyšší sekundární úrovní vzdělání snížil, a to z 2,6 procentního bodu v roce 1997 na 1,9 procentního bodu v roce 2007. Oproti tomu rozdíl mezi mírou nezaměstnanosti u lidí s vyšším sekundárním vzděláním a lidí s nižším sekundárním vzděláním vzrostl v tom samém období ze 3,4 procentního bodu na 4,2 procentního bodu. Větší problém představují výsledky zaměstnanosti pouze za nižší sekundární vzdělání, na této úrovni je relativně malý pokles ve všech zemích OECD.

Ačkoliv rozdíl mezi mírou nezaměstnanosti lidí s vyšším sekundárním vzděláním a lidí s terciárním vzděláním se v nedávných letech poněkud snížil, dosažení vyšší sekundární úrovně vzdělání vytváří menší rozdíly v uplatnění na trhu práce než dosažení terciárního vzdělání. Míra nezaměstnanosti lidí s terciárním vzděláním je téměř vždy – s výjimkou Dánska, Itálie, Mexika a Nového Zélandu – nižší, než je míra nezaměstnanosti u lidí s vyšším sekundárním vzděláním.

V České republice je velmi vysoký rozdíl v míře nezaměstnanosti u lidí s nižším sekundárním a vyšším sekundárním vzděláním způsoben především rozevírajícími se nůžkami v uplatnění na trhu práce mezi lidmi s těmito dvěma úrovněmi vzdělání. Ve skupině s nižším sekundárním vzděláním narostla poměrně výrazně míra nezaměstnanosti, a to ze 12,1 % v roce 1997 na 22,3 % v roce 2006. Současně je však nezbytné připomenout, že jde o poměrně malý počet lidí, neboť jen malá část české populace má jako nejvyšší dokončené vzdělání nižší sekundární. U lidí s dokončeným vyšším sekundárním vzděláním šlo již o podstatně menší nárůst míry nezaměstnanosti: z 3,4 % v roce 1997 se posunula na 5,5 % v roce 2006. Na terciární úrovni vzdělání pak v letech 1997 až 2006 vzrostla míra nezaměstnanosti o 1 procentní bod z 1,2 % na 2,2 %.

A9 JAKÉ JSOU EKONOMICKÉ VÝNOSY ZE VZDĚLÁVÁNÍ?

Tento indikátor zkoumá relativní příjmy pracujících s různými úrovněmi nejvyššího dosaženého vzdělání v 25 zemích OECD a v přidružených zemích Izraeli a Slovinsku. V rámci indikátoru jsou prezentována data popisující rozložení příjmů před zdaněním na pěti úrovních dosaženého vzdělání podle ISCED97. Indikátor tak pomáhá ukázat, jak se liší návratnost vzdělávání v jednotlivých zemích u lidí se srovnatelnou úrovní dosaženého vzdělání.

Hlavní výsledky

- **Příjmy rostou s každou další vyšší úrovní dosaženého vzdělání.** Ti, kteří dosáhli vyššího sekundárního, postsekundárního a terciárního vzdělání, mají podstatně větší příjmy než ti, kteří jsou stejného pohlaví, ale nemají ukončené vyšší sekundární vzdělání. Výnosy z příjmu u lidí s terciárním vzděláním se celkově v posledních letech nezhoršily, v Německu, Maďarsku a Itálii dokonce výrazně vzrostly.
- **Příjmové zvýhodnění spojené s dosaženým vzděláním roste spolu s věkem. Rozdíly v poměrných příjmech obecně rostou u populace ve věku 55–64 let s terciárním vzděláním v porovnání s celkovou populací (25–64 let).** U lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární příjmové znevýhodnění roste se zvyšujícím se věkem ve všech zemích kromě Finska, Německa a Nového Zélandu.
- **S několika málo výjimkami platí, že příjmy žen jsou nižší než příjmy podobně vzdělaných mužů.** Na všech úrovních vzdělání se průměrné příjmy žen ve věku 30–44 let pohybují v rozsahu od 51 % příjmu mužů v Koreji po 80 % příjmu mužů ve Slovinsku.
- **Jednotlivé země se od sebe podstatně liší rozptylem příjmů mezi lidmi s podobnou úrovní vzdělání.** Podíl lidí s dosaženým vzděláním terciárního typu 5A a programů směřujících k vědecké kategorii v nejnižší příjmové kategorii (v dolní polovině mediánu) kolísá od 0 % v Lucembursku až po 18 % v Kanadě. Jednotlivé země také vykazují odlišný podíl mužů a žen ve vyšších a nižších příjmových kategoriích.

Jednou z cest, pomocí které trhy zajišťují, aby lidé rozvíjeli a udržovali patřičné dovednosti, je pobídka skrze rozdílné mzdy – zejména prostřednictvím vyšších příjmů lidí s vyšší úrovní vzdělání. Současně vzdělávání umocňuje vynaložené náklady, které je nutné vyvážit vyššími příjmy. Tento indikátor se tedy zabývá relacemi výše příjmů spojených s různými úrovněmi vzdělání a rozdíly v těchto příjmech.

Rozptyl v příjmech mezi skupinami s odlišnou úrovní dosaženého vzdělání přináší informaci o riziku spojeném s investováním do vzdělání. Poměrné příjmy informují o tom, co si může typický student v průměru vydělat po ukončení vzdělávací úrovně nebo vzdělávacího programu. Rozptyl v příjmech poskytuje více nuancí rozsahu možných výsledků pro různé úrovně dosaženého vzdělání.

Rozptyl v příjmech je významný pro formování politiky podpory dosahování vyšší úrovně vzdělání. Některé důkazy naznačují, že někteří jedinci mají relativně nízkou návratnost investic do vzdělání, což znamená, že mají relativně nižší mzdy, ačkoliv mají poměrně vysokou úroveň dosaženého vzdělání. Politici a odborníci by tak měli přezkoumat charakteristiky vzdělávacích programů, které jsou spojené s nízkými mírami návratnosti investic, nebo přezkoumat charakteristické rysy lidí, kteří v těchto programech studují, jako například jejich pohlaví, doba, po kterou jsou ekonomicky aktivní, nebo jejich povolání.

Příjmy podle úrovně dosaženého vzdělání

Rozdíly v příjmech jsou klíčovým bodem při rozhodování jedince o tom, zda bude investovat do budoucího vzdělání. Mohou také reflektovat nabídku různých vzdělávacích programů na různých úrovních vzdělávání (případně také bariéry při vstupu do těchto vzdělávacích programů). Příjmové benefity vyplývající z ukončeného terciárního vzdělání jsou zejména patrné při srovnání průměrných ročních příjmů těch, kteří absolvovali na terciární úrovni vzdělání, a průměrných ročních příjmů těch, kteří absolvovali na úrovni vyššího sekundárního nebo postsekundárního neterciárního vzdělání. Příjmová ztráta z neukončeného vyššího sekundárního vzdělání je zjevná opět při porovnání průměrných ročních příjmů. Různorodost v poměrných příjmech (před zdaněním) v jednotlivých zemích reflektuje množství faktorů včetně poptávky po pracovních dovednostech na trhu práce, minimální mzdy zaručené zákonem, síly odborů, 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.

Graf A9.2 poukazuje na 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 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, který má značně vysokou cenu.

Pro muže s terciárním vzděláním typu 5A a programů směřujících k vědecké kvalifikaci má příjmové zvýhodnění vyplývající z dosaženého vzdělání značný význam zejména v České republice, Maďarsku a Polsku, kde příjmová zvýhodnění se blíží 100 % nebo je dokonce překračují. V Koreji a ve Spojeném království mají ženy podobné výhody. Ženy s nižším sekundárním vzděláním jsou značně znevýhodněny v Kanadě, Izraeli, Turecku, Spojeném království a ve Spojených státech, podobně muži zase v Portugalsku a ve Spojených státech. Ukazuje se, že se příjmová zvýhodnění v populaci 25–64 let s terciárním vzděláním ve vztahu k těm, kteří mají pouze vyšší sekundární vzdělání, pohybují v rozmezí od 15 % na Novém Zélandu po 119 % v Maďarsku.

V posledních deseti letech poměrové příjmové výhody u lidí s terciárním vzděláním stoupaly ve většině zemí, což poukazuje na skutečnost, že poptávka po více vzdělaných osobnostech stále ještě překonává nabídku. V Německu, Maďarsku, Irsku a Itálii příjmová zvýhodnění vzrostla zejména ve sledovaném období. V těchto zemích je podíl osob s dosaženou terciární úrovní vzdělání v nízké komparaci s průměrem zemí OECD, a to zejména z pohledu podílu ekonomicky aktivní populace v kvalifikovaných profesích.

V některých zemích můžeme pozorovat, že v posledních deseti letech došlo ke snížení příjmových výhod spojených s dosaženým vzděláním. Ve Španělsku, ale také na Novém Zélandu můžeme vidět, že došlo k určitému snížení příjmových výnosů u lidí s terciárním vzděláním. Zda to poukazuje na slábnoucí poptávku, nebo zda jde o reakci na to, že mladí lidé s terciárním vzděláním mají relativně nízké nástupní platy, je velmi obtížné určit.

Vzdělání a příjmy u starší populace

Nyní se podíváme na to, jak se poměrné příjmy liší podle věku. Rozdíly v poměrných příjmech u lidí s terciárním vzděláním ve věku 55–64 let v porovnání s celou populací (25–64 let) jsou v obecné rovině značné; v průměru vzdělání navyšuje příjmový rozdíl o 14 indexových bodů. **Pracovní příležitosti starších jsou lepší pro lidi s terciárním vzděláním, přičemž ve většině zemí rostou také příjmové výhody,** a to ve všech zemích s výjimkou Austrálie, Kanady, Nizozemska, Turecka a Spojeného království. Příjmy v populaci ve věku 55–64 let rostou více u lidí s terciárním vzděláním než u lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární.

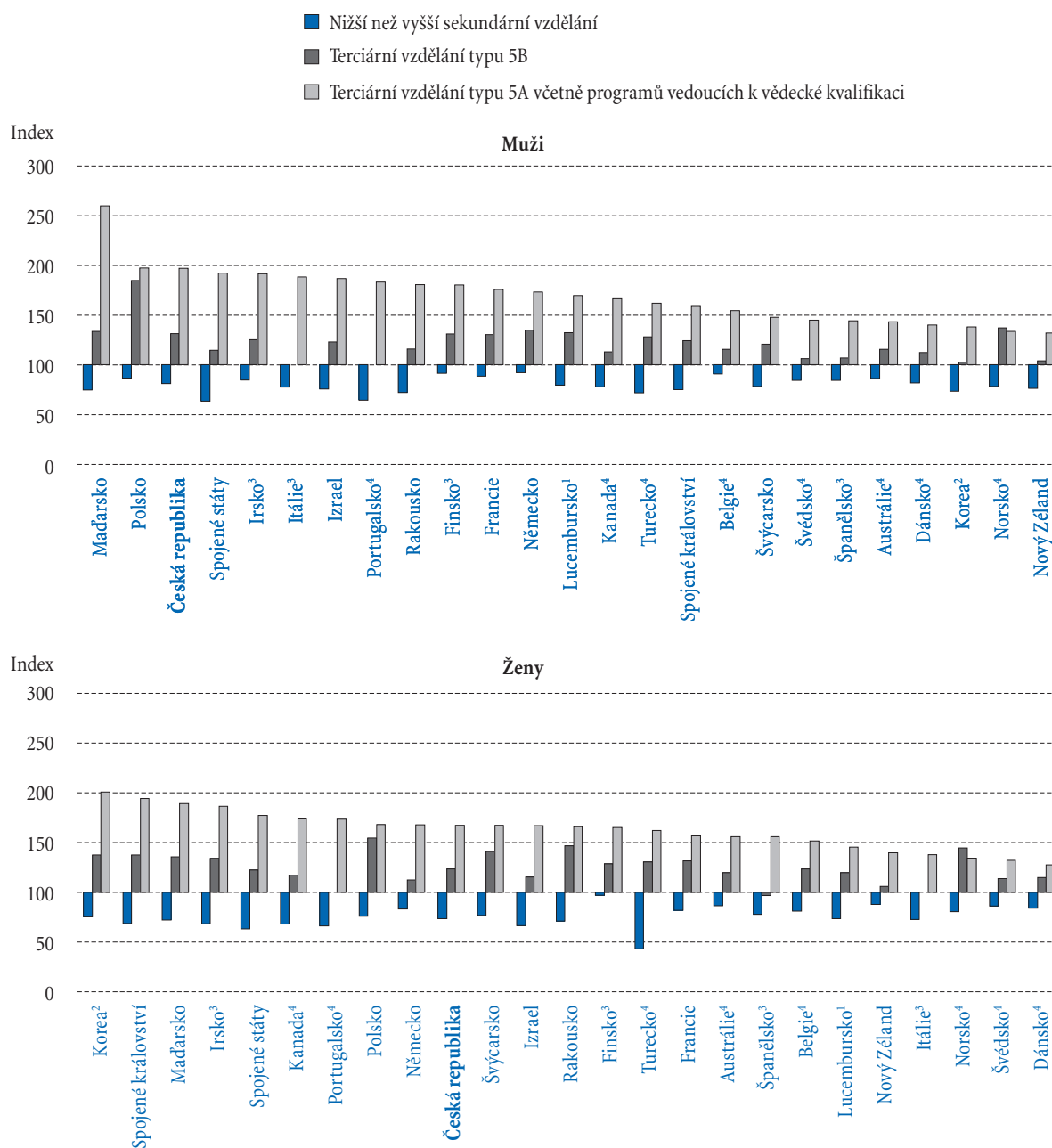
Ve většině zemí kromě Finska, Německa a Nového Zélandu roste spolu se stoupajícím věkem příjmové znevýhodnění u lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární. Tento nárůst příjmového znevýhodnění u starších lidí se vzděláním nižším než vyšší sekundární je však méně patrný než příjmové zvýhodnění lidí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

Graf A9.2

Relativní příjmy ze zaměstnání (2006)

(Podle úrovně dosaženého vzdělání a pohlaví ve věku 25–64 let)

(Vyšší sekundární a postsekundární a neterciární vzdělání = 100 %)



Poznámky:

1. Data za rok 2002.

2. Data za rok 2003.

3. Data za rok 2004.

4. Data za rok 2005.

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

Zdroj: OECD. Tabulka A9.1a. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

Vzdělání a genderové nerovnosti v příjmech

V populaci ve věku 25–64 let se z hlediska finančního prospěchu jeví terciární vzdělání jako více ziskově prospěšné u žen než u mužů v Austrálii, Rakousku, Kanadě, Koreji, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku, ve Španělsku, Švýcarsku a Spojeném království. Opačný trend platí ve zbývajících zemích, s výjimkou Turecka, kde jsou příjmy mužů a žen s terciárním vzděláním – vztažené k vyššímu sekundární vzdělání – poměrně vyrovnané.

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

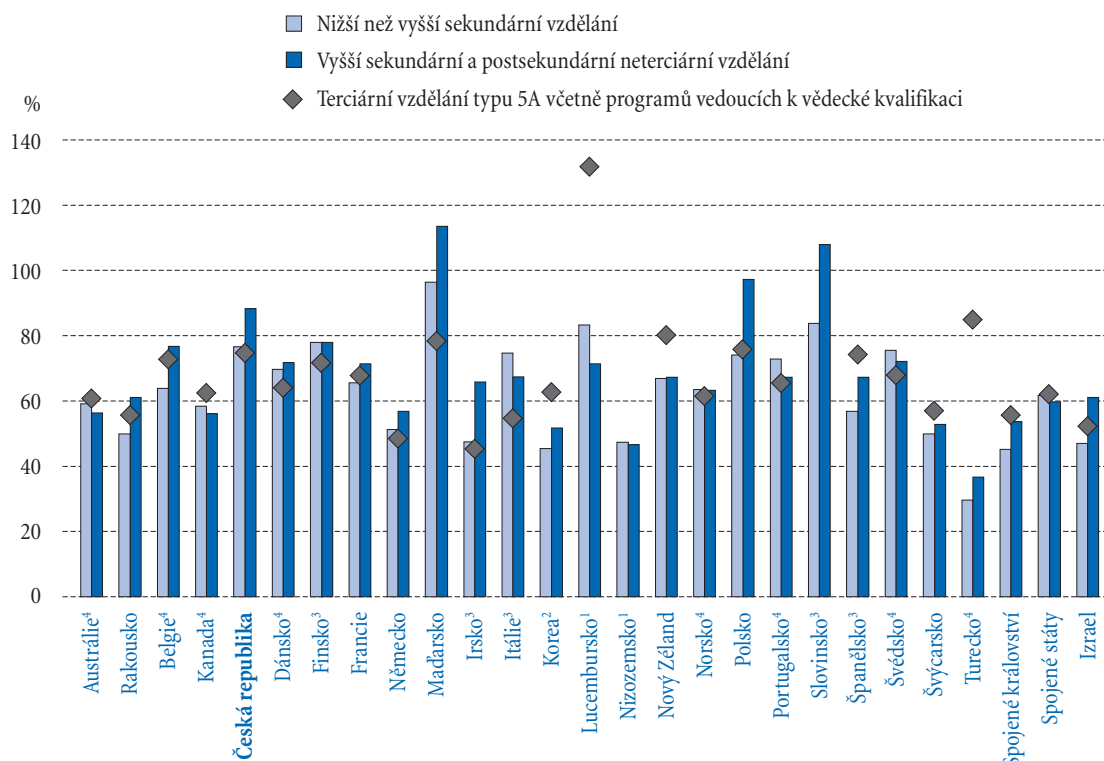
Tyto poměrné rozdíly musí být interpretovány se značnou opatrností, neboť data o příjmech ve většině zemí zahrnují i příjmy z práce na částečný úvazek, přičemž práce na částečný úvazek je charakteristická zejména pro zaměstnanost žen a pravděpodobně se v tomto ohledu jedna země významně liší od druhé. Například v Lucembursku, Maďarsku a Polsku jsou příjmy počítány bez údajů za práce na částečný úvazek, takže příjmy žen ve věku 30–44 let v těchto zemích dosahují 84 %, 83 % a 81 % příjmu mužů.

Rozdíl v příjmech mužů a žen je možné částečně vysvětlit rozdílným výběrem kariéry a povolání, odlišnou dobou, kterou muži a ženy stráví jako pracovní síla, a poměrně značný vliv má i rozšíření práce na částečný úvazek v ženské populaci. Nic-

Graf A9.4

Genderové rozdíly v příjmech (2006)

Průměrný příjem žen jako procento z příjmu mužů ve věku 55–64 let podle úrovně dosaženého vzdělání



Poznámky:

1. Data za rok 2002.

2. Data za rok 2003.

3. Data za rok 2004.

4. Data za rok 2005.

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

Zdroj: OECD. Tabulka A9.1b. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

méně ve většině zemí ve věku 55–64 let se rozdíl v příjmech mužů a žen zvětšuje. Pozoruhodnou výjimkou jsou ženy s vyšším sekundárním nebo postsekundárním neterciárním vzděláním v Maďarsku, Polsku a Slovinsku, které vydělávají stejně nebo více než muži, a dále ženy s terciárním vzděláním typu 5A v Lucembursku, které vydělávají o 30 a více procent víc než jejich mužští kolegové.

Celkově jsou rozdíly v příjmech mužů a žen více patrné u starších věkových skupin, přičemž v některých zemích se rozdíly v příjmech mužů a žen v posledních letech zmenšují. Nejvíce znatelné změny jsou patrné u žen s nižším sekundárním vzděláním v Maďarsku, na Novém Zélandu a ve Spojených státech, kde se v poslední dekádě rozdíl v příjmech blíží více než 10 procentním bodům.

V České republice jsou příjmy žen také výrazně nižší než příjmy mužů. Pokud vezmeme průměr za všechny vzdělávací úrovně dohromady, pak v případě populace 30–44 let činí příjem žen v průměru 70 % příjmu mužů, ve věku 55–64 let to je 80 %. Na úrovni nižší než vyšší sekundární tvoří příjmy žen ve věku 30–44 let 68 % příjmů mužů, v populaci 55–64 let je to 77 %. Na úrovni vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání ženy ve věku 33–44 let vydělávají 75 % příjmu mužů, v populaci 55–64 let už jde o 88 % příjmu mužů. Ženy ve věku 30–44 let s terciárním vzděláním typu 5B mají v průměru 71 % příjmu stejně vzdělaných mužů, ve věku 55–64 let pak 93 %. Na úrovni terciárního vzdělání typu 5A mají ženy ve věku 30–44 let 64 % příjmu mužů, ve věku 55–64 let pak 74 %.

Rozložení příjmů uvnitř jednotlivých úrovní dosaženého vzdělání

Data popisující strukturu obyvatel s dokončenou danou úrovní vzdělání v různých příjmových skupinách mohou být použita také k popisu těsnosti rozložení příjmů kolem mediánu dané země. Kromě informací o rovnosti příjmů poskytují také informaci o riziku spojeném s investicemi do vzdělání. A konečně, rozložení příjmů doplňuje relativní příjmy informací o tom, jak jsou tyto zprůměrované příjmy rozloženy uvnitř vzdělanostních skupin.

Indikátory založené na průměrných příjmech nepokrývají celý rozsah příjmů obyvatel s danou úrovní vzdělání. Velký podíl lidí s dosaženým terciárním vzděláním, zejména mezi ženami, má výdělků na úrovni poloviny mediánu dané země nebo méně. Značnou část nízkých příjmů u lidí s vyšším vzděláním lze vysvětlit vykonáváním prací na částečný úvazek nebo prací pouze v části roku. Země, které udávají informace pouze o příjmech z práce na plný úvazek a za celý rok, vykazují mnohem méně lidí s terciárním vzděláním, kteří mají nízké příjmy, a současně znevýhodnění žen je v těchto zemích značně eliminováno. Ať už je práce na částečný úvazek nebo práce pouze po část roku dobrovolná, nebo nedobrovolná záležitost, ovlivňuje tyto výsledky; nízké výdělků a malá účast na trhu práce poukazují na málo efektivní rozdělení a současně i na nízké využití investic do lidského kapitálu.

Data ukazují, že **ve většině zemí podíl lidí v nižších příjmových kategoriích klesá, jakmile se dosáhne vyšší úrovně vzdělání.** Tento výsledek poukazuje na další možný pohled na pozitivní vztah mezi výší příjmů a dosaženým vzděláním. Současně jsou však ve většině zemí také lidé s vyšší úrovní vzdělání, kteří se nacházejí v nižších příjmových kategoriích; to naznačuje, že zde spočívá značné riziko investic do terciárního vzdělání. Podíl lidí s vyšším vzděláním (terciární vzdělání typu 5A a programů směřujících k získání vědecké kvalifikace) v nízkých příjmových kategoriích (na úrovni poloviny mediánu nebo nižší) se pohybuje od 0 % v Lucembursku a Portugalsku po 18 % v Kanadě.

Napříč všemi úrovněmi vzdělání země jako Belgie, Česká republika, Lucembursko a Portugalsko nemají vůbec nebo mají poměrně málo lidí s terciárním vzděláním, kteří mají příjmy nižší než polovina mediánu. Není překvapivé, že více rovnosti v rozdělení příjmů je obecně spojováno s nižšími rozdíly v příjmech u lidí s terciárním vzděláním, což však vysvětluje pouze část nerovností v příjmech v dané zemi.

Interpretace rozptylu dat o příjmech

Široká škála faktorů – od nejrůznějších institucionálních rozhodnutí po odlišné osobní schopnosti – pravděpodobně ovlivňuje rozsah rozptylu příjmů mezi lidmi s podobnou úrovní dosaženého vzdělání. Na institucionální úrovni se u zemí s centrálně stanovenými platy projevuje menší rozptyl příjmů, následkem čehož se postupně sblíží pracovní status a dosažené vzdělání. Z širšího pohledu pak rozptyl příjmů v sobě odráží fakt, že dosažené vzdělání ne vždy plně odpovídá dovednostem a schopnostem jed-

notlivce: jiné dovednosti než ty, co souvisí se vzděláním (například zkušenosti), jsou oceňovány na trhu práce. Rozdíly v rozsahu a realizaci programů pro dospělé mají také vliv na národní model rozptylu příjmů, přičemž vliv na rozložení příjmů mají i další atributy nesouvisějící s odborností – například diskriminace podle pohlaví, rasy nebo věku.

Ukazuje se, že ve všech zemích s rostoucí úrovní dosaženého vzdělání klesá rozptyl příjmů. Tento trend lze interpretovat tak, že vyšší vzdělání přináší více informací o schopnostech jedince jako potenciálního zaměstnance, výsledkem čehož je užší vztah mezi vzděláním a mzdou.

Obecně lze říci, že neznáme všechny faktory, které ovlivňují výši a rozložení příjmů. Výzkum uskutečněný ve Spojených státech ukázal, že **více než polovina rozdílů v příjmech u jedinců stejné rasy a stejného pohlaví není ovlivněna kvalifikačními faktory, jako je například počet let školní docházky, věk, pracovní zkušenosti, vzdělání nebo povolání a příjem rodičů.** Výzkum o determinantech příjmů osvětlil důležitost takzvaných non-kognitivních dovedností – například vytrvalost, spolehlivost, zodpovědnost, – což vedlo k většímu množství otázek kladených v souvislosti s rolí vzdělávacího systému a zejména v souvislosti se vzděláváním v raném dětství rozvíjejícím uvedené dovednosti.

A10 CO OVLIVŇUJE OCHOTU INVESTOVAT DO VZDĚLÁVÁNÍ?

Tento indikátor se snaží změřit podněty vedoucí k investování do vzdělávání, a to prostřednictvím míry návratnosti investic do vzdělání. Finanční návratnost vzdělání je počítána jednak pro investice vložené do počátečního vzdělávání, jednak pro hypotetickou čtyřicetiletou osobu, která se rozhodla vrátit do vzdělávání uprostřed své pracovní kariéry. Výnosy jedince i společnosti ze vzdělávání jsou uváděny pro vyšší sekundární a terciární vzdělání.

V mnoha zemích je **míra návratnosti investic do vzdělání vyšší v případě terciárního vzdělání, než je tomu v případě vyššího sekundárního vzdělání.** Výjimkou jsou Dánsko, Španělsko, Švédsko, Spojené království a Spojené státy, kde jak muži, tak ženy mají vyšší návratnost investic do vzdělání v případě vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání, než je tomu při dosažení terciární úrovně vzdělání. Ve většině zemí OECD se tedy jeví situace příznivá pro terciární úroveň vzdělání. **Ve většině zemí jsou také míry návratnosti ze vzdělání vyšší než 5 %,** s výjimkou žen investujících do terciárního vzdělání v Německu a Švédsku a žen investujících do vyššího sekundárního vzdělání v Koreji.

Hlavní výsledky

- **Návratnost vzdělávání spočívá zejména ve výši výdělku.** Rozdíly ve výši výdělků jsou základním faktorem návratnosti vzdělávání. Proto je pro vzdělávací politiky důležité toto monitorovat a zkoumat, jaký je dopad výše výdělků na účast ve vzdělávání. Na terciární úrovni vzdělání se projevuje souvislost mezi výší daní a přímými platbami do vzdělávání – s nízkými nebo žádnými poplatky za školné je spojeno vyšší daňové zatížení při vstupu na trh práce.
- **Návratnost vyššího sekundárního a postsekundárního vzdělání se pohybuje mezi 6,1 % a 18 % u mužů a od 5,6 % do 18,5 % u žen;** s mírně nižšími hodnotami u žen. V České republice, ve Spojeném království a Spojených státech se projevují jak u mužů, tak u žen významně vyšší hodnoty, než je tomu u ostatních zemí.
- **V zemích OECD je návratnost terciárního vzdělání v průměru 12 % u mužů a 11 % u žen.** Návratnost je velice významná v České republice, Maďarsku, Polsku a Portugalsku. Naopak relativně malá návratnost se projevuje v Německu, Norsku, Španělsku a ve Švédsku, kde se pohybuje v rozmezí 5–8 %. V těchto zemích to naznačuje porovnatelně nižší ochotu pokračovat ve vzdělávání.
- **Ve věku čtyřiceti let výnosy z vyššího sekundárního vzdělání převyšují 13 % v České republice, Portugalsku a ve Spojených státech.** Návratnost investic do vzdělání je vysoká dokonce i v případě, že jednotlivec měl ušlé příjmy po dobu studia. Návratnost investic do terciárního vzdělání je obecně vyšší, než tomu je v případě vyššího sekundárního vzdělání ve 40 letech věku. Ve většině zemí je návratnost investic do vzdělání dostatečně vysoká i v případě návratů do vzdělávání uprostřed pracovní kariéry.

➤ **Návrtnost investic do vzdělání je ve všech zemích vyšší pro terciární vzdělání v porovnání s vyšším sekundárním vzděláním, a to jak v případě počátečního vzdělávání, tak v případě vstupů do vzdělávání ve 40 letech.** V průměru v zemích OECD terciární vzdělání zajišťuje míru návratnosti investic ve výši 11 % u mužů a 9 % u žen v případě počátečního vzdělávání. U 40letých vstupujících do vzdělávání se jedná o míru návratnosti 9,5 % u mužů a 6,5 % u žen.

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

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

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

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

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

Faktory ovlivňující ochotu investovat do vzdělání

Zisky z dosažení vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání se pohybují mezi 6,1 % a 18 % u mužů a od 5,6 % do 18,5 % u žen, a to s mírně nižšími hodnotami u žen. V České republice, ve Spojeném království a Spojených státech se projevují jak u mužů, tak u žen významně vyšší hodnoty, než je tomu u ostatních zemí. Zisky ze vzdělání se ale v těchto zemích liší. Ve Spojeném království a Spojených státech se jedná zejména o vyšší výdělky, v České republice jde zejména o „zisk“ z nízké míry nezaměstnanosti.

V České republice se jedná o návratnost investic do vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání ve výši 15 % u mužů a 15,2 % u žen.

V případě vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání jsou obvykle přímé platby do vzdělání minimální, zisky ze vzdělání obvykle záleží na úrovni výstupů pro trh práce.

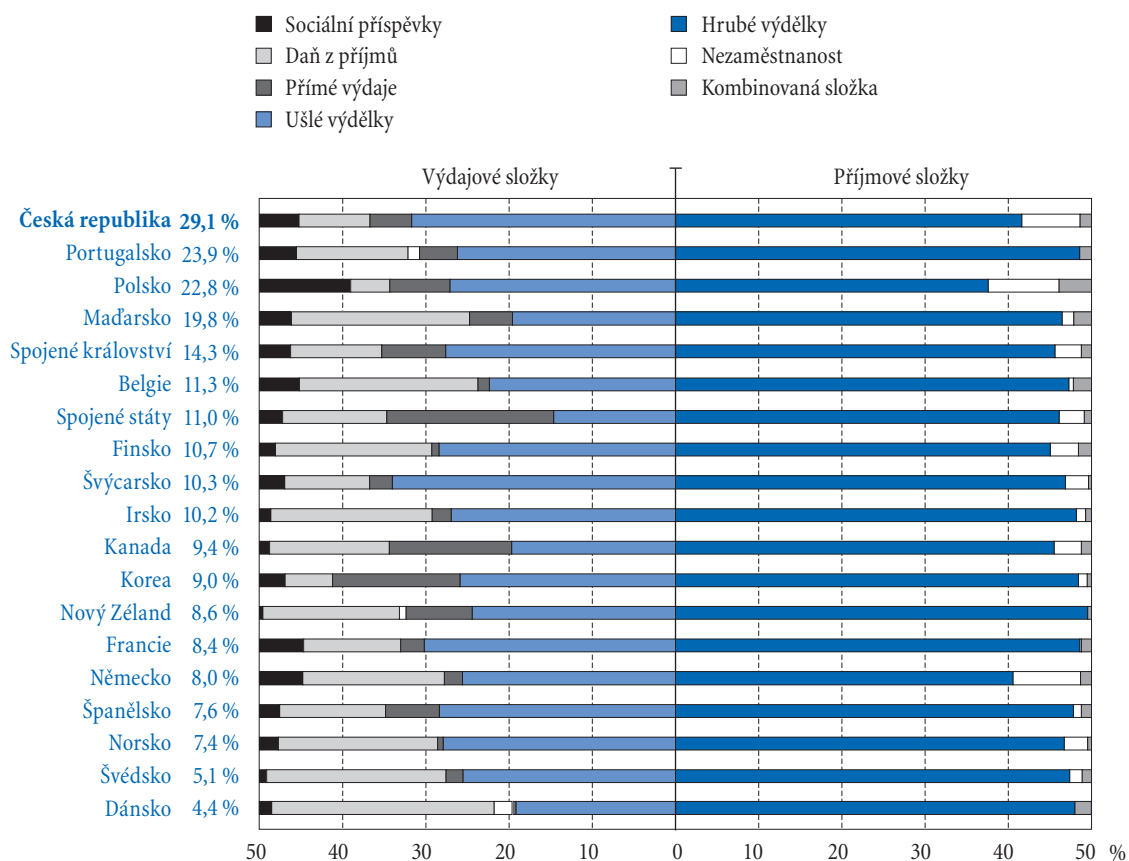
Stejně jako v případě vyššího sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělání se i **zisky z terciárního vzdělání projevují zejména ve výši výdělků při vstupu na trh práce.** Ostatní složky jsou při analýze rozdílů mezi zeměmi OECD méně významné. Vysoké zisky z terciárního vzdělání se projevují zejména v České republice, Maďarsku, Polsku a Portugalsku (od 20 %

do 30 %). Naopak relativně malá návratnost se projevuje v Německu, Norsku, ve Španělsku a Švédsku, kde se pohybuje v rozmezí 5–8 %. V České republice se jedná o návratnost investic do terciárního vzdělání ve výši 29,1 % u mužů a 23,8 % u žen.

Graf A10.2

Složky výnosů ze vzdělání u osob s terciárním vzděláním ISCED 5/6 (2004)

(Jedná se o individuální zisky ze vzdělání)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle individuálních zisků ze vzdělání.

Zdroj: OECD. Tabulka A10.1, A10.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

KAPITOLA B FINANČNÍ A LIDSKÉ ZDROJE VLOŽENÉ DO VZDĚLÁVÁNÍ

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

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

Tabulka 1 Klasifikace výdajů na vzdělávání

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

	veřejné zdroje
	soukromé zdroje
	soukromé zdroje s veřejnou dotací

B1 KOLIK STOJÍ ŽÁK/STUDENT?

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

Země OECD vydávají na jednoho žáka a studenta od primárního do terciárního vzdělávání v průměru 8 553 US \$, a to 6 173 US \$ na žáka v primárním vzdělávání, 7 736 US \$ na žáka na sekundární vzdělávací úrovni a 15 559 US \$ na studenta v terciárním vzdělávání. Tyto průměrné hodnoty však v sobě skrývají poměrně široký rozptyl výdajů mezi jednotlivými zeměmi. V průměru (bez ohledu na rozdíly mezi jednotlivými zeměmi) země OECD vydají na studenta na terciární úrovni dvakrát více finančních prostředků než na žáka v primární vzdělávací úrovni.

Hlavní výsledky

- **Výdaje na vlastní vzdělávání studenta na terciární vzdělávací úrovni** (bez výdajů na výzkum a vývoj a na služby související se vzděláváním) činí v zemích OECD v průměru 7 976 US \$ a pohybují se od 5 000 US \$ a méně v Řecku, Maďarsku, Polsku, na Slovensku a v přidružené zemi Slovinsku až do více než 10 000 US \$ v Kanadě, ve Švýcarsku a Spojených státech.
- **Země OECD v průměru vydají na žáka v průběhu celého procesu primárního a sekundárního vzdělávání 87 720 US \$.** Tyto souhrnné výdaje se v jednotlivých zemích OECD pohybují od méně než 40 000 US \$ v Mexiku a na Slovensku a v přidružených zemích Brazílii, Chile a Ruské federaci až do 100 000 US \$ a více v Rakousku, Dánsku, na Islandu, v Lucembursku, Norsku, ve Švýcarsku a Spojených státech.
- Existuje přímá závislost mezi výdaji na žáka v primárním a sekundárním vzdělávání a výdaji na žáka vzhledem k HDP na obyvatele; na terciární vzdělávací úrovni tato závislost není tolik patrná. Země, které vynakládají na žáka v primárním a sekundárním vzdělávání menší částky, nicméně vykazují výdaje na žáka vzhledem k HDP na obyvatele velice podobné jako ostatní země.
- **Výdaje na studenta v terciárním vzdělávání vzrostly v období 2000–2005 ve dvou třetinách zemí OECD,** ale pouze v Austrálii, Rakousku, Dánsku, Řecku, na Islandu, v Mexiku, Polsku, Portugalsku, ve Španělsku, Švýcarsku a Spojeném království vzrostly ve větší míře i výdaje na studenta vzhledem k HDP na obyvatele.
- Výdaje na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni vzrostly v období 1995–2005 prakticky ve všech zemích OECD, v průměru se jednalo o nárůst 35 %. Ve stejném období výdaje na studenta v terciárním vzdělávání v některých zemích klesly, a to zejména díky prudkému nárůstu celkového počtu studentů, který nebyl kompenzován dostatečným nárůstem výše finančních prostředků. V období 2000–2005 došlo v průměru zemí OECD k nárůstu výdajů na studenta o 11 procentních bodů. To poukazuje na skutečnost, že vlády většiny zemí našly cestu, jak financovat masivní nárůst studentů v terciárním vzdělávání.
- V sedmi z 11 zemí OECD, ve kterých počty studentů v terciárním vzdělávání vzrostly mezi roky 2000 a 2005 o více než 20 procentních bodů, rostly alespoň stejným tempem i výdaje na terciární vzdělávání.

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

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

Vzdělávací politiky jednotlivých zemí stojí před úkolem hledat cestu, jak zvýšit kvalitu vzdělávání nebo alespoň zachovat kvalitu stávající, a to při současném širším otevření přístupu ke vzdělávání, zejména v oblasti terciární úrovně. Jak je vidět z celkového vývoje velikosti výdajů na žáka/studenta, v mnoha zemích OECD je prudký nárůst počtu studentů kompenzován i nárůstem výdajů na vzdělávání, zejména v oblasti terciárního vzdělávání.

Důležitá je i struktura výdajů vynaložených na jednotlivé vzdělávací úrovně. Některé země OECD například kladou zvýšený důraz na vzdělávání předškolních dětí ve věku 3–4 roky.

Indikátor týkající se jednotkových výdajů na žáka a studenta zahrnuje přímé veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání směřované do vzdělávacích institucí v porovnání s celkovým přepočteným počtem žáků a studentů ve vzdělávacích institucích.

Vlastní životní náklady žáků a studentů dotované z veřejných zdrojů nejsou do zahraničního porovnání zahrnuty. V některých ze-

mích nejsou k dispozici výdaje na žáky a studenty v soukromých vzdělávacích institucích, jiné země nevykazují kompletní data za soukromé vzdělávací instituce nezávislé na vládě. V těchto případech jsou do výpočtu indikátoru zahrnuty pouze výdaje na veřejné a na vládě závislé soukromé vzdělávací instituce. Je nutné si uvědomit, že rozdíly ve výdajích na žáka a studenta v jednotlivých zemích mohou být způsobeny nejen rozdílnými materiálními zdroji poskytovanými studentům (např. rozdíly v počtu žáků na učitele), ale i rozdíly v relativních mzdových a cenových úrovních.

