

**Česká zemědělská univerzita v Praze
Provozně ekonomická fakulta**

Disertační práce

**Terciární vzdělávání a jeho zdroje financování v
moderní společnosti**

Autor: Ing. Jan Hučko
Školitel: Prof. Ing. Miroslav Svatoš, CSc.,
Katedra ekonomiky
© 2012 ČZU v Praze

Poděkování

Děkuji mému školiteli Prof. Ing. Miroslavu Svatošovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a metodickou pomoc, které mi pomohly při zpracování této disertační práce.

Souhrn

V současném světě jsou největším potenciálem každé země vzdělání lidé. Produkce vzdělaných lidí je úkolem vzdělávacích systémů, ve kterých má terciární vzdělávání nezastupitelné místo. Pro Českou republiku je v současné době hledání efektivního modelu financování terciárního vzdělávání jednou z priorit celospolečenského významu. K této diskusi chce stávající disertační práce přispět analýzou ekonomických aspektů existujících modelů terciárního vzdělávání ve vybraných zemích OECD se speciálním zaměřením na Českou republiku.

Česká republika patří k zemím, kde je podíl soukromých zdrojů na financování vzdělávání jedním z nejnižších. Argumentem proti finanční spoluúčasti studentů na nákladech na vzdělání je především možný vznik nedostupnosti pro studenty z nízko-příjmových rodin. Způsob financování terciárního vzdělávání se tak v současnosti stává velmi diskutovanou otázkou. Jednotlivé přístupy se liší především v otázce finanční spoluúčasti studentů. Otázka školného často rozděluje nejen vládní představitele, ale také akademické pracovníky a širokou veřejnost v názorech na jeho zavedení.

Summary

In today's world the greatest potential of any country are educated people. Production of educated people is the task of educational systems that have tertiary education irreplaceable. The Czech Republic is currently a search for an efficient model for financing tertiary education is one of the priorities of society-wide importance. This discussion of the current thesis wants to contribute analysis of the economic aspects of existing models of tertiary education in selected OECD countries, with a special focus on the Czech Republic.

The Czech Republic belongs to the countries where the share of private funding for education among the lowest. Argument against the financial participation of students at the cost of education is primarily the possible occurrence of inaccessibility for students from low-income families. Method of financing tertiary education, which now becomes a very debated issue. Individual approaches differ primarily on the issue of co-financing students. Question tuition often divides not only government officials, but also academics and the general public views on its implementation.

Klíčová slova

Financování terciárního vzdělávání, hr kapitál, lidská práce, vzdělávání, vysoké školy, teorie filtru, úroveň vzdělání, schopnost vzdělání, příjmy ze vzdělání, teorie učení, vzdělávací systém, ekonomický růst, lidské zdroje, financování vysokých škol

Keywords

Funding for tertiary education, hr capital, human labor, education, universities, filter theory, the level of education, ability education, income from education, learning theory, educational system, economic growth, human resources, financing colleges

Obsah

1. ÚVOD	4
2. PŘEHLED ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY (TEORIE, VÝCHODISKA, NÁZORY AUTORŮ)	7
2.1. Teorie lidského kapitálu a vzdělání	7
2.1.1. Teorie lidského kapitálu G. S. Beckera	Chyba! Záložka není definována.
2.2. Terciární vzdělání jako veřejný statek	Chyba! Záložka není definována.
2.2.1. Tradiční pojetí definice veřejných statků	Chyba! Záložka není definována.
2.2.2. Ronald Coase a veřejné statky	Chyba! Záložka není definována.
2.2.3. Veřejné statky podle Jamese Buchanana a Williama Niskanena	Chyba! Záložka není definována.
2.3. Terciární vzdělání jako smíšený veřejný statek	12
2.3.1. Externality a vzdělání	18
2.3.2. Vzdělání jako veřejný zájem	Chyba! Záložka není definována.
2.4. Nerovnosti v přístupu ke vzdělání	22
2.4.1. Modernizační teorie	24
2.4.2. Teorie kulturní reprodukce	24
2.4.3. Teorie „maximálně udržované“ nerovnosti	25
2.4.4. Teorie racionálního jednání	25
2.4.5. Hypotéza o socialistické transformaci	26
2.4.6. Teorie udržování statusu	26
3. CÍL A METODIKA PRÁCE	27
3.1. Efektivnost lidského kapitálu a vzdělání	30
3.1.1. Pojetí efektivnosti vzdělání (jako součásti lidského kapitálu)	30
3.2. Investice do terciárního vzdělávání	34
3.2.1. Náklady na studium	34
3.2.2. Výnosy investice do vzdělání	35
3.2.3. Vysokoškoláci na pracovním trhu	40
3.2.4. Návratnost investic do vzdělání	47
3.2.5. Problémy investování do vzdělání	51
3.3. Financování a podpora studentů	53
3.3.1. Veřejné dotace pro domácnosti a ostatní soukromé subjekty	53
3.3.2. Celkové přístupy zemí k financování terciárního vzdělávání	54

3.3.3.	Používání různých kombinací grantů a půjček k dotování nákladů studentů na vzdělávání zeměmi OECD.....	57
3.3.4.	Definice a metodika	58
3.4.	Obecný rámec evropské vzdělávací politiky	59
3.4.1.	Rada Evropy	59
3.4.2.	Evropská Unie a vzdělávací politika	59
3.4.3.	Boloňský proces	61
3.4.4.	Kodaňský proces	64
3.4.5.	Evropské instituce činné v evropské vzdělávací politice.....	64
3.4.6.	Lisabonská strategie	66
3.4.6.1.	Lisabonská strategie ve vzdělávání – 1. fáze.....	67
3.5.	Referenční žebříčky univerzit	69
4.	ZÁKLADNÍ MODELY VÝVOJE FINANCOVÁNÍ TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	70
4.1.	Obecná charakteristika	70
4.1.1.	Přístupy k financování terciárního vzdělávání	70
4.1.2.	Typy vzdělávacích systémů	72
5.	VÝCHODISKA PRO ČR, ARGUMENTY PRO A PROTI ŠKOLNÉMU	76
5.1.	Model ČR	76
5.1.1.	Financování vysokých škol v ČR	76
5.1.1.1.	Náklady na vysokoškolské studium.....	Chyba! Záložka není definována.
5.1.1.2.	Příjmy vysokých škol	Chyba! Záložka není definována.
5.1.1.3.	Pravidla pro poskytování příspěvků a dotací	Chyba! Záložka není definována.
5.1.2.	Současný stav českého vysokého školství.....	88
5.1.2.1.	Počet studentů.....	88
5.1.2.2.	Demografický vývoj.....	92
5.1.2.3.	Zahraniční studenti studující v ČR	94
5.1.3.	Statistická analýza významných ukazatelů vysokého školství	95
5.1.3.1.	Problémy vysokého školství.....	103
5.1.4.	Finanční spoluúčast studentů	106
5.1.4.1.	Typy finanční spoluúčasti.....	107
5.1.	Model USA.....	111
5.2.	Model Švédsko	123
5.2.1.	Terciární vzdělávání	124

5.2.2.	Financování vysokoškolského vzdělání.....	125
5.3.	Možná východiska	128
5.4.	Školné.....	130
5.5.	Argumenty pro a proti zavedení školného	132
6.	VÝSLEDKY	136
6.1.	Kolik studentů ukončí vysokoškolské vzdělávání?.....	138
6.2.	Kolik z bohatství státu je vynaloženo na vzdělávání?	Chyba! Záložka není definována.
6.3.	Ekonomické výnosy ze vzdělávání.....	Chyba! Záložka není definována.
7.	ZÁVĚR.....	149
8.	PŘÍLOHY	161
9.	LITERATURA.....	180
9.1.	Internetové zdroje	183

"Investice do vědění nesou nejvyšší úrok.“

Benjamin Franklin (1706–1790)

1. Úvod

V současném světě jsou největším potenciálem každé země vzdělaní lidé. Produkce vzdělaných lidí je úkolem vzdělávacích systémů, ve kterých má terciární vzdělávání nezastupitelné místo. Pro Českou republiku je v současné době hledání efektivního modelu financování terciárního vzdělávání jednou z priorit celospolečenského významu. K této diskusi chce stávající disertační práce přispět analýzou ekonomických aspektů existujících modelů terciárního vzdělávání ve vybraných zemích OECD se speciálním zaměřením na Českou republiku.

Česká republika patří k zemím, kde je podíl soukromých zdrojů na financování vzdělávání jedním z nejnižších. Argumentem proti finanční spoluúčasti studentů na nákladech na vzdělání je především možný vznik nedostupnosti pro studenty z nízko-příjmových rodin. Způsob financování terciárního vzdělávání se tak v současnosti stává velmi diskutovanou otázkou. Jednotlivé přístupy se liší především v otázce finanční spoluúčasti studentů. Otázka školného často rozděluje nejen vládní představitele, ale také akademické pracovníky a širokou veřejnost v názorech na jeho zavedení.

V současnosti můžeme ve světě podle Matějů identifikovat tři typy systémů financování vzdělávání. Prvním systémem je systém založený na vysoké finanční participaci studentů na celkových nákladech na vzdělání, druhým systémem je systém státních podpor ve formě

půjček, stipendií či jejich kombinace a třetím systémem je systém, kde je vysokoškolské vzdělávání financováno čistě či převážně z veřejných rozpočtů.¹

Příkladem uplatňování prvního systému je Austrálie, Kanada či Spojené státy americké. V těchto zemích je na většině institucí poskytujících terciární vzdělávání vybíráno školné. Severské země jako Švédsko, Finsko či Norsko představují druhý ze systémů, kde je uplatňován kombinovaný systém půjček a stipendií na pomoc studentům. Třetí systém je uplatňován např. v Polsku, Maďarsku či v České republice, kde je vysokoškolské vzdělávání při splnění standardních podmínek na veřejných vysokých školách bezplatné.

Vysokoškolské vzdělání je důležitým faktorem ekonomické výkonnosti země. Čím více pozornosti země věnuje vzdělávání mladých lidí, tím účinněji jí to budou moci budoucí absolventi „vrátit“ prostřednictvím své aktivní práce.

Dizertační práce Terciární vzdělávání a jeho zdroje financování v moderní společnosti se zabývá analýzou systémů financování terciárního vzdělávání. Analyzovány jsou systémy uplatňované ve Švédsku, USA a v České republice, které se v přístupu k finanční spoluúčasti studentů výrazně liší.²

Hlavní pozornost je věnována zdrojům financování terciárního vzdělávání, neboť v České republice je otázka zapojení dalších zdrojů včetně školného do systému financování terciárního vzdělávání chápána, při současných omezených finančních možnostech státního rozpočtu, jako velice aktuální.

Zavedení školného je předmětem politické i veřejné diskuse již řadu let. Spor se omezil na strohou otázku, zda zavést školné či ne. Pokud však chceme racionálně odpovědět, musíme znát parametry navrhovaného systému, do kterého by bylo školné zasazeno.

Druhá kapitola se soustřeďuje na vysokoškolské vzdělání jako na ekonomický statek a na efektivnost jeho poskytování. Z této analýzy se pokusíme odvodit způsob financování

¹ Matějů, Petr - Barr, Nicholas. České vysoké školství na křižovatce: investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi. Edited by Natalie Simonová. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2005. 263 s. ISBN 80-7330-072-9.