Na primární a nižší sekundární vzdělávací úrovni představují výdaje na vzdělávání především výdaje na výuku žáků, zatímco v terciárním vzdělávání jsou do výdajů zahrnuty i další služby, zejména ty, které jsou spojeny s výzkumem a vývojem a dalšími službami pro studenty.

Výdaje na žáka a studenta přepočtené na US \$

Průměrné roční výdaje na žáka a studenta v primárním až terciárním vzdělávání svým způsobem vyhodnocují investice vynaložené na jednoho žáka a studenta. **Země OECD vydají v průměru ročně 8 553 US \$ na žáka a studenta od primárního až do terciárního vzdělávání.** Ve 13 z 33 zemí OECD a přidružených zemí se vynaloží na vzdělávání žáka a studenta mezi 7 000 US \$ a 9 000 US \$. Výdaje se v zemích OECD pohybují od 4 000 US \$ a méně v Mexiku, Polsku a na Slovensku a v přidružených zemích Brazílii, Chile, Estonsku a Ruské federaci až do více než 10 000 US \$ ročně na žáka a studenta v Rakousku, Dánsku, Norsku, ve Švýcarsku a Spojených státech. Mezi pěti zeměmi OECD s nejvyššími výdaji na studenta je Švýcarsko zemí s nejvyššími platy učitelů na sekundární vzdělávací úrovni a Spojené státy zemí s nejvyšší úrovní soukromých výdajů na terciární vzdělávací úrovni, zatímco Rakousko, Dánsko a Norsko jsou země, které mají nejnižší počet žáků na učitelský úvazek. **Česká republika vydá ročně na žáka a studenta od primární do terciární vzdělávací úrovně celkem 4 545 US \$.**

Dokonce v případě, že jsou celkové výdaje na žáka a studenta v některých zemích OECD podobné, se země poměrně podstatně liší ve výši výdajů na žáka a studenta na jednotlivých vzdělávacích úrovních. Země OECD vydají v průměru **na žáka primární vzdělávací úrovně 6 173 US \$, na žáka na sekundární úrovni 7 736 US \$ a na studenta terciární vzdělávací úrovně celkem 15 559 US \$.** Na terciární vzdělávací úrovni je tato poměrně vysoká průměrná částka ovlivněna především vysokými výdaji na studenta v několika málo zemích, zejména v Kanadě a Spojených státech. Výdaje na žáka a studenta v „typické“ zemi OECD (spočteno jako průměr výdajů těchto zemí) se pohybují na úrovni 6 252 US \$ na primární úrovni, 7 804 US \$ na sekundární úrovni a 11 512 US \$ na terciární vzdělávací úrovni. **V České republice se v průměru ročně vydá na žáka na primární vzdělávací úrovni 2 812 US \$, na žáka v sekundárním vzdělávání 4 847 US \$ a v terciárním vzdělávání 6 649 US \$.**

Tyto průměrné hodnoty v rámci zemí OECD však v sobě skrývají širokou škálu výdajů na žáka a studenta v jednotlivých zemích OECD. Na primární vzdělávací úrovni se průměrné roční výdaje na žáka pohybují od 1 425 US \$ v přidružené zemi Brazílii až do 14 079 US \$ v Lucembursku. Rozdíly mezi zeměmi OECD jsou ještě vyšší na sekundární úrovni, kde se výdaje na žáka liší až šestnáctkrát a pohybují se od 1 186 US \$ v Brazílii až do 18 845 US \$ v Lucembursku. Výdaje na terciárního studenta se pohybují od 3 421 US \$ v Ruské federaci až do více než 20 000 US \$ v Kanadě, ve Švýcarsku a Spojených státech.

Toto porovnání je založeno na paritě kupní síly vzhledem k HDP, nikoli na změnách trhu. Vychází tak z jednotného spotřebního koše, který se dal v roce 2005 ve Spojených státech získat za jeden US \$.

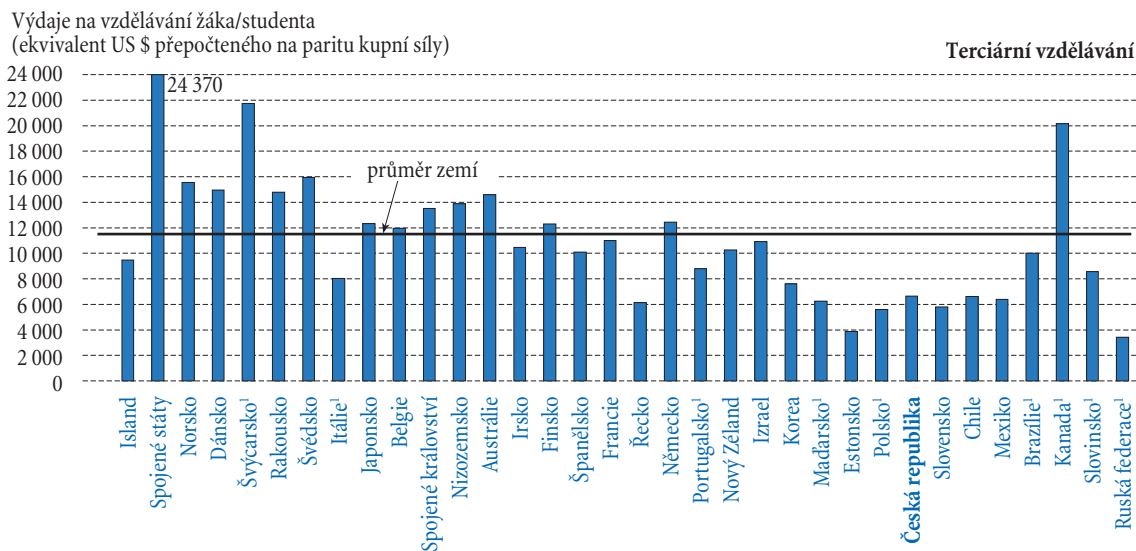
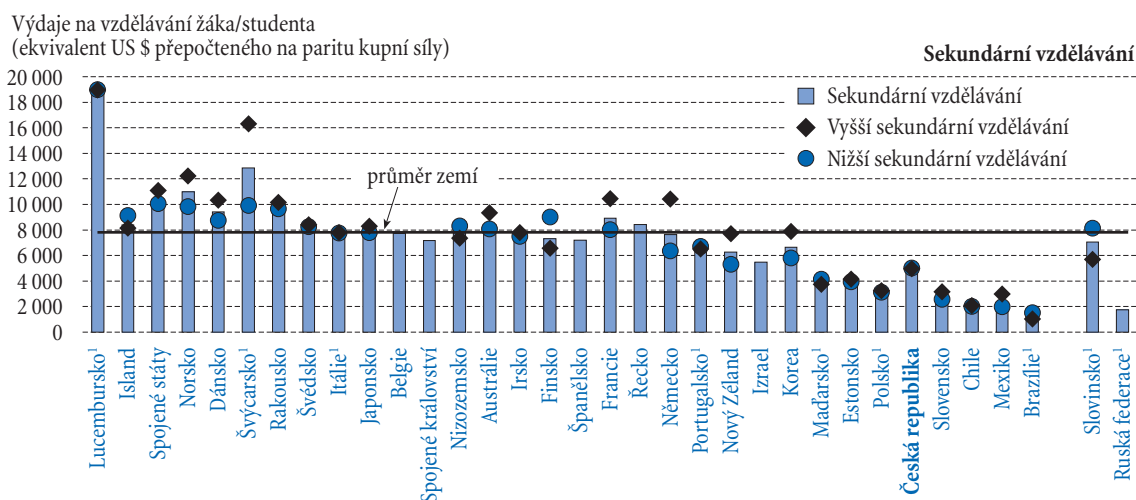
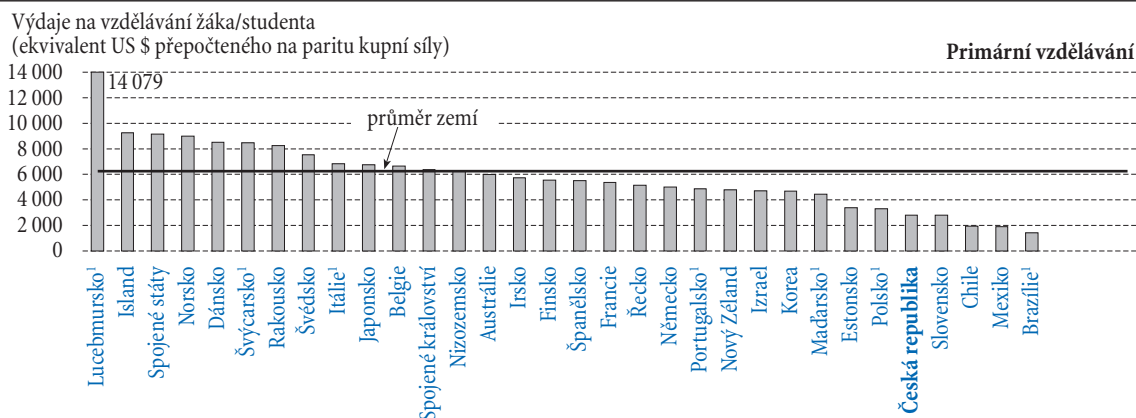
Výdaje na vlastní vzdělávání žáka a studenta (přepočtené na US \$)

V průměru ročně vydají země OECD, pro které jsou k dispozici údaje, **na vlastní vzdělávání (bez výdajů na výzkum a vývoj a na služby související se vzděláváním) žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni 5 994 US \$, což obnáší 94 % celkových výdajů na žáka na těchto úrovních.** V 15 z 25 zemí OECD a přidružených zemí s dostupnými daty služby související se vzděláváním na těchto vzdělávacích úrovních činí méně než 5 % celkových výdajů na žáka. Tento podíl je ale vyšší než 10 % výdajů na žáka v malé skupině zemí zahrnující Finsko, Francii, Maďarsko, Slovensko, Švédsko a Spojené státy. **V České republice se ročně vydá na vlastní vzdělávání žáka na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni 4 089 US \$, na služby související se vzděláváním se vydá 7,2 % celkových ročních výdajů na žáka na těchto vzdělávacích úrovních.**

Graf B1.2

Průměrné roční výdaje na vzdělávací instituce na žáka a studenta, podle úrovně vzdělávání (2005)

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



Poznámky:

1. Pouze veřejné výdaje.

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

Zdroj: OECD, Tabulka B1.1a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

Větší rozdíly ve výdajích na vlastní vzdělávání studenta v porovnání s celkovými výdaji jsou patrné na terciární vzdělávací úrovni. Země OECD, ve kterých je naprostá většina aktivit spojených s výzkumem a vývojem realizována v institucích terciárního vzdělávání, vykazují většinou vyšší celkové roční výdaje na studenta v terciárním vzdělávání než ty země, kde je výzkum a vývoj domé- nou institucí mimo vzdělávání, tedy jiných veřejných institucí nebo podniků. **Pokud sledujeme průměrné roční výdaje na stu- denta na terciární úrovni a eliminujeme výdaje na výzkum a vývoj a výdaje na služby související se vzděláváním, pak země OECD vydají ročně v průměru na terciárního studenta 7 976 US \$** a údaje v jednotlivých zemích se pohybují od 5 000 US \$ a méně v Řecku, Polsku, na Slovensku a v přidružené zemi Estonsku až do více než 10 000 US \$ v Kanadě, ve Švýcarsku a Spoje- ných státech. **V České republice se jedná v průměru ročně o 5 234 US \$.**

V průměru zemí OECD výdaje na výzkum a vývoj a výdaje na služby související se vzděláváním činí 29 %, resp. 4 % celko- vých průměrných ročních výdajů na studenta v terciárním vzdělávání. V devíti z 28 zemí OECD a přidružených zemí, ve kte- rých jsou k dispozici údaje o výdajích na prakticky všechny sledované služby, se tyto výdaje pohybují na úrovni 32 % a více (jedná se o Belgii, Finsko, Německo, Itálii, Nizozemsko, Norsko, Švédsko, Švýcarsko a Spojené království). V některých z těchto zemí se v průměru ročně jedná o více než 5 000 US \$ na studenta v terciárním vzdělávání.

Rozdíly mezi výdaji na žáka a studenta na jednotlivých vzdělávacích úrovních

Výdaje na žáka a studenta mají v jednotlivých zemích OECD společný rys – **rostou spolu s rostoucí vzdělávací úrovní od pri- márního do terciárního vzdělávání.** Tento trend lze chápat jako hlavní determinant rozložení výdajů. Naprostá většina vzdělá- vání je stále založena na tradiční organizaci výuky s podobnou organizací, obsahem programů, stylem výuky a řízení. Toto vše vede k podobným rysům jednotkových výdajů na jednotlivých vzdělávacích úrovních.

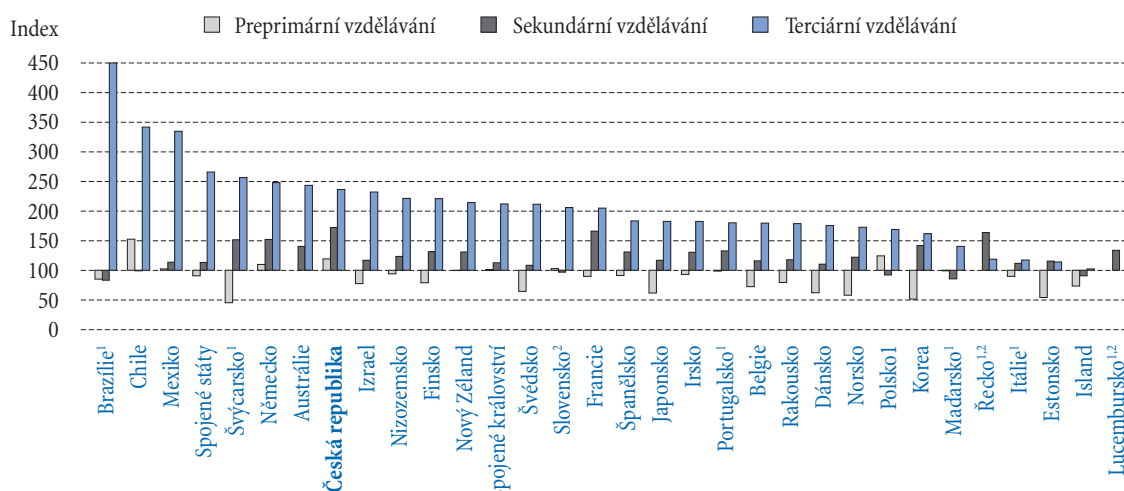
Porovnání výdajů na vzdělávání na jednotlivé vzdělávací úrovni poukazuje na relativní rozdíly založené na rozdílech ve způsobu vzdělávání na jednotlivých vzdělávacích úrovních stejně jako na relativní výši výdajů vynaložených na zabezpečení vzdělávání na těchto úrovních.

Ačkoli ve většině zemí OECD průměrné roční výdaje na žáka a studenta narůstají spolu s rostoucí vzdělávací úrovní (od primární do terciární), velikost těchto rozdílů se v jednotlivých zemích liší. **Na sekundární vzdělávací úrovni se výdaje na vzdělávání po-**

Graf B1.3

Výdaje na vzdělávání na žáka a studenta, podle jednotlivých úrovní vzhledem k primárnímu vzdělávání (2005)

(Primární vzdělávání = 100)



Poznámky:

1. Pouze veřejné instituce.

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

Země jsou seřazeny sestupně podle údajů za terciární vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka B1.1a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

hybují v průměru na 1,2násobku výdajů na primární vzdělávání a převyšují 1,5násobek v České republice (1,7), ve Francii, v Německu, Řecku a ve Švýcarsku. Ve Švýcarsku je tato skutečnost způsobena změnami ve výši platů učitelů. V ostatních zemích se jedná o rozdíl v počtu hodin přímé vyučovací povinnosti učitele mezi primární a sekundární vzdělávací úrovní spolu s rozdílem v počtu vyučovacích hodin (z pohledu žáka) mezi těmito úrovněmi vzdělávání.

Země OECD vydají v průměru 2,2krát více výdajů na studenta na terciární vzdělávací úrovni než na žáka na primární úrovni, mezi jednotlivými zeměmi se však projevují markantní rozdíly. Zatímco v Řecku, na Islandu, v Itálii a v přidružené zemi Estonsku se jedná pouze o méně než 1,3násobek, v Mexiku a v přidružených zemích Brazílii a Chile se jedná o více než trojnásobek. V České republice převyšují výdaje na vzdělávání studenta terciární úrovně výdaje na žáka v primárním vzdělávání 2,4krát.

Vztah výdajů na vzdělávání a celkového počtu žáků a studentů

Pro získání celkového obrazu o nákladovosti vzdělávání je nutné porovnat i výši výdajů na vzdělávání s počtem žáků a studentů na jednotlivých vzdělávacích úrovních. V průměru 26 zemí OECD s dostupnými údaji vydá dvě třetiny svých výdajů na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání, ačkoli na těchto vzdělávacích úrovních studují tři čtvrtiny žáků a studentů. Rozdíl mezi těmito dvěma údaji převyšuje 10 procentních bodů v Japonsku, Mexiku, na Slovensku a ve Spojených státech stejně jako v přidružených zemích Brazílii, Chile a Izraeli. V České republice se jedná o rozdíl 6,4 procentního bodu.

Rozdílné jsou i údaje týkající se terciární vzdělávací úrovně a výsledky jsou prakticky opačné, než je tomu u nižších úrovní vzdělávání. V průměru vydá 26 zemí OECD, u kterých jsou k dispozici data v požadovaném členění, 24 % svých výdajů na vzdělávání studentů na terciární vzdělávací úrovni, i když na této úrovni studuje pouze 16 % studentů. Rozdíl mezi těmito dvěma údaji se pohybuje od 7 procentních bodů a méně ve Francii, Řecku, Maďarsku, na Islandu, v Itálii, Koreji a Portugalsku a v přidružených zemích Estonsku a Slovinsku až do více než 13 procentních bodů ve Švýcarsku a Spojených státech a v přidružených zemích Brazílii a Chile. V České republice se tento rozdíl pohybuje na úrovni 7,2 procentního bodu.

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

Země OECD v průměru vydají na žáka a studenta v průběhu primárního a sekundárního vzdělávání celkem 87 720 US \$. Ačkoli je teoretická délka studia na těchto vzdělávacích úrovních v jednotlivých zemích podobná (12–13 let ve 30 ze 36 zemí OECD a přidružených zemí), celkové výdaje na žáka v průběhu studia jsou na těchto vzdělávacích úrovních zcela rozdílné. Souhrnné výdaje se v jednotlivých zemích OECD pohybují od méně než 40 000 US \$ v Mexiku, na Slovensku a v přidružených zemích Brazílii, Chile a Ruské federaci až do minimálně 100 000 US \$ na žáka v Rakousku, Dánsku, na Islandu, v Lucembursku, Norsku, ve Švýcarsku a Spojených státech. V České republice činí celkové výdaje na žáka v průběhu primárního a sekundárního vzdělávání 52 834 US \$.

Celkové výdaje na studenta v průběhu terciárního vzdělávání

Jak typická délka, tak intenzita terciárního vzdělávání se mezi jednotlivými zeměmi OECD liší. Z tohoto důvodu rozdíly ročních výdajů na studenta mezi zeměmi OECD nemusí nutně vypovídat o kumulativní finanční náročnosti typického terciárního studenta. Studenti si dnes mohou vybrat ze široké škály vzdělávacích institucí a jimi nabízených studijních podmínek, aby našli obor a studium, které jim maximálně vyhovují a odpovídají jejich schopnostem a profesionálnímu zájmu. Poměrně hodně studentů studuje v oborech s neúplným kurikulem („part-time programmes“), zatímco jiní v průběhu studia pracují nebo studují na více školách, ve více oborech. Toto vše může mít vliv na interpretaci výdajů na studenta v terciárním vzdělávání v jednotlivých zemích.

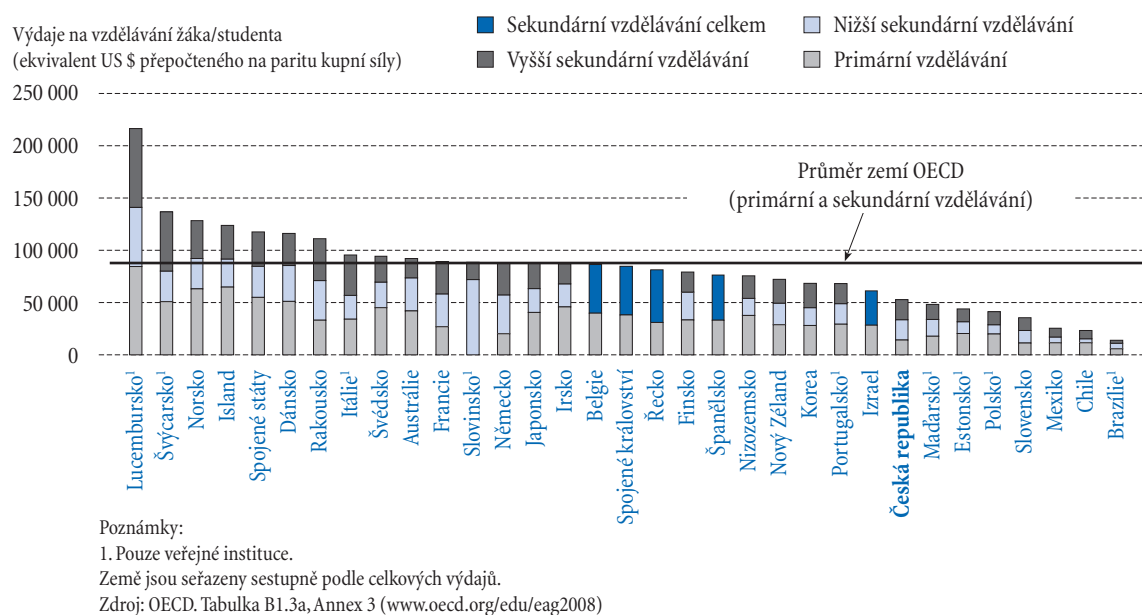
Srovnatelně nižší roční výdaje na studenta mohou ve výsledku znamenat poměrně vysoké celkové výdaje na studium v případě, že se jedná o dlouhé programy. Údaje o průměrných výdajích na studenta za celé studium (včetně těch, kteří studium nedokončili) pak dávají zcela jiné výsledky než průměrné roční výdaje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

Pro porovnání – průměrné roční výdaje na studenta v Japonsku jsou téměř srovnatelné s výdaji v Německu (12 326 US \$ v Japonsku, 12 446 US \$ v Německu), zatímco díky rozdílným délkám studia (v Německu je studium o více než rok delší – 5,4 roku v Ně-

Graf B1.4

Celkové výdaje na vzdělávání žáka v průběhu primárního a sekundárního vzdělávání (2005)

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



mecku a 4,1 roku v Japonsku) jsou celkové výdaje za celou dobu studia v Japonsku o více než 16 000 US \$ nižší (celkové výdaje na studenta v průběhu studia činí 50 167 US \$ v Japonsku, 66 758 US \$ v Německu).

Celkové výdaje na studenta v terciárním vzdělávání typu 5A jsou ve Švýcarsku (126 160 US \$) více než dvakrát vyšší než v ostatních zemích OECD s výjimkou Rakouska, Německa a Nizozemska. Tyto rozdíly ale musí být interpretovány na základě znalosti národních systémů terciárního vzdělávání, stejně jako možné rozdíly mezi zeměmi OECD v počtech studentů opouštějících univerzity. Celkové výdaje na studenty terciární úrovně typu 5A jsou mnohem vyšší než na studenty v terciárním studiu typu 5B, a to zejména kvůli mnohem delšímu studiu na úrovni 5A.

Výdaje na studenta ve vztahu k HDP na obyvatele

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

Pro země OECD jako celek se výdaje na vzdělávání na žáka a studenta pohybují v průměru na úrovni 21 % HDP na obyvatele na primární úrovni, 26 % na sekundární úrovni a 40 % na terciární úrovni.

Česká republika vydá na primární vzdělávání 14 % HDP na obyvatele, na sekundární vzdělávání 25 % a na terciární vzdělávání 33 % (bez výdajů na výzkum a vývoj jde o 27 % HDP na obyvatele).

Země s nižšími výdaji na vzdělávání na žáka a studenta mohou v porovnání s HDP na obyvatele vykazovat obdobné hodnoty indikátoru jako země s vysokými absolutními jednotkovými výdaji na žáka a studenta. Například Korea a Portugalsko jsou země, které vykazují nízké výdaje na žáka v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání a zároveň mají HDP

pod úroveň průměru zemí OECD. Pokud však porovnáme výdaje na žáka s HPD na obyvatele, dostávají se obě tyto země vysoko nad průměr zemí OECD. Obdobně Kanada, Mexiko, Švýcarsko a Spojené státy a přidružená země Chile vynaloží více než 50 % HDP na obyvatele na studenta v terciárním vzdělávání, což je mnohem méně než Brazílie. Ta vynakládá na studenta v terciárním vzdělávání v porovnání s HDP na obyvatele 108 %, avšak studenti v terciárním vzdělávání tvoří pouze 3 % všech žáků a studentů ve vzdělávacím systému.

Vztah mezi HDP na obyvatele a výdaji na vzdělávání je komplexní. Jak lze očekávat, existuje zde pozitivní vztah mezi HDP na obyvatele a výdaji na vzdělávání na primární a sekundární vzdělávání – chudší země obvykle vydávají na tyto úrovně vzdělávání méně než země bohatší. I zde však existují mezi jednotlivými zeměmi rozdíly, zejména v případě zemí, jejichž HDP na obyvatele je vyšší než 30 000 US \$. Austrálie a Rakousko mají HDP na obyvatele ve zhruba stejné výši, ale na žáka v primárním a sekundárním vzdělávání vzhledem k HDP na obyvatele vydávají naprosto rozdílné částky. V Austrálii je tento podíl 18 %, resp. 25 %, a tyto hodnoty jsou obdobné jako průměr zemí OECD. V Rakousku se jedná o 24 %, resp. 29 %, což je více, než je průměr zemí OECD.

Ještě větší rozdíly se projevují na terciární vzdělávací úrovni a vztah mezi národním bohatstvím země a výdaji na tuto vzdělávací úroveň je mnohem více variabilní. Kanada, Island a Švýcarsko mají obdobnou úroveň HDP na obyvatele, ale velice různou výši výdajů na terciární vzdělávání. Podíl výdajů na studenta v terciárním vzdělávání jako podíl HDP na obyvatele je v Kanadě a ve Švýcarsku 61 % a je vyšší než průměr zemí OECD. Naopak na Islandu je podíl výdajů na studenta vztažený k HDP na obyvatele 27 %, což je pod průměrem zemí OECD.

Vývoj výše výdajů na žáka a studenta v letech 1995, 2000 a 2005

Výdaje na vzdělávání obvykle rostou obdobným tempem, jako narůstají výdaje na platy učitelů vzhledem k celkové platové hladině země. Pokud však nárůst výdajů na vzdělávání není následován nárůstem kvality výstupů, vede to k méně efektivnímu využití finančních prostředků vydávaných na vzdělávání.

Celkový počet mladých lidí ve školním věku má vliv jak na celkový počet žáků a studentů ve vzdělávacím systému, tak na výši finančních a organizačních zdrojů potřebných pro zajištění jejich vzdělávání, tedy na zdroje, které musí země investovat do vzdělávání. **Velikost mladé populace tak formuje potenciální požadavky na zajištění počátečního vzdělávání. Čím vyšší počet mladých lidí, tím vyšší potenciální požadavky na finanční prostředky.**

Výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání vzrostly v období 1995–2005 ve všech zemích a v průměru se jednalo o 35 % nárůst, přičemž počet žáků na těchto vzdělávacích úrovních byl poměrně stabilní. Nárůsty byly v obou pětiletých obdobích obdobné. Výjimkou byla Česká republika, Itálie, Norsko a Švýcarsko, kde došlo k poklesu výdajů mezi roky 1995 a 2000 a k nárůstu v období 2000–2005.

Mezi roky 2000 a 2005 došlo ve 20 z 31 zemí OECD a přidružených zemí s dostupnými údaji k nárůstu výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání o alespoň 10 %, přičemž v České republice, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, Koreji a na Slovensku byl tento nárůst vyšší než 30 %. I když ve zmíněných zemích došlo k tak vysokému nárůstu výdajů, zůstávají jejich výdaje na tyto vzdělávací úrovně stále na úrovni nižší, než je průměr zemí OECD, jedinou výjimkou je Island. V Rakousku, Belgii, ve Francii, v Německu, Itálii a ve Spojených státech naopak v období mezi roky 2000 a 2005 došlo k poměrně nízkému nárůstu celkových výdajů na tuto vzdělávací úroveň ve výši 5 % a méně.

Změny v celkové výši výdajů nejsou ale hlavním faktorem ovlivňujícím výši výdajů na žáka a studenta. V České republice, Maďarsku, Japonsku, Polsku, Portugalsku, na Slovensku a ve Španělsku a v přidružené zemi Estonsku byl pokles celkového počtu žáků v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání o více než 5 % doprovázen nárůstem celkových výdajů na žáka. V Japonsku, Polsku, Portugalsku a ve Španělsku byl pokles počtu žáků doprovázen pouze mírným nárůstem výdajů na tyto vzdělávací úrovně, zatímco v ostatních zemích byl tento nárůst významný. **V České republice došlo k 30 % nárůstu celkových výdajů a 7 % poklesu počtu žáků, v důsledku těchto změn průměrné výdaje na žáka vzrostly o 39 %.**

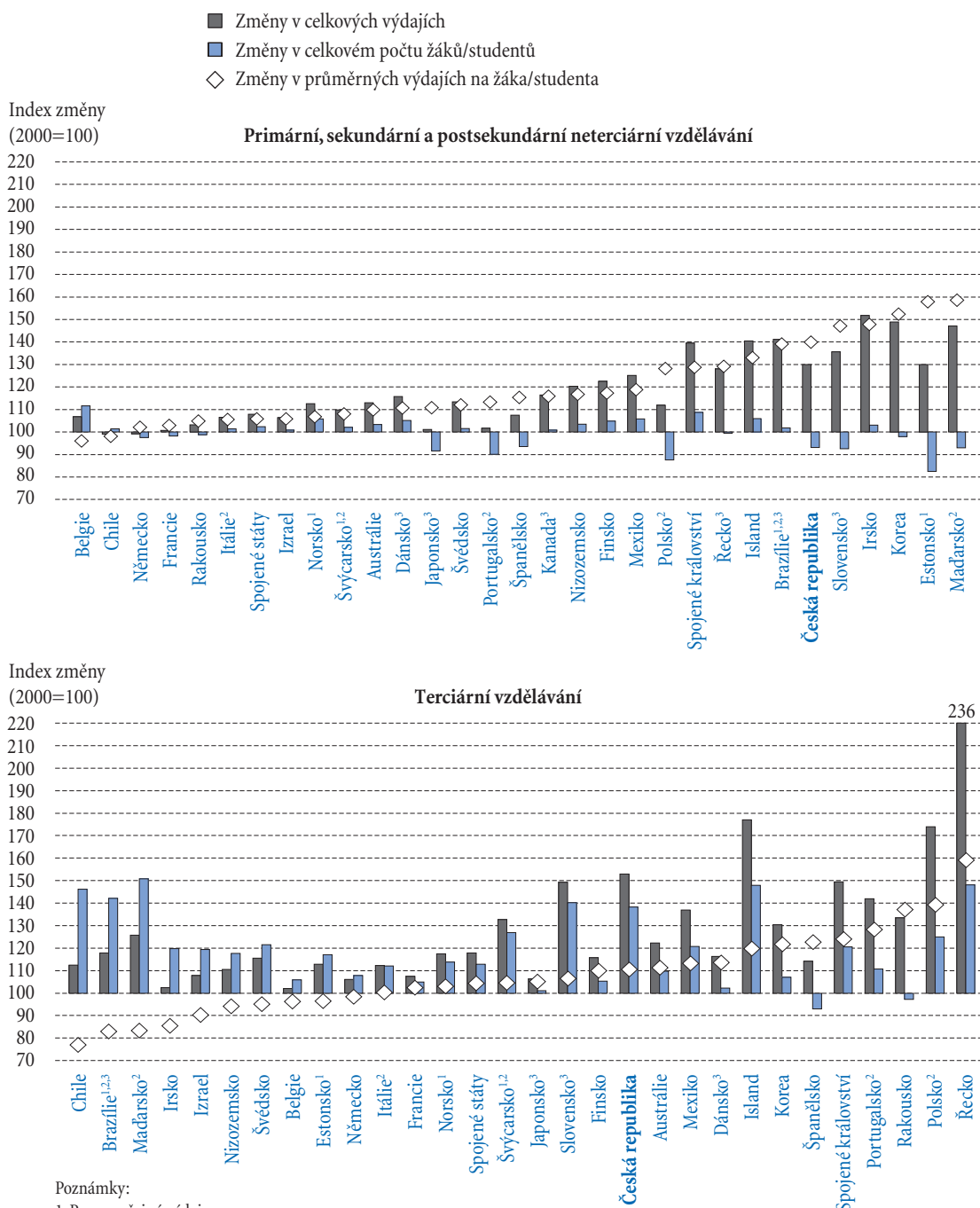
Situace však je jiná, pokud se zaměříme na celé období mezi roky 1995 a 2005 a na oblast terciárního vzdělávání. Výdaje na studenta v terciárním vzdělávání byly mezi roky 1995 a 2000 poměrně stabilní, ale v následujícím pětiletém období vzrostly v prů-

měru v zemích OECD o 11 % díky masivní expanzi terciárního vzdělávání. To platí zejména v Rakousku, Austrálii, České republice, ve Finsku, v Mexiku, Norsku, Polsku, na Slovensku a ve Spojených státech. Nárůst celkových výdajů na tuto vzdělávací úroveň však byl ve všech zemích alespoň tak vysoký, jaký byl celkový nárůst počtu studentů, to platí zejména v případě České republiky, Norska a Slovenska. K poklesu výdajů na studenta v terciárním vzdělávání došlo ve sledovaném období pouze v Maďarsku, Estonsku a Izraeli.

Graf B1.7

Změny ve výdajích na žáka a studenta v porovnání s dalšími souvisejícími faktory, podle úrovně vzdělávání (2000, 2005)

(Index změn mezi roky 2000 a 2005; 2000 = 100, 2005 stálé ceny)



V České republice došlo mezi roky 2000 a 2005 k celkovému nárůstu počtu studentů v terciárním vzdělávání o 38 %, k nárůstu výše výdajů na tuto vzdělávací úroveň o 53 %, což znamená nárůst průměrných výdajů na jednoho studenta o 11 %.

Mezi roky 2000 a 2005 došlo pouze v Belgii, Německu, Maďarsku, Irsku, Nizozemsku, ve Švédsku a v přidružených zemích Brazílii, Chile, Estonsku a Izraeli k poklesu výdajů na studenta v terciárním vzdělávání. Ve všech těchto zemích, s výjimkou Belgie a Německa, byl hlavním důvodem této skutečnosti prudký nárůst celkového počtu studentů na této vzdělávací úrovni. Celkově v 7 z 11 zemí OECD, kde došlo k nárůstu počtu studentů o více než 20 %, vzrostly výdaje na terciární vzdělávání alespoň v této výši.

B2 KOLIK Z BOHATSTVÍ STÁTU JE VYNALOŽENO NA VZDĚLÁVÁNÍ?

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

Hlavní výsledky

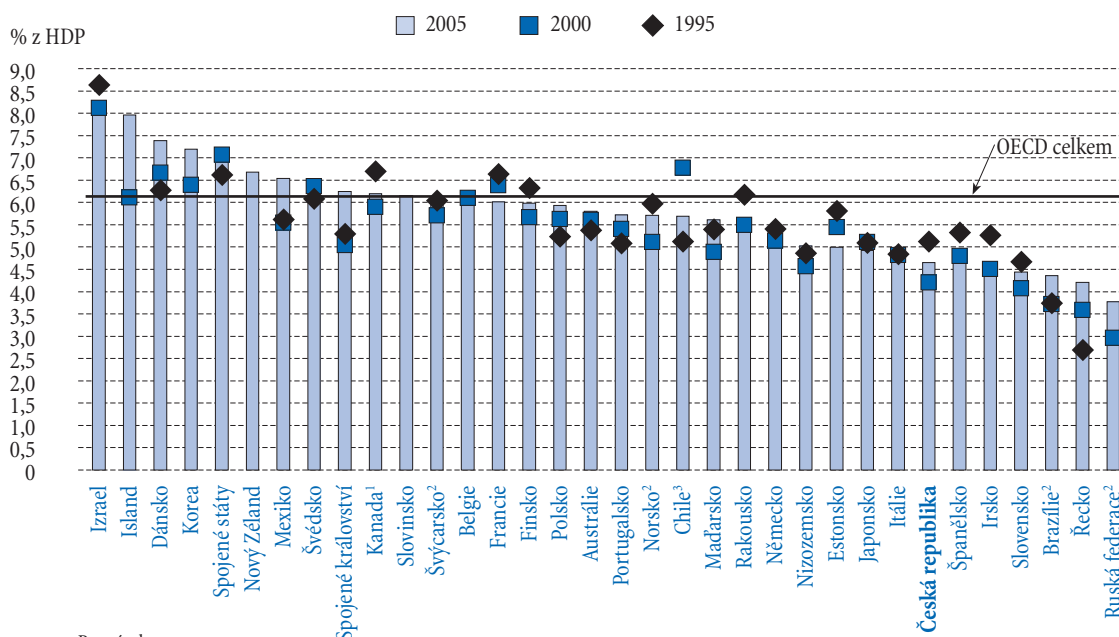
- V zemích OECD se v průměru vydává na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání 60 % výdajů na vzdělávání, tedy 3,7 % HDP.

Graf B2.1

Výdaje na vzdělávání jako procento HDP (1995, 2000, 2005)

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

Země OECD vydají v průměru na vzdělávání 6,1 % svého kolektivního HDP. Mezi roky 1995 a 2005 byl v téměř polovině zemí OECD a přidružených zemí s dostupnými údaji nárůst výdajů do vzdělávání nižší než nárůst národního důchodu.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2004 místo 2005.

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

3. Údaje za rok 2006 místo 2005.