² Matějů, Petr Barr, Nicholas. České vysoké školství na křižovatce.

statku vysokoškolského vzdělání. Zároveň bude popsána problematika nerovnosti přístupu k vzdělání.

Další část se zabývá legislativní úpravou terciárního vzdělávání na úrovni Evropské unie. Zákonná úprava je analyzována zejména s důrazem na její vývoj z pohledu financování vysokého školství.

Pátá kapitola představuje systémy financování terciárního vzdělávání ve vybraných zemích. Účelem této kapitoly je tyto systémy popsat. Pro podrobnější porovnání byly zvoleny modely USA, Švédska a samozřejmě model České republiky. Tyto země byly zvoleny z toho důvodu, že v nich nalezneme odlišné přístupy k financování.

Dále se zde využijí poznatky z předchozích kapitol a naznačí se možná východiska financování terciárního vzdělávání České Republiky. Zároveň se na základě analýz z předchozích kapitol dizertační práce vyvodí argumenty pro a proti zavedení školného. Tyto argumenty mají poukázat na problémy spojené se zavedením školného ve formě velké změny, kterou by tím financování vysokého školství prodělalo.

2. Přehled řešené problematiky (teorie, východiska, názory autorů)

2.1. Teorie lidského kapitálu a vzdělání

Skrz západních zemích, vzdělávání byl nedávno znovu-se domníval, podle teorie lidského kapitálu jako primárně ekonomické zařízení. Teorie lidského kapitálu je nejvlivnější ekonomické teorie západnímu vzdělání, stanoví rámec vládních politik, protože brzy 1960. To je stále více považováno za klíčový faktor ekonomické výkonnosti. Klíčovou strategií při určování ekonomické výkonnosti bylo zaměstnat pojetí jednotlivce jako lidského kapitálu a různých ekonomických metafor jako "technologické změny", "výzkum", "inovace", "produktivita", "vzdělávání", a "konkurenceschopnost". Ekonomické úvahy samy o sobě v minulosti, však není určena vzdělání.

V Bohatství národů (1776) Adam Smith formuloval základ toho, co se později stalo vědou lidského kapitálu. Během následujících dvou stoletích se dvě školy myšlení odlišit. První škola si rozlišuje mezi nabytých schopností, které byly klasifikovány jako kapitál a lidské bytosti samotné, kteří nebyli. Druhý myšlenkový proud tvrdí, že lidské bytosti sami byli kapitál. V moderní teorie lidského kapitálu je celý lidský chování založené na vlastním ekonomickém zájmu jednotlivců působících v volně konkurenčních trzích. Jiné formy chování jsou vyloučeny nebo považovány za narušení modelu.

Prominentní vysvětlení tohoto tahu je poskytována nedávné reformulation teorie lidského kapitálu, který zdůraznil význam vzdělávání a odborné přípravy jako klíč k účasti v nové globální ekonomice. V jednom ze svých posledních zpráv OECD (1997a: 7), například tvrdí, že radikální změny veřejného a soukromého sektoru v hospodářství zaveden v posledních letech v reakci na globalizaci bude "těžká a znepokojující mnoha zavedených hodnot a postupy ". V další zprávě, která vysvětluje, internacionalizaci vysokoškolského vzdělávání jako součást globalizace, OECD (1997b: 11) se domnívá, že "internacionalismus je třeba chápat jako přípravu na 21. století kapitalismu". (Tato forma kapitalismu je založen na investice do finančních trzích spíše než na výrobu zboží, což vyžaduje závislost na elektronické technologie). Tato organizace také neohroženě tvrdí, že

internacionalismus je "prostředky pro zlepšení kvality vzdělávání" (OECD, 1997b: 8). V souladu s teorií lidského kapitálu bylo argumentováno, že "celková ekonomická výkonnost zemí OECD je stále více přímo na základě jejich znalostí populace a jejich učení schopností" (Foray & Lundvall, 1996: 21). Je zřejmé, OECD se snaží vyrobít novou roli pro vzdělávání v oblasti lidského kapitálu subjektu požadované v "globalizovaných" institucích.

Pokud jde o strukturální reformy, v rámci teorie lidského kapitálu základ pro národní stát strukturální politiky rámců je posílení práce pružnosti reformou regulace na trhu práce, stejně jako zvyšování úrovně dovedností o další investice do vzdělávání, odborné přípravy a zaměstnanosti programů, a přistěhovalectví zaměřené na přilákání vysoce kvalitní lidský kapitál.

2.1.1. Teorie lidského kapitálu

Human Capital Theory byl kritizovaný na v mnoha ohledech. Dva posudky jsou uvedeny zde: jeden externí a jeden interní. Nejjasnější prohlášení nedostatku teorií lidského kapitálu jde k jádru neo-klasické ekonomie. Oživení ekonomické sociologie, a to zejména na rukou Freda Block (1990: 21), směřuje ke zpochybnění základních předpokladů motivační metodiku neo-klasické ekonomie. Tvrdí, že tyto zbytek na dvou základních stavebních kamenů. První z nich je myšlenka, že ekonomika je analyticky oddělené oblasti společnosti, které lze chápat ve smyslu svých vlastních vnitřních dynamiky. Ekonomové jsou zcela vědomi toho, že politika a kultura vliv hospodářství, ale oni vidí tyto jako exogenní faktory, které mohou být bezpečně uvozené jako jeden rozvíjí rámec, který se zaměřuje na čistě ekonomické faktory. Druhým klíčovým základem je předpoklad, že jednotlivci jednají racionálně maximalizovat nástroje. Zde opět, ekonomové jsou si plně uvědomuje, že jedinci jsou schopni se chovat iracionálně nebo výkonu jiným účelům, než k maximalizaci užitku, ale strategie bez těchto odchylek od racionality principu je odůvodněn snahou identifikovat základní dynamiku hospodářství.

Pro Block (1990), tyto předpoklady, na nichž neo-klasický, a proto také, teorie lidského kapitálu závisí jsou odlišné v univerzálních a ahistorických podmínkách. Vzhledem k tomu, že skutečnosti, které vyplynuly z této teorie, která byla poprvé formulována v devatenáctém století a že i nadále bude sloužit jako základ pro neo-liberální restrukturalizaci státu v roce 1980 a 1990 v rámci většiny západních liberálních demokracií, to je, snad, čas, aby tyto původní předpoklady byly znovu přezkoumány. Společně tyto dva předpoklady poskytují základ pro model s automatickou regulací trhu, který harmonizuje transakce pro výroby, práce a kapitálu.

Ekonomická sociologie zpochybňuje první předpoklad argumentem, že společnost a kultura nemůže být libovolně oddělena od ekonomiky. Je zřejmé, že společnost a kultura utvářejí preference jednotlivců různými způsoby. Sociální faktory, které ovlivňují ekonomické smluvní transakce. I smlouva spočívá na kulturní porozumění a právní rámec, který je sám o sobě historicky určen. Metodické základy neoklasické ekonomie zakrývají sociální, kulturní a politické determinanty ekonomické činnosti. Marginson (1993: 25) tvrdí, že tyto výsledky analýzy, která je ahistorická a prostřednictvím tautologického řízení, neustále znovu objevuje centralitu čistě ekonomických pojmů. Jak se zakládá na chybném předpokladu o "přirozenosti", sledují ekonomický zisk pro lidské sklony, "ekonomické klam" si představuje, že kapitalistické společnosti nemají kultury tím způsobem, že primitivní nebo pre-moderní společnosti dělají. Když si uvědomíme, že snaha o vlastním ekonomickém zájmu je sama kulturní tvorba, pak je zřejmé, že i my vládnou hluboce zakořeněné, ale nepřezkoumaným, kolektivní přesvědčení.

Teorie lidského kapitálu, pak je ochuzený pojem kapitálu. Je schopen porozumět lidské činnosti jiné než je výměna zboží a pojem kapitálu je čistě kvantitativní. To postrádá myšlenku, že kapitál je nezávislá společenská síla, kde tvorba sociální hodnoty přijde přes jeho akumulaci kapitálu a neustálé transformace prostřednictvím oběhu zboží. Za kapitalismu je práce strukturálně oddělená od výrobních prostředků. Práce a výrobní prostředky jsou soustředěny jako zboží a kapitálu v rukách soupeřící třídy. Výrobních prostředků jsou nejen fyzické, ale také se objeví v sociálních vztazích. Individuální za

kapitalismu může vyrovnávat s výrobními prostředky prostřednictvím prodeje jeho nebo její práce komoditu. Boj dělníka na zlepšení životních podmínek je zprostředkován pak prostřednictvím sociálních vztahů, ve které se nacházejí. Vzhledem k tomuto vysvětlení, lidský kapitál je abstraktní formou práce - komodita - a ne kapitál. Komodity jako lidského kapitálu jsou proto součástí životního cyklu kapitalismu jako formy práce a nemohou být vyměněny nezávisle na něm.

Druhý předpoklad vystavena Block (1990), která je primární význam teorií lidského kapitálu, je také otevřen pro kritiky na různých důvodů. V moderní teorií lidského kapitálu je vše lidské chování založené na vlastním ekonomickém zájmu jednotlivců působících v volně konkurenčních trzích. Jiné formy chování jsou vyloučeny nebo považovány za pouhé narušení modelu. Friedman (1962: 100-101), například, argumentoval, že všechny výhody odborného a profesního vzdělávání jsou omezeny na jednotlivce, kteří se vzdělávají. Maximalizace racionální vlastní zájem oddělená od sociální skupiny, která jedinec patří, je ústředním článkem víry v teorií lidského kapitálu. Kritika racionální užitečného maximiser (Block, 1990: 25) naznačuje, že zvýšení vlastního zájmu na pozici dominantního postavení na kterém hodně ekonomická analýza spočívá, je sama o sobě důsledkem společenského uspořádání.

2.2. Terciární vzdělání jako veřejný statek

Co představuje racionální opatření závisí do jisté míry na podmínkách, které teorie lidského kapitálu popírá svou individualistickou metodologií. Z poststrukturalistické pohledu, Elster (1983) zdůrazňuje problematickou povahu individuální racionality, která je za nějakého ponětí o sobeckosti. Podle Elster (1983), za podmínek složitosti a nejistoty, může rozdíl mezi racionalitou v akci a dokonalé racionality podstatné.

2.2.1. Tradiční pojetí definice veřejných statků

Další kritika teorií lidského kapitálu se týká více technický problém s kritikou o zaměstnání teorie jako prostředek pro národní hospodářský růst. Argumenty o ekonomickém růstu účetnictví jako Beckera (1994), ukazují, v nejlepší případě, že

vzdělávání přispívá k rozdílům v příjmech mezi lidmi a pak pouze za určitých okolností. Tato kritika pochází z Blaug (1987: 233), kteří tvrdí, "je třeba říci, že modely dosud zkoumané v literatuře růstového účetnictví nepodaří zcela vysvětlit mechanismus, který je tento efekt vyrobené". Tvrzení, že hospodářský růst vychází z vzdělání je non sequitur, protože, i když může být poskytnuta, že vzdělání přispívá k růstu, tak se mnoho dalších aktivit. Blaug (1987: 231) říká, že to, co musí být doloženo není ", že vzdělávání přispívá k růstu, ale že vyšší vzdělání by více přispívat k růstu na okraji než více zdraví, více bydlení, více silnic, atd".

Základní věc, že růst účetnictví ignoruje jsou náklady z finančních prostředků investovaných do vzdělávacího systému, a proto výpočty nám nic o čistých výnosů z výdaje na vzdělávání. V tomto ohledu, Blaug (1987: 134) tvrdí, že "veřejné výdaje na terciární vzdělávání závisí nejen na náklady výuky, ale také na objemu přímých podpor pro studenty". Blaug (1987: 135) dále poznamenává, že "úroveň veřejných výdajů na studenta podpory může povzbudit nebo odradit soukromé poptávky po terciárním vzdělávání, ale nemůže přímo ovlivnit úroveň hospodářského rozvoje nebo sazeb růstu HDP na hlavu". I v rámci ekonomického diskurzu, "investice do vzdělávání, nemusí nutně přinést spravedlnost. Nicméně, je závazek vůči západním vládám, aby vzdělávací politiky hospodářského růstu prostřednictvím rozvoje lidského kapitálu stále financovány prostřednictvím soukromého dluhu ve formě studentských půjček.

2.3. Terciární vzdělání jako veřejný statek

Je vyšší vzdělání veřejným statkem?

Někteří tvrdí, že vyšší vzdělání nelze považovat za veřejný statek, protože nesplňuje některou z prvních dvou prvků, viz., non pro vyloučení a non-rivalrousness. Vstup do vzdělávací instituce, to je argumentoval, může být omezeno na některé, a jiní mohou být vyloučeny; a protože místa pro přijetí jsou obecně dána, vstupné nebo spotřeba některé nutně znamená snížení spotřeby úrovně ostatních. Podobně je Tvrdil, že existují dodatečné náklady na poskytování přístupu k vysokoškolskému vzdělání pro další členové společnosti. To, podle mého názoru, je velmi úzký výklad technických atributy veřejných statků a spotřeby vzdělávání. Jak Stiglitz (1999) tvrdí, znalosti, a tím vyšší vzdělávání a výzkum, se uspokojit všechny tyto podmínky. Jako ilustrační dal příklad matematického teorému, který je pro vyloučení (Jakmile je zveřejněn nikdo nemůže být vyloučen z čtení a těší teorém), anon-rivalrous (něčí potěšení z věty nebude mít vliv na jiný je požitek z stejný). Stejně tak je k dispozici pro všechny, to vše může mít stejnou nástroj. Tam je nulový mezní náklady pro výrobu je k dispozici další osoba.

Ze stejného důvodu vyššího vzdělání je také považována za kolektivní dobra, protože náklady na vyřazení další osobu z těžší z vysokých škol může být nekonečná, zatímco náklady na další osoba může být nulová (Johansson 1991, s. 63-64).

Málokdo popírají existenci externalit v případě vysokoškolského vzdělávání. Takže pokud je spotřeba interpretován jako spotřeba dávek z oblasti vzdělávání, nikoliv spotřeba sama o sobě dobrá (přijetí na univerzitu v projednávaném případě), vzdělání splňuje jak základní rysy: rozšíření přínosů z vzdělaného občanstva nemůže být omezeno namalá populace, ani quantum dávek, některé ovlivněna úrovní přínosy ostatní příjem. Jako Stiglitz (1986) uvádí, že má dva kritické vlastnosti veřejné zboží: není možné, aby poměr veřejných statků, ani je žádoucí, aby se tak. I když může být možné poměr přijetí do vysokoškolského vzdělávání není možné dávce distribuční výhod, které vyplývají z vysokoškolského vzdělávání, ani žádoucí, aby poměr přijetí do vyšší vzdělávání (Weisbrod 1988). Vyloučení chudých ze spotřeby vzdělávání bude za následek ztrátu celkového kapitálu, stejně jako účinnost v ekonomice. Tak vzdělávání, konkrétně vyšší vzdělání,

splňuje všechny tři základní prvky veřejných statků: oni jsou důvody pro vyloučení, non-rivalrous a oni produkují externality. Další související funkce veřejných statků, jako "free-jezdci," se vztahují rovněž na vzdělávání. Vzdělání je také zásluha dobře, dobře se zvláštního významu," zaslouží veřejnou podporu při Úroveň dodávek nad rámec toho, co spotřebitel suverenita by znamenalo" (Colclough 1997, věst. 10). Vysokoškolské vzdělávání je také "zkušenost dobrá" (McPherson a Winston 1993), , jehož výrobek vlastnosti, jako jsou kvalita a cena, a dokonce i výhody jsou obtížnědodržovat předem, ale mohou být zjištěny pouze při spotřebě. Vysokoškolské vzdělání je také spojena s asymetrickými informacemi, včetně nedokonalých kvalitních informací (Dilla Soo 2004, Stiglitz, 2000). Volba spotřebitele nemá moc smysl v případě zásluh zboží (viz Arcelus a Levine 1986), jako chování spotřebitelů je kriticky závislá naInformace spotřebitel obdrží (Nelson 1970), který v případě vzdělávání je nedokonalá, neúplné a velmi nedostatečná. Dále, vysokoškolské instituce mají více cíle a nejsou jen ekonomické. Oni také produkují více, různé druhy výstupy, některé hmatatelné a mnoho ne.

Protože těchto speciálních funkcí, mohou orgány veřejné statky, jako jsou oblasti vysokoškolského vzdělávání nemůže být poskytnuta na trzích, a to způsobem, který vyhovuje společenskou poptávku. Optimální úrovně nemohou být vyrobenya dodává, že trhy, neboť zisky nemůže být kritériem při výrobě veřejnosti zboží, soukromé výrobci nemohou profitovat z výroby veřejných statků. Je zřejmé, neboť veřejné statky výnos soukromé i veřejné výhody, existují také soukromé přínosy z vysokoškolského vzdělávání (Bloom et al. 2006). Po celý, zatímco výhody ve spojení se soukromými zboží jsou exkluzivní k soukromým osobám, které jsou spojeny s veřejné statky nejsou výlučné: veřejné statky prospěch společnosti a soukromé fyzické osoby také.

Ale veřejné přínosy převažují nad osobní výhody několikanásobně, a tudíž vyšší vzdělávání nemůže být považována za soukromý dobrý, nebo jako "veřejného a soukromého dobré" (Levin 1987), nebo jako "smíšené dobrý" ten, který je jak veřejné tak soukromé, jak někteří (např. Hu " fner 2003 věst. 339) tvrdí.

Stručně řečeno, vyšší vzdělání je veřejným statkem mimo jakoukoli p ochybnost a aktuálníSporná je špatně motivovaní a neodůvodněné. Veřejný statek povaha vysokoškolského vzdělávání je dobře rozuměl, když jeden uznává tradiční funkce

vysokoškolského vzdělávání a sociálních dávek, které se vyrábí, mnoho z které představují veřejné statky samy o sobě.

Funkce vysokého školství Tradičně jsou funkce vysokoškolského vzdělávání uznány jako ušlechtilý a leží na Jádru samotné výživu společnosti. Od společnosti pohledu, jádro funkce vysokoškolské provede mohou být uvedeny takto (viz také organizaci UNESCO 1998). První a nejdůležitější, vyšší vzdělání pomáhá při vytváření, zdokonalování, absorpce a šíření poznatků prostřednictvím výzkumu a výuky. Po celý, jedobře zavedený, že univerzity jsou školky inovací nápady, a rozvoj a postupně stanou rezervoáry znalostí. Za druhé, vyšší vzdělání pomáhá v rychlé industrializace ekonomiky tím, že poskytování pracovní síly s profesionálními, technických a manažerských dovedností. V současné době souvislosti transformace společností do znalostních společností, vysokoškolském nejen vzdělaných pracovníků, ale znalostní pracovníci, kteří jsou nezbytné pro rychlý růst ekonomiky. Pomáhá také při sklizení zisků z globalizace. Zatřetí, univerzity jsou instituce, které pomáhají při budování charakteru a morálky z jednotlivci, které vštípit etické a morální hodnoty, spořádané zvyky a vytvářet postoje, a umožňují subjektivní změny nezbytné pro socializaci jednotlivců a modernizace a celkové transformace společnosti, tím, že chrání a zvyšuje společenské hodnoty. Začtvrté, vysokoškolské vzdělávání také pomáhá při tvorbě silný národ-stát, přispívá k prohlubování demokracie tím, že produkuje lepší citizenry, který aktivně Podílí se na občanských, politických, sociálních, kulturních a ekonomických aktivit společnosti, se členy, kteří chápou, interpretují, zachovat, posílit a podpořit národní, regionální, mezinárodní a historické kultury, v souvislosti s kulturní plurality a rozmanitosti. To také má potenciál produkovat sociální a politické představitele vysoké kalibru a vize. Budování národa role vysokoškolského vzdělání je jednou, která je považována za jednu z nejvíce důležité funkce mnoho. Dále, vyšší vzdělání přispívá k rozvoji a zlepšování vzdělávání na všech úrovních a umožňuje lidem, aby si zvýšenou " život mysli", nabízející širší společnosti i kulturní a politický přínos (TFHES 2000, s.. 37).

Vzhledem k tomu, to všechno jsou ve veřejném zájmu, vyšší vzdělání a tím slouží veřejnému zájmu. Vzhledem k tomu, ze šlechty zapojených do více funkcí, sociální, ekonomické, politické a kulturně-vysokoškolské vzdělání je také považován za vznešené veřejné služby a vysokoškolského vzdělávání instituce jako chrámy učení. Task Force o

vysokoškolském vzdělávání a společnost (TFHES) (2000) zdůraznila vyšší Vzdělávání je schopnost sloužit veřejnému zájmu, a to: uvolnění potenciálu na všech úrovních společnosti, pomáhá talentovaným lidem získat další vzdělávání bez ohledu na jejich původ; vytváření bazén vysoce vyškolených osob, které dosáhne kritické velikosti a stává se klíčovým národním zdroje; řešení problémů pro studium, jejichž dlouhodobé hodnoty společnosti je myšlenka překročila svou současnou hodnotu pro studenty a zaměstnavatele, a tím, že poskytuje prostor pro svobodné a otevřené diskuse o myšlenek a hodnot. Důležitou složkou ve veřejném zájmu v oblasti vysokoškolského vzdělávání je jeho role při vytváření meritokratická společnost, která je schopna zajistit nejlepší politické vůdce, úředníky, lékaře, učitelé, právníci, inženýři a obchodní a občanské vůdci, zatímco ve stejnou dobu prozatím včetně.

Mnoho z těchto sociálních funkcí, které vysokoškolské vzdělávání plní také představují sociální dávky. Sociální dávky vysokoškolského vzdělávání Vysokoškolské vzdělávání poskytuje širokou škálu výhod na jednotlivce, a také na celé společnosti. Ty jsou dobře známy všichni, včetně ekonomů, počínaje Adamem Smithem, který také žádá, aby ze stejného důvodu veřejného financování vzdělávání. Tyto výhody jsoučetné a rozmanité: některé jsou individuální nebo soukromé a mnozí jsou veřejné a sociální. Oba individuální a veřejné výhody jsou ekonomické, sociální, politické, kulturní a demografické přírodě. Mohou dokonce přenášet mezi generacemi a přes hranice. Sociální výhody vysokoškolské vzdělávání, jsou obrovské. Ve skutečnosti, jak je uvedeno výše, mnoho sociálních výhod také představují veřejné statky samy o sobě. Vzhledem k tomu, že zisky případnou přes hranice, vyšší vzdělávání je také považován za mezinárodní veřejné dobro (Naert 2004).