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

Zdroj: OECD, Tabulka 2.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

- **Téměř jedna třetina výdajů na vzdělávání** (2,0 % kombinovaného HDP) **je v zemích OECD směřována do terciárního vzdělávání.** V Kanadě a Spojených státech je na tuto vzdělávací úroveň vynakládáno více než 40 % celkových výdajů na vzdělávání.
- Kanada, Korea a Spojené státy vynaloží mezi 2,3 % a 2,9 % HDP na vzdělávání na terciární úrovni. Korea, Spojené státy a přidružená země Chile (1,8 % HDP) vykazují zároveň nejvyšší podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání. Ve vztahu k HDP Spojené státy vynaloží více než trojnásobek výdajů na tuto vzdělávací úroveň, než je tomu v Itálii a na Slovensku, a téměř čtyřnásobek výdajů na terciární vzdělávání než přidružené země Brazílie a Ruská federace.
- Vyšší sekundární a terciární vzdělávání ukončuje v současnosti mnohem více lidí, než tomu bylo kdykoli dříve. Tato expanze byla doprovázena i masivním přísunem finančních prostředků do vzdělávání. **Mezi roky 1995 a 2005 vzrostly veřejné a soukromé výdaje do vzdělávání** ve všech zemích OECD o alespoň 8 % a **v průměru zemí OECD se jednalo o 42% nárůst celkových výdajů.** Výdaje do terciárního vzdělávání rostly ve dvou třetinách zemí rychleji, než tomu bylo v případě výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání.
- **V průměru OECD v letech 1995 a 2005 vzrostly výdaje ve vzdělávání vtažené k HDP.** Tento nárůst byl v Dánsku, Mexiku a ve Spojeném království vyšší než 0,8 procentního bodu.
- Výdaje na vzdělávání nerostly v celém sledovaném období se stejnou dynamikou. V průměru v období 1995–2000 rostly výdaje na vzdělávání o něco pomaleji, než rostl HDP (17 % a 20 %), a o něco rychleji, než narůstal HDP v období 2000–2005 (21 %, 14 %). Výdaje na vzdělávání jako procento HDP narostly v obou pětiletých obdobích v 7 z 28 zemí OECD a přidružených zemí, u kterých byly k dispozici údaje.
- **Výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání ve většině zemí narůstaly v období 1995–2000 pomaleji, než rostl HDP, zatímco v období 2000–2005 rostly rychleji, než jaký byl nárůst HDP.** V průměru se však výdaje na vzdělávání jako podíl HDP v desetiletém období příliš nezměnily.
- **V terciárním vzdělávání narůstaly v letech 1995–2005 výdaje alespoň stejně rychle, jako rostl HDP.** Nárůst byl vyšší po roce 2000 v téměř dvou třetinách z 28 zemí OECD s porovnatelnými údaji. V Belgii, Irsku a přidružené země Chile narůstal HDP v letech 2000–2005 rychleji než výdaje na tuto vzdělávací úroveň.

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

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

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

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

Celkové výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP

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

Nejvyšší výdaje (veřejné a soukromé), a to ve výši 7,0 % HDP a více, investují do vzdělávání v Dánsku, na Islandu, v Koreji a ve Spojených státech, stejně jako v přidružené zemi Izraeli. Následují Mexiko a Nový Zéland s více než 6,2 % HDP. Sedm z 28 zemí OECD s dostupnými údaji stejně jako tři ze šesti přidružených zemí však vydávají z veřejných a soukromých zdrojů na vzdělávání méně než 5 % HDP. Řecko a přidružené země Brazílie a Ruská federace vydávají na vzdělávání pouze 4,2 % a 3,8 %. **V České republice tvoří celkové výdaje na vzdělávání 4,6 % HDP.**

Výdaje podle úrovně vzdělávání

Největší rozdíly ve výdajích jednotlivých zemí na vzdělávání jsou na preprimární úrovni. Výdaje na ni se pohybují od 0,2 % HDP v Austrálii, Irsku a Koreji do 0,8 % a více v Dánsku, Maďarsku a na Islandu stejně jako v přidružené zemi Izraeli. Česká republika vydá na preprimární vzdělávání 0,5 % HDP. Rozdíly ve výdajích na preprimární úrovni se dají vysvětlit především rozdílnou účastí malých dětí na vzdělávání, ale jsou často i důsledkem rozsahu, ve kterém jsou vzdělávání malých dětí a péče o ně zahrnuty do výpočtu indikátoru. Například v Irsku je většina předškolní výchovy realizována prostřednictvím soukromých institucí, jejichž výdaje nejsou dosud do výpočtu zahrnuty, což vede k podhodnocení údajů a k nízkým hodnotám tohoto indikátoru. Předškolní vzdělávání a péče často nejsou realizovány pouze ve vzdělávacích institucích zahrnutých do výpočtu tohoto indikátoru, ale často mají spíše neformální charakter. Interpretace kvality a přístupu k předškolnímu vzdělávání a péči je tedy nutné provádět s velkou opatrností.

Do primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání je v průměru zemí OECD směřováno 60 % 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 % kombinovaného 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.

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

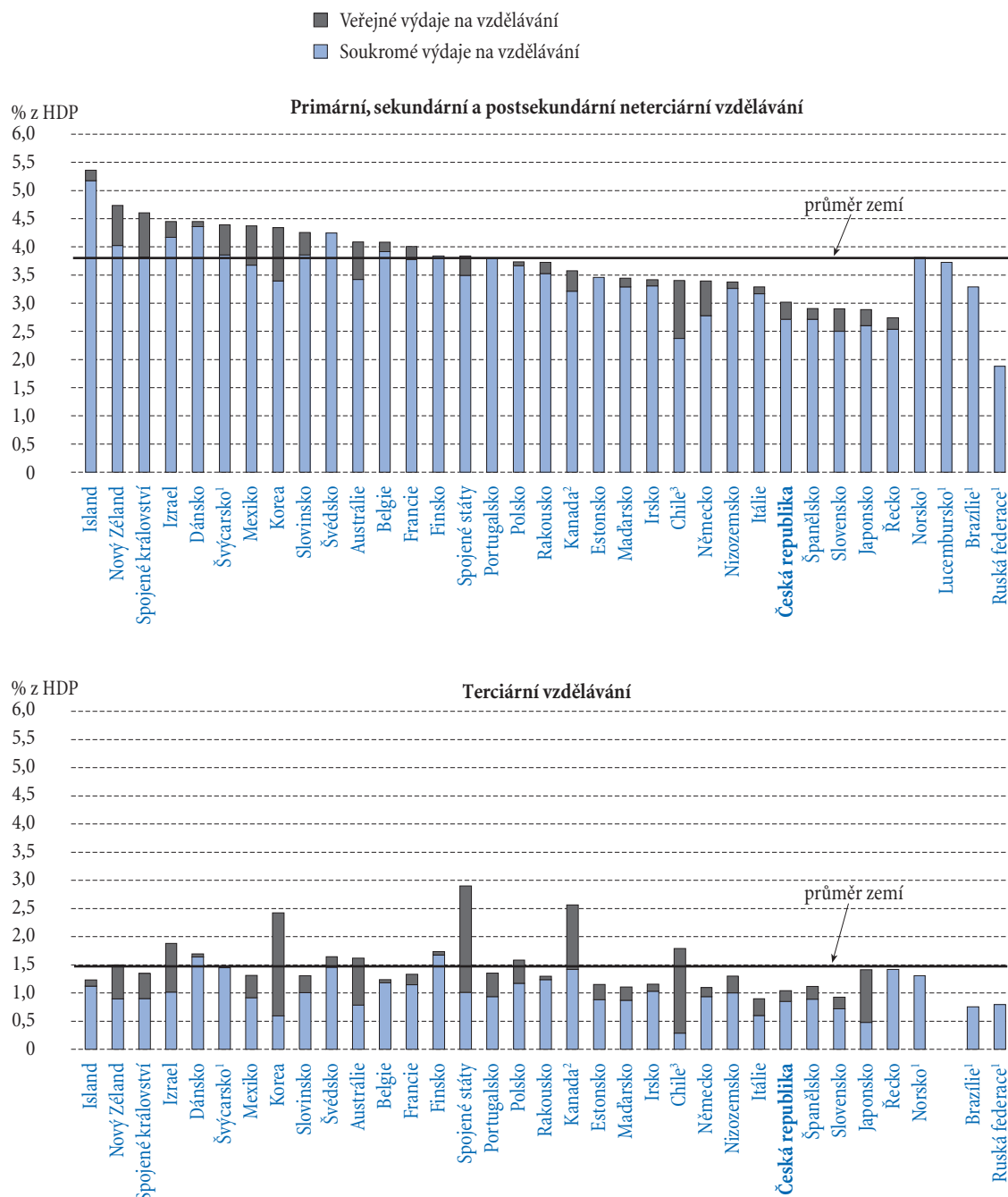
Téměř jedna třetina výdajů zemí OECD na vzdělávání (2,0 % kombinovaného HDP) je vydávána na terciární vzdělávání. Výdaje na tuto úroveň vzdělávání se liší v rámci zemí OECD nejvíce, což je způsobeno rozdíly v systémech terciárního vzdělávání, tedy v délce programů a organizaci výuky, ale i v rozdílných vzdělávacích cestách studentů. Kanada, Korea a Spojené státy vydají na terciární vzdělávání mezi 2,4 a 2,9 % HDP. S výjimkou Kanady a přidružené země Chile jsou také zeměmi, ve kterých je vykázán nejvyšší podíl soukromých výdajů v terciárním vzdělávání mezi zeměmi OECD a přidruženými zeměmi. Dánsko a Finsko stejně jako Chile a Izrael také vykazují poměrně vysoké podíly výdajů na terciární vzdělávání vzhledem k HDP, a to 1,7 % a více. Oproti tomu Belgie, Francie, Island, Mexiko, Portugalsko, 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. Švýcarsko však vykazuje jedny z nejvyšších výdajů na terciární vzdělávání (v absolutní výši), nižší podíl těchto výdajů vzhledem k HDP je způsoben vysokými náklady vynaloženými na studenta a vysokou hladinou HDP. **V České republice se v roce 2005 vydaly na terciární vzdělávání finanční prostředky ve výši 1,0 % HDP.**

Změny v celkových výdajích na vzdělávání mezi roky 1995, 2000 a 2005

V současné době ukončuje vyšší sekundární i terciární vzdělávání takové množství lidí jako nikdy dříve a v mnoha zemích byla tato expanze spojena s vysokými finančními výdaji na tuto vzdělávací úroveň. **Ve všech zemích s dostupnými daty vzrostly mezi**

Graf B2.2

Výdaje na vzdělávání jako procento HDP podle úrovně vzdělávání (2005)



Poznámky:

1. Pouze veřejné výdaje.

2. Údaje za rok 2004.

3. Údaje za rok 2006.

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

Zdroj: OECD. Tabulka B2.4, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

roky 1995 a 2004 veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání v běžných cenách o minimálně 8 %, v průměru se jednalo o 42 %. V Austrálii, Dánsku, Finsku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Portugalsku, na Slovensku, ve Švédsku a Spojených státech došlo k navýšení výdajů na vzdělávání o 30–50 %, zatímco Řecko, Maďarsko, Irsko, Mexiko, Polsko a Spojené království stejně jako přidružené země Brazílie, Chile a Estonsko zaznamenaly nárůst výdajů o více než 50 %.

Rozdíly jsou způsobeny zejména velikostí populace ve školním věku, ale závisí také na celkovém vývoji výše národního důchodu v jednotlivých zemích. Například v Irsku došlo k nárůstu celkových výdajů na vzdělávání v období 1995–2005 o více než 80 %, zatímco výše HDP se více než zdvojnásobila. V průměru ve 28 zemích, za které jsou k dispozici porovnatelné údaje, rostly v období 1995–2005 výdaje na vzdělávání rychleji než HDP. Výdaje na vzdělávání jako podíl HDP narostly o alespoň 0,8 procentního bodu v Dánsku (z 6,2 % na 7,4 %), v Řecku (z 2,6 % na 4,2 %), Mexiku (z 5,6 % na 6,5 %) a ve Spojeném království (z 5,2 % na 6,2 %). Nárůst výdajů na vzdělávání zaostával za nárůstem HDP v jedné třetině z 28 zemí OECD a přidružených zemí s dostupnými údaji. Nejvyšší rozdíly v dynamice nárůstů těchto výdajů jsme zaznamenali v Rakousku, Kanadě, ve Francii, v Irsku a ve Španělsku a v přidružené zemi Estonsku, kde podíl výdajů na vzdělávání jako procento HDP poklesl o alespoň 0,5 procentního bodu, a to zejména kvůli poklesu výdajů vzhledem k HDP na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání.

V období 1995–2005 výdaje na vzdělávání na všech vzdělávacích úrovních vzrůstaly v obou pětiletých obdobích s prakticky stejnou dynamikou. Mírně pomalejší nárůst v období 2000–2005 byl zaznamenán na Novém Zélandu, v Portugalsku, ve Spojených státech a v přidružené zemi Chile. Opačný vývoj byl zaznamenán v České republice, Maďarsku, Norsku, na Slovensku a ve Spojeném království. Pokud porovnáme změny ve výdajích na vzdělávání se změnami ve výši HDP, pak je vše jasnější; **výdaje na vzdělávání rostly v období 1995–2000 v průměru o něco pomaleji, než rostl HDP** (jednalo se o 17 % a 20 %), **zatímco v období 2000–2005 rostly výdaje na vzdělávání v průměru rychleji než HDP** (o 21 % a 14 %). Ve 14 z 28 zemí OECD a přidružených zemí, za které jsou k dispozici data, výdaje na vzdělávání jako procento HDP v období 1995–2000 poklesly a v období 2000–2005 naopak vzrostly. V sedmi zemích narůstaly výdaje na vzdělávání jako procento HDP v obou pětiletých obdobích.

V České republice vzrostly výdaje na vzdělávání v období 2000–2005 o 34 %, zatímco hrubý domácí produkt ve stejném období vzrostl o 20 %. Výdaje na vzdělávání jako podíl HDP činily v roce 1995 celkem 6,1 %, v roce 2000 došlo k poklesu na 4,2 % (ten byl způsoben zejména „úspornými balíčky“) a v roce 2005 byl v České republice podíl výdajů na vzdělávání jako procento HDP celkem 4,6 %.

Ve dvou třetinách zemí OECD a přidružených zemí s dostupnými daty rostly mezi roky 1995 a 2005 výdaje na terciární vzdělávání mnohem rychlejším tempem, než tomu bylo v případě výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání. Hlavním důvodem byl prudký nárůst počtu studentů v terciárním vzdělávání v porovnání s poměrně stabilní situací na nižších vzdělávacích úrovních. V Kanadě, České republice, Řecku, Itálii, Polsku, Portugalsku, ve Španělsku, Švýcarsku a Spojených státech se jednalo o nárůst výdajů na terciární vzdělávání o alespoň 30 procentních bodů vyšší, než jaký byl nárůst na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání. Naopak v Austrálii, Dánsku, Finsku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku, ve Spojeném království a v přidružené zemi Brazílii byl nárůst výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání vyšší, než tomu bylo v případě terciární vzdělávací úrovně.

Mezi roky 1995 a 2005 se výdaje na jednotlivé vzdělávací úrovně poměrně lišily. **Výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání jako podíl HDP poklesly v polovině zemí OECD (15 z 28 zemí),** ale toto neplatí, pokud posuzujeme obě pětiletá období odděleně. **Ve většině zemí rostly výdaje na tyto vzdělávací úrovně v letech 1995–2000 pomaleji, než rostl HDP, a v období 2000–2005 rychleji, než rostl HDP.** Nárůst od roku 2000 ale nevyrovnal pokles v předchozích letech. Opačná situace (nárůst výdajů do roku 2000 a pokles po roce 2000) byla zaznamenána v Chile a v menší míře v Polsku, Švédsku a ve Spojených státech. Významně se odlišují Rakousko, Francie, Německo, Japonsko a Španělsko, kde výdaje na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úroveň (jako podíl HDP) významně poklesly v obou pětiletých obdobích.

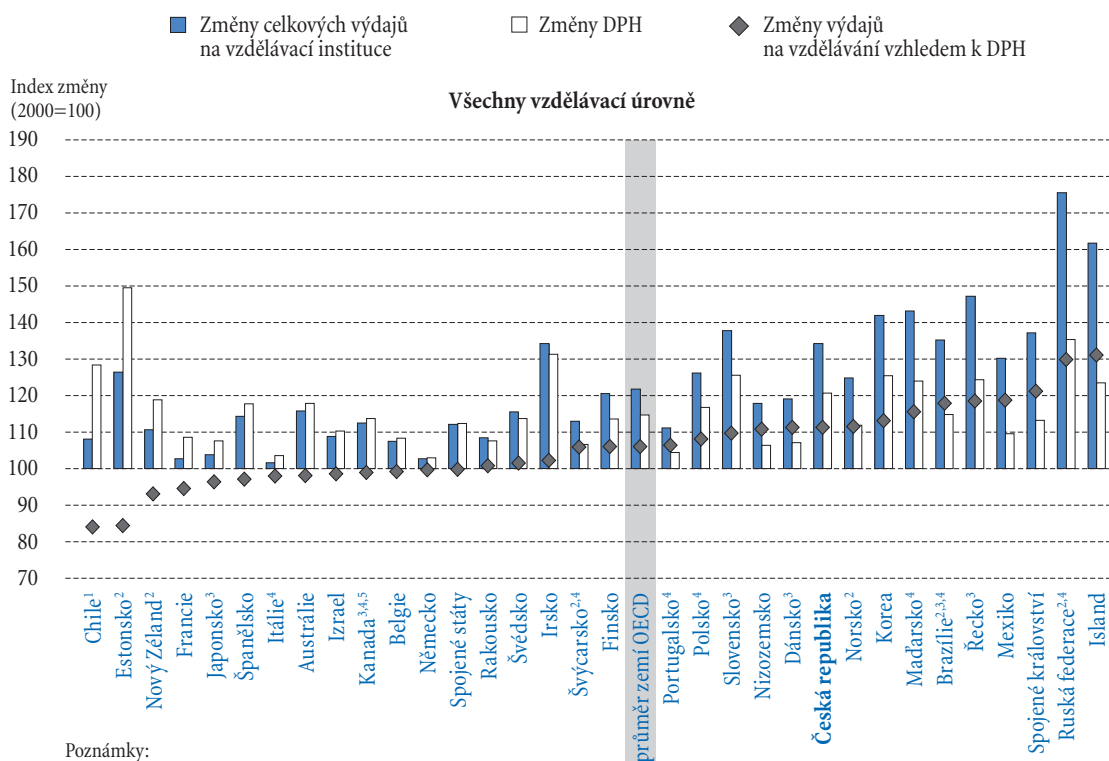
V České republice výdaje na primární, sekundární a postsekundární vzdělávací úroveň jako podíl HDP poklesly mezi roky 1995 a 2000 o 0,7 procentního bodu, zatímco mezi roky 2000 a 2005 vzrostly o 0,2 procentního bodu. Jednalo se o výdaje ve výši 3,5 %, 2,8 % a 3,0 % HDP na tyto vzdělávací úrovně v letech 1995, 2000 a 2005.

Výdaje na terciární vzdělávání jako podíl HDP v období 1995–2005 poklesly pouze ve Finsku, Francii, v Nizozemsku a Norsku. V průměru v období 1995–2000 výdaje na tuto vzdělávací úroveň rostly alespoň takovým tempem, jako rostl HDP (tedy o alespoň 20 %), a významně rychleji než HDP v letech 2000–2005 (32 % a 14 %). V Belgii, Irsku a v přidružené zemi Chile rostla výše HDP rychleji než výdaje na terciární vzdělávání. Nárůst výdajů na tuto vzdělávací úroveň je vyšší po roce 2000 v téměř dvou třetinách z 28 zemí OECD a přidružených zemí s dostupnými údaji. V devíti z těchto zemí však výdaje na terciární vzdělávání rostly pomaleji než HDP před rokem 2000 a rychleji než HDP po roce 2000.

Graf B2.3

Změny ve výši výdajů na vzdělávání a změny ve výši HDP (2000, 2005)

(2000 = 100, 2005 stálé ceny)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2006.

2. Pouze veřejné výdaje.

3. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

4. Pouze veřejné instituce.

5. Údaje za rok 2004.

Země jsou seřazeny sestupně podle změn v celkových výdajích mezi roky 2000 a 2005.

Zdroj: OECD. Tabulka B2.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

V České republice výdaje na terciární vzdělávací úroveň jako podíl HDP poklesly mezi roky 1995 a 2000 o 0,2 procentního bodu, zatímco mezi roky 2000 a 2005 o 0,1 procentního bodu vzrostly. Jednalo se o výdaje ve výši 0,9 %, 0,8 % a 1,0 % HDP v letech 1995, 2000 a 2005.

Vztah mezi výdaji na vzdělávání a demografickou situací v jednotlivých zemích

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

Velikost populace školního věku formuje požadavky na kapacity počátečního vzdělávání. Čím více je dětí ve školním věku, tím větší budou požadavky na vzdělávání a služby se vzděláváním spojené. Mezi zeměmi OECD s porovnatelným národním důchodem budou muset země s relativně větším podílem mladé populace vydat větší podíl HDP na vzdělávání, aby zabezpečily mladým lidem stejné vzdělávací příležitosti stejné kvality, jako mají mladí lidé v jiných zemích OECD. Podle stejné logiky země s nižším podílem mladé populace vynaloží na jejich vzdělávání (při zachování stejné kvality) menší podíl HDP.

Porovnáme-li výdaje na vzdělávání jako podíl HDP s podílem populace ve vzdělávání, pak obecně platí, že země s podílem populace ve formálním vzdělávání kolem 25 % (Belgie, Dánsko, Island, Mexiko, Nový Zéland a Spojené království spolu s přidruženou zemí Izraelem) jsou také zeměmi s nadprůměrnou výší výdajů na vzdělávání vzhledem k HDP. Naopak Rakousko, Kanada, Řecko, Maďarsko, Itálie, Japonsko, Portugalsko, Španělsko a Švýcarsko spolu s přidruženou zemí Ruskou federací vykazují méně než 20 % populace ve formálním vzdělávání a investují do vzdělávání v porovnání s ostatními zeměmi OECD podprůměrný podíl finančních prostředků vzhledem k HDP.

Neplatí však obecně, že by velikost populace byla jediným faktorem ovlivňujícím výši výdajů na vzdělávání. Země s podobným podílem populace ve formálním vzdělávání mohou mít naprosto různou výši výdajů na vzdělávání vztahenou k HDP. Hlavní příčinou této skutečnosti jsou odlišné priority vlád jednotlivých zemí v rozdělování výdajů mezi vzdělávací úrovně.

Výdaje na vzdělávání podle zdrojů financování

Růst výdajů na vzdělávání v důsledku rostoucího počtu žáků a studentů s sebou nese větší tlak na finanční zdroje celé společnosti. Nárůst finančních zdrojů však nespočívá pouze na státním rozpočtu. V průměru z 6,1 % HDP vydávaných v zemích OECD na vzdělávání pochází více než tři čtvrtiny z veřejných zdrojů. Nejvyšší podíl výdajů na vzdělávání z veřejných zdrojů vykazuje Norsko.

B3 JAKÉ JSOU VEŘEJNÉ A SOUKROMÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?

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

Hlavní výsledky

- Ve všech zemích, u kterých jsou k dispozici údaje, **veřejné výdaje na vzdělávání mezi roky 1995 a 2005 vzrostly**. V téměř třech čtvrtinách zemí vzrostly v tomto období i soukromé výdaje, a to dokonce ve vyšší míře než výdaje veřejné. Nicméně **v roce 2005 pocházelo 86 % všech výdajů na vzdělávání stále z veřejných zdrojů**.
- **Podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání mezi roky 1995 a 2005 v některých zemích podstatně vzrostl**, což ale neplatí v případě ostatních vzdělávacích úrovní.
- V průměru v 18 zemích, za které byly k dispozici údaje v potřebném členění, **poklesl mezi roky 1995–2000 podíl veřejných výdajů na terciární vzdělávání** (z 79 % na 77 %) **a stejně tak v období 2000–2005** (na 73 % v roce 2005). Tento trend je více znatelný v mimoevropských zemích, ve kterých hrají ve financování vzdělávání větší roli příjmy ze školného a na financování vzdělávání se v daleko větší míře účastní i soukromé podniky, a to zejména v oblasti grantů v terciárním vzdělávání.
- **Nárůst soukromých výdajů rozhodně nenahrazuje, ale spíše doplňuje veřejné výdaje**. V osmi z 11 zemí OECD s nejvyšším nárůstem veřejných výdajů v terciárním vzdělávání v období 2000–2005 se platilo pouze velmi nízké nebo žádné školné. Výjimkou jsou Korea, Spojené království a Spojené státy.
- V porovnání s ostatními vzdělávacími úrovněmi se na financování terciárního vzdělávání a v menší míře i preprimárního vzdělávání podílejí soukromé výdaje ve vyšší míře, než je tomu na úrovních ostatních, jedná se o 27 %, resp. 20 % výdajů.
- V terciárním vzdělávání pochází naprostá většina soukromých výdajů z prostředků domácností, výjimkou jsou Kanada, Řecko, Maďarsko, Slovensko a Švédsko, kde jsou soukromé výdaje z jiných zdrojů než z domácností více významné.

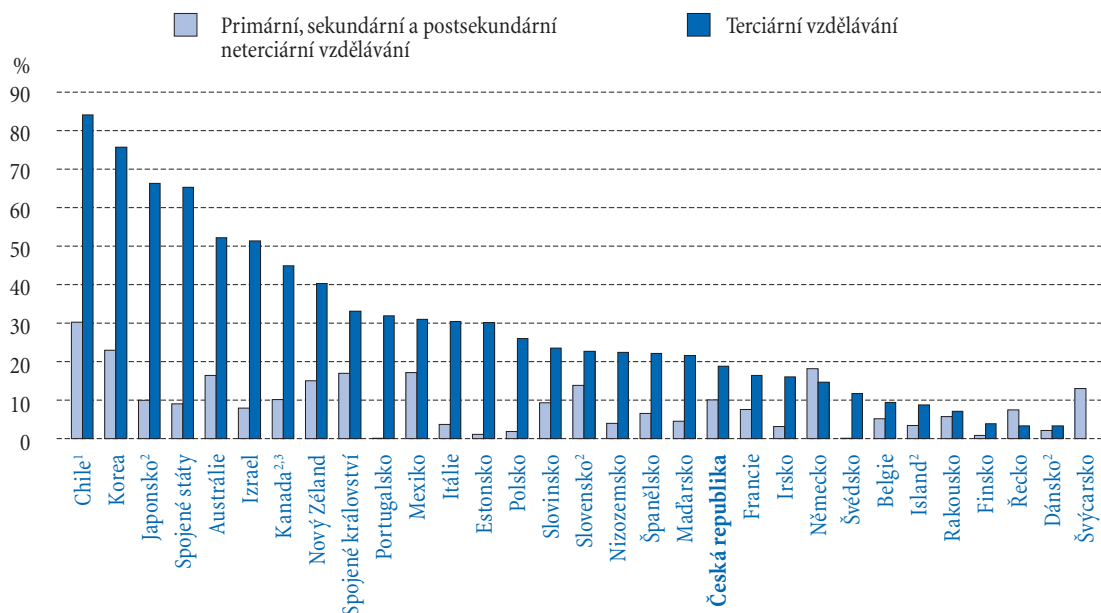
Jak rozdělit veškeré platby nutné pro získání finančních zdrojů na vzdělávání mezi účastníky vzdělávání a společnost je předmětem diskuse v mnoha zemích OECD. Tato otázka se týká zejména preprimárního a terciárního vzdělávání, kde financování z veřejných prostředků v plné výši je stále méně časté.

Graf B3.1

Podíl soukromých výdajů na vzdělávání

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

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



Poznámky:

1. Údaje za rok 2006.

2. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

3. Údaje za rok 2004.

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

Zdroj: OECD. Tabulka B3.2a a B3.2b, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

Vzhledem k tomu, že vzdělávání se týká stále větší skupiny obyvatel, kteří mají možnost vybírat si z širokého okruhu vzdělávacích programů a z širší škály institucí, které vzdělávání realizují, vlády jednotlivých zemí se snaží najít nové partnery, kteří jim pomohou nalézt nové finanční zdroje nezbytné pro financování vzdělávání. Výsledkem toho je skutečnost, že veřejné finance tvoří často jen část celkových výdajů na vzdělávání a role, kterou hrají soukromí investoři, je stále důležitější.

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

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

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 podíl soukromých výdajů. **V zemích OECD pochází v průměru 86 % výdajů na vzdělávání přímo z ve-**

řejných zdrojů. Dalších 0,8 % finančních zdrojů vstupuje do vzdělávání prostřednictvím veřejných subvencí domácnostem. Česká republika je z tohoto pohledu průměrnou zemí – veřejné výdaje na vzdělávání tvoří 87,6 % všech výdajů na vzdělávání.

Ve všech zemích OECD, pro které byly k dispozici odpovídající údaje, **soukromé výdaje reprezentují v průměru 14 % všech výdajů na vzdělávání.** Tento podíl se ale v rámci jednotlivých zemí podstatně liší – pouze deset zemí OECD a dvě přidružené země vydávají ze soukromých zdrojů větší podíl finančních prostředků, než je průměr zemí OECD. V Austrálii, Kanadě stejně jako v přidružené zemi Izraeli tvoří soukromé výdaje na vzdělávání okolo jedné čtvrtiny všech výdajů na vzdělávání, v Japonsku, Koreji, ve Spojených státech a v přidružené zemi Chile se dokonce jedná o 30 % a více.

Ve všech zemích, pro které byly k dispozici údaje, veřejné výdaje na vzdělávání mezi roky 2000 a 2005 vzrostly. Navíc ve třech čtvrtinách zemí v tomto období vzrostly i soukromé výdaje na vzdělávání. K poklesu podílu veřejných výdajů na vzdělávání o více než 5 procentních bodů došlo v Mexiku, Portugalsku, na Slovensku a ve Spojeném království. Tento pokles byl způsoben zejména významným nárůstem finančních prostředků vybraných na školném v letech 2000–2005. Je ale nutné poznamenat, že pokles podílu veřejných výdajů a nárůst podílu soukromých výdajů neznamená snížení celkového objemu finančních prostředků na vzdělávání z veřejných zdrojů. V naprosté většině zemí OECD, ve kterých došlo k nárůstu soukromých výdajů vydávaných na vzdělávání, došlo i k absolutnímu nárůstu vynaložených finančních prostředků na vzdělávání z veřejných zdrojů. Znamená to tedy, že finanční prostředky na vzdělávání ze soukromých zdrojů nenahrazují veřejné výdaje, ale doplňují je.

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

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

Investice do preprimárního vzdělávání hrají klíčovou roli z pohledu dalšího vzdělávání dětí a jejich přístupu ke vzdělávacím příležitostem v průběhu celého života. **V preprimárním vzdělávání je podíl soukromých výdajů na financování této vzdělávací úrovně mnohem vyšší, než je tomu pro vzdělávání jako celek, a tento podíl reprezentuje v průměru 20 % výdajů.** V rámci jednotlivých zemí se podíl soukromých výdajů na preprimární vzdělávání pohybuje od 5 % a méně v Belgii, Francii, Nizozemsku a ve Švédsku do více než 25 % v Austrálii, Rakousku, Německu, na Islandu a Novém Zélandu stejně jako v přidružené zemi Chile a okolo 55 % v Japonsku a Koreji. S výjimkou Rakouska a Nizozemska je většinová část soukromých výdajů pokryta ze zdrojů domácností. **V České republice tvoří podíl soukromých výdajů na preprimárním vzdělávání 10 %.**

Finanční zdroje potřebné na financování primárního, sekundárního a postsekundárního vzdělávání v zemích OECD a v přidružených zemích **pocházejí zejména z veřejných zdrojů, které tvoří v průměru 92 % všech výdajů na tyto vzdělávací úrovně.** Podíl soukromých výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání převyšuje 10 % v Austrálii, Kanadě, České republice (10,1 %), Německu, Koreji, Mexiku, na Novém Zélandu, Slovensku, ve Švýcarsku a Spojeném království a v přidružené zemi Chile. Potřeba většinového veřejného financování vzdělávání na těchto úrovních vyplývá z faktu, že toto vzdělávání je veřejnou službou, která ale také přináší převážně veřejné zisky. V naprosté většině zemí **soukromé výdaje na tyto vzdělávací úrovně pocházejí z finančních prostředků domácností a zahrnují především výdaje na školné.** Výjimkou jsou Německo a Švýcarsko, kde naprostá většina soukromých výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání pochází z finančních zdrojů obchodního a podnikatelského sektoru.

Ve 14 z 28 zemí OECD a v přidružených zemích s dostupnými údaji nastal mezi roky 2000 a 2005 mírný pokles podílu veřejných výdajů na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni. Mezi těmito zeměmi došlo k nárůstu podílu soukromých výdajů o více než 2 procentní body v Kanadě (z 7,6 % na 10,1 %), Koreji (z 19,2 % na 23,0 %), Mexiku (z 13,9 % na 17,1 %), na Slovensku (z 2,4 % na 13,8 %), ve Švýcarsku (z 10,8 % na 13,0 %) a Spojeném království (z 11,3 % na 17,0 %) a v přidružené zemi Izraeli (z 5,9 % na 8,0 %). Pokles podílu soukromých výdajů v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání nastal v ostatních ze 14 zemí. **V České republice se jednalo o nárůst soukromých zdrojů o 1,8 procentního bodu.** Vyšší nárůst než o dva procentní body nastal pouze v Německu a Polsku.

Veřejné a soukromé výdaje na terciární vzdělávání

Ve všech zemích OECD jsou vysoké individuální zisky z terciárního vzdělávání, jako jsou lepší zaměstnání a vyšší výděly, motivací studentů a dalších soukromých subjektů investovat do terciárního vzdělávání. **Ve všech zemích OECD a v přidružených zemích s výjimkou Německa a Řecka je podíl soukromých výdajů na terciární vzdělávání alespoň tak vysoký jako podíl soukromých výdajů na primární, sekundární a postsekundární vzdělávání. Jedná se v průměru o 27 % výdajů na terciární vzdělávání. V České republice tvoří soukromé výdaje 19 % 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 Řecku **až do více než 50 %** v Austrálii, Kanadě, Japonsku, na Novém Zélandu a ve Spojených státech a také v přidružené zemi Izraeli, více než 75 % činí v Koreji a přidružené zemi Chile. V Koreji více než 80 % studentů studuje na soukromých univerzitách a více než 70 % výdajů na vzdělávání je hrazeno ze školného. Podíl výdajů soukromých subjektů je v případě terciárního vzdělávání mnohem vyšší, než je tomu u jiných vzdělávacích úrovní. Soukromé výdaje z jiných zdrojů než z domácností jsou statisticky významné a reprezentují více než 10 % v Austrálii, Kanadě, Maďarsku, Itálii, Japonsku, Koreji, Nizozemsku, na Slovensku, ve Švédsku, Spojených státech a v přidružené zemi Izraeli.

V mnoha zemích OECD má vysoký nárůst účasti ve vzdělávání i vysoké osobní a společenské dopady. **V roce 2005 byl podíl veřejných výdajů na terciární vzdělávání v zemích OECD v průměru 73 %.** V průměru mezi 18 zeměmi, u kterých jsou k dispozici porovnatelné údaje, **podíl veřejných výdajů v období 1995–2000 mírně poklesl (z 79 % na 77 %) a další pokles byl zaznamenán do roku 2005 (na 73 %).** Tento trend je ještě markantnější v mimoevropských zemích, ve kterých je školné obvykle častější a vyšší a navíc je zde běžnější spolufinancování terciárního vzdělávání a výzkumu a vývoje podniky a dalšími soukromými subjekty. **V České republice jsou k dispozici porovnatelné údaje za roky 2000 a 2005, v tomto období poklesl podíl veřejných výdajů na terciární vzdělávání z 85 % na 81 %.**

Nárůst soukromých výdajů na terciární vzdělávání jde obvykle ruku v ruce s nárůstem veřejných výdajů na tuto vzdělávací úroveň. Veřejné výdaje na terciární vzdělávání vzrostly ve všech zemích OECD a přidružených zemích, pro které jsou za období 2000–2005 k dispozici údaje. V osmi z jedenácti zemí OECD – Rakousku, České republice, Řecku, Maďarsku, na Islandu, v Polsku, na Slovensku a ve Švýcarsku – prudce vzrostly veřejné výdaje na vzdělávání, zatímco školné je velice nízké nebo není zavedeno a zároveň je v těchto zemích relativně nízký podíl populace s terciárním vzděláním. Oproti tomu v Koreji, Spojeném království a ve Spojených státech, kde veřejné výdaje investované do terciárního vzdělávání také vzrostly, je zároveň vysoký podíl soukromých výdajů.

B4 JAKÉ JSOU CELKOVÉ VEŘEJNÉ VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ?

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

Hlavní výsledky

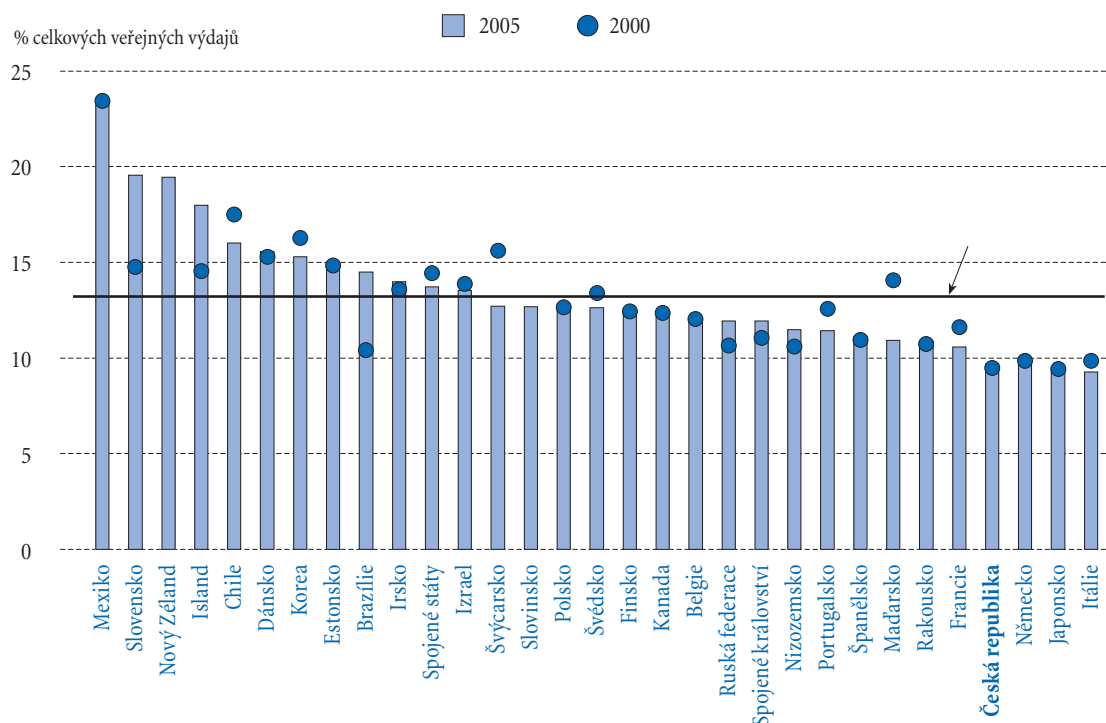
- **Veřejné výdaje na vzdělávání jsou společenskou prioritou**, a to dokonce i v zemích OECD s nízkými veřejnými subwencemi směřovanými do ostatních resortů.
- **Veřejné rozpočty jako podíl na HDP se mezi roky 1995 a 2005 zvyšovaly pouze velice mírně.** Vzdělávání však vykazovalo rostoucí podíl na těchto výdajích ve většině zemí OECD a tento nárůst byl obdobný jako nárůst výše HDP. V Dánsku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, Slovensku a ve Švédsku se projeví významné posuny ve veřejném financování směrem ke vzdělávání.
- K hlavnímu nárůstu podílu veřejných výdajů na vzdělávání vzhledem k celkovým veřejným výdajům za dané období došlo mezi roky 1995 a 2000.

Graf B4.1

Celkové veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl celkových veřejných výdajů (2000, 2005)

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

Země OECD v průměru vydají na vzdělávání 13,2 % všech svých veřejných výdajů, hodnoty v jednotlivých zemích se pohybují od 10 % v České republice, Německu, Itálii a Japonsku až do více než 23 % v Mexiku.



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle celkových veřejných výdajů na všechny vzdělávací úrovně jako podílu na celkových veřejných výdajích v roce 2005.

Zdroj: OECD. Tabulka B4.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

- V zemích OECD jsou veřejné výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání v průměru **tříkrát vyšší než veřejné výdaje do terciárního vzdělávání**. Je tomu tak především díky prakticky úplné účasti na tomto vzdělávání, ale také díky tomu, že soukromé výdaje do vzdělávání tvoří mnohem vyšší podíl výdajů v oblasti terciárního vzdělávání. Tento podíl se v jednotlivých zemích liší od méně než dvojnásobku v Kanadě, Finsku, Řecku a Norsku až po více než šestnásobek v Koreji a Chile. Nízký podíl v případě terciárního vzdělávání v Koreji a Chile je způsoben relativně vysokým podílem soukromých výdajů na terciární vzdělávání.
- V zemích OECD v **průměru 85 % veřejných výdajů na vzdělávání směřuje do veřejných vzdělávacích institucí**. Ve dvou třetinách zemí OECD stejně jako v přidružených zemích Brazílii, Estonsku a Slovinsku podíl veřejných výdajů na vzdělávání vydaných na veřejné instituce překračuje 80 %. Veřejné výdaje na soukromé vzdělávací instituce se ve větší míře projevují zejména v oblasti terciárního vzdělávání, kde v rámci zemí OECD dosahují 26 %.

Jestliže veřejné zisky ze vzdělávání jsou vyšší než zisky soukromé, pak mají vlády jednotlivých zemí také větší zájem ovlivnit vzdělávací politiku. Vzdělávání je jeden ze sektorů, do kterého vlády vstupují přímými dotacemi na poskytované služby. I když zde nikdy není zajištěno, že vzdělávací trh bude poskytovat rovné příležitosti v přístupu ke vzdělávání, financování z veřejných zdrojů je toho dobrým předpokladem.

Tento indikátor je založený na veřejných výdajích na vzdělávání a zároveň hodnotí, jak se výše veřejných výdajů měnila v průběhu doby, a to jak v absolutní výši, tak vzhledem k celkovým veřejným výdajům.

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

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

Celkové veřejné výdaje na všechny ostatní sektory v sobě zahrnují i splátky úroků – ty jsou však z celkových výdajů na vzdělávání 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 vynaloží 13,2 % celkových veřejných výdajů na vzdělávání. Tato hodnota se v rámci zemí OECD pohybuje na úrovni 10 % nebo méně v České republice (9,7 %), Německu, Itálii a Japonsku až do více než 23 % 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.

Podíl veřejných výdajů na jednotlivé úrovni vzdělávání se v rámci zemí liší. Země OECD a přidružené země vydají na vzdělávání na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni od 5,9 % (Ruská federace) až do 16,2 % (Mexiko) svých veřejných výdajů a od 1,6 % (Itálie a Japonsko) do 4,8 % (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, ale také díky vyššímu podílu soukromých výdajů v terciárním vzdělávání. Tento podíl se liší mezi jednotlivými zeměmi a pohybuje se od méně než dvojnásobku v Kanadě, Finsku, Řecku a Norsku až do více než šestnásobku v Koreji a Chile. V České republice se jedná o 6,5 % veřejných výdajů v případě primárního až postsekundárního neterciárního vzdělávání a 2,0 % v případě terciárního vzdělávání.

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

Pokud porovnáváme velikost celkových veřejných výdajů s HDP v jednotlivých zemích OECD, pak je zřejmé, že dokonce v zemích s poměrně nízkým podílem veřejných výdajů jsou veřejné výdaje na vzdělávání vysokou prioritou. Například poměrně vysoký podíl veřejných výdajů na vzdělávání vykazují Korea, Mexiko, Slovensko a Chile, 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 vynaložených na vzdělávání nižší, než je tomu v zemích s nižším objemem veřejných výdajů.

Mezi roky 1995 a 2005 rostly veřejné výdaje do vzdělávání rychleji než celkové veřejné výdaje a stejně rychle jako národní důchod. Průměrný podíl veřejných výdajů na vzdělávání na celkových veřejných výdajích vzrostl v 16 z 21 zemí OECD, u kterých byly k dispozici dostupné údaje, a v průměru v těchto 21 zemích veřejné výdaje na vzdělávání jako podíl HDP vzrostly pouze nepatrně. K hlavnímu nárůstu těchto výdajů došlo v období 1995–2000, zatímco v letech 2000–2005 bylo více investováno do ostatních sektorů. V České republice se jednalo o nárůst podílu veřejných výdajů investovaných do vzdělávání z 8,7 % v roce 1995 na 9,5 % v roce 2000 a 9,7 % v roce 2005.

Podíly veřejných výdajů na vzdělávání směřovaných do veřejného a soukromého sektoru

Největší podíl veřejných výdajů na vzdělávání směřuje do veřejných vzdělávacích institucí – jedná se o 85 % (v České republice jde o 93 % veřejných výdajů na vzdělávání). Ve dvou třetinách zemí OECD je do veřejných vzdělávacích institucí směřováno

více než 80 % veřejných výdajů na vzdělávání. Více než 20 % veřejných výdajů na vzdělávání však směřuje do soukromých vzdělávacích institucí nebo prostřednictvím státních subvencí do domácností v Dánsku, na Novém Zélandu, v Norsku a ve Spojeném království stejně jako v přidružených zemích Chile a Izraeli.

V oblasti primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání je v průměru **na soukromé vzdělávací instituce vynakládáno 12 % veřejných výdajů na tuto vzdělávací úroveň. V případě České republiky se jedná o 8 %.** Veřejné dotace domácnostem a ostatním soukromým subjektům nejsou v rámci zemí OECD na této vzdělávací úrovni tak časté, jako je tomu v terciárním vzdělávání, a v průměru zemí OECD představují 3,7 % veřejných výdajů (v České republice se jedná o 4,6 %).

Na terciární vzdělávací úrovni je stále většina výdajů na vzdělávání poskytována veřejným vzdělávacím institucím, ale podíl veřejných výdajů poskytovaných soukromým vzdělávacím subjektům je mnohem vyšší, než je tomu v případě nižších vzdělávacích úrovní. Jedná se o 26 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání. V České republice je poskytnuto soukromým vzdělávacím institucím terciárního vzdělávání 7 % veškerých veřejných výdajů na terciární vzdělávání.

B5 JAKÉ JSOU VÝDAJE STUDENTA V Terciárním vzdělávání a kolik veřejných subvencí obdrží?

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

Mezi zeměmi OECD včetně přidružených zemí **existují rozdíly v průměrné výši školného placeného ve veřejných institucích terciárního vzdělávání typu 5A.** V osmi zemích se žádné školné neplatí, zatímco třetina zemí vybírá školné ve výši přesahující 1 500 US \$ ročně. V rámci EU 19 pouze Nizozemsko a Spojené království vybírají školné ve veřejných institucích terciárního vzdělávání typu 5A přesahující 1 000 US \$ ročně; tato výše školného odpovídá školnému na soukromých „na vládě závislých“ institucích.

Hlavní výsledky

- V průměru 18 % veřejných výdajů na terciární vzdělávání je vydáváno na subvence studentům, domácnostem a ostatním soukromým subjektům.
- **Nízké průměrné roční školné placené na terciárních vzdělávacích institucích typu 5A není systematicky provázáno nízkým podílem studentů, kteří profitují z veřejných subvencí.** I když se v některých zemích školné neplatí, nebo je poměrně nízké, přesto více než 55 % studentů v těchto zemích dostává veřejné subvence, nebo je jim poskytováno stipendium/grant, případně jsou jim poskytovány studentské půjčky.
- Země OECD, ve kterých studenti platí školné a mohou zároveň využívat rozsáhlý systém veřejných subvencí, nezaznamenaly nižší úroveň přístupu k terciárnímu vzdělávání typu 5A, než je tomu v ostatních zemích OECD.

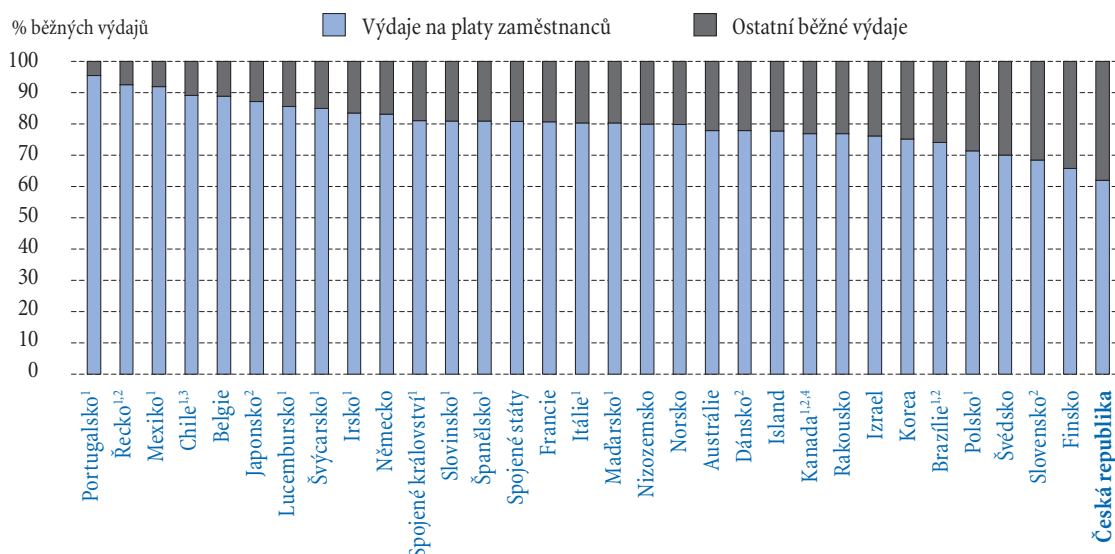
B6 Z JAKÝCH ZDROJŮ POCHÁZEJÍ FINANČNÍ PROSTŘEDKY NA VZDĚLÁVÁNÍ A ZA CO JSOU UTRÁČENY?

Indikátor popisuje rozložení výdajů na běžné a kapitálové a strukturu běžných výdajů na vzdělávání. Struktura výdajů je pochopitelně ovlivněna výší mzdových výdajů určených na platy učitelů, penzijním systémem, strukturou učitelů podle věku, podílem

Graf B6.1

Struktura běžných výdajů na vzdělávání v primárním, sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání (2005)

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



Poznámky:

1. Pouze veřejné instituce.

2. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

3. Údaje za rok 2006.

4. Údaje za rok 2004.

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/eag2008)

nepedagogických pracovníků zaměstnaných ve školství a dále i případným nárůstem počtu žáků a studentů, který si vyžádá další investice do budov a vybavení vzdělávacích institucí.

Hlavní výsledky

- Země OECD vynakládají v průměru 20 % běžných výdajů na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání na jiné účely, než jsou platy a mzdy.
- Rozdíly mezi podílem běžných výdajů vynaložených na jiné účely, než jsou platy a mzdy, mezi primární a sekundární vzdělávací úrovní převyšují 5 procentních bodů pouze v Rakousku, ve Francii, v Irsku a ve Španělsku a jsou v naprosté většině zemí způsobeny významnými rozdíly v platech učitelů, podílu nepedagogických pracovníků, průměrnou velikostí třídy, počty vyučovacích hodin z pohledu žáků a výši vyučovacích povinností učitelů.
- Výdaje na platy učitelů jako podíl celkových běžných výdajů jsou na terciární vzdělávací úrovni mnohem nižší, než je tomu na jiných vzdělávacích úrovních. Hlavním důvodem jsou poměrně vysoké výdaje na vybavení škol a opravy budov v důsledku prudkého nárůstu počtu studentů. Na terciární úrovni země OECD vynakládají v průměru 32 % běžných výdajů na terciární vzdělávací úroveň na jiné účely, než jsou platy a mzdy.
- Země OECD v průměru vydají 0,2 % HDP na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni na další služby spojené se vzděláváním. Jedná se o 6 % celkových výdajů. V případě Finska, Francie, Slovenska, Švédska a Spojeného království jde dokonce o alespoň 10 % veškerých výdajů na vzdělávání.

- **Na úrovni terciárního vzdělávání se vynakládají poměrně vysoké částky z celkových výdajů na výzkum a vývoj** a tyto výdaje představují více než jednu čtvrtinu výdajů na tuto vzdělávací úroveň. Skutečnost, že některé země vynaloží na výzkum a vývoj mnohem více finančních prostředků než země jiné (ve Švýcarsku a Švédsku se jedná dokonce o více než 40 % výdajů na terciární vzdělávání), pomáhá vysvětlit velké rozdíly mezi výší výdajů na terciární vzdělávání v rámci zemí OECD.

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

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

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

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

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

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

Na nižších úrovních vzdělávání jsou výdaje na vzdělávání využity zejména na vlastní 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, ve Švédsku, Švýcarsku, ve Spojeném království a v přidružené zemi Izraeli může znamenat prudký pokles průměrných ročních výdajů na studenta v terciárním vzdělávání, pokud výdaje na výzkum a vývoj eliminujeme. V České republice tvoří výdaje na výzkum a vývoj v rámci institucí terciárního vzdělávání 0,19 % HDP.

Výdaje na další služby spojené se vzdáváním

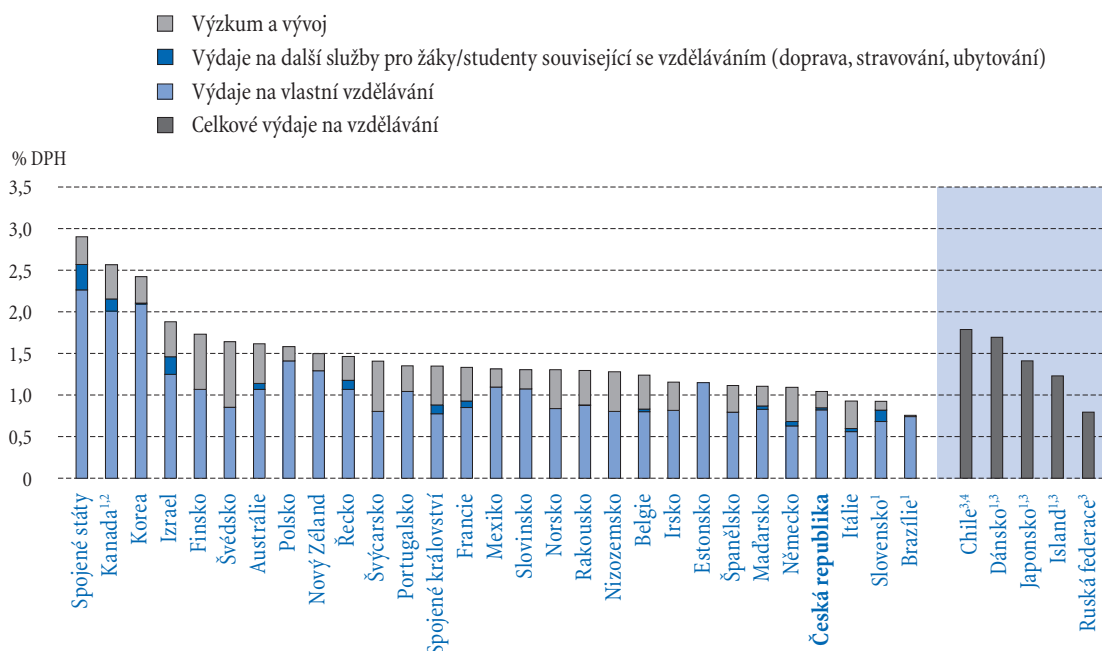
V některých zemích jsou služby spojené se sociální péčí (v některých případech dokonce včetně služeb pro veřejnost) součástí vzdělávacího systému. Výdaje jsou obvykle financovány jak z veřejných zdrojů, tak z prostředků soukromých, a to prostřednictvím veřejných dotací i prostřednictvím plateb směřovaných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

Země OECD vydají v průměru na služby spojené se vzdáváním na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávací úrovni 0,2 % HDP. Jedná se o 6 % celkových výdajů na tyto vzdělávací úrovně. Česká republika vynaloží na služby spojené se vzdáváním na této vzdělávací úrovni celkem 0,22 % HDP.

Na terciární vzdělávací úrovni jsou výdaje na další služby spojené se vzdáváním velice často financovány prostřednictvím plateb od studentů. V průměru se výdaje na další služby spojené se vzdáváním na terciární vzdělávací úrovni pohybují na úrovni menší než 0,1 % HDP, ale ve Spojených státech se jedná více než 0,3 % HDP. V České republice se na služby spojené s terciárním vzdáváním v roce 2005 vynaložilo 0,03 % HDP.

Graf B6.2

Výdaje na vlastní vzdělávání, výzkum a vývoj a služby související se vzděláváním v terciárním vzdělávání jako podíl HDP (2005)



Poznámky:

1. Některé vzdělávací úrovně jsou uvedeny v jiných.

2. Údaje za rok 2004.

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

4. Údaje za rok 2006.

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

Zdroj: OECD, Tabulka B6.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

Běžné a kapitálové výdaje a struktura běžných výdajů

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

Vzdělávání se uskutečňuje ve školách a univerzitách. Tyto instituce uskutečňují personálně náročné činnosti, což s sebou nese i přiměřeně vysokou náročnost na běžné výdaje. **Na úrovni primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání činí běžné výdaje téměř 92 % všech výdajů na tuto vzdělávací úroveň.** Jedná se od méně než 80 % v Lucembursku až po 97 % a více v Belgii, Mexiku a Portugalsku. **V České republice tvoří běžné výdaje 92,7 % výdajů na tyto vzdělávací úrovně, podíl těchto výdajů je o něco vyšší, než je průměr zemí OECD.**

Podíl běžných výdajů využitých na mzdové prostředky pedagogických a ostatních pracovníků

Běžné výdaje v sobě zahrnují zejména mzdové výdaje (resp. osobní výdaje, tedy mzdy včetně odvodů) na platy učitelů, na platy ostatních pracovníků a další běžné výdaje (např. výdaje na učebnice, provoz škol, stravování, ubytování). Výše těchto výdajů závisí zejména na celkovém počtu žáků a studentů a na platové úrovni učitelů.

Podstatnou část běžných výdajů tvoří pochopitelně **mzdové výdaje** (resp. osobní výdaje, tedy včetně zákonných odvodů) **na platy pracovníků.** Ty tvoří v průměru v zemích OECD **na úrovni primárního, sekundárního a postsekundárního neterciárního vzdělávání 80 % běžných výdajů.** Ve všech zemích, s výjimkou **České republiky** (62 %), Finska a Slovenska, se jedná o výdaje ve výši alespoň 70 % běžných výdajů. Ve třech zemích (Řecko, Mexiko a Portugalsko) naopak vynakládají na platy pracovníků 90 % běžných výdajů na této vzdělávací úrovni nebo dokonce více.

V hodnotách podílů výdajů na mzdy a platy včetně zákonných odvodů na celkových běžných výdajích mezi primární a sekundární vzdělávací úrovní je v průměru zemí OECD poměrně malý rozdíl. S výjimkou Rakouska, Francie, Irska a Španělska se jedná o rozdíl do výše pěti procentních bodů. V České republice se rozdíl podílu mzdových výdajů na primární a sekundární vzdělávací úrovni rovná 3,6 procentního bodu. Vyšší hodnoty v některých zemích jsou způsobeny významnými rozdíly v platech učitelů na primární a sekundární úrovni, podílem nepedagogických pracovníků, průměrnou velikostí třídy, počty vyučovacích hodin z pohledu žáků a výši vyučovací povinnosti učitelů.

Země s nízkým rozpočtem jako Mexiko, Portugalsko a Turecko obvykle vydávají na platy téměř veškeré prostředky, 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 (Rakousko, Dánsko, Francie, Spojené království, Spojené státy a přidružená země Slovinsko), zatímco několik zemí (Irsko, Korea a přidružená země Chile) vydá na platy nepedagogů pouze méně než 10 % běžných výdajů. **V České republice se jedná o 14 % běžných výdajů.**

Na terciární vzdělávací úrovni je podíl kapitálových výdajů mnohem vyšší, než je tomu na nižších vzdělávacích úrovních, obvykle díky nutnosti pořízení dražších přístrojů a celkově finančně nákladnějšího vybavení. Ve 13 z 30 zemí OECD a přidružených zemí s dostupnými daty činí podíl kapitálových výdajů na terciární vzdělávací úrovni minimálně 10 % výdajů na tuto úroveň vzdělávání. V Řecku, ve Španělsku a v Turecku se jedná dokonce o 17 % a více. **Česká republika vynaloží na kapitálové výdaje na této vzdělávací úrovni 4 % výdajů.** Rozdíly v hodnotách jednotlivých zemí jsou způsobeny zejména klasifikací jednotlivých profesí v jednotlivých zemích a jejich zařazením do této kategorie nepedagogických pracovníků, případně jakým způsobem jednotlivé země zajišťují určité obslužné služby (např. zda na tyto činnosti zaměstnají stálé zaměstnance, nebo zda jsou zabezpečeny prostřednictvím externí firmy). Jedná se např. o ředitele škol a školských zařízení, právníky, řidiče autobusů, školní zdravotní sestry, vrátné, školníky a údržbáře.

Na jiné výdaje, než jsou platy a mzdy pracovníků, vydají země OECD v průměru 32 % běžných výdajů na terciární vzdělávací úroveň. V České republice se jedná o 40 % a vyššího podílu výdajů dosahuje pouze Rakousko, Korea a Slovensko.

B7 JAK EFEKTIVNĚ JSOU FINANČNÍ PROSTŘEDKY VE VZDĚLÁVÁNÍ VYUŽITY?

Indikátor se zabývá vztahem mezi úrovní výdajů na vzdělávání a výsledky vzdělávání na vyšší sekundární úrovni. Tímto způsobem se snaží odpovědět na otázku týkající se efektivity vzdělávacího systému.

Hlavní výsledky

- **V zemích s nejnižšími výdaji na žáka ve vyšším sekundárním vzdělávání (vyjádřeno v procentech HDP na obyvatele) je hlavním faktorem ovlivňujícím tuto skutečnost obvykle nízká platová hladina** (opět vztažená k HDP na obyvatele). Toto platí v Irsku, na Islandu, v Norsku, Polsku, na Slovensku a ve Švédsku. Výjimkou z pravidla je Mexiko, kde jsou platy učitelů vztažené k HDP na obyvatele nad průměrem zemí OECD, což však nastává zejména z důvodu velké průměrné naplněnosti tříd.
- **Mezi zeměmi s nejvyššími výdaji na mzdové prostředky vynaloženými na jednoho žáka** (Portugalsko, Španělsko, Švýcarsko) **nebyl zjištěn žádný hlavní faktor podílející se na této skutečnosti, na růstu výdajů se podílejí celkem čtyři faktory.**
- **Vysoké výdaje na žáka automaticky neznamenají lepší znalosti a výsledky žáků.** Výdaje na žáka ve věku 15 let jsou v České republice a Koreji na úrovni jedné třetiny, resp. jedné poloviny výdajů na žáka ve Spojených státech. Zatímco Česká republika a Korea jsou v horní desítku zemí ve výsledcích přírodovědné gramotnosti (šetření PISA 2006), Spojené státy dosahují úrovně pod průměrem zemí OECD.

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

C1 JAK ROZŠÍŘENÉ JSOU PROGRAMY ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ?

Indikátor se zaměřuje na účast žáků v odborném vyšším sekundárním vzdělávání a na míry graduace ve vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání. Zároveň porovnává výši jednotkových výdajů na žáka v odborném vzdělávání s průměrnými výdaji na žáka ve všeobecných vzdělávacích programech. Součástí indikátoru je i komparace výsledků 15letých žáků studujících v odborně zaměřených a všeobecných programech.

Hlavní výsledky

- Ve 13 z 28 zemí OECD a v přidružené zemi Slovinsku **naprostá většina žáků ve vyšším sekundárním vzdělávání studuje v odborně zaměřených programech**. Významná část odborných programů vyššího sekundárního vzdělávání je založena na výuce ve škole („school-based programmes“).
- V zemích OECD s dostupnými daty jsou **nejčtenějšími oborovými skupinami** ve vyšším sekundárním vzdělávání i v programech postsekundárního neterciárního vzdělávání skupiny zahrnující **obory technické, zpracovatelské a stavební** (jedná se o 34 %, resp. 22 %).
- **Ve 14 zemích OECD, za které jsou k dispozici data, se vydá na žáka v odborném vyšším sekundárním vzdělávání v průměru ročně o 925 US \$ více než na žáka ve všeobecně orientovaných programech.**

Vzhledem k lepší uplatnitelnosti vzdělaných lidí na trhu práce je na mladé lidi vyvíjen tlak, aby po ukončení povinné školní docházky pokračovali ve studiu na vyšší sekundární úrovni a úspěšně studium ukončili. Velký počet studentů vstupující na tuto vzdělávací úroveň ale vyžaduje i diverzifikovaný systém vzdělávání.

Jednotlivé země hledají různé cesty, jak uspokojit poptávku po vyšším sekundárním vzdělávání. Vzdělávací systémy se liší již na nižší sekundární úrovni. V některých zemích existuje jednotný systém založený na všeobecném vzdělávání, zatímco jiné země mají propojený systém nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání, který je založen jak na všeobecném, tak odborném, příp. předodborném vzdělávání. Programy odborného vzdělávání se od všeobecných neliší pouze strukturou kurikula, ale i tím, že odborné programy připravují žáky pro specifický okruh zaměstnání a v mnoha případech připravují žáky pro přímý vstup na trh práce.

Země musí průběžně monitorovat vzdělávací systém, aby zjistily, jak absolventi opouštějící vzdělávací systém reagují na měnící se trh práce a jak ho zároveň ovlivňují. Dnešní systémy odborného vzdělávání zahrnují jak programy vyššího sekundárního vzdělávání, tak programy postsekundárního vzdělávání, a dokonce i některé univerzitní programy. Součástí systému odborného vzdělávání jsou i programy neformálního vzdělávání koncipované jako programy dalšího vzdělávání související s prací. *Indikátor v této kapitole se zabývá pouze programy formálního vzdělávání.*

Účast na vyšším sekundárním odborném vzdělávání

Ve většině zemí OECD není **vzdělávací systém na vyšší sekundární úrovni vzdělávání** koncipován na základě jednotného kurikula a programy **se dělí do tří základních kategorií**:

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

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

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

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

Ve 13 zemích OECD a přidružené zemi Slovinsko většina studentů vyššího sekundárního vzdělávání navštěvuje předodborné a odborné programy. Ve většině zemí s duálním systémem učebních programů (Rakousko, Německo, Lucembursko, Nizozemsko a Švýcarsko) a v Austrálii, Belgii, České republice, ve Finsku, v Itálii, Norsku, na Slovensku a ve Švédsku stejně jako v přidružené zemi Slovinsku navštěvuje programy odborného vzdělávání alespoň 55 % žáků vyšší sekundární vzdělávací úrovně. Na druhé straně v Kanadě, Řecku, Maďarsku, na Islandu, v Irsku, Japonsku, Koreji, Mexiku, Portugalsku a Turecku stejně jako v přidružené zemi Brazílii, Chile, Estonsku a Izraeli naopak alespoň 60 % studentů ve vyšším sekundárním vzdělávání navštěvuje programy všeobecného vzdělávání, i když zde programy odborného vzdělávání existují. **V České republice se v předodborných a odborných programech na vyšší sekundární úrovni vzdělává 79,3 % žáků, což je nejvíce v rámci zemí OECD a přidružených zemí.** Hodnot nad 70 % dosahují kromě České republiky ještě Rakousko (78 %) a Slovensko (74 %).

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

I když v mnoha zemích mohou studenti na vyšší sekundární úrovni navštěvovat programy odborného vzdělávání, některé země OECD odkládají odborné vzdělávání až na dobu po absolvování vyššího sekundárního vzdělávání.

Učební programy (programy založené na odborné přípravě na pracovišti)

V mnoha zemích OECD (Austrálie, Rakousko, Belgie, Česká republika, Dánsko, Finsko, Francie, Německo, Maďarsko, Irsko, Lucembursko, Mexiko, Nizozemsko, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Slovensko, Švýcarsko, Turecko a Spojené království) a v přidružených zemích (Izrael, Ruská federace a Slovinsko) existuje systém učebních oborů. V některých zemích (např. Rakousko, Německo a Maďarsko) v případě těchto programů studenti uzavírají smlouvy nikoli se školou, ale přímo s podnikem. Ve Spojených státech programy tohoto typu také existují, ale nejsou součástí systému formálního vzdělávání. Ve většině zemí se jedná o programy založené na výuce ve škole i na pracovišti. Systém učebních programů neexistuje v Japonsku, Koreji, ve Španělsku a Švédsku. 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 Kanadě, České republice, Dánsku, Finsku, Francii, Německu, Irsku, Lucembursku, Mexiku, Nizozemsku, Norsku, Polsku, na Slovensku a v přidružených zemích Izraeli a Slovinsku) **nebo vyšší sekundární vzdělání** (v přidružené zemi Brazílii). V Rakousku je základním požadavkem pro vstup do těchto programů **devět let povinné školní docházky**. V Austrálii, Belgii, Nizozemsku, ve Spojeném království a Spojených státech je přijetí podmíněno **věkem uchazečů**, zatímco na Novém Zélandu **musí být student zaměstnán**. V Turecku musí být uchazeč **ve věku alespoň 14 let a musí mít uzavřenou pracovní smlouvu se zaměstnavatelem**. V Ruské federaci dokonce neexistují žádné centrálně stanovené podmínky pro přijetí uchazečů do těchto programů.

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

Rozdíly v mírách graduace ve všeobecných a odborných programech

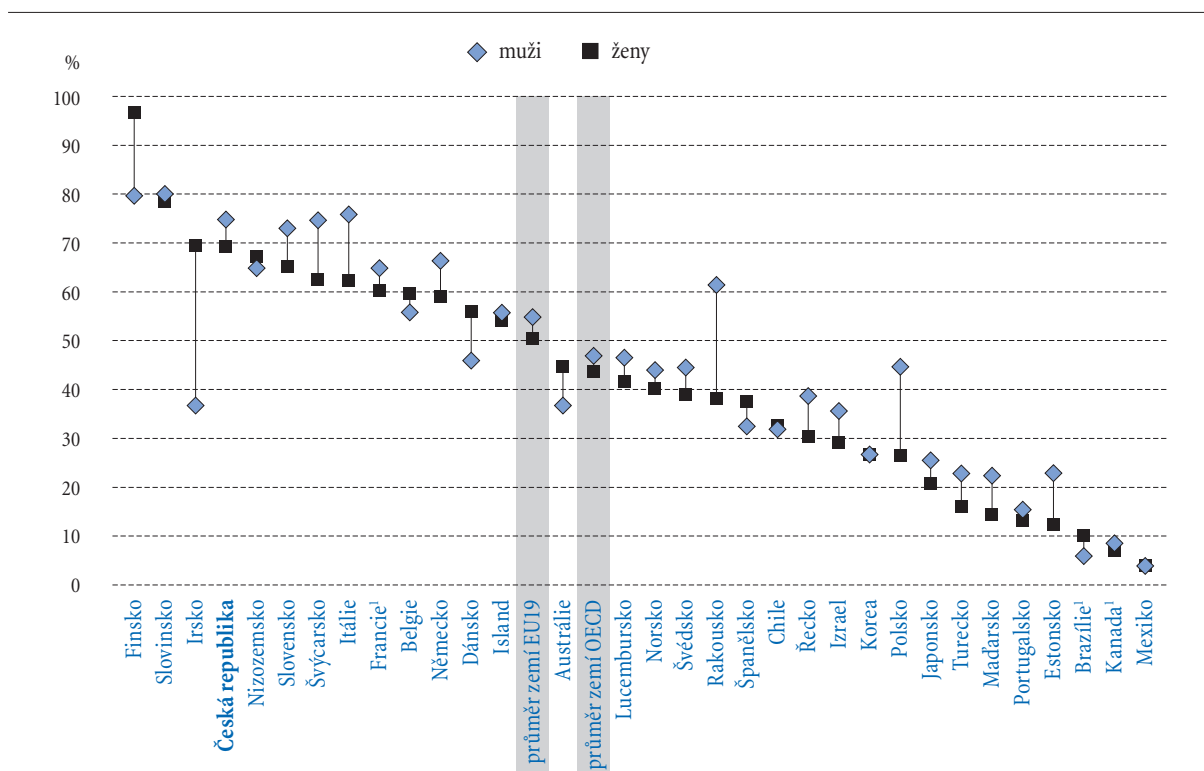
I když se míra graduace v průměru zemí OECD pro programy všeobecného, předodborného a odborného vzdělávání ve vyšším sekundárním vzdělávání příliš neliší (47 %, resp. 45 %), **míry graduace ve všeobecných programech jsou vyšší než míry graduace v odborně zaměřených programech v 15 z 27 zemí OECD a v 5 z 6 přidružených zemí.** Výjimkou jsou Rakousko, Česká republika, Finsko, Německo, Itálie, Lucembursko, Nizozemsko, Slovensko, Švédsko, Švýcarsko a přidružená země Slovinsko. V České republice se jedná o míry graduace ve všeobecných programech vyššího sekundárního vzdělávání 18 % a v odborně zaměřených programech 72 %.

Genderový pohled na programy odborného vzdělávání

Ve všech zemích OECD a v partnerských zemích **nebyly zaznamenány žádné významné trendy v mírách graduace v odborně zaměřených programech z genderového pohledu.** I když průměrné míry graduace v těchto programech v zemích OECD jsou pro ženy a muže jen mírně odlišné, jedná se o 47% míru graduace u mužů a 44% míru graduace u žen, v některých zemích OECD absolvuje tyto programy mnohem více žen než mužů (Austrálie, Belgie, Dánsko, Finsko, Irsko, Nizozemsko, Španělsko a přidružená země Brazílie).

Graf C1.2

Míra graduace v odborných programech vyššího sekundárního vzdělávání, podle genderu (2006)



Poznámky:

1. Údaje za rok 2005.

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

Zdroj: OECD. Tabulka A2.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

Absolventi programů odborného vzdělávání podle oborového členění

Výběr oboru vzdělání ovlivňují situace na trhu práce, rozdílné platové hladiny v jednotlivých zaměstnáních a vládní politika. Popularita některých oborů ovlivňuje počet absolventů vstupujících na trh práce, a na druhé straně zároveň zvyšuje poptávku po možnosti studia v těchto oborech a nároky na počet kvalifikovaných učitelů. Oborová struktura odborných programů ve vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání se v jednotlivých zemích významně liší.

Ve 21 zemích OECD a dvou přidružených zemích s dostupnými údaji **naprostá většina absolventů programů vyššího sekundárního vzdělávání studovala v programech, které jsou koncipované jako programy prioritně určené pro vstup na trh práce do kvalifikovaných zaměstnání.** Více než 78 % těchto oborů je možné rozdělit do čtyř skupin: **technické obory, zpracovatelské a strojírenství (34 %), společenské vědy, ekonomika a právo (21 %), služby (13 %) a zdravotnictví a sociální služby (11 %).** Obory první skupiny jsou ve vyšším sekundárním vzdělávání nejrozšířenější v Belgii, České republice, Finsku, Francii, Maďarsku, na Islandu, v Japonsku, Koreji, Norsku, Polsku, na Slovensku, ve Španělsku, Švédsku a v Turecku a v přidružené zemi Estonu. Společenské vědy, ekonomie a právo tvoří největší podíl odborných programů vyššího sekundárního vzdělávání v Austrálii, Lucembursku, Švýcarsku a v přidružené zemi Slovinsku; zdravotnictví a sociální služby jsou většinou skupinou v Holandsku. V Dánsku je nejvíce absolventů v oborech matematických a statistických.

Obdobná situace je v programech postsekundárního neterciárního vzdělávání. Nejvyšší podíl absolventů vykazují technické obory (22 %), následují obory společenských věd, ekonomie a práva (20 %), služby (19 %) a zdravotnictví a sociální služby (13 %).

Rozdíly ve výdajích na studenta mezi programy všeobecného a odborného vzdělávání

Ve většině zemí OECD se liší výdaje na žáka podle toho, zda studuje programy všeobecného nebo odborného vzdělávání. Ve 14 zemích OECD, pro které jsou k dispozici odpovídající údaje, byly v roce 2005 **výdaje na žáka v odborném vyšším sekundárním vzdělávání v průměru ročně o 925 US \$ vyšší, než je tomu v případě studentů všeobecně vzdělávacích programů.** V České republice se jedná o rozdíl 647 US \$.

V zemích s rozsáhlým duálním systémem učebních programů (např. v Rakousku, Německu, Lucembursku, Nizozemsku a ve Švýcarsku) je rozdíl v průměrných ročních výdajích na studenta odborného a všeobecného proudu vyššího sekundárního vzdělávání ještě vyšší. Například v Německu a ve Švýcarsku se ročně vydá na žáka v odborném vzdělávání o 6 284 US \$, resp. 7 118 US \$ více než na žáka ve všeobecném proudu vzdělávání. Tyto výdaje však nejdou pouze na vrub státu, ale na financování se podílí zejména zaměstnavatelé. V Rakousku je tento rozdíl o něco nižší (793 US \$). Naopak vyšší výdaje na všeobecné vzdělávání vykazuje Nizozemsko a prakticky stejnou výši výdajů na žáka všeobecných a odborných programů vykázalo Lucembursko.

Mezi čtyřmi zeměmi (Austrálie, Česká republika, Finsko a Slovensko), ve kterých se více než 60 % žáků vyšší sekundárního vzdělávací úrovně vzdělává v programech odborného vzdělávání, jak Česká republika, tak Finsko vydají více finančních prostředků na žáka v odborném vzdělávání než na žáka ve všeobecném vzdělávacím proudu.

C2 KDO SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

Indikátor charakterizuje přístup ke vzdělávání na základě využití informací o míře účasti na vzdělávání a trendech mezi roky 1995 a 2006. Zabývá se mírami účasti v sekundárním vzdělávání a podílem mladých lidí, kteří v průběhu svého života vstoupí do programů terciárního vzdělávání. Míra účasti v sobě odráží dostupnost terciárního vzdělávání a na druhé straně také naznačuje, jak se bude vyvíjet celková vzdělanost obyvatelstva měřená podílem populace s terciárním vzděláním.