Vzhledem k tomu, Carnegie Komise o vysokoškolském vzdělávání (1973, s. Vii) jasně uvedeno, "dávky z vysokoškolského vzdělávání toku pro všechny, nebo téměř všechny osoby, které ... přímo nebo nepřímo." Mnoho byly dokumentovány několika typů dávek, které plynou jednotlivcům a společnosti (např. Weisbrod 1964, Bowen 1988, Merisotis 1998, Baum a Payea 2004; Institute pro vysokoškolské vzdělávací politiky 2005). Veřejné výhody patří ekonomické výhody a sociální dávky. Veřejné ekonomické přínosy jsou ty, které mají široké ekonomické, fiskální a práce účinky na trh. Tyto výhody vést k celkovému zlepšení národního hospodářství, jako Výsledkem občanské účasti na vysokoškolském vzdělávání. Na makro úrovni, lze konstatovat, že společnosti s rostoucím

počtem vyšší vzdělání v jejich populaci jsou dynamické, konkurenceschopnost na globálních trzích a úspěšný z hlediska vyšších úrovní hospodářského vývoje (TFHES, 2000). Důležité veřejné ekonomické přínosy je větší produktivita pracovní síly. Přítomnost vzdělané pracovní síly zvyšuje produktivitu méně vzdělaných, příliš (Johnson 1984; Lucas 1988), který je důležitý externalita.

Další specifické veřejné ekonomické přínosy zahrnují: zvýšení daňové příjmy, vyšší úroveň Úspory, které jsou nezbytné pro investice, které vedou k vyšší úrovní růstu, růstu úroveň celkové spotřeby, zvýšení dodávky vzdělané pracovní síly, snížení závislosti vládní podpoře pro sociální programy a tak dále, jsou mnohé z nich dobře dokumentován v literatuře na lidský kapitál. Dále, že výnosy ze vzdělání jako socializace síla jsou realizovány v mnoha různými způsoby. Vštěpování společné základní ctnosti prostřednictvím veřejné vzdělávání není jen důležité, že může být později snížit náklady na vymáhání žádoucí sociální normy. Gradstein a Justman (2002, s. 1192) zdůrazňují úlohu veřejného vzdělávání v produkovat velké externality, viz., propad na "sociální" vzdálenost mezi jednotlivci z různých odlišných etnických, náboženských a sociálních skupin, a tím ke snížení spojené transakční náklady, a při snižování potenciál pro konflikt na rent-seeking činnosti mezi konkurenčními skupinami v populaci. Kromě těchto "normální" externality, v případě vyššího vzdělání zejména, "technologické" a "dynamické" externality může být velmi důležité. Ze stejného důvodu, Krueger a Lindahl 2001, věst. 1120) tvrdí, že existence poměrně velkých externalit může způsobit "obrovský return investic do vzdělávání, rovné tři nebo čtyřikrát soukromá návratnost vzdělání Odhaduje se ve většině zemí." Veřejné sociální dávky jsou ty výhody, které vzniknou do společnosti, ale nejsou přímo vztahující se k ekonomickým aspektům. Tyto veřejné sociální výhody patří snížení kriminality, sociální soudržnosti a ocenění rozmanitosti, zvýšení věku manželství, což vede k snížení plodnosti u žen, zlepšení zdravotních podmínek, apod. politické a občanské výhody vysokoškolského vzdělání jsou také obrovské. Veřejné vysokoškolské systémy obecně považován za jednu nejdůležitějších nástrojů v udržování demokratický systém, jak to produkuje lepší, dobře informované občany, umožňuje citlivější a širší účast veřejnosti a diskuse o národních otázkách.

Pomáhají také při budování silný národ-stát filozofie, zároveň nabízející odporu k sociální a politické nápady, které ohrožují jeho širší sociální zájmy. Instituce vysokoškolského

vzdělávání jsou strážci svobody, svobody a nespoutané hledání pravdy, které jsou považovány za civilizační síly, káže dobrý charakter a hodnoty, produkovat vůdce (Lawrence 2004). Jejich příspěvek ke zvýšení kvality občanského života, lepší volených vlád a demokracie je velmi podstatné. Vysokoškolské vzdělání je také vnímána jako hlavní nástroj vlastního kapitálu, slouží jako důležitý prostředek přístupu a sociální mobility, aby disenfranchised segmenty populace. Veřejné vzdělávání má vnitřní akciové obsah.

Tak typologie dávek naznačuje široké spektrum-ekonomické, sociální, kulturní, politické atd., často překrývají, krátkodobé a dlouhodobé, které mají významný pozitivní dopad na lidi blahobytu. Oni jsou opravdu různorodé. Jak Snower (1993, s.. 706)

poznámenat," se nekompenzované přínosy ze vzdělávání jsou přehršle." Velmi málo (např., rrow 1993) se domnívají, že externality v oblasti vysokoškolského vzdělávání jsou zanedbatelné. Externality nebo veřejné výhody jsou obecně věřit být neměřitelný. Ale i když externality nelze kvantifikovat, je jasné, že se přece existují (Summers 1987), takže je by se měly zdržet být dogmatický (Hope a Miller 1988, s. 40).. Velký kvantitativní důkazy skutečně existuje o účincích vzdělávání na ekonomický růst, rozdělení příjmů,

dětská úmrtnost, očekávaná délka života, zdravotní stav, plodnost, kontrola populace, atd.

McMahon (1999) se skutečně měří několik sociálních dávek vzdělávání, jako je například ztahujících se ke zdraví, populační růst, demokracie, lidská práva, politickou stabilitu, chudoba, nerovnost, životní prostředí a zločin, na rozdíl od přímé výnosy ze vzdělánívztahující se k hospodářskému růstu v průřezu zemí. Tak, vysokoškolské vzdělání není jen veřejný statek, ale také tvary, vyrábí a pomáhá realizovat další veřejné statky. V této smyslu to může být považováno za velmi zvláštním veřejnosti dobré vysokým řádem.

Tak tam je obrovská kumulovaná legální konvenční moudrosti na univerzální a kritické přispění vysokoškolského vzdělávání na různých vývojových aspektů společnosti. Dále, vysokoškolské vzdělání není jen prostředkem pro rozvoj, je sama o sobě představuje vývoj, vyšší standard kvality života, stejně jako vyšší vzdělání lidé získávají schopnost číst, psát, rozumět a užít vážné spisy, rozvoj kritického myšlení a stát zapojeny do odborných debat o akademické i sociálně-politických problémů národních a globální význam a stát se

společensky a politicky angažované (Helliwel a Putnam 1999). Schopnosti na lidi, aby se zabývají v kritických spisech, myšlení a sociální a politické aktivity představují důvody pro vyloučení veřejnosti dobré, protože" umožňují více složitá organizace společenského života" (Checchi 2006, s. 15-16). V tomto smyslu je vzdělávání vývoj, to je svoboda, a vytváření schopností mezi lidmi je důležitá funkce vysokoškolského vzdělávání (viz Sen 1999).

2.3.1. Externality a vzdělání

Vzdělání externality jsou sociální nebo veřejné dávky z oblasti vzdělávání Každý jedinec, který prospěch jiní ve společnosti v současných i budoucích generace. Jsou nad soukromých výhod, které jednotlivé rozhoduje bere v úvahu při provádění jeho nebo její vlastní rozhodnutí investovat do vzdělání. Patří mezi ně oblasti vzdělávání tyto dopady na hospodářskou rozvojové cíle, které jsou součástí kvality života, ale že také využít budoucí generace. Standardní odhad sociálních návratnosti patří pouze část celkové sociální dopady vzdělávání. Jsou omezeny na peněžní vrací a nezahrnují netržní soukromé nebo non-market externality výnosy ze vzdělání. V čistě soukromé netržní přínosy jsou brány v úvahu jednotlivci, když dělají svá rozhodnutí o tom, jak daleko jít do školy. Ale externality výhody, a to jak na trhu a non-market, se považují za samozřejmost a nemají vliv na soukromé rozhodnutí. Velikost těchto externalit, které zahrnují vzdělávání v dopady na rozvojové cíle, jsou hlavním důvodem na účinnost důvodů pro vládu podpora vzdělávání na základě analýzy všech výnosů na školní včetně externalit ve vztahu ke všem investičním nákladům, je-li pod-nebo přemrštěným, výsledek není efektivní a optimální poměr hospodářský rozvoj není dosaženo. Lepší odhady vzdělávání externality a dopady na rozvojové cíle jsou proto velmi důležité získat.

Tam byly před průzkumy výzkumech týkajících se vzdělávání externalit. Patří mezi ně Haveman a Wolfe (1984), McMahon (1987, 1998a), Wolfe (1994, pp.2208-12), Venniker (2001), a Wolfe a Haveman (2001). Je zde také přehled externalit obecně tím, že Benhabib a Jovanovic (1991). Žádný z nich se snaží posoudit celkovou hodnota vzdělávacích externalit. Práce by Wolfe a Haveman zaměřujepředevším na netržních soukromých výnosů, která zahrnuje určitou v rámci rodiny externality, ale nepovažuje vzdělání je dopad na rozvoj cíle. Ten, v (1990) jde Römer je, jsou "non-rivalrous zboží" nebo v veřejné finance jsou "veřejné statky" generované vzdělání.

Oddíl I vymezuje teoretická východiska pro identifikaci a hodnocení

vzdělávacích externalit. To zahrnuje rozlišovací trh od netržních dopadů, stejně jako statické kratší období pohled z dynamického longerterm výhledem na neoklasického modelu. Ten, který zahrnuje širší teorie endogenního rozvoje, má významné důsledky pro identifikaci externality a pro řešení měření problému spojené co se měří.

Oddíl II představuje taxonomii veřejného vzdělávání v dobré externalit a hodnocení odhadů v literatuře o celkové velikosti a hodnoty tyto externality. To ukazuje, jak jsou postižení volbou užším statické a dynamické zobrazení vzhledem k neoklasické modelu růstu.

Domnívá se také, jak jsou ovlivněny různých měřících problémy, včetně způsobu, jakým se měří proměnné a typy dat používá. To není, nicméně, zkoumat širší rozsah všech mikroekonomické výzkumu na konkrétním trhu se vrací do vzdělávání, protože to je obrovské téma. Také průzkumy jako například ty, provádí karty (1999), a tím, Krueger a Lindahl (2001), jsou snadno dostupné a není třeba opakovat zde.

Oddíl III se domnívá, odhady netržních dopadů vzdělávání na konkrétních rozvojových cílů. Jedná se o čistě externality, stejně jako jsou nepřímé účinky vzdělávání prostřednictvím těchto rozvojových výsledků jako živí se zpět a ovlivňují jak měnové výnosy ze vzdělávání a čistý ekonomický růst. Oddíl IV nabízí aproximace celkové sociální míra návratnosti, že tyto odhady vzdělávání externalit znamenají.