Hlavní výsledky

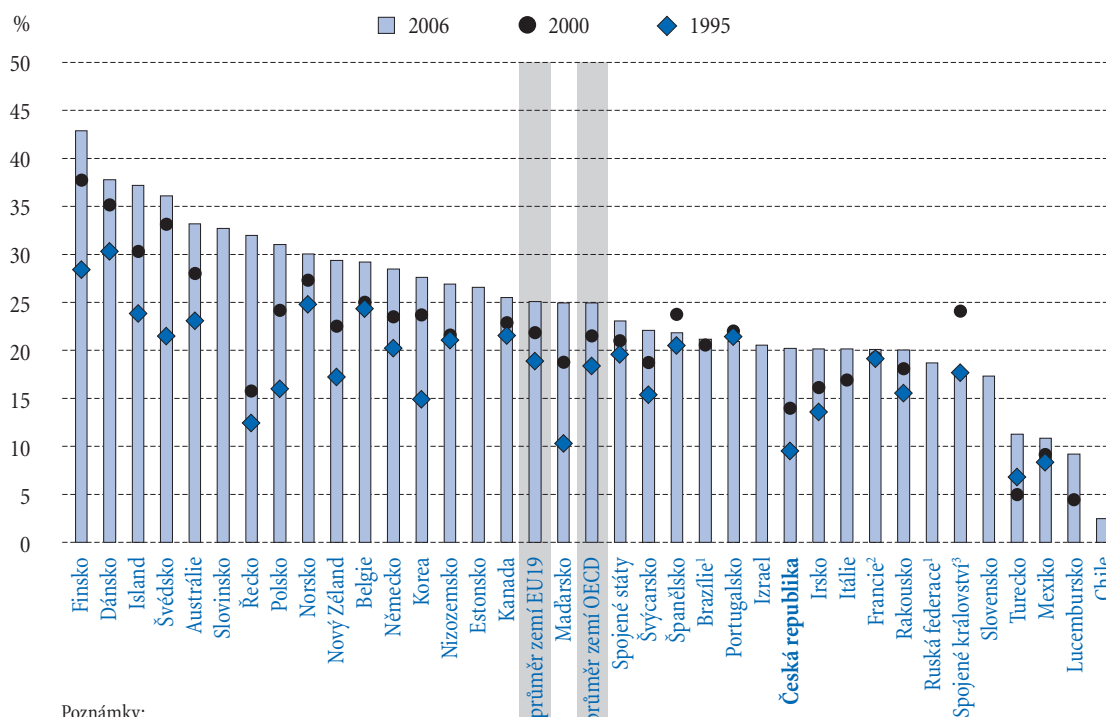
- Ve většině zemí OECD mají **všichni lidé přístup k formálnímu vzdělávání o délce minimálně 12 let.** Alespoň 90 % studentů je ve vzdělávání 14 let nebo déle v Belgii, ve Francii, v Německu, na Islandu, v Japonsku, Norsku a ve Španělsku. Mexiko a Turecko mají míru vzdělávání převyšující 90 % v 9. a 7. roce vzdělávání, v přidružené zemi Ruské federaci je odpovídající doba strávená ve vzdělávání 9 let.

Graf C2.1

Míra účasti populace ve věku 20–29 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2006)

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

V Austrálii, Dánsku, Finsku, Řecku, na Islandu, v Polsku, ve Švédsku a v přidružené zemi Slovinsku je ve vzdělávání více než 30 % populace ve věku 20–29 let.



Poznámky:

1. Údaje za rok 2005.

2. Bez zámořských oblastí v letech 1995 a 2000.

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

Země jsou seřazeny sestupně podle míry účasti 20–29letých v roce 2006.

Zdroj: OECD. Tabulka C2.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

➤ **Ve více než polovině zemí OECD je v preprimárním a primárním vzdělávání alespoň 70 % dětí ve věku 3–4 roky.** Dá se předpokládat, že v evropských zemích jsou děti ve věku 4 let a mladší ve vzdělávání častěji, než je tomu v ostatních zemích OECD. V průměru je v zemích EU 19 účast dětí ve věku 3–4 roky ve vzdělávání 76,9 %, zatímco v zemích OECD se jedná v průměru o 69,4 %.

➤ **Míra účasti pro populaci ve věku 15–19 let vzrostla v letech 1995–2006 v zemích OECD ze 74 % na 81 %.** V Belgii, Řecku a Polsku, stejně jako v přidružené zemi Slovinsku, překročila míra účasti těchto věkových skupin v roce 2006 dokonce 90 %. V období 1995–2005 se zvýšila i míra účasti ve vzdělávání 20–29letých, a to ve všech zemích s výjimkou Portugalska.

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

Absolvování vyššího sekundárního vzdělávání se ve většině zemí OECD stává normou. **Většina programů vyššího sekundárního vzdělávání v zemích OECD je konstruována jako příprava studentů ke studiu na terciární vzdělávací úrovni.**

Vyšší míra vstupu a míra účasti v terciárním vzdělávání má za následek vzdělanější populaci a kvalifikovanější pracovní trh. Terciární vzdělávání s sebou pro jedince nese možnosti lepšího uplatnění na trhu práce a následně i vyšší výdělky. Vzhledem k tomu, že přínosy ze vzdělávání jsou čím dál tím vyšší a jsou více ukotveny v povědomí mladých lidí, roste míra vstupu do terciárního vzdělávání.

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

Aby byl i nadále zabezpečen nárůst míry účasti v terciárním vzdělávání, je nutné vytvářet diverzifikovanější programy a programy, které budou ve větší míře vyhovovat nové generaci studentů.

Ve většině zemí OECD se dá předpokládat, že mladí lidé mají přístup k formálnímu vzdělávání v délce alespoň 12 let. Alespoň 90 % studentů je ve vzdělávání 14 nebo více let v Belgii, ve Francii, v Německu, Maďarsku, na Islandu, v Japonsku, Norsku a ve Španělsku. Mexiko, Turecko a přidružená země Ruská federace mají míru účasti ve vzdělávání převyšující 90 % pouze 9, 6 a 9 let. **V České republice je to 13 let.**

Účast na vzdělávání malých a předškolních dětí

Dá se předpokládat, že **děti z EU 19 ve věku 4 let se budou ve větší míře účastnit vzdělávání, než je tomu v ostatních zemích OECD.** V průměru je v zemích EU 19 účast 3–4letých dětí 76,7 %, zatímco průměr zemí OECD je 69,4 %.

Ve většině zemí OECD a přidružených zemí začíná prakticky plná účast (tedy míra účasti převyšující 90 %) ve vzdělávání již ve věkové kategorii pět a šest let. V Belgii, České republice (79,5 %), Dánsku, ve Francii, v Německu, Maďarsku, na Islandu, v Itálii, Japonsku, Lucembursku, na Novém Zélandu, v Norsku, Portugalsku, na Slovensku, ve Španělsku, Švédsku a Spojeném království, stejně jako v přidružených zemích Estonsku, Izraeli a Slovinsku je **ve vzdělávání dokonce 70 % a více dětí ve věku od tří do čtyř let, ať už se účastní vzdělávání na předškolní nebo primární vzdělávací úrovni.** Míra účasti této věkové skupiny ve vzdělávání se pohybuje od 25 % a méně v Koreji a Turecku až do 90 % a více v Belgii, Dánsku, ve Francii, v Německu, na Islandu, v Itálii, na Novém Zélandu, ve Španělsku a ve Spojeném království.

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. V indikátoru jsou však zahrnuty pouze údaje za preprimární vzdělávání uskutečňované ve vzdělávacích institucích a vypovídá pouze o míře účasti, nikoli o kvalitě tohoto vzdělávání.

Účast 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.

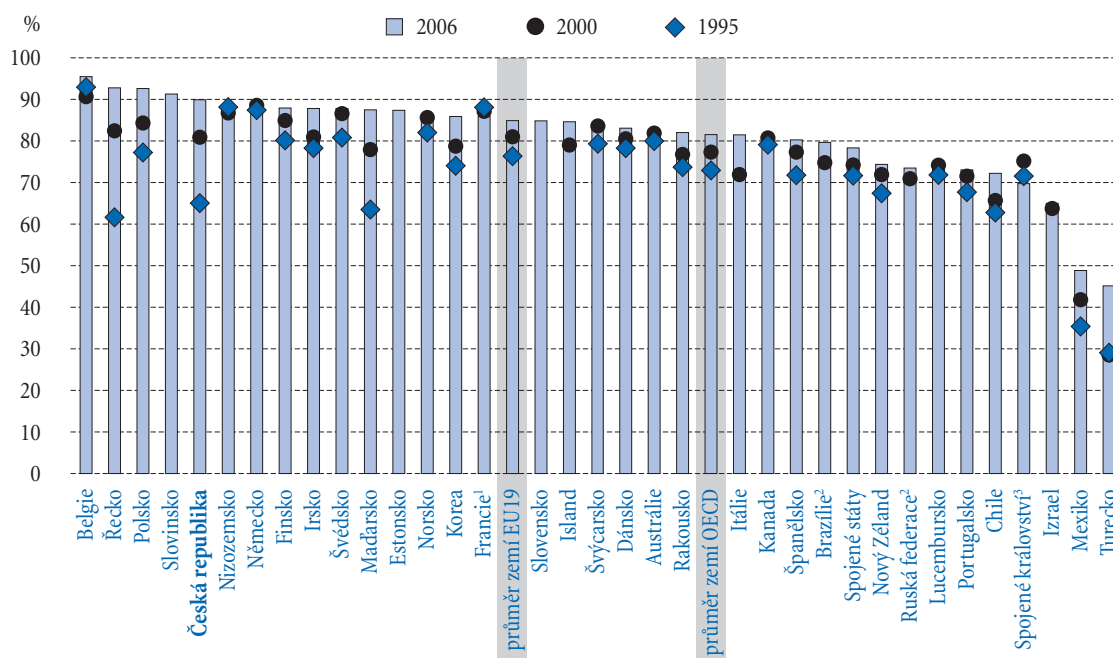
Povinná školní docházka v zemích OECD a přidružených zemích končí od 14 let věku (v Koreji, Portugalsku, Turecku a přidružených zemích Brazílie a Chile) až do 18 let (v Belgii, Německu, Nizozemsku a přidružené zemi Chile). V ostatních zemích se jedná o 15.–17. rok věku. **Typický věk ukončování povinné školní docházky však velice často nekoresponduje s věkem, ve kterém je plná účast na vzdělávání.**

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

Graf C2.2

Míra účasti populace ve věku 15–19 let ve vzdělávání (1995, 2000 a 2006)

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



Poznámky:

1. Bez zámořských oblastí v letech 1995 a 2000.

2. Údaje za rok 2005.

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

Země jsou seřazeny sestupně podle míry účasti 15–19letých v roce 2006.

Zdroj: OECD. Tabulka C2.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

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

Mezi roky 1995 a 2006 nastal nárůst míry účasti na vzdělávání v populaci 15–19letých o 8 procentních bodů. Míra účasti na vzdělávání v této věkové skupině vzrostla ze 74 % na 81 % a dosáhla hodnot 90 % a vyšších v Belgii, Řecku, Polsku a v přidružené zemi Slovinsku. V České republice se jednalo o míru účasti 89,9 %.

Přechod do postsekundárního vzdělávání

Studenti v programech vyššího sekundárního vzdělávání mohou v mnoha zemích studovat i v poměrně krátkých programech o délce méně než dva roky, které je připravují na výkon řemesel, v některých případech se jedná o specifické učební obory. Některé země OECD upřednostňují odbornou praxi (vocational training) až po ukončení vyššího sekundárního vzdělávání, zatímco v některých zemích jsou tyto programy nabízeny jako součást vyššího sekundárního vzdělávání (například v Rakousku, Maďarsku a ve Španělsku), v jiných jsou součástí postsekundárního vzdělávání (např. v Kanadě a ve Spojených státech).

Konec povinné školní docházky a pokles míry účasti ve vzdělávání

Analýzy míry účasti po jednotkách věku neprokázaly přímou souvislost mezi koncem povinné školní docházky a poklesem míry účasti na vzdělávání. K poklesu míry účasti obvykle dochází až ve věku blížícím se konci vyššího sekundárního vzdělávání. Ve všech zemích OECD a v přidružených zemích dochází k poklesu míry účasti na vzdělávání v 16. roce věku. V průměru se jedná o pokles z 91 % v 16 letech na 82 % ve věku 17 let, 52 % pro 18leté až na 27 % ve věku 19 let. V Belgii, České republice, ve

Finsku, v Německu, Maďarsku, Japonsku, Koreji, Norsku, Polsku, na Slovensku, ve Švédsku a v přidružených zemích Estonsku, Izraeli a Slovinsku je však ve vzdělávání stále více než 90 % mladých lidí ve věku 17 let, a to i v případě, že se již nejedná o povinnou školní docházku.

Účast v terciárním vzdělávání

Míra účasti na terciárním vzdělávání podává informaci o počtu jedinců, kteří se účastní terciárního vzdělávání. Odráží jak počet nově vstupujících na tuto vzdělávací úroveň, tak délku studia. **V průměru je v rámci zemí OECD ve vzdělávání 25 % populace ve věku 20–29 let.** Míra účasti této věkové skupiny je vyšší než 30 % v Austrálii, Dánsku, Finsku, Řecku, na Islandu, v Norsku, Polsku, ve Švédsku a v přidružené zemi Slovinsku. **V České republice je ve vzdělávání 20,2 % populace ve věku 20–29 let.** Obdobných hodnot dosahuje Rakousko, Francie, Irsko, Itálie a Portugalsko a nižší hodnoty účasti této věkové skupiny ve vzdělávání jsou v Lucembursku, Mexiku, na Slovensku, v Turecku a ve Spojeném království.

Politika prudkého rozvoje vzdělávání zvyšuje tlak na masivnější přístup k terciárnímu vzdělávání v mnoha zemích OECD. 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 vzrostla míra účasti v terciárním vzdělávání mezi roky 1995 a 2006 o 8 procentních bodů. **Ve všech zemích OECD a v přidružených zemích s výjimkou Portugalska došlo v tomto období také ke zvýšení míry účasti 20–29letých ve vzdělávání.** K významnému nárůstu došlo v České republice, Řecku a Maďarsku – tyto země dosahovaly v rámci zemí OECD na začátku sledovaného období minimálních hodnot, zatímco v roce 2006 byly uprostřed škály. **V České republice došlo k nárůstu míry účasti 20–29letých na vzdělávání v letech 1995–2005 o 10 procentních bodů.**

C4 JAK ÚSPĚŠNÍ JSOU STUDENTI PŘI PŘECHODU ZE VZDĚLÁVÁNÍ NA TRH PRÁCE?

Tento indikátor se zaměřuje na počet let, který mohou mladí dospělí očekávat, že stráví ve vzdělávání, v zaměstnání nebo jako nezaměstnaní, a současně sleduje vzdělávací a zaměstnanecký status mladých dospělých i z genderového pohledu. Během minulého desetiletí strávili mladí lidé více času v počátečním vzdělávání a odložili tak svůj vstup do světa práce. Část času věnovaného vzdělávání tráví mladí lidé souběhem práce a vzdělávání, což je v některých zemích obvyklá praxe. Po ukončení počátečního vzdělávání mladým lidem ve vstupu na trh práce často brání nezaměstnanost nebo ne-zaměstnanost,² přičemž je nezbytné si uvědomit, že se tato situace liší u mužů a žen. Tento indikátor tak poskytuje základ pro popsání situace mladých lidí ve věku 15–29 let a poskytuje obrázek o hlavních trendech obvyklých při přechodu ze školy do zaměstnání.

Hlavní výsledky

- V zemích OECD v průměru platí, že **v roce 2006 mohli mladí lidé ve věku 15 let očekávat, že ve formálním vzdělávání budou pokračovat ještě následujících 6,7 roku.** Ve 20 z 29 zemí OECD a 3 přidružených zemích, které dodaly odpovídající data, se tato doba pohybuje v rozmezí od zhruba 5 let po 7,5 roku. Nicméně rozpětí je velmi široké, od 3,1 roku v Turecku po 8,7 roku v Dánsku a na Islandu.
- Jako doplňující informaci k počtu let, která 15letí stráví ve vzdělávání, ještě uvedme, že v průměru zemí OECD **z následujících 15 let stráví mladí lidé 6,2 roku jako zaměstnaní, 0,8 roku jako nezaměstnaní a 1,3 roku mimo vzdělávání i mimo trh práce.**
- **Mezi lety 2000 a 2006 ve věkové kohortě 15–19 let stoupl v průměru zemí OECD podíl těch, kteří navštěvují školu, o 5,1 procentního bodu, z 80,4 % na 85,6 %.** Tento nárůst byl největší v Nizozemsku a na Slovensku, kde nárůst dosáhl 11 a 23 procentních bodů.
- Mladí lidé ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání, jsou obvykle spojováni se začínající nezaměstnaností nebo jsou mimo pracovní sílu. **Některé země jsou více než jiné úspěšné v zaměstnávání mladých dospělých s poměrně nízkou dosaženou**

² Ne-zaměstnaní = ekonomicky neaktivní (například ženy na mateřské dovolené apod.)

úrovní vzdělání. Na Islandu, v Japonsku a Norsku je zaměstnáno více než 70 % mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání.

- V průměru platí, že **dokončení vyššího sekundárního vzdělání snižuje případnou nezaměstnanost ve věkové skupině 20–24 let o 7,4 procentního bodu a ve věku 25–29 let o 6,8 procentního bodu.** Nedosažení kvalifikace vyššího sekundárního vzdělání je výraznou překážkou při hledání zaměstnání, přičemž absolvováním terciárního vzdělání vzroste pravděpodobnost nalezení odpovídajícího zaměstnání.

Všechny země OECD mají zkušenosti s rychlými sociálními a ekonomickými změnami, které formují nástup mladých lidí do pracovního života. V některých zemích je zvykem, že nejprve mladí lidé absolvují vzdělání a poté nastoupí do zaměstnání, v jiných zemích proces vzdělávání a zaměstnání probíhá současně. Cesta, při které dochází k souběhu studia a zaměstnání, může mít významný vliv na přechod mladých lidí ze školy do zaměstnání. Důležité je například pracovat v oboru, který dotyčný mladý člověk studuje (kromě obvyklých letních brigád), což může ulehčit přestup mezi pracovní sílu.

Přechod ze školy do zaměstnání je komplexní proces, který není závislý pouze na délce a kvalitě školní docházky, ale také na charakteru trhu práce a na ekonomických podmínkách dané země. Vyšší obecná míra nezaměstnanosti samozřejmě činí přechod ze školy do zaměstnání obtížnějším. Míry nezaměstnanosti mezi těmi, kteří teprve vstupují na trh práce, v sobě odrážejí podobu míry nezaměstnanosti těch lidí, kteří již na trhu práce jsou a mají pracovní zkušenosti.

Podmínky na trhu práce také ovlivňují rozhodování o vzdělávací dráze mladých lidí: když je situace na trhu práce špatná, mladí lidé mají tendenci zůstat déle ve vzdělávání; když je dobrá, na trh práce vstupují. Je tedy logické, že šance na získání zaměstnání ovlivňují délku a načasování školní docházky; vysoké míry nezaměstnanosti snižují možnost investovat do vzdělávání stejně jako ušlé výdělky, které jsou nejdůležitější složkou nákladů na vzdělávání ve většině zemí.

Jestliže vezmeme v úvahu všechny faktory, je velmi obtížné porozumět interakcím, které se vytvářejí mezi vzdělávacím systémem a trhem práce při přechodu ze školy do praxe. Vzdělávací politiky mohou vytvořit vhodné podmínky, které mohou tento proces ulehčit. Ve většině zemí existuje značně rozsáhlý vzdělávací systém určený ne pouze k expanzi terciárního vzdělávání, ale také umožňující vstup mladých dospělých, kteří dosáhli vyššího sekundárního vzdělání. Tyto politiky se snažily formovat kompetentní pracovní sílu, ale také dosáhnout snížení míry nezaměstnanosti i omezení nečinnosti mezi mladou populací.

Mladí lidé v zemích OECD ve věku 15 let mohou v průměru očekávat, že stráví ve vzdělávání ještě zhruba 6,7 roku. Jde o průměrný údaj, který se týká všech 15letých, přičemž je zjevné, že někteří stráví ve vzdělávání delší dobu než ostatní. Ve 20 z 29 zemí OECD včetně přidružené země Izraele, mohou 15letí předpokládat, že budou studovat v rozmezí od 5 let do 7,5 roku. Avšak i zde jsou velké rozdíly mezi extrémními skupinami zemí: v Dánsku, Finsku, na Islandu, v Nizozemsku a v přidružené zemi Slovinsku mohou 15letí očekávat, že ve vzdělávání stráví v průměru více než 8 let. Naopak v Mexiku a Turecku 15letí stráví ve vzdělávání méně než pět let. **V České republice je očekávaná délka vzdělávání pro 15leté 6,4 roku, což se přibližuje průměrné hodnotě zemí OECD (6,7 roku), avšak je pod průměrem zemí EU 19 (6,9 roku).**

V průběhu následujících 15 let stráví dnešní 15letí 6,7 roku ve vzdělávání, dalších 6,2 roku stráví prací, 0,8 roku jako nezaměstnaní a 1,3 roku budou mimo vzdělávání a mimo trh práce.

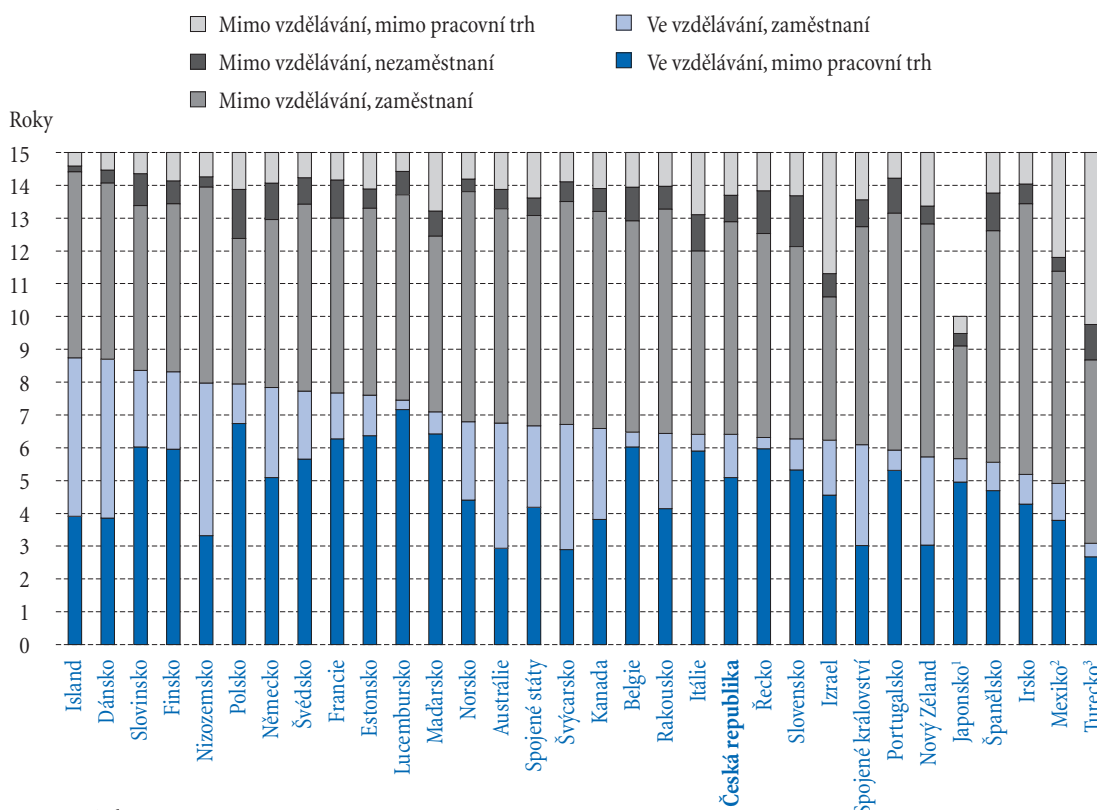
Průměrná celková doba nezaměstnanosti se v jednotlivých zemích značně liší. Odráží v sobě jak odlišnosti v obecné míře nezaměstnanosti, tak odlišnosti vycházející z rozdílné délky vzdělávání. V Austrálii, Dánsku, na Islandu, v Irsku, Japonsku, Mexiku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, v Norsku, ve Švýcarsku a Spojených Státech činí délka nezaměstnanosti méně než 6 měsíců. Naopak v Polsku a na Slovensku trvá nezaměstnanost okolo jednoho a půl roku, což však je pro tyto dvě země výrazné zlepšení hodnot nezaměstnanosti v posledních letech.

Z průměru celkového počtu očekávaných let, která stráví 15letí ve vzdělávání, vyplývá, že **celkově delší dobu strávenou ve vzdělávání mohou očekávat ženy (6,9 roku ve srovnání s 6,5 roku u mužů).** Ve všech zemích, s výjimkou Rakouska, Německa, Japonska, Mexika, Nizozemska, Švýcarska a Turecka, tak mohou ženy předpokládat, že stráví ve vzdělávání více let než muži, zatímco

Graf C4.2

Očekávaná doba, kterou mladí lidé ve věku 15–29 let stráví ve vzdělávání a mimo vzdělávání (2006)

(Počet let podle pracovního statusu)



Poznámky:

1. Data jsou za populaci 15–24 let.

2. Data jsou za rok 2004.

3. Data jsou za rok 2005.

Země jsou seřazeny sestupně podle počtu očekávaných let, která mladá populace stráví ve vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka C4.1a. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

ve Finsku, v Irsku, Itálii, Norsku a v přidružené zemi Estonsku je tomu naopak. Současné mohou muži starší 29 let předpokládat, že jejich zaměstnanost bude mnohem větší, než tomu bude u žen. Rozdíl činí přibližně rok a půl. V tomto se odráží především fakt, že ženy se častěji ocitají mimo vzdělávání i trh práce než muži.

Z genderového pohledu byly zaznamenány velmi malé rozdíly v očekávané délce nezaměstnanosti, ačkoliv se u mužů projevuje tendence k delší nezaměstnanosti (0,9 roku u mužů, 0,7 roku u žen). Ačkoliv v mnoha zemích se situace pro obě pohlaví hodně podobá, nejlépe jsou na tom ženy v Kanadě, Německu, na Slovensku, v Turecku a ve Spojeném království. V délce trvání nezaměstnanosti překonaly ženy muže pouze v Dánsku, Řecku, Portugalsku, ve Španělsku a přidružené zemi Slovinsku.

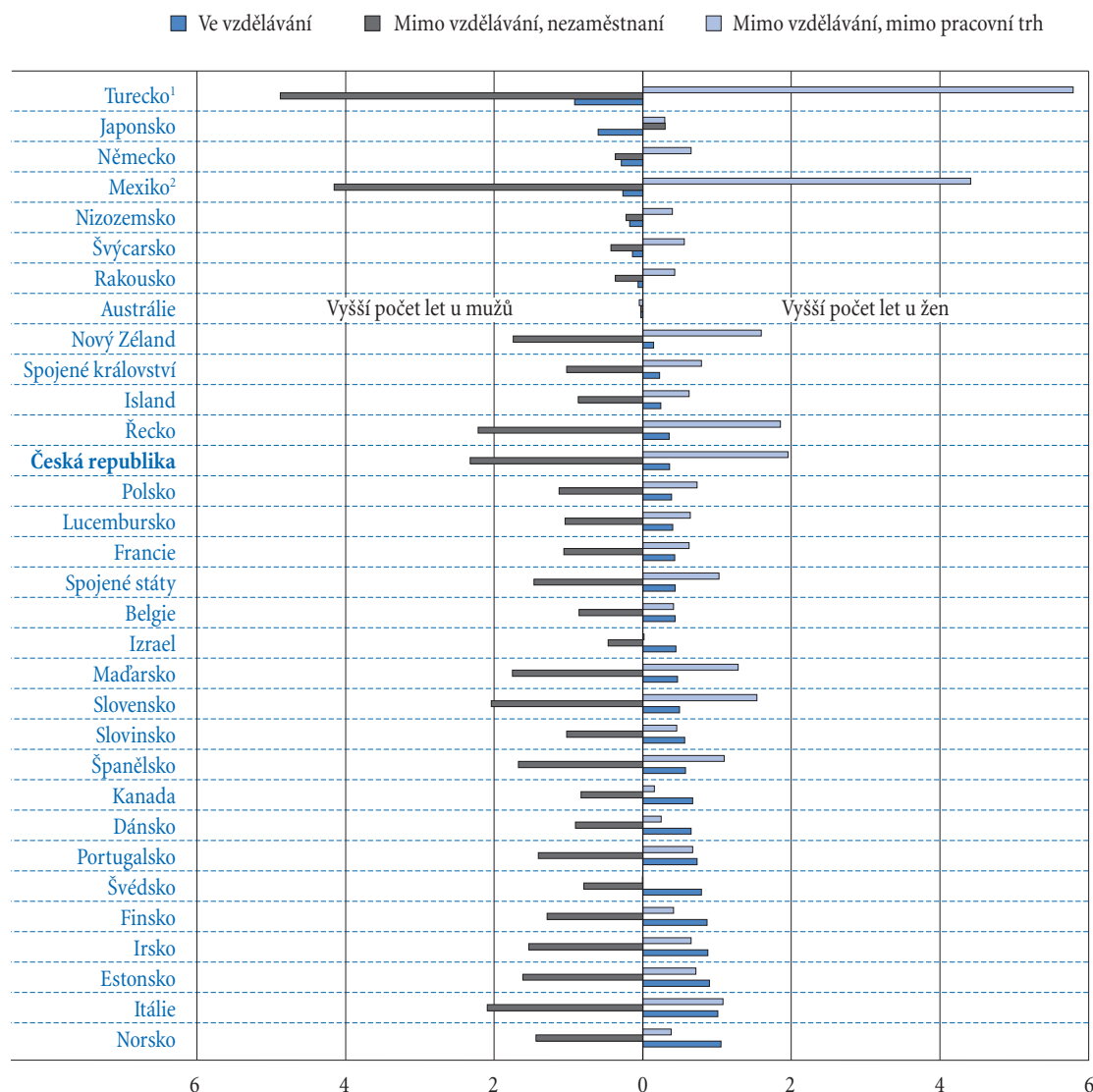
V zemích OECD mohou mladí muži ve věku 15–29 let očekávat, že v průměru stráví mimo trh práce či jako nezaměstnaní přibližně 1,6 roku, ženy pak 2,7 roku. V České republice, Maďarsku, Mexiku, na Slovensku a v Turecku se u mladých žen projevuje tendence k opuštění trhu práce a odchodu jak z trhu práce, tak ze vzdělávání. V Rakousku, Belgii, Kanadě, Dánsku, Finsku, v Japonsku, Nizozemsku, Norsku, ve Švédsku a Švýcarsku nejsou mezi mladými muži a ženami v předpokládané délce doby, kterou stráví mimo trh práce a jako nezaměstnaní, rozdíly větší než půl roku až jeden rok.

V České republice se dá předpokládat, že **mladí muži stráví ve vzdělávání 6,2 roku a mladé ženy 6,6 roku.** Jak vidíme, doba strávená ve vzdělávání se z genderového pohledu u nás liší jen málo. Pokud jde o předpokládanou dobu nezaměstnanosti, pak ta je u mužů i u žen stejná, a to 0,8 roku. **Doba, již mohou mladí lidé očekávat, že stráví jako nezaměstnaní nebo mimo pracovní sílu, činí u mužů 1,1 roku, kdežto u žen jde o 3,1 roku.**

Graf C4.3

Genderové rozdíly v počtu očekávaných let, která mladí lidé ve věku 15–29 let stráví ve vzdělávání a mimo vzdělávání (2006)

(Počet let podle pracovního statusu)



Poznámky:

1. Data jsou za rok 2005.

2. Data jsou za rok 2004.

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

Zdroj: OECD, Tabulka C4.1a, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

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

Nezaměstnanost a nečinnost mezi mladými ne-studenty

Mladí lidé představují hlavní nositele nových dovedností. Ve většině zemí OECD vyvíjí vzdělávací politika tlak na úspěšné dokončení alespoň vyššího sekundárního vzdělání. Vzhledem k tomu, že při hledání zaměstnání jsou na trhu práce často požadovány široké dovednosti vyšší úrovně, jsou osoby s nižším vzděláním často znevýhodněny.

Jak nezaměstnanost, tak ne-zaměstnanost (nezaměstnanost a mimo pracovní sílu) **roste spolu se stoupajícím podílem osob mimo vzdělávání.** V populaci 15–19 let ti, co nejsou ve vzdělávání, jsou častěji spojeni s případnou nezaměstnaností nebo jsou mimo pracovní sílu. V této situaci se ocitá přibližně polovina 15–19letých z těch, co nejsou ve vzdělávání.

Některé země jsou více než jiné úspěšné v zaměstnávání mladých dospělých s poměrně nízkou dosaženou úrovní vzdělání. Na Islandu, v Japonsku a Norsku je zaměstnáno více než 70 % mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání. **Nízké úrovně nezaměstnanosti v populaci pracovního věku (25–64 let) přispívají k hladkému přechodu ze školy do zaměstnání u mladých dospělých s nízkými úrovněmi vzdělání.**

V některých zemích je značná pozornost skupiny mladých dospělých, která v současné době není zaměstnaná, zaměřena na odborný výcvik. Tato skupina je jak mimo trh práce, tak mimo vzdělávací systém ve většině zemí a nedostává žádnou nebo jen malou podporu ze systému sociální podpory. Podíl osob ve věku 15–19 let, které jsou mimo vzdělávání a mimo trh práce, se pohybuje v rozsahu od více než 30 % v Turecku po 1 % v Polsku. V průměru zemí OECD je v této věkové kohortě 4,3 % mimo vzdělávání a mimo pracovní sílu.

Rozdíly v míře nezaměstnanosti ne-studentů na celkové populaci mladých lidí podle úrovně dosaženého vzdělání jsou indikátorem úrovně, na kterou úspěšně dokončené vyšší vzdělání vylepšuje ekonomické příležitosti mladých lidí. V průměru se dá říci, že **ukončené vyšší sekundární vzdělání redukuje míru nezaměstnanosti** (nezaměstnaní mezi ne-studenty jako procento z příslušné věkové kohorty) **u populace ve věku 20–24 let o 7,4 procentního bodu, v populaci 25–29 let o 6,2 procentního bodu.**

Protože se ve většině zemí OECD stalo dosažení vyššího sekundárního vzdělání normou, ti, kteří ho nedosáhli, mají velké problémy při hledání zaměstnání při vstupu na trh práce. K zemím, ve kterých dosahuje úroveň nezaměstnanosti u mladých lidí ve věku 20–24 let se vzděláním nižším než vyšší sekundární 15 % a více, patří Belgie, Česká republika, Francie, Polsko, Slovensko a Švédsko. Na konci přechodného období, tedy ve věkové skupině 25–29 let, kdy většina mladých lidí dokončuje svá studia, se objevují výrazné rozdíly v možnosti získání zaměstnání, které se odvíjejí od úrovně dosaženého vzdělání. **Kvalifikace nižší než vyšší sekundární vzdělání představuje výrazný handicap. Oproti tomu dosažení terciárního vzdělání představuje nejlepší vyhlídky na získání zaměstnání.**

V 15 zemích OECD a ve 3 přidružených zemích se podíl nezaměstnaných mladých lidí ve věku 25–29 let, kteří nejsou ve vzdělávání a mají dokončené vyšší sekundární vzdělání, pohybuje okolo 5 %. V několika málo zemích OECD však i mladí lidé s dokončeným terciárním vzděláním představují rizikovou skupinu, když vstupují na trh práce. Podíl nezaměstnaných ne-studentů s dosaženým terciárním vzděláním v populaci 25–29 let překročil 10 % v Řecku a Itálii. V těchto dvou zemích a také v Dánsku, na Novém Zélandu, v Portugalsku a ve Španělsku jsou míry nezaměstnanosti u lidí s dosaženým vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzděláním nižší než míry nezaměstnanosti u lidí s dosaženým terciárním vzděláním.

Podíl nezaměstnaných ne-studentů s dosaženým terciárním vzděláním v populaci 20–24 let činí 10 % a více – v některých zemích výrazně více – v Řecku, Polsku a Portugalsku. Země, které mají vysokou míru nezaměstnanosti mladých lidí s dokončeným terciárním vzděláním, mají také vysokou míru nezaměstnanosti lidí s dokončeným terciárním vzděláním v celé populaci. Míra nezaměstnanosti mladých lidí je do značné míry zrcadlem celkové situace na trhu práce.

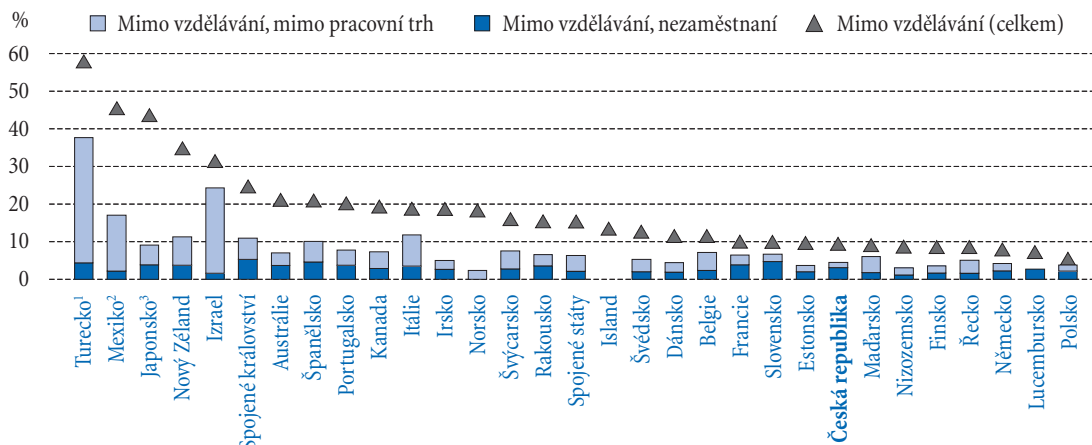
Vstup na trh práce po počátečním vzdělávání

K přechodu ze vzdělávání do zaměstnání dochází v jednotlivých zemích OECD v různou dobu, která se odvíjí od existujících vzdělávacích a pracovních zvyklostí v dané zemi. Jak mladí lidé stárnou, stále více jich tráví méně času ve vzdělávání a více času na trhu práce. **Z věkové skupiny 15–19 let je v průměru ve vzdělávání zhruba 83 %, ve věkové skupině 20–24 let klesá jejich zastoupení na 39,7 % a v nejstarší věkové skupině (25–29 let) studuje pouze 13,8 % mladých lidí.** Od roku 1995 ve většině zemí OECD ve věkové kohortě 15–19 let prudce expanduje podíl těch, který jsou ve vzdělávání, a to o 20 procentních bodů a více v České republice, na Islandu a Slovensku. Mladí lidé tudíž začínají svůj přechod ze školy do zaměstnání později a v mnoha případech je tento přechod ze vzdělávání do zaměstnání rozložen do delšího časového období. Tento trend nereflexuje pouze popptávku po vzdělávání, ale obecně i podmínky trhu práce, délku a zaměření studijních programů v souvislosti s trhem práce a také rozsah vzdělávání jak v neúplných programech, tak v ostatních formách studia.