Oddíl V identifikuje jednotlivé soukromé nefinanční návraty za účelem aby se odlišily od veřejných dobrý vývoj výsledků. Jsou není vzdělání externality, ale uvedení odhadovaná hodnota na nich je nezbytným krokem k odhadu nepřímých účinků vzdělávání, které jsou externality. Oddíl VI považuje důsledky pro investiční kritéria, zatímco Oddíl VII shrnuje závěry, kvalifikace a potřeby pro další výzkum.

I teoretický základ pro identifikaci a odhadu externality Tržní výsledky vzdělávání v Lucas (1988) produkční funkce jsou uvedeny v rovnici. níže. Skládají se z přímých účinků

použití lidského kapitálu ve výrobě během pracovní doby h , a externalit výhody, h , Druhý definovaný Lucas jako průměrné vzdělání v komunitě. Faktory výroby ve firmě, včetně

fyzického kapitálu, K , jsou uvedeny v hranatých závorkách. Vzdělávací externality vznikající mimo firmy, které využívají produktivita jsou mimo závorky:

$$Y = A [(\mu_1 h N)^{1-\alpha} K^\alpha] h_a^\gamma$$

Zde

Y ? Výstup, obvykle měří v souhrnu jako HDP,

μ_1 ? Zlomek času typický pracovník se věnuje výrobě,

h ? lidských kapitálové vstupy v rámci firmy. Toto je průměrné vzdělání

nebo úroveň dovedností, h , doba zlomek času věnovaného produkci, μ_1 ,

N ? Počet pracujících osob,

K ? Fyzický kapitál, hod

Průměrná úroveň vzdělání v komunitě, a Úroveň technologie. Růst rovnice o změny, nebo růst HDP v průběhu času, aby toky investic je naznačeno touto funkcí Lucas. Toto se provádí tím, že se zřejmé protokoly, zcela rozlišování s ohledem na čas, a dělení na reálným výstupem. To je pak převedena na přepočtu na obyvatele podle Odečtením tempo růstu počtu osob z obou stran. To ukazuje, že tempo růstu HDP na obyvatele závisí především na růst lidského kapitálu na obyvatele jako procento HDP, a na investice do fyzického kapitálu na obyvatele jako procento HDP. Závislost na růst surového neupraveném práce, N , je malý (od N byla odečtena z obou stran), i když rozdíl v podílu obyvatel vykonával zaměstnání může přispět něco. Ale v podstatě pozitivní ekonomický růst závisí na celkové fyzického a lidského kapitálu prohlubování.

Römer je (1990) model je podobný ve své závislosti na lidském kapitálu. Nicméně, ve svém modelu, hA , Zásoby lidského kapitálu v R & D sektoru, zvyšuje technologický pokrok prostřednictvím větší inovace, ($D \log A / dt = \chi A$). Zásoba lidského kapitálu, který není zaměstnán v oblasti výzkumu a vývoje odvětví také pomáhá produkci přímo, jako v Lucas. Takže Romer formulace vyplývá, že úroveň HDP na obyvatele se vztahují na

úroveň, nebo akcií, lidského kapitálu jako obvykle měří průměrnou vzdělání pomocí Barro a Lee (1993) dat. Je to zásoba lidského kapitálu, které usnadňuje inovace. Römer klade důraz na lidský kapitál použit v oblasti výzkumu a vývoje stimulovat inovace, je důležité v těchto zemích OECD, které jsou držiteli technologické vedení (jak vyplývá z Griliches, 2000), ale pravděpodobně méně v ostatních 130 nebo tak rozvojových zemích na světě, které jsou méně schopné dovolit všechny neúspěšných pokusech. Tam důraz by Lucas (1988) na průměrná úroveň vzdělání mělo usnadnit šíření je velmi pravděpodobně mnohem více relevantní. Je zřejmé, že většina technologií a znalosti potřebné pro efektivní občanských institucí nemá šířit nebo si dal použit v chudých zemích, zejména ve venkovských oblastech, kde většina lidí žijí a kde negramotnost je rozšířená, dokonce po stovkách

Odhady tržní vzdělávání externalit

To, co následuje První představuje taxonomie v tabulce 6.1 identifikaci zdroje vzdělávacích externalit konkrétně. To pak mapuje literaturu , který se pokouší odhadnout jejich celkovou kolektivní ekonomickou hodnotu. Ta je znamenalo vzhledem k čistý dopad na průměrné úrovni vzdělání ve společnosti zastoupené externality období, h , Ve Lucas(1988) produkční funkce, eq. (6.1), a v domácnosti výroba funkce, eq. (6.2). Které účinky jsou čistě vzdělávání externality? To je užitečné pro identifikaci vzdělávacích dopady na rozvojové cíle konkrétněji, protože jsou čisté externality. Jednotlivec nemůže ovlivnit jejich komunita celostátní průměrné. To není jen proto, že jeho nebo její investice do vzdělání je velmi malý ve vztahu k celé společnosti, která je Obvyklá zdůvodnění dokonalé konkurence, ale je to také proto, že tyto vzdělávací dopady pracují velmi pomalu a jsou dlouho čekat, většina především ovlivňuje budoucí generace. Ale zvýší na každý aspekt komunitního rozvoje lze také přispívat k zisku a HDP na jednoho obyvatele, nepřímý účinek vzdělání prostřednictvím rozvojových cílů k růstu, které jsou také externality. Pro příklad, přistěhovalci do Spojených států z Haiti nebo v Mexiku, nebo na Británie z jihovýchodní Evropy a jižní Asii, vědí, že mohou vydělat více po příjezdu. To je částečně proto, že k přelévání dávek od demokracie a právního státu, politické stability a šíření nových Technologie, které jsou částečně funkce vzdělávání v předchozích generacích.

Tyto externality účinky vzdělávání zmizí, pokud nejsou označeny jako externality a statistické zařízení se používají k jejich odstranění.

2.4. Nerovnosti v přístupu ke vzdělání

Rovný přístup ke vzdělání je hodnotou a ideálem všech moderních společností.³ Problémem rozvojových zemí je, jak všem dětem zpřístupnit základní vzdělání. Vyspělé země řeší problém zpřístupnění terciárního vzdělávání. Statistiky sice potvrzují, že v průběhu posledních desetiletí se vyrovnaly rozdíly mezi muži a ženami, snížil se rozdíl v počtu let školní docházky mezi nejnižší a nejvyšší vzdělanými a dostupnost vyššího vzdělání se výrazně zvýšila ve všech vrstvách společnosti. Stejně tak přesvědčivě ale ukazují, že ve většině vyspělých zemí zůstává stupeň dosaženého vzdělání silně ovlivněn sociálním původem. Vliv sociálního původu a rodinného zázemí na nejvyšší dosažené vzdělání a jeho kvalitu se ukazuje být v jednotlivých systémech různě silný a projevuje se různou měrou v jednotlivých fázích vzdělávacího procesu.⁴ Pojetí rovných příležitostí na terciární vzdělání se může mezi vyspělými zeměmi lišit. Existují tři základní pojetí konceptu rovných příležitostí ve vzdělání: rovnost v přístupu nebo v rovné příležitosti, rovnost podmínek, rovnost dosažených výsledků a školních úspěchů. (viz Tabulka č. 2.1.)

Koncepty spravedlnosti ve vzdělávání na základě rovnosti v přístupu, rovnosti podmínek a rovnosti ve výsledcích jsou uvedeny v následující tabulce, která vzešla z diskuse mezi týmy odborníků ze šesti evropských univerzit v rámci projektu Sokrates podporovaného z prostředků vyčleněných Evropskou komisí.⁵

³ Matějů, P., Simonová, N., Praha 2005: str. 8

⁴ Matějů, P., Straková, J., Praha 2003: str. 5

⁵ Matějů, P., Straková, J., et al., Praha 2006: str. 25

Tabulka č. 2.1. Různá pojetí spravedlnosti ve vzdělávání

Předpokládá	Připouští	Kritizuje	Doporučuje
Rovnost v přístupu nebo rovné příležitosti (<i>Equality of access or opportunity</i>)			
Existenci talentu, potenciál nebo vrozené nadání. Tyto určují úroveň či "hranici", které může jednotlivec dosáhnout.	Rozdíly ve výsledcích žáků pod podmínkou, že jsou úměrné jejich schopnostem na počátku. Existenci různých programů vzdělávání, které nemají stejnou hodnotu. Rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělání.	Fakt, že zásluhy (merit) nejsou jediným kritériem pro přístup k prestižním programům vzdělávání. Sociálně-kulturní faktory mají vliv na testování, které je podkladem k umístění studenta do určitého programu. Nedostatky v hodnocení (testování), jejichž důsledkem dochází k tomu, že ze dvou studentů se srovnatelnými schopnostmi jeden uspěje, zatímco druhý nikoliv.	Objektivní a vědecky podložené rozpoznávání talentů. Rovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro žáky srovnatelných schopností nezávisle na jejich rodinném zázemí. Vyvážený vzdělávací systém, který umožňuje volbu a kde je výuka přizpůsobena schopnostem žáků. Podporu nadaných žáků pocházejících z nepodněného prostředí (stipendia apod.).

Předpokládá	Připouští	Kritizuje	Doporučuje
Rovnost podmínek (<i>Equality of treatment</i>)			
Každý je schopen získat základní kompetence (vědomosti a dovednosti), což je hlavní přínos základního vzdělání	Existenci vrozeného nadání, potenciálu a schopností. Rozdíly ve výsledcích žáků za předpokladu, že všem bylo poskytnuto vzdělání srovnatelné kvality.	Rozdíly ve výsledcích žáků, které jsou způsobeny rozdílnou úrovní a kvalitou výuky. Elitní školy, školy jako "ghetta", dělení žáků do tříd podle schopností, selekce, vše co explicitně, či implicitně způsobuje rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělání.	"Jednotnou školu" či společné, nesegregované vzdělávání a především společný základ (standard) pro všechny žáky nižšího sekundárního stupně vzdělávání.
Rovnost dosažených výsledků a školních úspěchů (<i>Equality of achievement or academic success</i>)			
Každý může zvládnout "náročnější" učení. Vlastnosti jednotlivce (kognitivní a afektivní) mohou být rozvíjeny. Existují různé učební styly žáků.	Rozdíly ve výsledcích žáků, ovšem každý musí získat základní dovednosti (kompetence).	Ideologii talentů. Negativní diskriminaci (včetně dělení žáků do tříd podle schopností či vzdělávacích programů, elitní školy, "ghetto" školy apod.). Všechny způsoby, kdy rozdíly v kvalitě výuky zvyšují počáteční nerovnosti.	Rovnost výsledků v případech základních dovedností a kompetencí. Pozitivní diskriminaci, zvládající učení (mastery learning), formativní hodnocení a další podpůrné mechanismy, jejichž cílem je snižovat počáteční rozdíly mezi žáky.