Graf C4.4

Podíl mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání a jsou nezaměstnaní anebo jsou mimo pracovní trh (2006)

(Počet let podle pracovního statusu)



Poznámky:

1. Data jsou za rok 2005.

2. Data jsou za rok 2004.

3. Data jsou za věkovou skupinu 15–24 let.

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu mladých lidí ve věku 15–19 let, kteří nejsou ve vzdělávání.

Zdroj: OECD. Tabulka C4.1a. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

V České republice je ve věkové skupině 15–19 let ve vzdělávání 91 % mladých lidí. Ve věkové skupině 20–24 let již došlo k výraznému poklesu, kdy ve vzdělávání je 40 %, a ve věku 25–29 let je již ve vzdělávání pouze 7,7 % mladých lidí.

Vcelku platí, že starší ne-studenti jsou častěji zaměstnaní než ne-studenti z věkové skupiny 15–19 let, přičemž podíl mužů mezi ne-studenty, kteří jsou zaměstnaní, je vyšší než podíl žen. S tím souvisí i vyšší zastoupení žen v kategorii mimo zaměstnání, zejména ve věku 25–29 let, což je ovlivněno zejména zakládáním rodiny a výchovou dětí.

Podíl zaměstnaných mezi mladými lidmi, kteří nejsou ve vzdělávání, přináší informaci o efektivnosti koncepce přechodu ze školy do zaměstnání, a tudíž napomáhá politikům vyhodnotit strategie přechodu. V roce 2006 bylo v 9 ze 26 zemí OECD (Česká republika, Finsko, Francie, Německo, Maďarsko, Lucembursko, Nizozemsko, Polsko, Slovensko) a v přidružených zemích Estonsku a Slovinsku 90 % a více z populace 15–19letých ve vzdělávání. To naznačuje, že jen velmi málo takto mladých lidí odešlo předčasně ze školy. Ve věkové skupině 20–24 let již podíl zaměstnaných, kteří nestudují, v průměru přesahuje 44,3 %, přičemž v některých zemích, jako například v Maďarsku a Polsku, je jejich podíl podstatně nižší.

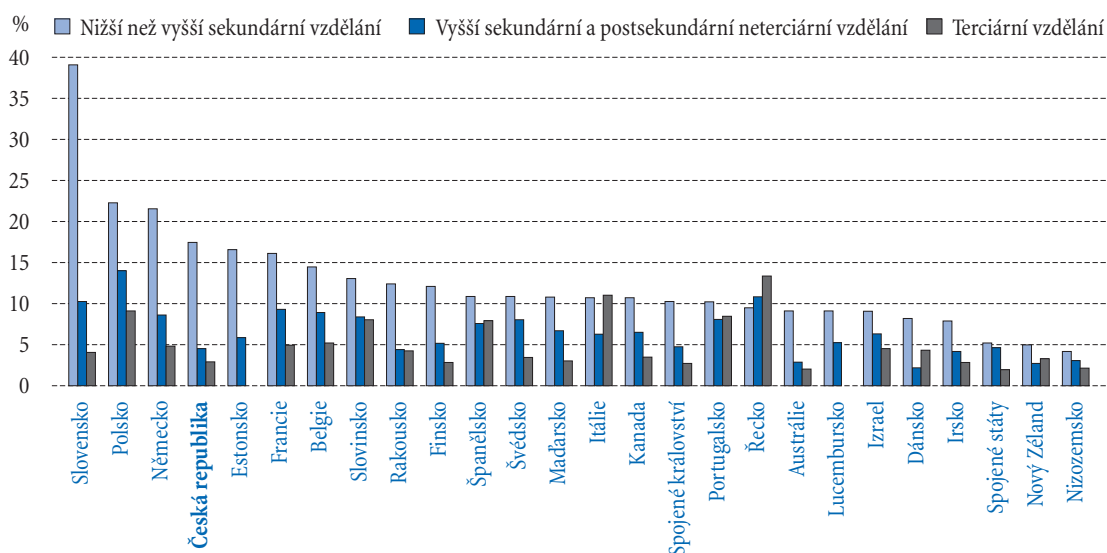
Od začátku desetiletí vzdělávací systémy nepřetržitě expandují. Mezi lety 2000–2006 došlo v zemích OECD k nárůstu podílu žáků o více než 5 procentních bodů v nejmladší věkové kohortě (15–19 let). V průběhu klíčového období přechodu ze školy do zaměstnání (tj. ve věkové skupině 20–24 let) vzrostl podíl osob ve vzdělávání o 6 procentních bodů. Důležitost změn v období přechodu je evidentní zejména v některých zemích. Podíl osob ve vzdělávání ve věku 20–24 let vzrostl o více než 10 procentních bodů v České republice, Německu, Řecku, Maďarsku, Nizozemsku, Polsku a na Slovensku; v tu samou dobu podíl nezaměstnaných ve věku 20–24 let poklesl ve všech těchto zemích. Počet osob, které jsou zaměstnané, ve stejném období poklesl o 3,5 procentního bodu, v čemž se do značné míry odráží, že velký podíl studentů jsou ti s lepšími vyhlídkami na získání zaměstnání.

V zemích OECD vzrostl podíl mladých lidí ve věku 25–29 let, kteří jsou ve vzdělávání, v letech 2000 až 2006 v průměru o 2,2 procentního bodu, přičemž posiluje dřívější trend prodlužování doby studia. V průměru však v roce 2006 bylo jen 15 % mladých lidí ve věku 25–29 let ve vzdělávání, 69 % bylo zaměstnaných a zbývajících 17 % se pohybovalo mimo trh práce i mimo vzdělávání. Podíl ne-zaměstnaných v této věkové skupině ve většině zemí mírně poklesl (z 19 % v roce 2000 na 16,9 % v roce 2006). V Řecku, Maďarsku a na Slovensku činil tento pokles okolo 5 procentních bodů.

Ve většině zemí OECD prodlužování délky vzdělávání přispívalo k nižšímu podílu ne-zaměstnaných zejména ve věkové skupině 15–19 let. Ačkoli v průměru vedla expanze vzdělávání ve věkových skupinách 20–24 let a 25–29 let k nižší míře zaměstnanosti, pozitivní efekt převýšil efekt ze snížení produktivity po dobu dalších navýšených let školní docházky. Návraty do vzdělávání jsou značné ve většině zemí OECD a ušlé příjmy jsou více než dostatečně vykompenzovány benefity získanými z následného pracovního života.

Graf C4.5

Podíl mladých lidí ve věku 25–29 let, kteří jsou nezaměstnaní a nejsou ve vzdělávání, podle úrovně dosaženého vzdělání (2006)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle podílu mladých ve věku 25–29 let s dosaženým vyšším sekundárním nebo postsekundárním neterciárním vzděláním, kteří nejsou ve vzdělávání a jsou nezaměstnaní.

Zdroj: OECD, Table C4.3, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

KAPITOLA D ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A ORGANIZACE ŠKOL

D1 KOLIK ČASU STRÁVÍ ŽÁCI VE TŘÍDĚ?

Tento indikátor popisuje celkovou vyučovací dobu žáků ve věku 7 až 14 let. Současně je zaměřen i na vztah mezi vyučovací dobou a studijními výsledky žáků.

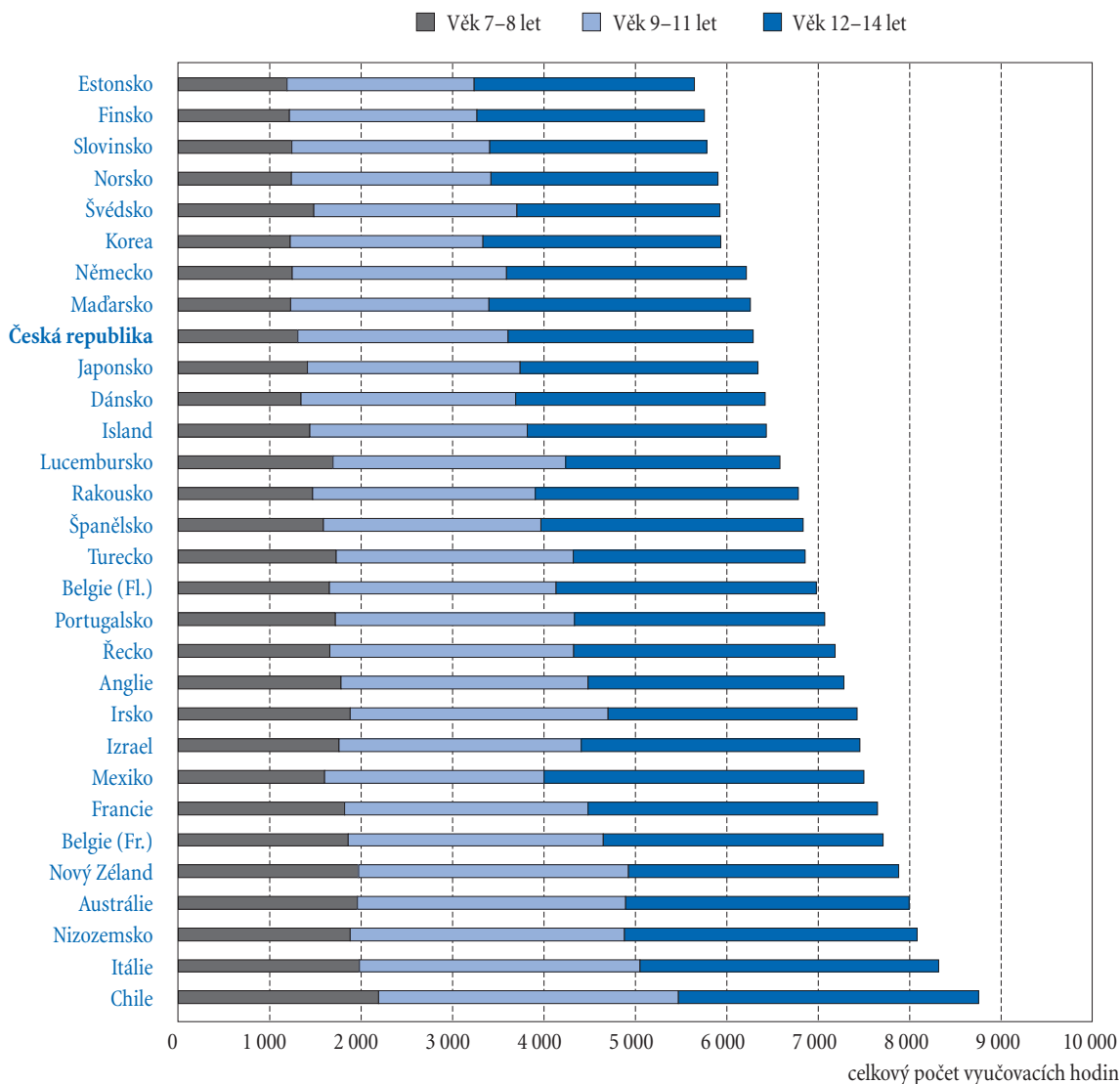
Hlavní výsledky

- V zemích OECD mají žáci ve věku 7–8 let v průměru za rok 770 hodin povinné vyučovací doby, kterou stráví ve třídách, a 796 hodin za rok pak činí celková předpokládaná vyučovací doba. Žáci ve věku 9–11 let mají zhruba o 40 hodin za rok více než žáci ve věku 7 a 8 let a žáci ve věku 12–14 let mají o 86 hodin za rok více než žáci ve věku 9–11 let.

Graf D1.1

Celkový počet vyučovacích hodin na veřejných školách u žáků ve věku 7 až 14 let (2006)

V zemích OECD mohou žáci ve věku 7–14 let očekávat, že stráví vyučováním v průměru 6 907 hodin. Ve věku 7–8 let mohou očekávat 1 591 vyučovacích hodin, ve věku 9–11 let jde o 2 518 hodin a ve věku 12–14 let pak jde o 2 798 hodin. Většinu celkové vyučovací doby tvoří povinná vyučovací doba.



Poznámky:

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

Zdroj: OECD. Tabulka D1.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

- V zemích OECD v průměru platí, že **téměř 50 % povinné vyučovací doby u žáků ve věku 9–11 let je věnováno výuce čtení, psaní a literatury, matematice a přírodním a sociálním vědám. U žáků ve věku 12–14 let je to 40 %**. U žáků ve věku 9–11 let jsou mezi zeměmi OECD značné rozdíly v rozložení povinného kurikula věnovaného čtení a psaní: od 13 % a méně v Austrálii a v přidružených zemích Chile a Izraeli až po 30 % a více ve Francii, Mexiku a Nizozemsku.

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

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

Co tento indikátor popisuje

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

Indikátor tedy ilustruje, jaká minimální vyučovací doba je stanovena pro odlišná kurikula. Indikátor zachycuje počet vyučovacích hodin určených pro jednotlivé ročníky, ve kterých se vzdělává nejvíce žáků ve věku 7–14 let. Ačkoliv jsou data jednotlivých zemí velmi obtížně porovnatelná, protože v jednotlivých zemích jsou různé vzdělávací politiky týkající se kurikula, poskytuje indikátor informaci o tom, jaká formální vyučovací doba je nutná k tomu, aby žáci dosáhli požadovaných znalostí.

Celková předpokládaná doba výuky: u žáků ve věku 7–14 let v průměru činí 6 907 hodin

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

V zemích OECD činí celkový počet vyučovacích hodin, kterých se žákům ve věku 7–14 let dostalo, v průměru 6 907 hodin. Požadovaný rozsah vyučovací doby se pohybuje od 5 644 hodin v přidružené zemi Estonsku po více než 8 000 hodin v Itálii a Nizozemsku a přidružené zemi Chile. V tomto počtu je zahrnuta jak povinná, tak nepovinná výuka, kterou jsou školy povinny žákům poskytnout. Rozsah předpokládané povinné vyučovací doby je v tomto věku dobrým indikátorem teoretického zatížení žáků, ale nemůže být interpretován jako skutečné vyučování, kterého se žákům dostalo během roku, který strávili v počátečním vzdělávání. V některých zemích s vyšším hodinovým zatížením žáků je počet let povinné školní docházky kratší a k odchodu žáků ze vzdělávacího systému dochází dříve; v jiných zemích je doba studia rozložena do více let prostřednictvím většího celkového počtu vyučovacích hodin.

V některých zemích je celková předpokládaná doba výuky odlišná jak v jednotlivých regionech, tak v jednotlivých druzích a typech škol. V mnoha zemích určují počet hodin výuky jednotlivých předmětů buď místní autority, nebo samy školy. Hodiny navíc jsou často plánovány pro individuální doučování nebo posílení kurikula. Naproti tomu může být tento čas ztracen z důvodu chybějících kvalifikovaných učitelů zastupujících nepřítomné učitele nebo z důvodu absence studentů.

Roční objem hodin věnovaných výuce umožňuje společně s délkou povinné školní docházky odhadnout dobu, po kterou se mladí lidé účastní vzdělávání v plných vzdělávacích programech zcela financovaných z veřejných prostředků a během které se více než 90 % populace účastní vzdělávání. Indikátor zabývající se předpokládanou dobou výuky však nemůže zachytit kvalitu výuky ani kvalitu zahrnutých lidských a materiálních zdrojů.

Povinná výuka: ve věku 7–14 let činí v průměru 6 657 hodin

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

Ve většině zemí je u žáků ve věku 7–8 let a 9–11 let rozsah předpokládané vyučovací doby shodný s povinnou výukou, u starších věkových skupin je to již méně časté. Předpokládaná doba výuky je povinná u celé věkové skupiny 7–14 let v Belgii (vlámské společnosti), České republice, Dánsku, Německu, Řecku, na Islandu, v Japonsku, Koreji, Lucembursku, Mexiku, Nizozemsku, Norsku, ve Španělsku a Švédsku a také v přidružených zemích Chile, Estonsku a Slovinsku. Ve všech těchto zemích, s výjimkou Belgie (vlámské společnosti), Řecka, Mexika, Nizozemska a přidružené země Chile, je celkový počet hodin předpokládané vyučovací doby nižší, než je průměr OECD. S výjimkou Řecka a Mexika je v těchto zemích povinná školní docházka do 15 let.

V rámci formálního vzdělávacího systému mají země OECD rozvržen průměrný roční rozsah povinné výuky ve třídách následovně: 770 hodin ročně ve věku 7–8 let, 810 hodin ročně ve věku 9–11 let a 896 hodin ročně ve věku 12–14 let. Průměrný počet hodin povinné výuky v typickém vzdělávacím programu 15letých činí 910 hodin ročně.

V České republice byl rozsah výuky v roce 2006 následující: ve věku 7–8 let šlo o 655 hodin ročně, ve věku 9–11 let o 776 hodin ročně, ve věku 12–14 let o 892 hodin ročně a u 15letých jde v průměru o 960 hodin ročně.

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

V zemích OECD žáci ve věku 9–11 let nemají studium daných oblastí nutně organizováno v samostatných (oddělených) třídách. Žáci v tomto věku v průměru stráví 50 % z povinné vyučovací doby výukou tří základních předmětů: čtení, psaní a literatura (23 %), matematika (16 %) a přírodní a společenské vědy (8 %). V průměru 7 % vyučovacího času je věnováno výuce cizích jazyků. Společně s výukou sociálních věd, umění a tělesné výchovy formuje těchto sedm předmětů značnou část kurikula ve všech zemích OECD včetně přidružených zemí.

Čtení a psaní je věnován největší podíl v kurikulu 9–11letých žáků, avšak v jednotlivých zemích jsou značné odchylky: od méně než 13 % vyučovací doby v Austrálii po 30 % a více ve Francii, Mexiku a Nizozemsku. Značné rozdíly jsou i ve výuce cizích jazyků, které je věnováno méně než 1 % vyučovací doby v Austrálii, Anglii, Japonsku, Mexiku a Nizozemsku. Přes 10 % vyučovací doby je výuce cizích jazyků věnováno v České republice, Portugalsku, Španělsku a ve Švédsku a také v přidružených zemích Estonsku, Izraeli a Slovinsku. Avšak v Lucembursku jde o 21 % povinné vyučovací doby věnované výuce cizích jazyků. **V České republice je výuka u žáků ve věku 9–11 let rozložena následovně: čtení, psaní a literatura 24 %, matematika 19 %, přírodní a technické vědy 9 %, společenské vědy 11 %, moderní jazyky 13 %, umění 14 % a tělesná výchova 8 %.**

V zemích OECD je u žáků ve věku 12–14 let výuce tří základních předmětů věnováno v průměru 40 % povinné vyučovací doby: čtení a psaní 15 %, matematice 13 % a vědám 11 %. V této věkové kohortě je již relativně větší část kurikula věnována výuce cizích jazyků (12 %) a sociálním vědám (12 %), kdežto výuce umění je věnováno méně času (8 %). Společně s výukou tělesné výchovy se těchto sedm předmětů podílí na utváření rámce pro výuku na nižší sekundární úrovni vzdělávání ve všech zemích OECD včetně přidružených zemí. **V České republice je u žáků ve věku 12–14 let výuka rozložena takto: čtení, psaní a literatura 12 %, matematika 13 %, přírodní a technické vědy 20 %, společenské vědy 16 %, moderní jazyky 10 %, umění 8 % a tělesná výchova 7 %.**

Odchylky mezi zeměmi v procentním zastoupení jednotlivých předmětů jsou menší v kurikulu pro žáky ve věku 12–14 let, než je tomu v kurikulu pro žáky ve věku 9–11 let. Rozdíly mezi vyučovací dobou mohou odrážet odlišné národní a kurikulární priority.

Největší rozdíly mezi zeměmi jsou ve výuce čtení a psaní, kdy méně než 10 % vyučovacího času je čtení a psaní věnováno v Austrálii a Nizozemsku, kdežto v Irsku (kde čtení a psaní obsahuje práci jak v angličtině, tak v irštině) 28 %.

Podstatné jsou i rozdíly v procentech povinné výuky věnované jednotlivým předmětům u žáků ve věku 9–11 let a u žáků ve věku 12–14 let. V průměru zemí OECD je podíl času věnovaný výuce čtení, psaní a literatury u žáků ve věku 12–14 let o jednu třetinu nižší, než je tomu u žáků ve věku 9–11 let. Podobné rozdíly jsou i v čase věnovaném výuce sociálních věd a cizích jazyků. V některých zemích jsou tyto rozdíly větší než v zemích jiných. V České republice, Anglii, Řecku, Mexiku a Nizozemsku je podíl času věnovaného povinné výuce čtení, psaní a literatury u žáků ve věku 12–14 let takřka o polovinu menší než u žáků ve věku 9–11 let. Naopak v Irsku a Švédsku je rozdíl mezi těmito podíly menší než 5 %. Je zřejmé, že země kladou různý důraz na oba tyto předměty a na dobu, kdy by měly být vyučovány.

V zemích OECD v průměru platí, že nepovinná část kurikula zahrnuje 4–5 % z celkové předpokládané doby výuky jak u žáků ve věku 9–11 let, tak u žáků ve věku 12–14 let. Nicméně přidaná nepovinná výuka může někdy za určitých podmínek zabírat také značnou část času. Pro žáky ve věku 9–11 let je celková předpokládaná vyučovací doba povinná ve většině zemí, ale přidaná nepovinná část je již různá: 15 % v Itálii a 20 % v Maďarsku a Turecku. Žáci ve věku 12–14 let mají rozsáhlou část nepovinné výuky v Austrálii, Rakousku, Belgii (francouzská část), Anglii, Finsku, Francii, Maďarsku, Irsku, Itálii, Portugalsku a Turecku, a to od 3 % v Portugalsku po 37 % 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 8 %.

Ve většině zemí OECD je počet hodin povinné výuky pevně stanoven. Kromě povinné části však mají studenti různou úroveň míry svobody ve výběru předmětů, které se chtějí učit. Například v Austrálii je vysoká míra flexibility v povinném kurikulu, kdy u žáků ve věku 9–11 let je flexibilních 59 % povinného kurikula a u věkové skupiny 12–14 let 43 %. Některé další země povolují jako flexibilní 10 % a více z povinného kurikula (Belgie, Česká republika,³ Island, Japonsko, Korea, Nizozemsko, Španělsko a přidružené země Chile, Estonsko a Slovinsko).

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

Tento indikátor sleduje počet žáků ve třídě na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání, velikost třídy a počet žáků na učitele na všech úrovních vzdělávání; sleduje i rozdíly mezi veřejnými a soukromými školami. Velikost třídy a počet žáků na učitele jsou velmi diskutované aspekty vzdělávání žáků – společně s celkovou vyučovací dobou (viz indikátor D1), rozsahem pracovní doby učitelů (viz indikátor D4) a rozložením učitelova času mezi vyučování a ostatní povinnosti patří mezi faktory ovlivňující celkový počet učitelů potřebný k zajištění výuky.

Hlavní výsledky

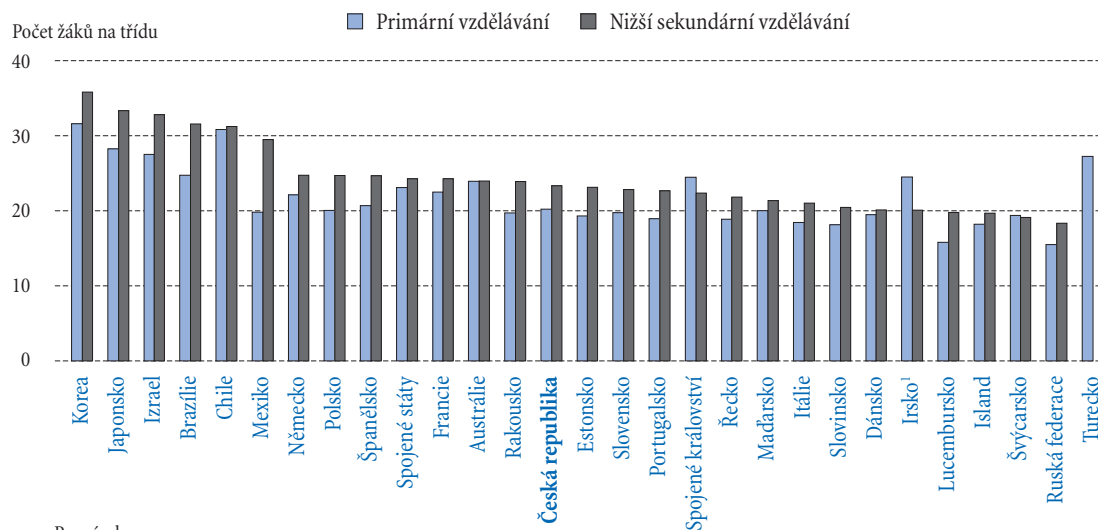
- **Průměrná velikost třídy na nižší sekundární úrovni vzdělávání je 24 žáků na třídu, ale mezi zeměmi existují značné rozdíly:** od 30 a více žáků na třídu v Japonsku, Koreji, Mexiku a přidružených zemích Brazílii, Chile a Izraeli po 20 a méně žáků na třídu v Dánsku, na Islandu, v Irsku (ve veřejných institucích), Lucembursku, ve Švýcarsku a v přidružené Ruské federaci.
- **Počet žáků na třídu mezi primární a nižší sekundární úrovní vzdělávání v průměru je vyšší téměř o 3 žáky,** avšak počet žáků na učitele má naopak sestupnou tendenci – **s rostoucí úrovní vzdělávání klesá počet žáků na učitele.** To je způsobeno větším počtem vyučovacích hodin za rok, nicméně tento model není jednotný pro všechny země.
- **V zemích OECD v průměru platí, že dosažitelnost⁴ učitelů žáky na sekundární úrovni vzdělání je lepší na soukromých školách než ve veřejných institucích.** Nejvíce patrné je to v Mexiku, kde na sekundární úrovni připadá na učitele ve veřejných školách

³ V České republice jde o flexibilní výuku pouze z pohledu ředitele školy, nikoli žáka. Žáci mají „flexibilní“ pouze povinně volitelné předměty.

⁴ Dosažitelnost je zde chápána jako počet žáků na učitele.

Graf D2.2

Průměrná velikost třídy ve vzdělávacích institucích podle úrovně vzdělávání (2006)



Poznámky:

1. Pouze veřejné instituce.

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

Zdroj: OECD. Tabulka D2.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

o 14 žáků více než na školách soukromých. V průměru zemí OECD je na veřejných školách na nižší sekundární úrovni o jednoho žáka na třídu více než na školách soukromých.

Velikost třídy, kvalita vzdělávání a vzdělávací systém

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

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

Dalším důvodem, proč je vliv velikosti třídy tak různorodý, může být i to, že velikost třídy se neliší tolik, aby odhad skutečného dopadu této proměnné na výkonnost studentů byl dostatečně vypovídající. Navíc politika zařazování studentů podávajících nižší výkon do menších tříd, kde jim je věnováno více pozornosti, může snížit předpokládané výsledky žáků vyučovaných v menších třídách. Konečně informace, že vztah mezi velikostí třídy a výkonem žáků je často nelineární, způsobuje problematické odhadování konečného efektu malých tříd.

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

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

Počet žáků na učitele je počítán jako počet „full-time equivalent students“ (přepočteno na plná kurikula) dané vzdělávací úrovně na „full-time equivalent teachers“ (přepočteno na plné úvazky učitelů) té samé vzdělávací úrovně ve školách podobného typu. Indikátory počet žáků na učitele a velikost třídy nelze mezi sebou zaměňovat, protože na indikátor počet žáků na učitele mají vliv další faktory – například délka učitelova pracovního dne, rozsah vyučovací povinnosti apod.

Průměrná velikost třídy na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání

Na primární úrovni vzdělání v rámci zemí OECD připadá na jednu třídu v průměru 21 žáků, avšak mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly. Škála se pohybuje od 32 žáků ve třídě v Koreji po méně než 20 v Rakousku, Dánsku, Řecku, na Islandu, v Itálii, Lucembursku, Mexiku, Portugalsku, na Slovensku, ve Švýcarsku a také v přidružených zemích Estonsku, Ruské federaci a Slovinsku. Na nižší sekundární úrovni vzdělávání činí v zemích OECD průměrná velikost třídy 24 žáků s rozptylem od 36 žáků na třídu v Koreji po méně než 20 žáků na třídu v Dánsku, na Islandu, v Irsku (pouze veřejné školy), Lucembursku, ve Švýcarsku a také v Ruské federaci.

Počet žáků na třídu v průměru vzroste mezi primární a nižší sekundární úrovní vzdělávání zhruba o necelé tři žáky. V Rakousku, Japonsku, Koreji, Mexiku, Polsku, ve Španělsku a v přidružených zemích Brazílii a Izraeli se počet žáků v průměru navýší o více než 4 žáky, avšak ve Švýcarsku a Spojeném království došlo mezi těmito dvěma úrovněmi vzdělávání naopak k malému poklesu počtu žáků ve třídě. Indikátor průměrná velikost třídy se omezuje pouze na tyto dvě úrovně vzdělávání, neboť velikost třídy je na vyšších úrovních v mnoha zemích obtížné jak definovat, tak porovnávat. Žáci na vyšších úrovních vzdělávání často navštěvují různé „třídy“ (spíše jde o kurzy či kruhy) podle toho, které předměty si vyberou. V České republice připadá na primární úrovni vzdělávání v průměru 20,2 žáka na třídu, na nižší sekundární úrovni pak 23,3 žáka na třídu.

Mezi lety 2000–2006 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 2006. Velikost třídy poklesla především v těch zemích, které měly v roce 2000 nejvyšší počet žáků ve třídě (Korea, Japonsko a Turecko), kdežto v zemích, které měly nejnižší počet žáků ve třídě, buď mírně vzrostla, nebo zůstala stejná (Island, Itálie, Řecko a Lucembursko). Na sekundární úrovni vzdělávání byl ohledně velikosti třídy v letech 2000–2006 podobný vývoj, který vedl ke zmenšení rozptylu velikosti tříd.

Počet žáků na učitele

Na primární úrovni vzdělávání (počet žáků na učitele je vyjádřený v přepočtených počtech, „full time equivalent students“ – na plná kurikula) se hodnoty indikátoru pohybují od 26 a více žáků na učitele v Koreji, Mexiku, Turecku po méně než 11 žáků v Řecku, Maďarsku, Itálii, Norsku a Portugalsku. V průměru zemí OECD připadá na primární úrovni vzdělávání na jednoho učitele 16 žáků.

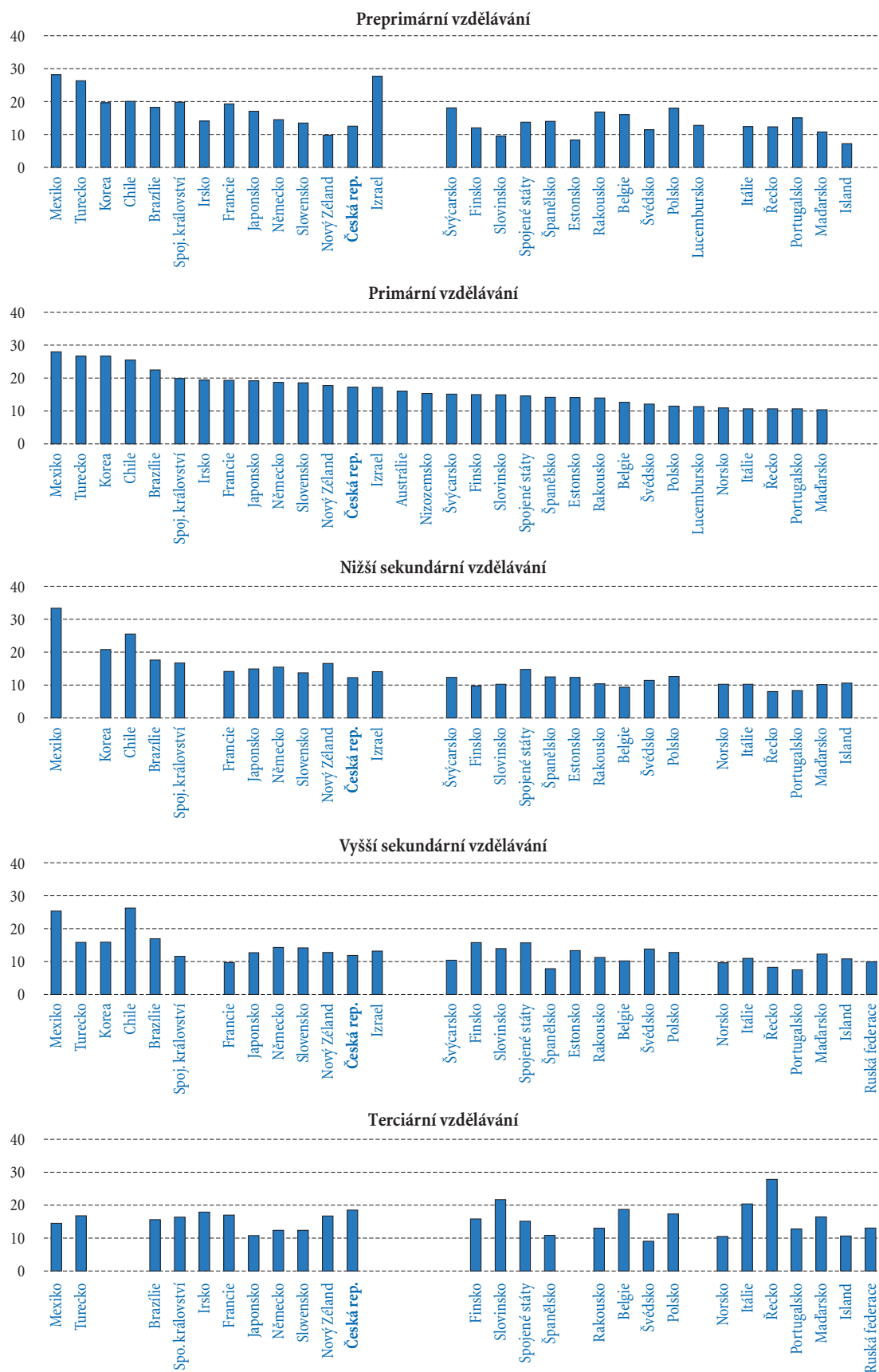
Podobný rozptyl v počtu žáků na učitele panuje i na sekundární úrovni vzdělávání. Hodnoty indikátoru se pohybují v rozmezí od 30 žáků plného kurikula („full time equivalent students“) na učitele v Mexiku po méně než 11 žáků na učitele v Rakousku, Belgii, Řecku, na Islandu, v Itálii, Lucembursku, Norsku,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

Jak rozdíl v průměrném počtu žáků na učitele mezi primární a sekundární úrovní vzdělávání naznačuje, na vyšší úrovni vzdělání připadá méně „full-time equivalent students“ (žáků plného kurikula) na „full-time equivalent teachers“ (učitelů na plný úvazek). Počet žáků na učitele mezi primární a sekundární úrovní vzdělávání poklesl navzdory tomu, že velikost třídy vzrostla. S výjimkou sedmi zemí OECD (Maďarsko, Itálie, Mexiko, Nizozemsko, Polsko, Švédsko, Spojené státy a přidružené Chile) toto platí ve všech členských zemích OECD.

Pokles počtu žáků na učitele mezi primární a sekundární úrovní vzdělávání odráží především rozdílný počet vyučovacích hodin za rok, které se navyšují spolu se zvyšující se úrovní vzdělávání. Mezi další faktory ovlivňující pokles počtu žáků na učitele

Graf D2.3

Průměrný počet žáků na učitele ve vzdělávacích institucích, podle úrovně vzdělávání (2006)



Poznámky: Země jsou seřazeny sestupně podle počtu žáků na učitele na primární úrovni vzdělávání.

Zdroj: OECD, Tabulka D2.2, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

na vyšší úrovni vzdělávání lze zařadit i demografické změny či odlišný počet hodin, které věnují učitelé výuce na různých vzdělávacích úrovních.

Na preprimární úrovni vzdělávání je počet žáků na učitele vykazován jako počet žáků na učitele včetně asistentů učitele, přičemž v některých zemích je využívání asistentů značně rozsáhlé. **V deseti zemích OECD a třech přidružených zemích je počet žáků na učitele včetně jejich asistentů menší než v případě, že jde pouze o počet žáků na učitele.** V některých zemích, jako například v České republice, na Slovensku, ve Švédsku a Spojeném království, nejsou tyto rozdíly nijak výrazné. Avšak v Rakousku, Francii, Německu, Irsku, Spojeném království a také v přidružených zemích Chile, Estonsku 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 ve Francii a přidruženém Izraeli.

Na terciární úrovni vzdělávání se v zemích OECD počet studentů na učitele v průměru pohybuje od 28 studentů na učitele v Řecku po méně než 11 studentů na učitele na Islandu, v Japonsku, Norsku, ve Španělsku a Švédsku. Porovnání na terciární úrovni vzdělávání je nutné provádět opatrně, neboť způsob přepočítávání studentů a učitelů na „full-time equivalent“ (na plná kurikula a plné úvazky) je velmi komplikovaný.

Ve 14 z 15 zemí OECD a v přidružených zemích, které dodaly potřebná data, je počet studentů na učitele nižší v terciárních programech typu 5B (které jsou více pracovně zaměřené) než v terciárních programech typu 5A a souvisejících vzdělávacích programech. Pouze v Turecku je počet studentů na učitele vyšší ve vzdělávacích programech typu 5B.

V České republice připadá na preprimární úrovni vzdělávání na jednoho učitele včetně asistentů učitele 12,3 dítěte a bez asistentů učitele pak 12,5 dítěte na učitele. Na primární úrovni vzdělávání jde o 17,3 žáka, na nižší sekundární úrovni o 12,3 žáka a na vyšší sekundární úrovni pak o 11,9 žáka na učitele. Na terciární úrovni pak jde o 18,5 studenta na učitele. Jak vidíme, také v České republice až do terciární úrovně platí, že s rostoucí úrovní vzdělávání klesá počet žáků na učitele. Na terciární úrovni vzdělávání se počet studentů na učitele výrazně zvyšuje.

Počty vyučujících v soukromých a veřejných školách

Porovnání velikosti učitelského sboru na soukromých a veřejných školách je možné provést prostřednictvím počtu žáků na učitele u těchto dvou typů zřizovatelů. V zemích OECD a také v přidružených zemích, které dodaly potřebná data, v průměru platí, **že nižší počet žáků na učitele je častější na soukromých školách, a to na obou úrovních sekundárního vzdělávání, kdy celkově na sekundární úrovni připadá na veřejných školách na jednoho učitele zhruba o dva žáky více než v soukromých školách.** Příkladem nejvýraznějších rozdílů jsou Mexiko a Spojené království, kde na nižší sekundární úrovni je na veřejných školách nejméně o 12 žáků na učitele více než na školách soukromých. Podobně velké rozdíly platí v Mexiku také na vyšší sekundární úrovni. V ostatních zemích však toto neplatí.