Zdroj: Matějů, P., Straková, J., et al., Praha 2006: str. 25

Tabulka nám představuje základní pojetí konceptu rovných příležitostí ve vzdělání celkově. Pokud bychom chtěli vysvětlit vývoj vzdělanostních nerovností po pádu komunismu, patřily by tam i další hypotézy a teorie. Mezi ně patří: modernizační teorie, teorie kulturní reprodukce, teorie maximálně udržované nerovnosti, teorie racionálního jednání, hypotéza o socialistické reformaci a teorie udržování statusu.⁶

2.4.1. Modernizační teorie

Jedná se o teorii založenou na předpokladu, že industrializace přináší nejen rostoucí poptávku po kvalifikované pracovní síle, ale také změnu v principech alokace jednotlivců do zaměstnaneckých pozic. Výsledkem rostoucích vzdělávacích příležitostí a změny principů v alokaci vzdělání je pokles vlivu sociálního původu na dosažené vzdělání jedinců.⁷ Empirické ověření provedené v USA pak prokázalo, že část třídní nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání lze vysvětlit spíše sociálně-psychologickými než sociálně-ekonomickými faktory.

2.4.2. Teorie kulturní reprodukce

Teorie, která pracuje s pojmem „kulturní kapitál“. Francouzský sociolog Pierre Bourdieu rozlišuje ekonomický, sociální a kulturní kapitál, který má tři formy: vtělenou, což jsou např. dispozice, schopnosti a kompetence jedince, dále objektivizovanou, kterou představují objekty kulturní povahy, jako jsou knihy, obrazy, hudební nástroje, a poslední institucionalizovanou, která je vyjádřena v podobě kvalifikací, diplomů a akademických titulů či různých certifikátů. Pro objasnění vzdělanostních nerovností je pak klíčová vtělená forma kapitálu. Schopnosti totiž nejsou jenom vrozené, ale jsou získávány a rozvíjeny rodinným prostředím. Míra kulturního kapitálu jednotlivce má pak vliv na jeho školní úspěchy. Škola není kulturně neutrální a požadavky a cíle vzdělávání odpovídají hodnotám a módu chování typickému pro dominantní kulturu a společenskou třídu.⁸ Děti pocházející z těchto vyšších tříd jsou považovány za nadané, zatímco děti s horším rodinným zázemím jsou označovány za problémové. Podle této teorie mají na svědomí vzdělanostní nerovnosti odlišnosti vycházející z rodinného prostředí. Efekt, který má sociální status, je významný

⁶ Matějů, P., Straková, J., et al., Praha 2006

⁷ tamtéž str. 291

⁸ tamtéž str. 36

hlavně na úrovni nižšího vzdělávání, v post-sekundárním vzdělávání klesá a prosazují se spíše ekonomické faktory.⁹

2.4.3. Teorie „maximálně udržované“ nerovnosti

Teorie Adriana Rafteryho, amerického profesora statistiky a sociologie na Univerzitě Washington, a Michaela Houta, amerického profesora sociologie na Univerzitě Berkley v Kalifornii, tvrdí, že privilegované sociální vrstvy disponují dostatečným potenciálem k tomu, aby si udržely přednostní přístup k vysokoškolskému vzdělání. Šance skupin s nízkým statutem tak mohou růst pouze za předpokladu, že poptávka po daném stupni vzdělání je uspokojena ve vyšších statusových vrstvách. K tomu může přispět expanze vzdělávacího systému a následné zmírnění výběrových kritérií.¹⁰

2.4.4. Teorie racionálního jednání

Autory teorie jsou John Goldthorpe, britský sociolog, a Richard Breen, taktéž sociolog z Velké Británie. Tento koncept je založen na teorii reprodukce vzdělanostních nerovností vytvořené francouzským sociologem Raymondem Boudonem. Boudon rozlišoval mezi primárními vlivy (schopnosti, výkonnost atd.) a sekundárními vlivy (faktory objevující se při prvním větvení vzdělávací dráhy, kdy se žáci a rodiče rozhodují o povaze dalšího vzdělávání, nebo zda třeba od dalšího vzdělávání upustit). Goldthorpe pak hovoří o tom, že i když vyšší dosažené vzdělání přináší spíše zisky než ztráty, vyhodnocování rizik a budoucích výnosů ze vzdělání se liší podle sociálních tříd. Děti ze středních či vyšších sociálních vrstev jsou ochotny podstoupit větší riziko možného neúspěchu oproti dětem z nižších sociálních tříd, které nejsou ochotny riskovat možnou ekonomickou ztrátu a raději volí nižší vzdělávací dráhu. Teorie vysvětluje poměrně malou sociální mobilitu ve většině vyspělých zemí.¹¹

⁹ Matějů, P., Straková, J., et al., Praha 2006

¹⁰ tamtéž

¹¹ tamtéž

Všechny výše zmíněné teorie a hypotézy však neberou v úvahu zvláštní a specifické podmínky nastolené v bývalých komunistických zemích, v nichž fungovaly mechanismy ovlivněné autoritářskými režimy.¹²

2.4.5. Hypotéza o socialistické transformaci

Tato hypotéza tvrdí, že reformy vzdělávacích systémů a s nimi přijatá politická opatření (například kvóty na počet přijatých studentů na VŠ) zpočátku způsobily snížení vlivu sociálního statusu na dosažené vzdělání, ovšem jakmile se podařilo nové elitě zajistit si různé výhody a převzít kontrolu nad vzdělávacím systémem, výhody se přenesly na potomky této elity. To byl důvod pro zvyšování vlivu sociálního původu na dosažené vzdělání v pozdějších letech fungování socialistického režimu.

2.4.6. Teorie udržování statusu

Jedná se v podstatě o teorii kulturní reprodukce aplikované na socialistický systém, která říká, že členové před-komunistických elit byli schopni předat svá privilegia i svým dětem, a to díky svému sociálnímu a kulturnímu kapitálu.

¹² tamtéž

3. Cíl a metodika práce

Cílem dizertace je nalezení možných východisek financování terciárního vzdělávání v ČR a analýza ekonomických aspektů hlavních modelů terciárního vzdělávání ve vyspělých zemích se zvláštním zřetelem ke dvěma kontrastním modelům úspěšně fungujícím v USA a ve Švédsku. Český model a současné diskuse k jeho transformaci budou charakterizovány průběžně s jednotlivými problémovými okruhy. Hlavní pozornost bude věnována způsobům financování terciárního vzdělávání, podílu veřejných a soukromých nákladů terciárního vzdělávání, koncepci investice a návratnosti do terciárního vzdělávání a pojetí vzdělání jako soukromého a veřejného statku.

Společenské a kulturní aspekty jednotlivých modelů terciárního vzdělávání budou analyzovány pouze okrajově, a to především v těch případech, kdy je nelze opomenout, neboť podmiňují (například ve formě přijaté a uplatňované národní koncepce vzdělání) akceptovatelnost a udržitelnost příslušných modelů terciárního vzdělávání v určité fázi vývoje společnosti.

Úkolem dizertace je prověřit oprávněnost pracovní hypotézy, že k fungujícímu a efektivnímu rozvoji terciárního vzdělávání v moderních společnostech a v podstatě ke srovnatelným výsledkům lze dospět prostřednictvím výrazně odlišných ekonomických modelů financování uplatňovaných v různých vyspělých zemích. Tyto modely jsou podmíněny stupněm ekonomického rozvoje, životní úrovní obyvatel příslušné země a koncepcí národní vzdělávací strategie, ve které je akcentována buď konkurence a soutěživost nebo národní solidarita a sociální soudržnost. Každý z těchto přístupů má své silné a slabé stránky, kterým bude v dizertaci věnována pozornost.

Současný svět je globální vesnicí, ve které dochází ke stále volnějšimu pohybu zboží a služeb, kapitálu a pracovní síly. Ekonomická aktivita má stále ve větší míře mezinárodní či multi-národní charakter. Má v této situaci ještě smysl usilovat o národní koncepci terciárního vzdělávání a investovat značné národní prostředky do této oblasti? Na trhu práce však nevstupují do konkurence mezi sebou pouze globalizovaní občané světa, ale i národní společenství, která spolupracují a soutěží o svůj podíl na celosvětovém rozvoji vzdělanosti a vědy. Národní koncepce terciárního vzdělávání tak zůstává mimořádně

důležitou složkou celkového (nejen ekonomického) rozvoje národa a jeho postavení ve světě.

Terciární vzdělávání nemusí být pouze službou národu či světu, ale také úspěšným ziskovým podnikáním. Řada zemí (např. Austrálie) dosahuje značné příjmy z poskytování terciárního vzdělávání příslušníkům ostatních národů. Tato forma podnikání nebude předmětem analýzy stávající práce, protože v mezinárodním měřítku se na ní české vysoké školy podílí zatím pouze marginálně.

Při analýze modelů terciárního vzdělávání nelze obejít otázku boje o mimořádné talenty a tzv. „únik mozků“. Vytváření podmínek pro rozvoj a uplatnění mimořádných talentů je důležitou součástí rozvoje národních vzdělávacích systémů.

Posláním terciárního stupně vzdělávání není pouze produkce vysokoškolsky vzdělaných specialistů, ale také rozvoj vědy a s tím spojené dopady vzdělání prostřednictvím inovací a technologických změn na makroekonomické veličiny a celkový vývoj společnosti. Tento aspekt se bude prolínat řadou kapitol dizertace.

Metodika a techniky

Vzhledem k tomu, nedostatek sekundární literatury, která by mohla podpořit určitou představu o Problém, před provedením výzkumu, náš postup nutně musel být induktivní. Tak naše techniky byly také být kombinovány, aby poskytly údaje, které by umožnily nám popsat a interpretovat objekt věrně studovat.

Práce v oboru prakticky "pannu", není prozkoumán jinými výzkumníky, rozhodně přináší své výhody i nevýhody. Mezi první části, která takový výzkum může být umístěno před jevu, aniž by příliš mnoho apriorních představ, s otevřenou mysl pro všechny druhy informací. Mezi ně je obtížnost formulování hypotéz jasně, což nutně trpět vývoj "původní", aby "finále". Práce, která zahrnuje etnografické metody mohou aby tato počáteční váhání jako pozorování účastníka zjistit klíčové problémy v relativně krátkém horizontu. To byl náš případ: během pilot došlo jednou primární kontakt s prostředím a UIEM informátoři, problémy vyšetřeny získané kontury, které povoleno relevantně předpoklady před další výzkum.

Jak jsme předem, v této práci se používá kombinace technik kvalitativní a kvantitativní. Tato volba byla motivována známým selháním druh metody ve srovnání s ostatními: none je plně účinný sám o sobě. To nepřinese užitečné kvalitativní údaje pro statistické účely, a nikoli proniknout kvantitativní nízké povrch kategorických odpovědí.

i) Kvantitativní techniky Kvantitativní metody byl použit dotazník (viz příloha IX), který byl použit Vzorek 3 který se skládal z 197 studentů UIEM (z původních 200 dotazníků,

3 musela být vyřazena formálními poruchami). Toto číslo odpovídá přibližně 30% plně školné, které v roce 2010 včetně 627 mladých lidí.

Dotazník se skládal z 25 otázek, otevřených i uzavřených, poslední vždy obsahoval možnost "volby" zdarma. Otevřené odpovědi byly interpretovány sémantické analýzy, podle kterého skupiny vyvinuté lexikální sémantický obsah abstrakce a následně totožné v kategoriích širší. Uzavřené odpovědi byly vyčísleny a převedeny do tabulek, grafů či sémantický diferenciál váhy (technické obnovení Fasold, 1996, s. 234-235), zachování podíl odpovědí možností "zdarma" a jejich informační hodnota.