V některých zemích je počet žáků na učitele ve veřejném sektoru nižší v porovnání s privátním sektorem. Nejvýrazněji je to vidět ve Španělsku, kde na nižší sekundární úrovni vzdělávání připadá v privátních školách na jednoho učitele 16 žáků, kdežto na veřejných školách pouze 11 žáků.

Ve velikosti tříd nejsou v průměru v zemích OECD tak velké rozdíly mezi soukromými a veřejnými institucemi, rozdíly se pohybují mezi 1–2 žáky na třídu, a to jak na primární, tak na nižší sekundární úrovni vzdělávání. Tento obecný trend nezastře samozřejmě rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Například na primární úrovni vzdělávání v Polsku, v Turecku, Spojeném království, ve Spojených státech a také v přidružených zemích Brazílii, Estonsku a Ruské federaci je průměrná velikost tříd ve veřejných institucích vyšší než v institucích soukromých o 4 a více žáků na třídu. Nicméně ve všech těchto zemích, s výjimkou Brazílie, je soukromý sektor působící na této úrovni vzdělávání velmi malý (ne více než 5 % žáků navštěvuje v těchto zemích na primární úrovni vzdělávání soukromé školy). Naproti tomu v Japonsku a ve Španělsku dosahuje velikost tříd v soukromém sektoru přinejmenším stejné úrovně jako ve veřejném sektoru.

Porovnání velikosti tříd na veřejných a soukromých školách tak poskytuje různorodý obraz na nižší sekundární vzdělávací úrovni tam, kde je soukromý sektor více rozšířený. Na nižší sekundární úrovni je velikost třídy v privátních školách větší než na školách

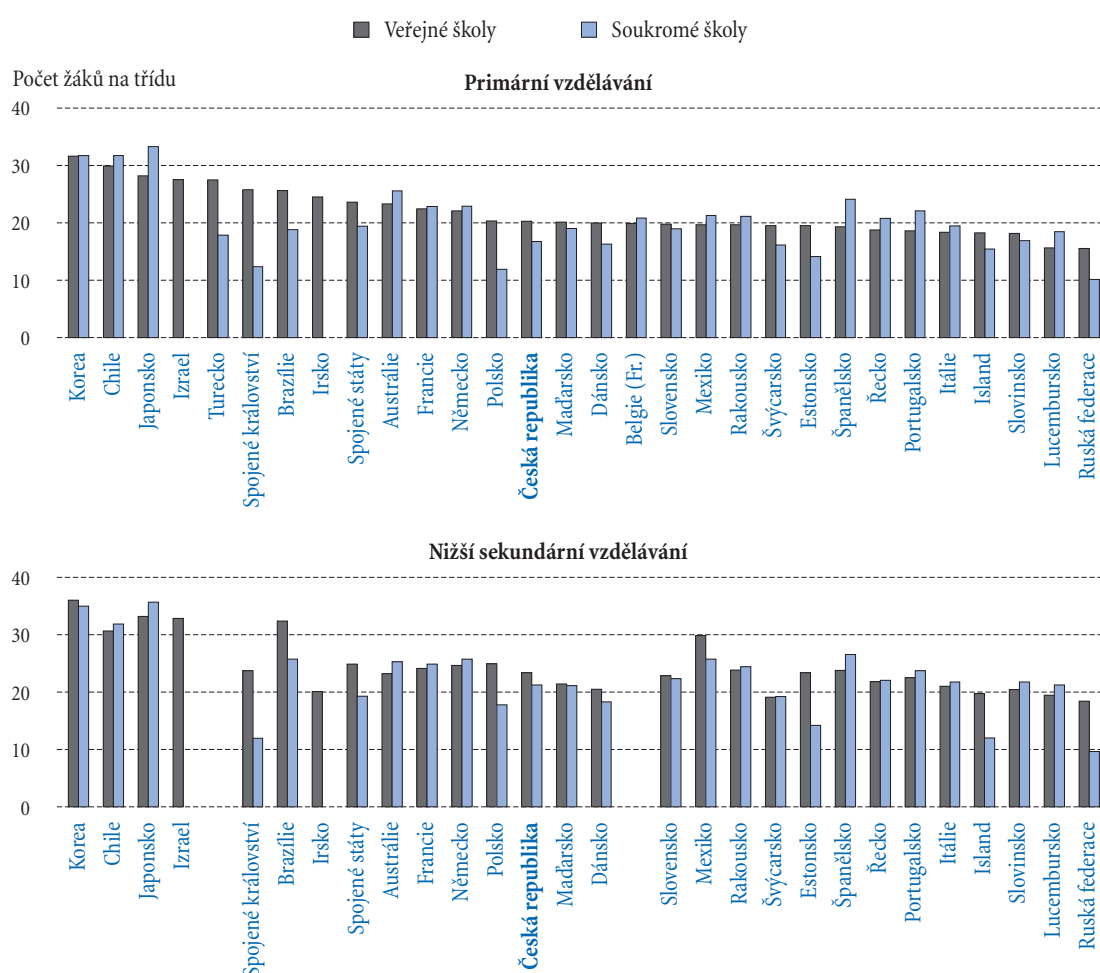
veřejných v 11 zemích OECD a ve dvou přidružených zemích, nicméně rozdíly jsou zde spíše menší, než je tomu na úrovni primárního vzdělávání.

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

V České republice je průměrná velikost třídy na primární úrovni vzdělávání na veřejných školách 20,3 žáka na třídu, v soukromých školách pak 16,8 žáka na třídu. Na nižší sekundární úrovni vzdělávání pak na veřejných školách jde o 23,4 žáka na třídu a v soukromých školách o 21,2 žáka na třídu.

Graf D2.4

Průměrná velikost třídy na veřejných a soukromých školách, podle úrovně vzdělávání (2006)



Poznámky:

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

Zdroj: OECD. Tabulka D2.1. Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

D3 JAK JSOU UČITELÉ ODMĚŇOVÁNI?

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

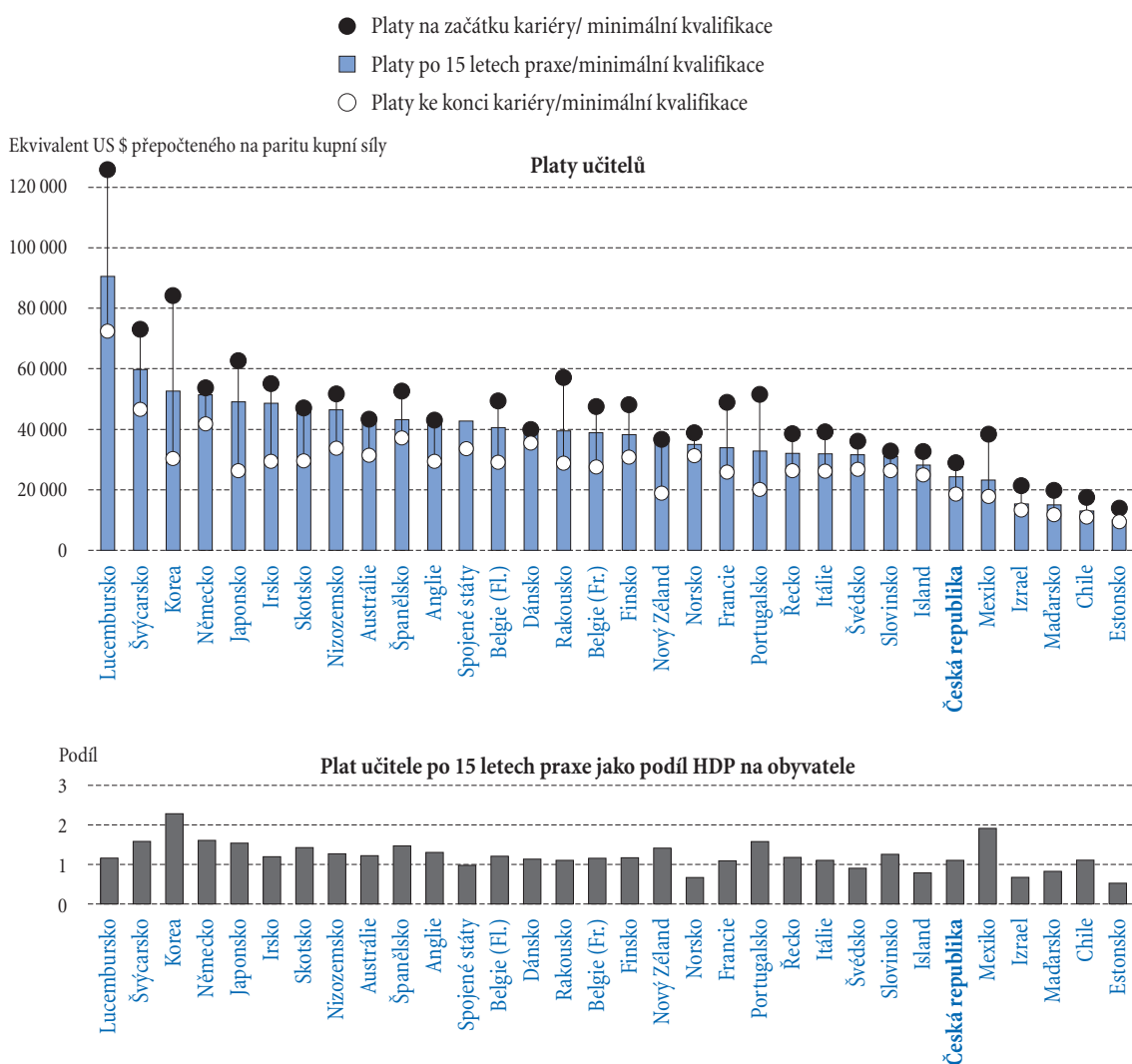
Hlavní výsledky

- **Platy učitelů ve stálých cenách mezi lety 1996–2006 vzrostly ve všech zemích,** přičemž největší nárůst byl zaznamenán ve Finsku, Maďarsku a Mexiku (u platů začínajících učitelů pak v Austrálii) a v přidružené zemi Estonsku. Ve Španělsku během

Graf D3.2

Platy učitelů na nižší sekundární úrovni po zahájení kariéry, po 15 letech praxe a na konci kariéry (2006)

Roční tabulkový plat učitelů ve veřejných školách na nižší sekundární úrovni vzdělávání přepočteno na US \$ a na paritu kupní síly a podíl platů po 15 letech praxe na HDP na hlavu.



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle výše platů učitelů na nižší sekundární úrovni vzdělávání po 15 letech praxe s minimální požadovanou kvalifikací.

Zdroj: OECD, Tab. D3.1, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

sledovaného období klesly platy ve stálých cenách na primární a sekundární úrovni vzdělávání, přesto však zůstaly nad průměrem zemí OECD.

- V průměru zemí OECD platí, že **na vyšší sekundární úrovni vzdělávání jsou platy učitelů za hodinu výuky vyšší zhruba o 44 % než platy učitelů na primární úrovni vzdělávání**, přičemž minimální rozdíly v odměňování mezi učiteli na vyšší sekundární a primární úrovni vzdělávání jsou na Novém Zélandu, ve Skotsku a v přidružené zemi Chile. Nejvyšší rozdíly jsou v Maďarsku a Nizozemsku, kde dosahují více než 75 %.
- **Platy na konci kariéry (tedy v nejvyšší příjmové skupině) v primárním a sekundárním vzdělávání jsou v průměru o 70 % vyšší než na začátku kariéry.** Ačkoliv jsou mezi zeměmi velké rozdíly, časová řada ukazuje na progresivní vývoj napříč platovou stupnicí. V Koreji jsou platy na konci kariéry třikrát vyšší než na začátku kariéry, ale učitelé se octnou v nejvyšší platové skupině až po 37 letech. V Portugalsku, kde je poměr mezi platy začínajících učitelů a učitelů v nejvyšší platové skupině podobný poměrům v Koreji, se učitelé v nejvyšší platové skupině octnou již po 26 letech praxe. Co je však nejdůležitější vzít do úvahy, je skutečnost, že ne všichni učitelé dosáhnou nejvyšší platové skupiny. Například v Nizozemsku jsou tři různé platové hladiny pro učitele v sekundárním vzdělávání. V roce 2006 bylo pouze 14,8 % učitelů sekundárního vzdělávání v nejvyšší platové skupině.

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

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

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

Porovnání platů učitelů

V první části tohoto indikátoru je porovnávána výše platů učitelů na začátku kariéry, učitelů s 15letou praxí a učitelů ke konci jejich kariéry. Veškeré platy se týkají učitelů s minimální požadovanou kvalifikací vyučujících ve veřejných školách na primární a sekundární úrovni vzdělávání. Indikátor se zabývá i změnami, ke kterým došlo v letech 1996–2006. Smluvní dohody a nenárokové složky platu učitelů poskytují další pohled na strukturu platu učitelů.

Mezinárodní porovnání platů učitelů ve zjednodušené podobě dokumentuje odměňování učitelů za jejich práci. Velké rozdíly mezi zeměmi OECD jsou zejména v míře zdanění a v systému sociálních podpor stejně jako ve finančních pobídkách (včetně regionálních příplatků jako odškodnění pro učitele ve vzdálených regionech, rodinných příplatků, příplatků na veřejnou dopravu, daňových úlev na kulturní produkty a dalších úlev), což je hlavním důvodem pro omezitelnost při porovnávání platů učitelů.

Tabulkové platy, tak jak jsou prezentovány v tomto indikátoru, jsou rozdílné od výdajů vlád jednotlivých zemí na platy učitelů a jsou odlišné od průměrných učitelských, které mohou být ovlivněny i dalšími faktory, jako je například věková struktura učitelů nebo rozšíření částečných úvazků. Jestliže uvažujeme o struktuře platů učitelů, je velmi důležité brát ohled na to, že ne všichni učitelé náleží do nejvyšší platové skupiny. Například v Nizozemsku, kde jsou tři odlišné platové hladiny pro učitele v se-

kundárním vzdělávání, v roce 2006 pouze 14,8 % všech učitelů na sekundární úrovni vzdělávání dosáhlo na nejvyšší platovou úroveň.

Roční tabulkové platy učitelů po 15 letech praxe na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání se pohybují od méně než 15 000 US \$ v Maďarsku a v přidružené zemi Chile přes 51 000 US \$ v Německu, Koreji a Švýcarsku až po 90 000 US \$ v Lucembursku.

V České republice činí průměrný roční plat po 15 letech praxe na primární úrovni vzdělávání 24 340 US \$, na nižší sekundární úrovni vzdělávání také 24 340 US \$ a na vyšší sekundární úrovni vzdělávání 24 685 US \$.

Ve většině zemí OECD roste úroveň učitelských platů spolu s úrovní vzdělávání, na které učitelé vyučují. Například v Belgii (vlámské společenství), Lucembursku, Nizozemsku a ve Švýcarsku jsou platy učitelů po 15 letech praxe na vyšší sekundární úrovni vzdělávání minimálně o 25 % vyšší, než jsou platy učitelů na primární úrovni vzdělávání se stejnou délkou praxe. Oproti tomu v Austrálii, České republice, Anglii, Řecku, Irsku, Japonsku, Koreji, na Novém Zélandu, v Portugalsku, Skotsku, Turecku, ve Spojených státech a v přidružených zemích Chile, Estonsku, Izraeli a Slovinsku jsou platy učitelů na vyšší sekundární úrovni vzdělávání srovnatelné s platy učitelů na primární úrovni (rozdíl činí méně než 5 %). V některých zemích, například ve Spojených státech, jsou platy učitelů ovlivňovány dosaženým vzděláním učitelů.

Poměrně velké rozdíly v platech učitelů odlišných vzdělávacích úrovní mohou mít vliv na to, jak školy a školské systémy dokáží získat a udržet si učitele odlišných úrovní. To může do značné míry ovlivňovat to, jak učitelé přecházejí na školy různých úrovní vzdělávání, a s tím ovlivňovat i úroveň segmentace trhu práce z pohledu profese učitele.

Platy učitelů v relaci k HDP na obyvatele

Investice jednotlivých zemí do učitelské profese závisejí na tom, jak jsou schopny financovat vzdělávání. Porovnání tabulkových platů s HDP na obyvatele představuje jednu z cest, jak zjistit relativní výši učitelských platů. Srovnání dat o platech porovnatelných povolání může dodat lepší základ pro tvorbu platů učitelů; avšak vzhledem k tomu, že taková data nejsou prozatím k dispozici, porovnání s HDP na obyvatele přináší jen jisté základní standardizované srovnání.

Platy učitelů po 15 letech praxe na primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání vztažené k HDP na obyvatele jsou poměrně nízké v Maďarsku (0,82 na obyvatele), na Islandu (0,79 na obyvatele), v Norsku (0,67 na obyvatele), ve Švédsku (0,88 na obyvatele na primární úrovni vzdělávání a 0,91 na nižší sekundární úrovni vzdělávání) a v přidružených zemích Estonsku (0,52 na obyvatele) a Izraeli (0,68 na obyvatele). Naopak nejvyšší jsou v Koreji (2,29 na obyvatele na primární úrovni a 2,28 na obyvatele na nižší sekundární úrovni) a Mexiku (1,91 na obyvatele na nižší sekundární úrovni). **Na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání** je nejnižší poměr platů učitelů k HDP v Norsku (0,72 na obyvatele) a přidružených zemích Estonsku (0,52 na obyvatele) a Izraeli (0,68 na obyvatele). Nejvyšší pak je v Koreji (2,28 na obyvatele).

V některých zemích, jako v České republice, Maďarsku, Mexiku, Turecku a v přidružených zemích Chile, Estonsku a Izraeli, mají jak nízký HDP na obyvatele, tak nízké platy učitelů ve srovnání s průměrem zemí OECD. Jiné země (například Korea, Nový Zéland, Portugalsko a Španělsko) mají relativně nízký HDP na obyvatele, ale platy učitelů na podobné výši, jakou mají země s vysokým HDP na obyvatele. Německo, Lucembursko a Švýcarsko mají jak vysoký HDP na obyvatele, tak vysoké platy učitelů, kdežto v Norsku mají vysokou úroveň HDP na obyvatele, ale učitelé s 15letou praxí mají jen průměrné platy.

V České republice představuje průměrný plat učitele na primární úrovni vzdělávání po 15 letech praxe 1,11 HDP na obyvatele. Na nižší sekundární úrovni jde taktéž o 1,11 HDP na obyvatele a na vyšší sekundární úrovni pak o 1,12 HDP na obyvatele.

Plat učitele za hodinu výuky

Další alternativou měření platů učitelů, která ilustruje celkové náklady na dobu vyučování ve třídě, je tabulkový plat třídního učitele na plný úvazek ve vztahu k počtu hodin za rok, které učitel stráví výukou. Ačkoliv toto porovnání nemůže konfrontovat platy

z hlediska času, který učitel stráví jinými aktivitami souvisejícími s vyučováním, přesto může přinést hrubý odhad nákladů na skutečnou dobu, kterou učitelé stráví ve třídě.

Průměrný tabulkový plat za hodinu výuky učitele s 15 lety praxe je 46 US \$ na primární úrovni, 58 US \$ na nižší sekundární úrovni a 68 US \$ na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání. Relativně nízké platy za hodinu výuky na primární úrovni vzdělávání mají učitelé v České republice, Maďarsku, Mexiku, Turecku a v přidružených zemích Chile, Estonsku a Izraeli (okolo 30 US \$ a méně). Naproti tomu mají učitelé primárního vzdělávání relativně vysoké platy v Dánsku, Německu, Koreji a Lucembursku, a to 60 US \$ a více. Ještě větší rozdíly mezi jednotlivými zeměmi jsou na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání – od 25 US \$ a méně v Turecku a v přidružených zemích Chile, Estonsku a Izraeli po 80 US \$ a více v Belgii, Dánsku, Koreji, Lucembursku a Nizozemsku.

Dokonce i v zemích, kde jsou roční platy učitelů na primární a sekundární úrovni vzdělávání na podobné výši, je hodinový plat na vyšší sekundární úrovni obvykle vyšší než na úrovni primární, přičemž ve většině zemí učitelé na sekundární úrovni učí méně hodin než učitelé na primární úrovni. **V zemích OECD mají učitelé na vyšší sekundární úrovni vzdělávání v průměru zhruba o 44 % vyšší hodinovou mzdu než učitelé na primární úrovni vzdělávání.** Na Novém Zélandu, ve Skotsku a v přidružené zemi Chile je rozdíl v hodinové mzdě učitelů vyšší sekundární úrovně vzdělávání a primární úrovně vzdělávání pouze 5 % a méně, kdežto 60 % a více činí tento rozdíl ve Francii a Maďarsku, více než 80 % pak v Nizozemsku a více než 100 % v Dánsku. Jakkoli jsou velké rozdíly v platu za hodinu výuky mezi primární a vyšší sekundární úrovní vzdělávání, nemusí tyto rozdíly nutně znamenat, že existují rozdíly mezi hodinovou mzdou v rámci pracovní doby. Například v Portugalsku, kde jsou velké rozdíly v platu za hodinu výuky mezi učiteli na primární a vyšší sekundární úrovni vzdělávání a v rámci zemí OECD jsou zde také největší rozdíly v rozsahu vyučovací doby, jsou jejich tabulkové platy a pracovní doba, kterou musí povinně trávit ve škole, shodné.

V České republice činí průměrná mzda za hodinu výuky učitele po 15 letech praxe na primární úrovni 29 US \$ přepočtených na paritu kupní síly, na nižší sekundární úrovni 38 US \$ přepočtených na paritu kupní síly a na vyšší sekundární úrovni 40 US \$ přepočtených na paritu kupní síly. Pokud jde o poměr mezi mzdou za hodinu výuky učitelů na primární a vyšší sekundární úrovni vzdělávání, pak učitel na vyšší sekundární úrovni vzdělávání má mzdu za hodinu výuky zhruba o 38 % vyšší.

Vliv učitelské praxe a kvalifikace na výši platů

Struktura platu ilustruje, jak pomocí platu motivovat učitele v různých fázích jejich kariéry. Data o platech učitelů jsou porovnávána pro tři skupiny učitelů, resp. pro tři období jejich učitelské dráhy: počáteční (nástupní plat), plat po 15 letech praxe a plat v nejvyšší platové skupině na konci kariéry. Jde o platy, pro které je předepsaná minimální kvalifikační úroveň. Výsledky musí být interpretovány s obezřetností, neboť v některých zemích OECD další kvalifikace může vést k nárůstu doplňkové mzdy.

Dodatečné kompenzace jsou klíčovými podněty pro mnoho pracovníků napříč mnoha odvětvími. Organizace může navrhnout schéma dodatečných kompenzací pro atraktivní vysoce specializované pracovníky a stanovit, co mohou nejvíce získat, když budou budovat kariéru v této organizaci. Velmi důležitou dodatečnou kompenzací jsou peníze. V mnoha zemích dostanou učitelé nějakou formu penze, která nejčastěji souvisí s odučenými léty.

Změny v platech probíhají i v závislosti na počtu let praxe. **V průměru jsou v zemích OECD platy učitelů s 15 lety praxe na primární, nižší a vyšší sekundární úrovni vyšší o 37 %, 37 % a 41 % než platy začínajících učitelů. Tento růst vrcholí na konci kariéry, kdy platy učitelů jsou vyšší než platy začínajících učitelů v průměru o 71 % na primární úrovni vzdělávání, o 71 % na nižší sekundární úrovni vzdělávání a 72 % na vyšší sekundární úrovni vzdělávání.**

Na nižší sekundární úrovni činí platy začínajících učitelů v průměru 30 047 US \$. Po 15 letech praxe, s minimální požadovanou kvalifikací, vzroste tento plat v průměru na 40 682 US \$ a na konci kariéry, v průměru po 24 letech praxe, se plat v průměru vyšplhá na 49 778 US \$.

Platová struktura se velmi liší. V určitém počtu zemí mají poměrně stejnou platovou strukturu (ve smyslu nivelizace) s malým nárůstem. Například učitelé v nejvyšší platové skupině v Dánsku (s výjimkou vyšší sekundární úrovně vzdělávání), v Německu, Norsku, Turecku a v přidružené zemi Slovinsku vydělávají pouze o 30 % a více než učitelé v dolní platové skupině.

Růst platů v jednotlivých okamžicích kariéry poukazuje na odlišný vliv odučených let na výši platů, tedy na to, s jakou dynamikou platy narůstají v závislosti na odučených letech. Jde o faktor, který se v jednotlivých zemích značně liší. Na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání dosáhnou na nejvyšší plat učitelé relativně rychle v Austrálii, Dánsku, na Novém Zélandu a ve Skotsku, a to během 5 až 9 let. Peněžní stimul tudíž ve srovnání s jinými zeměmi odezní poměrně rychle. Jestliže pracovní výkon a spokojenost s prací souvisí alespoň částečně s vyhlídkou na platový růst, mohou nastat obtíže v případě, kdy výše příjmů učitelů je závislá na věku.

V Rakousku, České republice, Francii, Řecku, Maďarsku, Itálii, Japonsku, Koreji, Lucembursku, ve Španělsku a v přidružené zemi Izraeli dosáhnou učitelé nižšího sekundárního vzdělávání na nejvyšší plat po 30 a více letech praxe. Kategorizace zemí je značně obtížná, neboť struktura platového systému má odlišné tempo růstu či je růst založen na odlišných krocích. Například učitelé v Německu a Lucembursku mají možnosti podobného růstu platu v prvních 15 letech služebního období, ale růst platů v dalších 15 letech je velmi odlišný: v Lucembursku je míra růstu platů dále na vzestupu, kdežto v Německu je další růst již relativně malý.

V České republice je rozdíl mezi platem začínajícího učitele a učitele na konci kariéry na všech vzdělávacích úrovních shodný, a to 56 % ve prospěch starších kolegů. Ještě připomeňme, že maximálního základního platu dosáhnou učitelé v České republice po 32 letech praxe.

Platy učitelů v letech 1996–2006

Při porovnání indexu změny platů učitelů mezi lety 1996–2006 je evidentní, že platy ve stálých cenách rostly na obou úrovních vzdělávání (primární i sekundární) prakticky ve všech zemích. Největší nárůst na všech úrovních vzdělávání byl zaznamenán v Maďarsku, ačkoliv úroveň platů je zde nižší, než je průměr zemí OECD. V některých zemích platy mezi lety 1996–2006 reálně poklesly. Nejvíce patrný je pokles zejména platů na primární a vyšší sekundární úrovni ve Španělsku, ačkoliv jsou stále vyšší, než je průměr zemí OECD.

Trendy ve vývoji platů jsou velmi různé. Například v Austrálii, Dánsku, Anglii a Skotsku na všech úrovních vzdělávání platy učitelů na začátku kariéry rostly pomaleji než platy uprostřed kariéry nebo na konci kariéry. Naopak v Japonsku, Nizozemsku a Portugalsku platy učitelů s nejméně 15 lety praxe rostly relativně rychleji než platy na začátku a na konci kariéry. Ve Finsku, Řecku a přidružené zemi Estonsku v nejvyšší platové skupině byl růst platů pomalejší než na začátku a uprostřed kariéry. Na Novém Zélandu byl růst platů pomalejší v nejvyšší platové skupině než u platů na začátku kariéry a ve srovnání s platy uprostřed kariéry dosahoval stejných růstových proporcí.

Nenárokové složky platu: pobídky a náhrady

Mnoho školských systémů má vyvinut systém pro další nenárokové platby učitelům, které mají často formu finančních příspěvků anebo 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 redukce počtu vyučovaných hodin prací na speciálním úkolu nebo nějakou další aktivitou (například vedení dramatického kroužku apod.). Společně s nástupním platem mají tyto dodatečné platby vliv na osobní rozhodování pedagoga, zda nastoupí učitelskou kariéru, případně zda v tomto povolání setrvá. Na počátku kariéry mají dodatečné platby učitelům nejčastěji podobu rodinného příspěvku nebo bonusu za působení v určitém regionu. Vyššího platu lze dosáhnout i zvýšením kvalifikace nad úroveň kvalifikace minimální, prostřednictvím kompenzace za kvalifikaci pro více předmětů nebo certifikátu umožňujícího výuku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Změny v základním platu mohou být každoroční odměnou učitelů nebo na veřejných školách vedlejším nástrojem odměňování ze strany ředitele školy nebo místní, regionální nebo národní vlády. Samozřejmě jsou zde rozdíly mezi příplatky k základnímu platu učitele, jednorázovými každoročními příplatky a dalšími i jednorázovými platbami. Víceméně prakticky ve všech zemích OECD existuje systém postupného zvyšování základních platů v závislosti na počtu let praxe. Dodatečné platby kompenzující specifické vyučovací podmínky nebo plnění dalších povinností jsou běžně využívány prostřednictvím ročních nebo vedlejších plateb.

Typy nenárokových složek platu

Data o nenárokových složkách platu lze rozdělit na tři základní skupiny:

- Příplatky vycházející z převzetí dalších povinností a odpovědnosti a zohledňující konkrétní podmínky pro výuku (například příplatek za vedení, za výuku ve vysoce potřebném regionu, v problémových školách).
- Příplatky na bázi demografických charakteristik učitele (například věk nebo rodinný status).
- Příplatky vycházející z kvalifikace učitele, vzdělávání a výsledků práce (například za vyšší než minimální kvalifikaci, za absolvování kurzů dalšího vzdělávání).

Z příplatků je nejčastější příplatek za převzetí dalších povinností nebo za ztížené pracovní podmínky, jako například příplatek za výuku na problémových školách, zejména na školách, které se nacházejí v chudinských čtvrtích, nebo na školách, kde je vysoké zastoupení žáků mluvících jiným jazykem, než je vyučovací jazyk. Takovéto školy jsou pro učitele málo atraktivní a je pravděpodobné, že zde častěji působí učitelé s menšími zkušenostmi. Tento příplatek poskytují každoročně dvě třetiny zemí OECD. Deset zemí nabízí příplatek pro učitele, kteří vyučují určité obory, ve kterých je nedostatek učitelů, a ten je udělován jako roční platba téměř ve všech těchto zemích.

Ve více než polovině zemí OECD existuje systém příplatků založených na bázi demografických charakteristik učitelů, přičemž nejčastěji jde o roční platby. Příplatky zohledňující kvalifikaci, školení a pracovní výsledky jsou velmi často využívány jak v zemích OECD, tak v přidružených zemích. Nejčastěji využívaným typem příplatku je ocenění za získání vyšší kvalifikace než kvalifikace požadované nebo získání vyšší kvalifikace, než je minimální úroveň učitelského certifikátu, či absolvování dalších odborných školení. Tento příplatek je využíván v přibližně polovině zemí OECD, v jedné třetině zemí je pak využíván příplatek za získání učitelského vzdělání a kvalifikace. V 15 členských a přidružených zemích existuje příplatek za úspěšné dokončení kurzů dalšího vzdělávání učitelů. Ve dvou třetinách z nich jsou využívány jako kritéria včleněná do základu platu, avšak pouze v Koreji a Turecku jsou častěji vedlejší součástí platu.

V 15 zemích OECD a ve třech přidružených zemích se také poskytuje příplatek učitelům, kteří odvádějí vynikající práci ve výuce. Jde o jediný příplatek, který může být považován za pracovní pobídku. V polovině z těchto zemí jde o vedlejší součást platu, kdežto ve druhé polovině zemí jde nejčastěji o každoroční dodatečnou součást učitelského platu. Ve 12 z 18 zemí jde o častý podnět (Rakousko, Česká republika, Dánsko, Anglie, Finsko, Maďarsko, Mexiko, Nizozemsko, Nový Zéland, Švédsko, Turecko a přidružená země Slovinsko), přičemž rozhodnutí o udělení této odměny může být učiněno na úrovni školy. Metody určení pracovních výsledků jsou v těchto zemích různé. Například v Mexiku jsou kritéria pro vynikající pracovní výsledky stanovena jak na základě výsledků studentů, tak na základě učitelových zkušeností, práce a kvalifikace. V Portugalsku závisí tento příplatek na hodnocení práce učitele ředitelem školy a v Turecku na hodnocení provinčního direktorátu pro vzdělávání a ministerstva školství.

Tyto tři typy dodatečných plateb jsou poskytovány velice často na základě kvalifikace učitele, vzdělávání a pracovního výkonu. Za předpokladu, že počáteční učitelova kvalifikace je vyšší, než jsou minimální požadavky, což je často identifikováno již na začátku učitelovy kariéry, není nijak překvapivé, že je toto zohledněno v základním platu učitele. Dodatečné platby demografického typu náležející učitelům jsou převážně udělovány jako každoroční příplatek v 11 z 15 zemí, které poskytují platbu tohoto typu.

D4 KOLIK ČASU STRÁVÍ UČITELÉ VYUČOVÁNÍM?⁵

Tento indikátor se soustřeďuje na pracovní dobu učitelů stanovenou zákonem a na zákonnou vyučovací dobu na různých vzdělávacích úrovních. Ačkoliv pracovní doba i vyučovací doba ovlivňuje skutečnou pracovní náplň učitelů pouze částečně, umožňuje její sledování více proniknout do podstaty rozdílů mezi zeměmi v tom, co je po učitelích požadováno. Společně s platy učitelů a průměrnou velikostí třídy představuje tento indikátor klíčový aspekt práce učitelů.

⁵ Jde o údaje za rok 2006. Údaje se mohou díky počtu státních svátků a délce prázdnin rok od roku lišit.

Hlavní výsledky

- **Počet odučených hodin na veřejných školách primární úrovně činil v roce 2006 v průměru 812 hodin za rok** (o 9 hodin více než v roce 2005), přičemž se pohybuje v rozmezí od méně než 650 hodin v Dánsku, Turecku a přidružené zemi Estonsku po 1 080 hodin ve Spojených státech.
- **Průměrný počet hodin vyučovací povinnosti činil na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání zhruba 667 hodin za rok**, přičemž se pohybuje v rozmezí od méně než 364 hodin v Dánsku po 1 080 hodin ve Spojených státech.
- Velmi podstatná je organizace školního roku, tedy to, jak je vyučovací doba během roku rozdělena na dny, týdny a počet hodin na den. Například v Dánsku učí učitelé 42 týdnů v roce (na primární a sekundární úrovni vzdělávání) a na Islandu 35–36 týdnů v roce. Přesto je celková doba vyučování učitelů (v hodinách) na Islandu větší než učitelů v Dánsku.
- Regulace pracovní doby učitelů je v jednotlivých zemích různá. Ve většině zemí jsou učitelé formálně povinně zaměstnaní 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-vyučovacími aktivitám. Například v Belgii (francouzská část) je přidán počet ne-vyučovacích hodin na škole stanoven na úrovni školy; vláda pouze definuje minimální a maximální počet hodin vyučovací doby za týden pro každou úroveň vzdělávání.

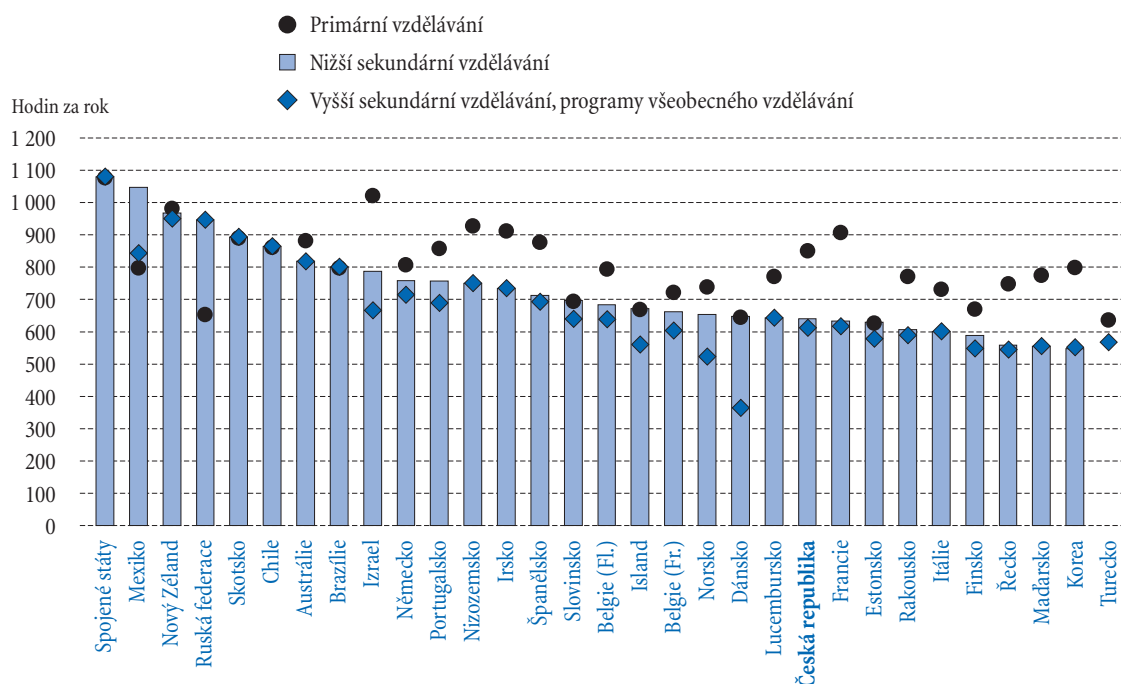
Vedle průměrné velikosti třídy, počtu žáků na učitele, délky vyučování z pohledu žáka (doba výuky) a platů učitelů má také délka vyučovací doby (počet odučených hodin) značný vliv na finanční zdroje, které jednotlivé země potřebují rozdělit do vzdělávání. Rozsah vyučovací povinnosti a další ne-vyučovací aktivity učitelů hrají velmi důležitou roli ve stanovení pracovních povinností učitelů a také mají značný vliv na to, jak atraktivním povoláním se učitelská profese jeví.

Podíl pracovní doby určené pro výuku přináší informaci o rozsahu času, který učitelé mají k dispozici pro další aktivity, jako jsou například příprava na hodinu, opravy úloh žáků, porady apod. Vysoký podíl vyučovací doby může naznačovat, že učitelé věnují méně času například hodnocení studentů nebo přípravě výuky.

Graf D4.2

Počet odučených hodin za rok, podle úrovně vzdělávání (2006)

(Čistý kontaktní čas v hodinách za rok na veřejných školách)



Poznámky:

Země jsou seřazeny sestupně podle počtu odučených hodin za rok na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání.

Zdroj: OECD, Tab. D4.1, Annex3 (www.oecd.org/edu/eag2008)

Vyučovací povinnost učitelů primárního vzdělávání

Jak na primární, tak na sekundární úrovni vzdělávání jsou mezi zeměmi velké rozdíly v počtu vyučovacích hodin za rok, které jsou učitelům na veřejných školách v průměru předepsány. Rozsah vyučovací povinnosti mají učitelé primárního vzdělávání obvykle vyšší než učitelé sekundárního vzdělávání.