Zpracování dat získaných během průzkumu zařadila hledání Korelace mezi proměnnými v tomto případě bylo předpokládáno, že by mohlo být příbuzné. Mezi nich příkládá nejvyšší důležitost přítomnosti mluvčích domorodých jazyků domů, následuje vlastní identifikaci. Místo toho, význam proměnných, jako jsou pohlaví a věk v našem výzkumu je málo.

ii) kvalitativní techniky Kvalitativní aspekt naší práce se skládala z rozhovorů a pozorování participativní. Obě techniky byly použity k upřesnění a ověření výsledků získaných z průzkum. Rozhovory byly vedeny s těmito respondenty (jména byla změněna na zachování anonymity).

nativní jazykové tradice.

3.1. Efektivnost lidského kapitálu a vzdělání

3.1.1. Efektivnosti vzdělání

Strategické řízení lidského kapitálu ve veřejném školství se týká získávání, rozvoj, řízení výkonnosti a udržení špičkových talentů v národa škol, zejména velkých, městské školní čtvrti. Strategické řízení lidského kapitálu (SMHC) je také název nového akčního projektu konsorcia pro politický výzkum ve vzdělávání (CPre), se sídlem v CPre kancelářích na University of Wisconsin-Madison.

SMHC má jeden hlavní cíl: výrazně zlepšit výsledky studentů v Americe by výrazné zlepšení vzdělávací praxe a efektivity učitelů a ředitelů, se zaměřením na s tudenty v zemi největších 100, většinou městských obvodů.

Ačkoli tam jsou rozšířené a naléhavé požadavky na zlepšení výsledky studentů ve všech národa školy, potřebné zlepšení jsou pravděpodobně nejvíce akutní pro studenty v největší 100 okresy, zejména městské obvody s významnými koncentracemi studentů z s nízkými příjmy a menšinové zázemím. Produkuje velké a autentické zlepšení studenta učení v těchto okresech představuje nejtěžší vzdělávací problémy v zemi. Tyto náročných úkolů jsou hodni z nejlepších talentů a řízení, které lze získat v Amerika. Jedním z hlavních cílů SMHC je identifikovat strategie, politiky a postupy , které mohou dodat, spravedlivě a zachovat nejvyšší učení, vedení a řízení talentu v Tyto městské části a školy.

Dva aspekty strategického řízení lidského kapitálu jsou rozhodující pro dramaticky zlepšení výkonnosti země je největší školní čtvrtí. První z nich je talent sám o sobě.

Jedním z hlavních cílů je SMHC je identifikovat, jak nejvyšší kvality lidského kapitálu – talent - Mohou být přijati a bude zachována jako učitelé, ředitelé, a lidských vůdců řízení kapitálu v národa velké, městské, školní čtvrti. Tyto systémy musí nejtalentovanější na všech úrovních, od Učitelé na začátek okresního vedení, pozic v centrální kanceláři, jako je lidské zdroje systémy řízení, na vedoucích pozicích ve školách, a na výukové vedení pro každý učebna a výuka kontext. Strategie pro nábor, místo, rozvíjet a udržet si špičkové talenty by být jedním hlavním důraz na lidské okresů strategie řízení kapitálu. Počáteční

nápady pro plnění tohoto úkolu budou čerpány z případových studií jurisdikce již kupředu této agendy, jako je Boston, Chicago, Fairfax County, Long Beach, Minnesota a New Yorku City, od organizací, které pracují pro nábor, umístit a rozvíjet špičkové talenty, jako Teach pro Amerika, New Učitel projekt, a Nové vůdčí osobnosti pro nové školy, a také z nejlepších praxe v soukromém a neziskovém sektoru.

Druhou otázkou je strategické řízení. To není dostatečné pro obvodech jen najít nejtalentovanější a zase je volná. Vzhledem k tomu, soukromý sektor se naučil v posledním desetiletí, nejvyšší výkon organizace nejen získat a udržet si špičkové talenty, ale také spravovat způsobem které podporují strategické směry organizace. Tak, SMHC řeší také to, co strategické řízení talentů, nebo lidský kapitál, by měl vypadat ve veřejném školství. Jak jsme Popište dále v tomto dokumentu, SMHC adresy, jak všechny aspekty lidských zdrojů System řízení (obvykle označované jako personální správy ve většině školských obvodů), může být sladěny, včetně náboru, screening, výběr, umístění, indukce, profesní rozvoj (zaměřené na učební plán a praxí ve třídách), hodnocení, odměňování a Podpora v naučné vedení. Cílem je, aby přepracoval celého lidského kapitálu systémy tak, aby se získala top talent, je strategicky umístěn a spravedlivě rozdělena v klíčových rolích ve školách a okresy, vyvinuté a uchovávat po dobu, všechny řízen metrik na učitele a vedení výkonnost a efektivnost.

Jednotlivý cíl má dva výstupy, kterými lze měřit pokrok studentů: výkon a výuka výkon, posledně určována tím naučné praxe a účinnost. Ačkoli více práce je třeba udělat, země má znalosti, nástroje a přístroje pro měření studentské výsledků a doporučujeme státy a obvody k použití Opatření pro proces učení, které odrážejí schopnosti studentů používat obsah k řešení problémů.

Na druhé straně, měření instruktážní učitelů praxi a účinnost, a za použití opatření, jako nástroj řízení je pouze v počátečních fázích. Pokud jedním z cílů strategicky řízení lidského kapitálu ve vzdělávání je vytvářet lepší výuku ve třídě, pak Důležitým cílem SMHC je navrhnout platné způsoby, jak měřit učitele třídu učební praxe, a jak redesign lidských systémů řízení kapitálu na rozvoj a zajistit, aby nejvyšší kvality platný, musí být prvky vzdělávací praxe, že se měří a používají tímto způsobem také spojené ke zlepšení studentů úspěch.

Celkové řízení výzvou část strategického řízení lidského kapitálu, pak, je použít data z měření obou výuky výkonu a výsledků studentů vést řízení rozhodnutí v průběhu času, včetně talentu nábor, výběr a umístění, a také podporovat a odměňovat jednotlivce, kteří získají a nasadit ve třídách druhy učební postupy, které podpoří vzdělávání studentů. Ačkoli pojmově přímo vpřed, tyto akce bude vyžadovat hluboké zakořeněné změny ve způsobech většiny okresů byly provozovány; se změny pravděpodobně bude generovat polemiku a bude vyžadovat silné vzdělávací vedení, agresivní řízení výkonnosti a širší politickou podporu pro pohyb úspěšně kupředu.

Chcete-li být strategické, musí být lidská postupy Capital Management být v souladu s a přecházejí z okresu vzdělávací zlepšení strategie. Strategické řízení lidského kapitálu a vzdělávacího systému je vzdělávací zlepšení strategie jsou neoddělitelně spojeny. Vzdělávací systémy musí mít silnou a soudržnou vzdělávací strategie zlepšování s cílem zlepšit Student akademický úspěch (Childress, Elmore a Grossman, 2006; Childress, Elmore, Grossman & Johnson, 2007).

Ale vzdělávací systémy nemohou provádět účinný vzdělávací zlepšení strategie, pokud mají oba řízení a učení talent vykonat komplexní akce vyžaduje. Naopak, top management nezlepší studenta akademického úspěch jen s talentovanými lidmi, s vysokým očekáváním a náhodných aktů osvědčených postupů. Chcete-li být efektivní top talent musí být odborně řízeny kolem dobře navržený vzdělávací zlepšení strategie tak, aby talentovaní učitelé zase jejich touhy a talenty do učební postupy, které podpoří vzdělávání studentů na vysoké úrovni.

Tento přístup ke strategickému řízení lidského kapitálu ve veřejném vzdělávání čerpá přímo z rozvíjejících přístupů k řízení talentů a rozvoje v soukromém sektoru, a ve Tento dokument si ukážeme, jak tyto postupy vhodné do vzdělávacího systému (Lawler, 2008). Proud myšlení v soukromém sektoru zdůrazňuje význam (a) strategické řízení lidského kapitálu při provádění organizační strategie pro zlepšení výkonnosti a (b) organizační strategie jako základ pro lidské programu řízení kapitálu designu, paralelní body budeme dělat v tomto dokumentu (Becker, Huselid, a Ulrich, 2001; Boudreau a Ramstad, 2007; Bowen & Ostroff, 2004; Lawler, Boudreau a Mohrman, 2006; Wright & McMahan, 1992).

Během uplynulého desetiletí a půl, mnoho organizace soukromého sektoru k závěru, že lidé, talent a lidský kapitál sám o sobě potřeboval být důraz na jejich strategických plánů (Wright, Dunford & Snell, 2001). Dále zjistil, že strategické lidských strategie zdrojů by mělo být formálně spojeny svisle jejich organizačních zlepšení programů a horizontálně ve všech specifických prvků HR (Gratton a Truss, 2003). Další, více analytici Uvedené empirické vazby mezi těmito druhy zarovnaných lidské činnosti řízení kapitálu a zlepšila se výkonnost v organizace v soukromém sektoru (např., Arthur, 1994; Huslid, 1995, McDuffie, 1995, Ulrich, 2001, Wright, Gardner, Moynihan & Allen, 2005).

Vztah mezi těmito postupy a výkonnost vzdělávacích organizací nemá bylo věnováno mnoho pozornosti. Nicméně, nedávná studie náborových strategií v New Yorku, které ukázaly, že tyto strategie skutečně zlepšila kvalitu učitelů a práce studentů ve školách, kde se tito učitelé byly uvedeny, je příkladem druh výzkumu, který by bylo třeba dokumentovat účinnost strategického řízení lidského kapitálu ve vzdělávání (Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff a Wyckoff, 2007). Jako okresy provádět širší a hlubší verze strategického řízení lidského kapitálu, mimo nábor, by studie, jako by být provedeny dokumentovat empiricky sílu jako postupy ke zlepšení výkonu studentů a učitelů.

Tento dokument je rozdělen do čtyř částí. Oddíl 1 identifikuje problémy řešit tím, SMHC. Oddíl 2 ukazuje, jak soubor strategických lidských systémů řízení kapitálu může být vyvinut na základě strategií vzdělávacího systému výrazně zlepšit studentů akademického úspěch. Oddíl 3 popisuje strategické řízení lidského kapitálu podrobněji a vysvětluje, jak může být navržen tak, aby vzdělávací systémy implementovat jejich vzdělávací zlepšení strategie. Tato část ukazuje, jak strategický řízení lidského kapitálu systém může pomoci vzdělávací systémy získávat, rozvíjet, a udržet talenty s příslušnými odbornými znalostmi

realizovat vzdělávací strategie zlepšování ve školách a třídách. uzavírá s přehledem několika kontextových otázek a identifikuje důsledky pro politiku a praxe na školní, okresní, státní a federální úrovni.