Na primární úrovni vzdělávání učitelé v průměru odučili 812 hodin za rok (to je o 9 hodin více než v předchozím roce), přičemž rozsah vyučovací povinnosti byl méně než 650 hodin v Dánsku, Turecku a přidružené zemi Estonsku, kdežto 900 hodin a více odučili učitelé ve Francii, Irsku, Nizozemsku a na Novém Zélandu a více než 1 000 hodin pak učitelé ve Spojených státech a v přidružené zemi Izrael. **V roce 2006 v České republice odučili učitelé na primární úrovni vzdělávání 854 hodin za rok.**

Jednotlivé země mají během roku různě rozloženou vyučovací povinnost. Například Korea je jedinou zemí, kde učitelé primárního vzdělávání učí více než 5 dnů v týdnu, přičemž však celková roční vyučovací povinnost je nižší než průměr OECD, neboť mají nižší počet odučených hodin za den. Dánsko a Island představují dva zajímavé protiklady. Obě země mají podobný rozsah vyučovací povinnosti v počtu hodin za rok, přičemž však učitelé v Dánsku mají 200 vyučovacích dnů ve 42 týdnech, kdežto učitelé na Islandu mají 180 vyučovacích dnů ve 36 týdnech. Vysvětlení stejného počtu vyučovacích hodin za rok spočívá v odlišném počtu hodin vyučovacího dne.

Učitelé na Islandu mají sice celkem o 20 vyučovacích dní méně, avšak jejich vyučovací den v průměru činí 3,7 vyučovací hodiny oproti 3,2 hodiny učitelů v Dánsku. Tak učitelé na Islandu musí denně odučit o půl hodiny více než učitelé v Dánsku. Tento relativně malý rozdíl ve vyučovací povinnosti v počtu hodin za jeden den zapříčiňuje podstatné rozdíly v celkovém počtu vyučovacích dnů za celý rok.

Vyučovací povinnost učitelů sekundárního vzdělávání

Učitelé nižší sekundární úrovně vzdělávání učí v průměru 717 hodin ročně. Jejich vyučovací povinnost se pohybuje v rozmezí od méně než 600 hodin ve Finsku (589), Řecku (559), Maďarsku (555) a Koreji (548) po více než 1 000 hodin v Mexiku (1 047) a ve Spojených státech (1 080). **V České republice v roce 2006 odučili učitelé na nižší sekundární úrovni vzdělávání 640 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 667 hodin za rok. Rozsah vyučovací povinnosti vykazuje opět značný rozptyl od méně než 364 hodin za rok v Dánsku po více než 800 hodin v Austrálii (817), Mexiku (843), ve Skotsku (893) a v přidružené zemi Chile (864). Více než 900 hodin za rok odučí učitelé na Novém Zélandu (950) a v přidružené zemi Ruské federaci (946). Nejvyšší vyučovací povinnost – přes 1 000 hodin – mají učitelé ve Spojených státech, kteří během roku učili 1 080 hodin. **V roce 2006 v České republice odučili učitelé na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání 611 hodin za rok.**

Tak jako v případě učitelů primární úrovně vzdělávání, také na sekundární úrovni vzdělávání jsou mezi jednotlivými zeměmi velké rozdíly v rozsahu vyučovací povinnosti učitelů, a to jak v počtu vyučovacích hodin za den, tak v počtu vyučovacích dnů 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 Maďarsku a Koreji přes 5 a více hodin za den v Mexiku, na Novém Zélandu a v přidružené zemi Ruské federaci po 6 hodin za den ve Spojených státech. Podobně je tomu na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání: učitelé v Dánsku, Finsku, Řecku, Maďarsku, Koreji a Norsku učí v průměru 3 a méně hodin denně, učitelé na Novém Zélandu a v přidružené Ruské federaci učí 5 hodin denně. Učitelé ve Spojených státech pak 6 hodin denně. Korea je zajímavým příkladem rozdílů v organizaci práce učitele. Učitelé v Koreji mají nejvyšší počet vyučovacích dnů (204), avšak nejnižší požadovaný počet odučených hodin na nižší sekundární a pátý nejnižší na vyšší sekundární úrovni vzdělávání. V některých zemích jsou do vyučovací doby včleněny přestávky, které učitel tráví ve třídě, avšak tím lze vysvětlit pouze část rozdílů.

V roce 2006 měli učitelé v České republice 194 vyučovacích dní, přičemž museli odučit na primární úrovni vzdělávání v průměru 4,4 hodiny denně, na nižší sekundární 3,3 hodiny denně a na vyšší sekundární 3,15 hodiny denně.

Rozdíly ve vyučovací povinnosti na jednotlivých úrovních vzdělávání

Ve Francii, Koreji a v přidružené zemi Izraeli učitelé na primární úrovni vzdělávání mají o 220 hodin výuky více než učitelé na nižší sekundární úrovni a o 250 hodin více než učitelé na vyšší sekundární úrovni všeobecného vzdělávání. V Maďarsku jsou velké rozdíly ve vyučovací době mezi primární a nižší sekundární úrovní vzdělávání (222 hodin), což je způsobeno především tím, že na primární úrovni vzdělávání tráví učitelé krátké přestávky mezi vyučovacími hodinami ve třídě, a ty se jim tak započítávají do celkové vyučovací doby. Naopak v Dánsku, na Islandu, Novém Zélandu, ve Skotsku, Spojených státech a v přidružených zemích Brazílii, Chile, Estonsku a ve Slovinsku je rozdíl mezi vyučovací povinností učitelů primárního vzdělávání a vyšší sekundární úrovně velmi malý (méně než 50 hodin) nebo dokonce žádný. Mexiko spolu s Ruskou federací jsou jedinými zeměmi, kde učitelé sekundárního vzdělávání mají větší vyučovací povinnost než učitelé primárního vzdělávání. V Mexiku je vyučovací povinnost učitelů nižšího sekundárního vzdělávání vyšší o 30 % a více, než je tomu u učitelů na primární úrovni vzdělávání. Učitelé vyššího sekundárního vzdělávání v Mexiku mají menší vyučovací povinnost než učitelé na nižší sekundární úrovni, ale zhruba o 5 % vyšší, než mají učitelé na primární úrovni vzdělávání.

V České republice tvoří rozdíl mezi vyučovací povinností učitelů primární úrovně a vyšší sekundární úrovně vzdělávání 243 hodin v neprospěch učitelů primárního vzdělávání. Učitelé primární úrovně mají o 213 hodin vyučovací povinnosti více než učitelé nižšího sekundárního vzdělávání a ti mají o 29 hodin vyučovací povinnosti více než učitelé vyšší sekundární úrovně.

Při interpretaci rozdílů mezi zeměmi v rozsahu vyučovací povinnosti je nezbytné upozornit, že čistý kontaktní čas, jak je použit v tomto indikátoru, nemusí nutně korespondovat s vyučovacím procesem a povinnostmi učitelů. Kontaktní čas je sám o sobě podstatnou složkou, ale do celkových povinností učitele je nutné začlenit i čas strávený přípravou na vyučování a dalšími nezbytnými činnostmi (včetně opravování žákovských prací). Do úvahy je nutné také vzít ostatní relevantní faktory vzdělávacího procesu (jako například počet vyučovaných předmětů, počet studentů na hodinách, počet let, po která učitel učí ty samé žáky). Tyto faktory totiž nezřídka mohou napomoci při hodnocení úrovně dané školy.

Pracovní doba učitelů

Regulace pracovní doby učitelů je v jednotlivých zemích velmi různorodá. 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 v definování toho, co je vyučovací povinnost a co jsou jiné aktivity. Typické je stanovení počtu hodin vyučovací povinnosti (s výjimkou Anglie, Švédska a Švýcarska, kde se toto stanovuje na oblastní úrovni), přičemž některé země na vládní úrovni předepisují i celkovou dobu, po kterou učitelé budou přítomni ve škole.

Pracovní doba učitelů je v Austrálii, Belgii (vlámské společenství – na primární úrovni), Dánsku (primární a nižší sekundární úroveň), Anglii, Řecku, na Islandu, v Irsku, Lucembursku, Mexiku, na Novém Zélandu, v Norsku, Portugalsku, Španělsku, Švédsku, Turecku (primární a vyšší sekundární úroveň), ve Spojených státech a v přidružených zemích Brazílii, Chile, Estonsku a Izraeli specifikována jako doba, po kterou je učitel k dosažení ve škole včetně vyučovací povinnosti i ne-vyučovacích aktivit. V Řecku je legislativně upraven počet vyučovaných hodin v průběhu let služby. Na začátku kariéry mají učitelé 21 vyučovacích hodin týdně. Po šesti letech se tento počet redukuje na 19 hodin za týden a po 12 letech dále klesá na 18 vyučovacích hodin za týden. Konečně po 20 letech služby činí vyučovací povinnost 16 hodin za týden, tedy o jednu třetinu méně než na začátku kariéry. Avšak i přes snížení vyučovací povinnosti musí celou pracovní dobu učitelé strávit ve škole.

V Rakousku (na primární a nižší sekundární úrovni), České republice, Německu, Maďarsku, Japonsku, Koreji, Nizozemsku a Skotsku mají učitelé stanovenou celkovou pracovní dobu, která je definována tak, že jde o čas, který učitel stráví prací ve škole či mimo ni (avšak rozdíl mezi časem stráveným ve škole a mimo školu není určen). Pokud jde o celkovou pracovní dobu učitelů v České republice, pak učitelé mají stejnou pracovní dobu jako ostatní zaměstnanci, což v roce 2006 představovalo 1 652 hodin za rok.

D5 JAK VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY MONITORUJÍ PRÁCI ŠKOL?

Tento indikátor se zaměřuje na **zmapování evaluace a odpovědnosti v nižším sekundárním vzdělávání**. Zkoumá existenci a využití informací o výsledcích žáků a hodnocení školy. Vychází z kvantitativních informací o platech učitelů, pracovní a vyučovací době učitelů, počtu hodin výuky žáků a počtu žáků na učitele stejně jako z kvalitativních informací týkajících se hodnocení škol. Indikátor je doplněn o informace týkající se rozhodovacích pravomocí na jednotlivých řídicích úrovních. Nově jsou součástí indikátoru i informace o kritériích využívaných pro hodnocení škol a informace o tom, jak jsou různé metody zjišťování znalostí a dovedností žáků využívány ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí.

Hlavní výsledky

- Všechny 22 zemí OECD a přidružených zemí s dostupnými daty provádí testování nebo státem řízené přezkoušení žáků a 17 zemí požaduje evaluaci škol (ať už na základě autoevaluace, nebo na základě inspekci prováděných externím orgánem). Při hodnocení znalostí žáků 17 zemí OECD využívá hodnocení jednotlivých žáků na škole (bez celospolečenského vyhodnocení), zatímco 10 zemí OECD a přidružených zemí má zavedeny národní zkoušky.
- **Autoevaluaci škol vyžaduje 14 zemí a ta je požadována každoročně, zatímco školní inspekce jsou běžné v 14 zemích, ale mají obvykle zhruba tříletou periodicitu.** I když sebeevaluace probíhají každoročně, tedy častěji než školní inspekce, výsledky školních inspekci mají na školy a učitele větší vliv ve smyslu vyhodnocení výsledků.
- Jak evaluace, tak hodnocení žáků jsou využívány zejména jako zpětná vazba pro školy. Obecně mají relativně malý vliv na financování školy a další finanční dopady, jako je změna výše rozpočtu školy, prostředky na platy nebo sankce pro školy, náhrady nebo odměny pro učitele.
- **Ve více zemích je důležitější evaluace školy než výsledky žáků pro celkové hodnocení školy (13 oproti 7 zemím), pro hodnocení práce vedení školy (9 oproti 1 zemi) a pro hodnocení práce jednotlivých učitelů (4 oproti 1 zemi).**

V posledním desetiletí docházelo v mnoha zemích k procesu decentralizace rozhodovacích pravomocí ve školství, a tím vznikala i potřeba vybudovat systém, který by monitoroval činnost vzdělávacího systému, tedy systému evaluace a systému zodpovědnosti. Zároveň se země pro hodnocení výkonů vzdělávání ve větší míře zaměřují na kvalitu výstupů ze vzdělávání než na vstupy. Pro vytvoření systému evaluace, který má napomáhat ke zdokonalování škol, využívají jednotlivé země rozdílné mechanismy. Vlastní dopad těchto evaluačních systémů na vzdělávací systém a jednotlivé školy závisí na tom, kdy a za jakých podmínek vznikaly a rozvíjely se.

Výsledky vzdělávání jsou jen velice obtížně měřitelné. V mnohých zemích již historicky existují školní inspektoráty, jejichž úkolem je monitorovat a hodnotit vzdělávání na jednotlivých školách, jiné země využívají k hodnocení škol autoevaluaci. Pro hodnocení úrovně vzdělávání na školách některé země využívají i výsledky standardizovaných národních testů.

Hodnocení žáků

V roce 2006 existoval systém národních zkoušek žáků v 8 členských zemích OECD a jedné přidružené zemi (z celkového počtu 29 zemí OECD a přidružených zemí s dostupnými daty). Z pohledu předmětů všechny země, které mají systém národních zkoušek zaveden, testují žáky z matematiky, mateřského nebo vyučovacího jazyka, ostatní předměty nejsou tak časté.

Národní hodnocení žáků (nemá pro žáky společenský dopad) se v rámci zemí OECD využívá mnohem častěji, využívá je 17 zemí. Hodnotí se znalosti žáků z matematiky a mateřského nebo vyučovacího jazyka, ostatní předměty jsou méně obvyklé.

D6 NA JAKÉ ÚROVNI SE VE VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMECH ROZHODUJE?

Tento indikátor ukazuje, na které úrovni řízení jsou prováděna rozhodnutí týkající se veřejných institucí nižšího sekundárního vzdělávání. Úroveň rozhodování (od centrální nebo státní úrovně až po úroveň škol) je prezentována pro různorodé oblasti. Po-

rovnává se i rozhodovací úroveň týkající se různých aspektů kurikula a ta je doplněna o míru rozhodování na úrovni školy, a to jak obecně, tak ve specifických oblastech.

- Celkově, v jedné čtvrtině zemí OECD a přidružených zemí, je rozhodování ve vzdělávání silně centralizováno. Většina rozhodnutí v Austrálii, Lucembursku, Mexiku, Portugalsku, Španělsku a značná část rozhodnutí také v Rakousku je učiněna na centrální anebo státní úrovni vládnutí.
- Ve více než polovině zemí OECD a přidružených zemí náleží značná část rozhodovacích pravomocí škole. V Belgii (vlámské společenství), České republice, Maďarsku, na Novém Zélandu a v přidružených zemích Estonsku a Slovinsku je většina rozhodnutí učiněna na úrovni školy, téměř všechna rozhodnutí náleží škole v Nizozemsku a v Anglii.
- Ve všech zemích OECD a v přidružených zemích je rozhodování o organizaci vyučování převážně v kompetenci školy. Scénář je pro jednotlivé oblasti rozhodování velmi různorodý, ale ve většině zemí je nejvíce rozhodnutí o personálu a využití zdrojů učiněno na lokální úrovni nebo úrovni školy. Rozhodování o plánování a struktuře je více centralizováno na vládní úrovni.
- V průměru zemí OECD platí, že v méně než polovině rozhodnutí jsou školy plně autonomní, u určitého podílu rozhodnutí musí dodržet předpisy stanovené vyšší autoritou. Nicméně mezi jednotlivými zeměmi jsou značné rozdíly. Například rozhodnutí učiněná po konzultaci s jinými úrovněmi jsou poměrně vzácná v Lucembursku, kdy vznikají většinou na úrovni školy.
- Školy mají relativně méně rozhodovacích pravomocí ohledně plánování a strukturalizace než v jiných oblastech.
- Mezi lety 2003 až 2007 byl proces rozhodování nejvýrazněji decentralizován v Austrálii a na Islandu. Opačný trend byl zaznamenán v Itálii.

Velmi důležitým faktorem ve vzdělávací politice je rozdělení zodpovědnosti mezi národní, regionální a místní autority a také mezi školy. Zadáni mnoha rozhodovacích pravomocí v oblasti vzdělávání na úřady nižší úrovně bylo v mnoha zemích hlavním cílem restrukturalizace a systémových reforem ve vzdělávání od osmdesátých let minulého století. Nicméně současně došlo k posílení vlivu centrálních autorit ve stanovení standardů, kurikula a hodnocení.

Ke snaze o zvýšení autonomie škol vedou různé motivy, jako jsou zvýšení kvality, efektivnosti a přístupu ke školnímu vzdělání. Autonomie školy napomáhá lépe reagovat na místní potřeby, avšak občas je vnímána jako mechanismus, který zvýhodňuje již zvýhodněné společenské skupiny. Nastavení centrálně stanoveného rámce, ve kterém jednotlivé školy rozhodují, je způsob jak vyvážit plnou školní autonomii.

Tento indikátor prezentuje výsledky šetření z roku 2007 o rozhodovacích pravomocích na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání a aktualizuje předchozí výzkum z roku 2003.

Úroveň rozhodovacích pravomocí na nižší sekundární úrovni vzdělávání ve veřejných školách

Ve více než polovině zemí OECD a přidružených zemí, které dodaly potřebná data (15 z 25 zemí), nejvíce rozhodnutí na nižší sekundární úrovni vzdělávání činí sama škola. Ve dvou třetinách zemí OECD a přidružených zemí je většina rozhodnutí prováděna na místní úrovni nebo ve školách. Sama škola hraje nejdůležitější roli v rozhodovacím procesu v Belgii (vlámské společenství), České republice, v Anglii, Maďarsku, Nizozemsku, na Novém Zélandu a v přidružených zemích Estonsku a Slovinsku, kde více než polovina rozhodnutí je v kompetenci školy. V Anglii a Nizozemsku se více než 90 % rozhodnutí činí na úrovni školy. V protikladu k rozhodování na úrovni školy jsou rozhodovací pravomoci na lokální úrovni, což je významným rysem vzdělávacího systému na sekundární úrovni vzdělávání ve Finsku, kde 70 % rozhodnutí je provedeno na této úrovni. O něco nižší je tento rozsah ve Skotsku, kde 53 % rozhodnutí je učiněno na této úrovni.

Ústřední vláda je v rámci rozhodovacího procesu dominantní v Lucembursku a jen o něco menší roli má i v Portugalsku, kde přibližně polovina rozhodnutí je učiněna ústřední autoritou. Oproti tomu v Austrálii, Belgii (vlámské společenství), Nizozemsku

a Španělsku ústřední vláda často stanoví rámec pro rozhodovací pravomoci, ale nedělá konečná rozhodnutí související s realizací. V České republice, Anglii, Finsku, Německu, Maďarsku, Koreji, Nizozemsku, Španělsku a v přidružené zemi Estonsku učiní centrální vláda méně než 10 % rozhodnutí souvisejících se vzděláváním na nižší sekundární úrovni vzdělávání ve veřejných školách.

Ve federálních zemích, stejně tak jako v zemích s výrazně autonomními provinciemi a národními entitami, je tendence k většímu uplatňování role jednotlivých států nebo autonomních provincií jako nejdůležitější centralizační autority rozhodování. To platí zejména v Austrálii, Mexiku a Španělsku, kde 56 %, respektive 48 % a 42 % rozhodnutí činí právě tyto vlády.

V Rakousku, Francii, Německu, na Islandu a v Norsku jsou rozhodovací pravomoci rozděleny mezi centrální úroveň, střední úroveň a školy. V Austrálii, Belgii (vlámské společenství), Lucembursku, Nizozemsku, na Novém Zélandu a v Portugalsku existuje pouze jedna vládní úroveň, která činí rozhodnutí týkající se vzdělávání mimo rozhodnutí, která se provádějí na úrovni školy.

V České republice na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání na veřejných školách činí 6 % rozhodnutí ústřední vláda, 33 % lokální autorita a 61 % rozhodnutí je v pravomoci školy.

Oblasti rozhodování

Obecné vyhodnocení rolí, které mají význam pro rozhodovací proces, se týká množství rozhodování v různých oblastech. Rozdíly v rozhodovacích pravomocích v těchto oblastech však v obecném vyhodnocení mohou být skryty. Například země může centralizovat téměř všechna rozhodnutí o kurikulu, zatímco školy mohou mít celkovou kontrolu nad rozhodnutími o vyučovacích metodách. Rozložení rozhodnutí učiněných každou administrativní úrovní ve čtyřech oblastech rozhodování (s ohledem na organizaci vyučování, řízení zaměstnanců, plánování a struktury, zdroje) je indikátorem „funkční decentralizace“, který přináší popis faktu, že rozhodování může být decentralizované v jistých aktivitách a centralizované v jiných.

V případě řízení zaměstnanců, plánování a strukturalizace a využívání zdrojů činí školy obecně méně rozhodnutí a výsledné rozhodovací schéma je kombinací více rozhodování učiněných na více úrovních. V průměru lze říci, že školy jsou nejméně odpovědné za rozhodování v oblasti plánování a strukturalizace (od rozhodování o vzniku nebo zrušení školy přes navržení vzdělávacích programů a udělování akreditací). V 11 z 25 zemí OECD a přidružených zemí je nejméně 50 % rozhodnutí v této oblasti učiněno na centrální úrovni; v Portugalsku jsou centrálně učiněna všechna. V Austrálii, Německu a Španělsku je více než 70 % z těchto rozhodnutí učiněno na státní úrovni. Dokonce i v zemích, ve kterých panuje tendence k vyšší míře decentralizace (méně než 50 % rozhodnutí je centralizováno), jako v Rakousku, na Islandu a ve Švédsku, má centrální vláda důležitou roli při rozhodování v oblasti plánování a strukturalizace vzdělávacího systému.

V oblasti řízení zaměstnanců (včetně přijetí či propuštění učitelů, stanovení platů a pracovních podmínek) je více než 50 % rozhodnutí učiněno na úrovni školy nebo místní autority ve 14 z 25 zemí OECD a partnerských zemí. Většina rozhodnutí je učiněna na úrovni školy v Belgii (vlámské společenství), České republice, Anglii, Maďarsku, Nizozemsku, na Novém Zélandu, ve Švédsku a v přidružených zemích Estonsku a Slovinsku, na úrovni místní autority ve Finsku, na Islandu, v Norsku a Skotsku. Naopak většina těchto rozhodnutí je učiněna na centrální úrovni ve Francii, Lucembursku a Portugalsku a v jednotlivých státech nebo provinciích v Austrálii, Japonsku a Mexiku. V České republice je sice odpovědnost za zaměstnance v kompetenci ředitele školy, avšak ten se musí řídit závaznými předpisy, a to především v odměňování, kde základní plat se řídí zařazením do dané platové třídy a platového stupně a odpovídajícím tarifem. Přiznání nenárokových složek pak vychází z rozhodnutí ředitele školy.

Rozhodování na centrální úrovni je méně časté u rozdělení a využití přidělených finančních zdrojů. Pouze v Lucembursku a Portugalsku je více než 50 % rozhodnutí z oblasti zdrojů učiněno na centrální úrovni. Nejméně 50 % rozhodnutí je fakticky učiněno na lokální úrovni ve zhruba polovině zemí OECD a přidružených zemí, na úrovni školy je to téměř v jedné čtvrtině zemí. Ve třech zemích jsou všechna rozhodnutí učiněna pouze na jedné úrovni, a to na úrovni školy v Anglii a Nizozemsku a na lokální úrovni ve Finsku.

V České republice v oblasti organizace vyučování činí 11 % rozhodnutí centrální vláda a 89 % rozhodnutí se děje na úrovni školy. V oblasti řízení zaměstnanců činí vláda 4 % rozhodnutí, místní autorita 21 % a v rukách školy je 75 % rozhodovacích pravomocí. V oblasti plánování a strukturalizace je vláda zodpovědná za 10 % rozhodnutí, lokální autority za 40 % a školy

činí 50 % rozhodnutí. A konečně v oblasti čerpání zdrojů činí 71 % rozhodnutí místní autority a 29 % rozhodování je v rukách školy.

Způsoby rozhodování

Úroveň autonomie, se kterou školy rozhodují, je různá. V průměru zemí OECD jsou školy plně autonomní v polovině svých rozhodnutí; v druhé polovině svých rozhodnutí se musí řídit rámcem, který jim stanovila vyšší autorita. Rozhodnutí učiněná po konzultaci s ostatními úrovněmi řízení ve vzdělávacím systému nebo za jiných okolností jsou poměrně vzácná. Pouze v Lucembursku je nejvíce rozhodnutí na úrovni školy učiněno po konzultaci s jinými úrovněmi.

V osmi zemích OECD a přidružených zemích, ve kterých je většina rozhodovacích pravomocí v rukách školy, je okolo 50 % z těchto rozhodnutí plně v kompetenci školy v Belgii (vlámské společenství), Anglii, Maďarsku, Nizozemsku a na Novém Zélandu, uvnitř rámce stanoveného vyšší autoritou pak v České republice a v přidružených zemích Estonsku a Slovinsku. U prvních pěti zemí jsou zbývající rozhodnutí převážně učiněna v rámci prostoru vymezeného vyšší autoritou a u dvou zemí z posledních tří, jsou rozhodnutí plně autonomní, kdežto ve Slovinsku jsou učiněna po konzultaci s dalšími orgány vzdělávacího systému. V Itálii, Koreji a ve Švédsku, kde se podíl rozhodnutí učiněných školou pohybuje okolo průměru zemí OECD (což je 46 %), jsou rozhodnutí na úrovni školy rovněž převážně plně autonomní.

Podle očekávání jsou rozhodnutí učiněna na úrovni škol v zemích, ve kterých je tendence k větší centralizaci rozhodovacích pravomocí, pravděpodobně prostředkem, jak poskytnout školám určitou autonomii. To je případ Austrálie, Rakouska, Portugalska a Španělska. Nicméně v Mexiku, kde je většina rozhodnutí centralizována a pouze 20 % rozhodnutí připadá na školu, mají školy plnou autonomii u většiny z těchto rozhodnutí, která mají ve svých rukou.

Ať je podíl rozhodnutí učiněných na úrovni školy jakýkoliv, většina z těchto rozhodnutí je učiněna v plné autonomii škol v polovině zemí OECD a přidružených zemí. Těch, která jsou učiněna na základě rámce stanoveného vyšší autoritou, je méně než třetina.

V České republice, kde je velikost prostoru pro rozhodování škol vysoce nad průměrem zemí OECD, jsou rozhodnutí spadající do kompetence školy učiněna převážně ve spolupráci s vyšší autoritou, tedy za podmínek stanovených touto vyšší autoritou. Nejčastěji jde o zákonné předpisy, kterými se musí školy při svém rozhodování řídit – pouze v 6 % je rozhodnutí plně v autonomii školy a 55 % rozhodnutí se musí řídit stanovenými předpisy.

Způsoby rozhodování v oblastech

V rámci čtyř rozsáhlých oblastí rozhodování je v případě rozhodnutí učiněných na úrovni školy v oblasti plánování a strukturalizace nejmenší pravděpodobnost, že tak bude učiněno v plné autonomii školy. Je velmi pravděpodobné, že rozhodnutí bude ovlivněno stanoveným rámcem. To velmi dobře ilustruje situace v Nizozemsku, kde školy mají značně rozsáhlé rozhodovací pravomoci, ve kterých jsou plně autonomní ve všech oblastech s výjimkou plánování a strukturalizace, kde všechna rozhodnutí musí být učiněna v rámci stanovených podmínek. V Rakousku je velmi málo rozhodnutí z oblasti plánování a struktury v odpovědnosti školy (pouze 10 % rozhodnutí) a všechna tato rozhodnutí musí být učiněna ve spolupráci s dalšími orgány vzdělávacího systému.

O organizaci vyučování a řízení zaměstnanců ve většině zemí rozhodují školy a je o něco více pravděpodobné, že budou v tomto směru plně autonomní, než že budou muset rozhodovat v rámci podmínek stanovených vyšší autoritou. V obecné rovině jsou zde pouze dva základní způsoby rozhodování, které školy využívají, ačkoliv vzorce jsou v zemích velmi různorodé. Například v Koreji a Nizozemsku jsou všechna rozhodnutí ohledně organizace vyučování plně v autonomii školy, kdežto v Rakousku, České republice, Portugalsku a Španělsku je takovýchto rozhodnutí učiněných samosprávně školami okolo 11 %.

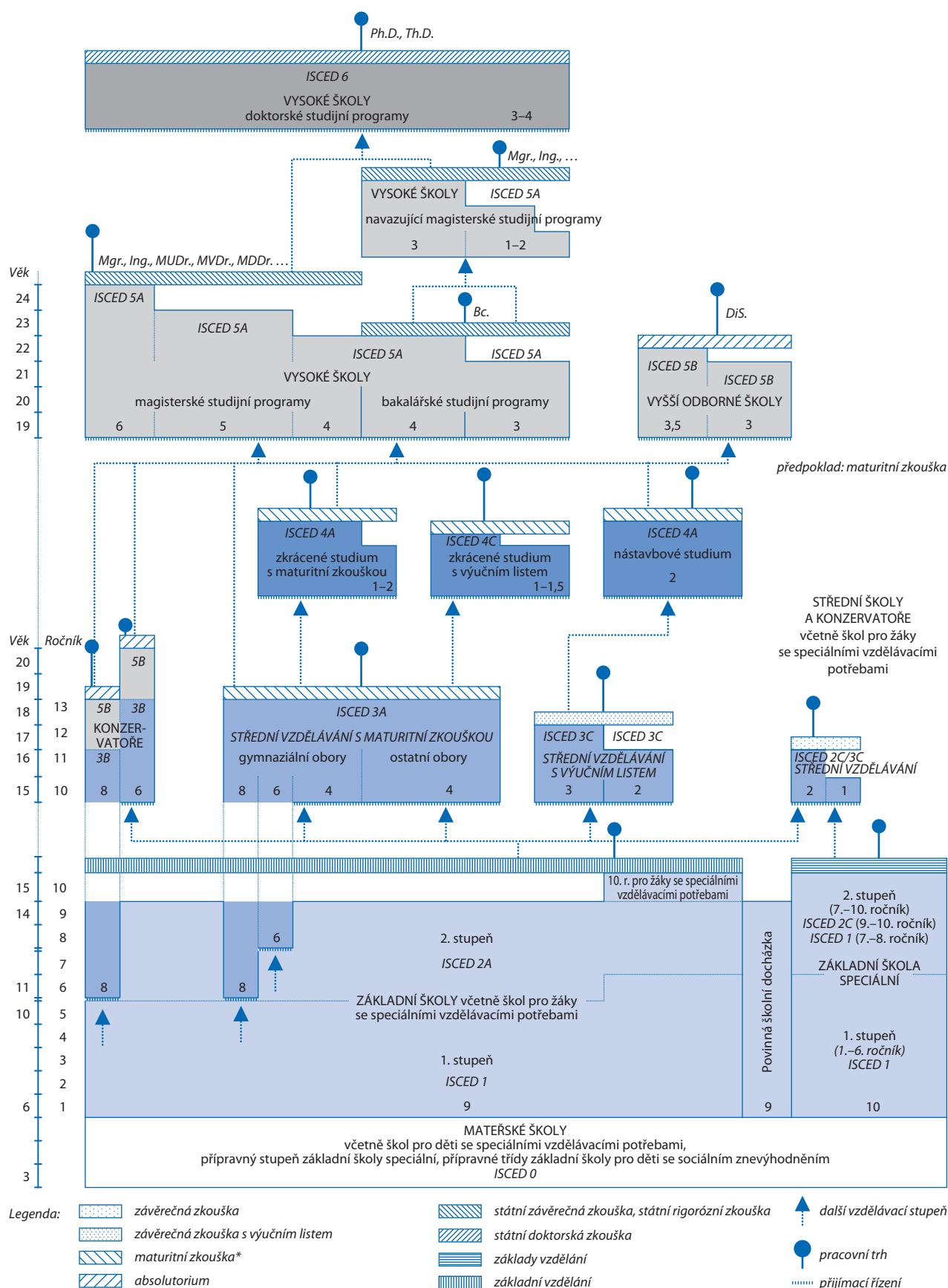
V oblasti využití a rozdělení finančních zdrojů je v průměru méně pravděpodobné, že školy budou o tomto rozhodovat. Je spíše pravděpodobné, že budou konzultovat svá rozhodnutí s autoritou na vyšší úrovni řízení.

V České republice v oblasti organizace vyučování jsou školy ve svých rozhodovacích pravomocích plně autonomní v 11 % a v 79 % se rozhodnutí odvíjí od stanoveného rámce, v oblasti řízení zaměstnanců nejsou školy plně autonomní a 75 % rozhodování se musí řídit předepsaným rámcem, v oblasti plánování a strukturalizace také nejsou plně autonomní a v 50 % svého rozhodování se musí řídit stanovenými předpisy a v oblasti čerpání zdrojů jsou plně autonomní ve 13 % rozhodnutí a v 17 % se musí řídit danými předpisy.

V letech 2003–2007 se rozhodovací pravomoci ve většině zemí více decentralizovaly

V letech 2003–2007 pokračoval v přibližně polovině zemí v oblasti rozhodovacích pravomocí proces směřující k vyšší míře decentralizace. Nejvíce zjevné je to v Austrálii a na Islandu, kde nejméně 15 % rozhodnutí je v současné době učiněno na více decentralizované úrovni. Nicméně rozsah změny směrem k vyšší decentralizaci je obecně nižší než 5 procentních bodů. To je vysloveně méně než v letech 1998–2003, kdy ve 14 z 19 zemí byla učiněna rozhodnutí s vyšší úrovní decentralizace než před pěti lety a kdy přesun směrem k decentralizaci se dotýkal 30 % rozhodnutí v České republice, Koreji a Turecku. Zároveň v některých zemích došlo mezi lety 2003–2007 k poměrně malému posunu směrem k větší centralizaci rozhodování. V Itálii v letech 2003–2007 vzrostl podíl rozhodnutí učiněných na centrální úrovni z 23 % na 31 %.

Příloha 1: Schéma vzdělávací soustavy 2005/06



Příloha 2: Zařazení vzdělávacích programů v ČR do mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED97

(podle stavu k 20. 3. 2006)

Úroveň vzdělávání (typ a druh školy, která je poskytuje)		Úroveň ISCED97			Poznámka
		enrolments ¹⁾	graduates ²⁾		
program	část programu v jedné úrovni		program ukončený ³⁾	program neukončený ⁴⁾	
mateřská škola		0			
přípravný stupeň základní školy speciální		0			
přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním		0			
základní škola speciální bez dvou posledních ročníků		1	2C		
základní škola praktická 1. stupeň		1	2B		
základní škola (bez základní školy praktické a základní školy speciální) 1. stupeň		1	2A		
základní škola speciální poslední dva ročníky		2C	2C		
základní škola praktická 2. stupeň		2B	2B		
základní škola (bez základní školy praktické a základní školy speciální) 2. stupeň		2A	2A	2B	
obory gymnázií 6leté 1.–2. ročník		2A	3A		vyšší roč. 3A
obory gymnázií 8leté 1.–4. ročník		2A	3A		vyšší roč. 3A
konzervatoře: obor tanec (8letý) 1.–4. ročník		2A	5B		vyšší roč. 3B
kurzy pro získání základů vzdělání		2C	2C		
kurzy pro získání základního vzdělání		2A	2A		
obory praktická škola 1letá, 2letá		2C	2C		
obory praktická škola 3letá		3C	3C		
integrováný 1. ročník		3			
obory gymnázií 4–5leté		3A	3A		
obory gymnázií 6leté 3.–6. ročník		3A	3A		nižší ročníky 2A
obory gymnázií 8leté 5.–8. ročník		3A	3A		nižší ročníky 2A
obory středního vzdělávání ukončené maturitní zkouškou (bývalé obory SOŠ a SOU)		3A	3A		
konzervatoř: obor tanec (8letý) 5.–6. ročník		3B	5B		poslední 2 ročníky 5B
konzervatoř: 6leté obory 1.–4. ročník		3B	5B		poslední 2 ročníky 5B
konzervatoř: 7leté obory 1.–5. ročník		3B	5B		poslední 2 ročníky 5B
obory středního vzdělávání		3C	3C		
obory středního vzdělávání s výučním listem		3C	3C		
studium jednotlivých předmětů na střední škole		3C	3C		
rekvalifikační kurzy ukončené závěrečnou zkouškou		3C	3C		
nástavbové studium		4A	4A		
zkrácené vzdělávání v oborech ukončených maturitní zkouškou		4A	4A		
pomaturitní studium na školách s právem státní jazykové zkoušky		4A	4A		
zkrácené vzdělávání v oborech ukončených výučním listem		4C	4C		
rekvalifikační kurzy na škole vyžadující předchozí vzdělání na střední škole (učební obory)		4C	4C		
rekvalifikační kurzy v délce od 6 měsíců do 2 let pro absolventy SŠ		4C			
vyšší odborná škola		5B	5B		
konzervatoř poslední dva ročníky		5B	5B		
vysoké školy – bakalářské studijní programy		5A – medium / first st.	5A – first st.		5)
vysoké školy – magisterské studijní programy 4leté		5A – medium / first st.	5A		
vysoké školy – magisterské studijní programy v délce 5–6 let, včetně udělení akademického titulu		5A – long / first st.	5A		
vysoké školy – magisterské studijní programy navazující (na bakalářské studium)		5A – second st.	5A		
vzdělávání absolventů středních škol organizované vysokou školou (nesměřující k udělení titulu) ⁶⁾		4A	4A		
další vzdělávání pro absolventy bakalářských studijních programů nebo VOŠ (nesměřující k udělení titulu) – rozšiřující vzdělání		5B	5B		
další vzdělávání pro absolventy magisterských studijních programů nebo VOŠ (nesměřující k udělení titulu) – rozšiřující vzdělání		5A	5A		
doktorský studijní program ukončený titulem Ph.D.		6	6		

Komentáře:

Zdroj: ÚIV, OECD

¹⁾ Děti, žáci, studenti na dané úrovni vzdělávání (enrolment).

²⁾ Graduates – absolventi. Žáci, kteří dokončili danou úroveň programu. Nemusí být absolventy programu jako celku.

³⁾ Cílový stupeň vzdělání absolventů programu.

⁴⁾ Stupeň vzdělání absolventů u nedokončeného programu.

⁵⁾ Studium koncipované jako 1. stupeň vysokoškolského studia, po jeho ukončení je možno pokračovat v magisterských studijních programech.

⁶⁾ Studium organizované pro absolventy středních škol na vysokých školách (rekvalifikační kurzy, nulté ročníky).

ISCED 0 = Preprimární vzdělávání

ISCED 1 = Primární vzdělávání

ISCED 2 = Nižší sekundární vzdělávání

ISCED 5 = Terciární vzdělávání

SEZNAM AUTORŮ:

RNDr. Michaela Kleňhová

Mgr. Pavlína Šťastnová

Mgr. Pavla Cibulková

České školství v mezinárodním srovnání

Stručné seznámení s ukazateli publikace OECD Education at a Glance 2008

První vydání.

Vydal: Ústav pro informace ve vzdělávání – divize Nakladatelství TAURIS,
Senovážné nám. 26, Praha 1, v roce 2008 v nákladu 600 výtisků.

Zpracovaly: RNDr. Michaela Kleňhová, Mgr. Pavlína Šťastnová, Mgr. Pavla Cibulková

Jazyková redakce: ÚIV – Divize informací a služeb.

Grafická úprava, sazba a tisk: ÚIV – divize Nakladatelství TAURIS.

www.uiv.cz

ISBN 978-80-211-0557-7