3.2. Investice do terciárního vzdělávání

3.2.1. Náklady na studium

Veřejné náklady na studium z kapsy daňových poplatníků jsou v České republice zhruba 0,9% HDP. Soukromé náklady také nejsou zanedbatelné. Studenti musí platit nejen přímé studijní náklady, jako jsou knihy a školní pomůcky, ale stejně tak různé poplatky. Ty jsou mnohdy symbolické oproti službě, kterou nabízí, jako poplatek za vstup do knihovny, za identifikační kartu nebo poplatek za přijímací řízení. Existují však i nákladnější poplatky – jako je třeba školné studentů soukromých škol. Student ovšem musí také platit změněné životní náklady – tedy ubytování, dopravu a stravu v jiném městě. Kromě toho je nutné do nákladů započítat také ušlý příjem, který by student vydělal, kdyby se rozhodl místo studia jít do práce. Následující Tabulka č. 3.1. zachycuje kalkulaci přímých nákladů a to, jak je studenti financují (od rodičů nebo vlastním výdělkem při studiu). Je rozdělená podle typu vysoké školy.

Tabulka č. 3.1. Celkové průměrné měsíční náklady studentů prvních ročníků v roce 2004

(v Kč)

Typ školy	Studijní náklady	Životní náklady	Náklady celkem	Od rodičů	Rozdíl	Výdělek
veřejná	302	3175	3477	2080	1397	1725
soukromá	5021	4771	9792	5463	4328	6716

Zdroj: MATĚJŮ, Petr, et al. *České vysoké školství na křižovatce: Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi*. Natalie Simonová. Praha : Sociologický ústav AV ČR, 2005. ISBN 80- 7330-072-9, s. 122.

Pokud budeme předpokládat, že student studuje vysokou školu 5 let, a že průměrný středoškolák si vydělá měsíčně hrubou mzdu ve výši 21732 korun¹³, (čistý příjem podle zdanění v roce 2009 by byl 17170 Kč) musíme do nákladů započítat i tento nepřímý náklad. Proč se tedy lidé rozhodnou studovat vysokou školu? Pravděpodobně očekávají, že

¹³ OECD. *OECD Thematic review of tertiary education: Country Background Report for Czech Republic*. [s.l.] : [s.n.], 2009. Dostupný z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/8/32/37730231>>.

se v budoucnu jejich investice – nejen finanční, ale i čas, úsilí a schopnosti, které vložili do vzdělání – vrátí.

Je prokázáno, že vzdělání přináší vysokou soukromou míru návratnosti. Poněvadž jsou z důvodu rostoucího počtu studentů kladeny stále vyšší nároky na veřejné zdroje a protože v rozpočtech nejsou příslušné prostředky k financování, objevuje se argument soukromé návratnosti v diskusích o částečném přenesení tíže financování vzdělání z veřejných rozpočtů (a tedy všech daňových poplatníků) na studenty nebo absolventy vysokých škol.

3.2.2. Výnosy investice do vzdělání

Teorie lidského kapitálu je pokládána za základ spojení vzdělávání a výdělků na trhu práce. Výnosy investice do vzdělání jsou pro jednotlivce zvýšené výdělků oproti těm, co mají středoškolské vzdělání, a také menší pravděpodobnost nezaměstnanosti. Následující Tabulka č.. 3.2. přehledně ukazuje rozdíl v relativních příjmech středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných v roce 2007.

Tabulka č. 3.2. Relativní příjmy obyvatelstva s příjmy ze zaměstnání (2007 nebo poslední dostupný rok) podle úrovně dosaženého vzdělání a pohlaví ve skupinách 25 až 64 let, 25-34 let, a 55 až 64 let (střední a vyšší odborný ne-terciární vzdělávání = 100)
<http://dx.doi.org/10.1787/888932310206>

			Pod vyšším odborným			Post-sekundární ne-terciární vzdělávání			Vzdělávání terciárního typu B			Vzdělávání terciárního typu A a pokročilé výzkumné programy			Veškeré terciární vzdělávání		
			25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
ČR	2007	M	78	81	77	m	M	M	132	125	136	195	162	200	192	158	198
	2007	Ž	74	78	70	m	M	M	123	117	135	170	155	176	165	148	173
	2007	M+Ž	73	79	71	m	M	M	122	114	132	187	157	194	183	151	191
Sweden	2007	M	83	79	83	123	85	125	106	97	113	144	117	159	135	113	147
	2007	Ž	84	77	86	109	85	127	114	94	121	132	126	148	127	121	138
	2007	M+Ž	84	79	86	122	83	133	105	95	112	134	116	153	126	112	140
USA	2007	M	63	69	69	111	108	106	113	119	112	188	171	188	180	165	181
	2007	Ž	61	59	59	109	106	114	120	121	112	173	169	171	167	165	165
	2007	M+Ž	65	69	68	109	105	110	114	117	113	180	164	188	172	160	181
OECD průměr		M	79	83	74	108	102	113	123	119	122	167	145	181	156	139	168
		Ž	75	76	70	105	104	114	128	123	130	164	155	175	153	146	163
		M+Ž	78	83	71	107	102	111	123	118	127	162	144	178	152	138	164

Zdroj: OECD. (www.oecd.org/edu/eag2009).

Nepřesnosti při měření výnosů ze vzdělání způsobuje i to, že nebývají k dispozici longitudinální data, která by popisovala vývoj příjmů jednotlivců v čase. Většinou je nutné využít průřezová data (jako v tabulce 3.2.), to znamená v jednom roce sledovat příjmy jednotlivých věkových skupin.

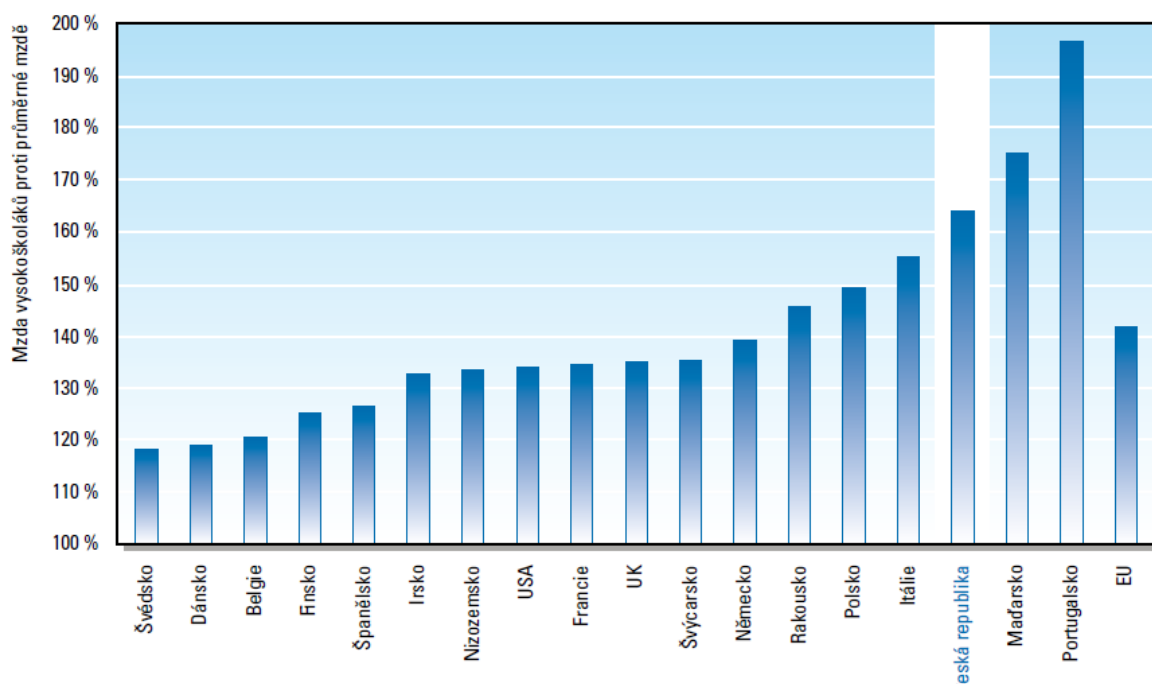
Vysokoškoláci mají výrazně vyšší příjmy

Očekávaným důsledkem lepší zaměstnatelnosti vysokoškoláků a vyšších kvalifikačních nároků jimi vykonávané práce je i vyšší odměna za práci (plat či mzda nebo jiný druh pracovního příjmu). Mzda osob s vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním se v ČR již v roce 2008 přehoupla přes 45 tisíc korun a o 66% tak převýšila celostátní průměrnou mzdu¹⁴. (Graf 3.1.) Mzda mladých absolventů do 30 let věku dosáhla v roce 2008 přibližně 30 tisíc korun, což je pořád ještě 11% nad celkovým průměrem. Přestože mzdy vysokoškoláků přesahují průměr ve všech rozvinutých zemích, jejich situace většinou není relativně tak příznivá jako u nás. Opět totiž obecně platí, že mzdové zvýhodnění vysokoškoláků je nejvyšší v zemích, kde je vysokoškoláků nejméně, a naopak.¹⁵

¹⁴ V údajích o pracovních příjmech se jedná o celoroční průměrnou hrubou mzdu, včetně příplatků, odměn a náhrad, přepočítanou na průměrnou mzdu měsíční.

¹⁵ KOUCKÝ, Jan, ZELENKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009. Praha: SVP PF UK, 2009

Graf 3.1. Průměrná mzda vysokoškoláků - Země OECD v roce 2007



Zdroj: <http://dx.doi.org/10.1787/888932310206>

Podstatná je ovšem také celková mzdová diferenciacce. Výrazně nadprůměrné mzdy získávají totiž vysokoškoláci především v zemích s celkově většími rozdíly ve mzdách. Například Švédsko patří mezi země s poměrně malými rozdíly ve mzdách vůbec a ani vysokoškolské vzdělání tedy neposkytuje příliš velkou ekonomickou výhodu. Hrubé mzdy jsou tam navíc mnohem progresivněji zdaňovány, což dále snižuje skutečný čistý příjem vyšších příjmových skupin. Mzdové rozdíly podle vzdělání jsou ve Švédsku podstatně menší než v České republice nebo v USA a mnohem více připomínají mzdovou nivelizaci, která u nás panovala před rokem 1990. Řadu let tam již také hovoří o tom, že mladým Švédům chybí ekonomická motivace k vysokoškolskému studiu a na vysokou chodí jen proto, že se to ve většině rodin stalo přirozenou součástí jejich životního stylu, neboť vyšší vzdělání vede k zajímavé a různorodé práci a je součástí sociálního statusu a prestiže.

Naproti tomu je rozdělení mezd podle vzdělání v USA mnohem podobnější tomu našemu. Lidé bez jakéhokoli středního vzdělání tam získávají relativně nižší mzdy než v České republice. Vzhledem k obecně většímu zastoupení vyšších stupňů vzdělání je však také průměrná mzda amerického středoškoláka s ukončenou high school – podobně jako ve Švédsku a na rozdíl od nás – již pod celostátním průměrem. Zřetelná převaha počtu

bakalářů nad vyššími stupni vzdělání na trhu práce v USA pak způsobuje, že vysokoškolské mzdy jako celek jsou blíže průměrné mzdě (jsou vyšší pouze o 35%), než je tomu v České republice (vzhledem k vysokému podílu magistrů jsou u nás průměrné mzdy vysokoškoláků vyšší o 66%). Mzdy českých vysokoškoláků se tedy pohybují dokonce ještě výrazněji nad průměrem, než je tomu v USA.¹⁶ (Tabulka č. 3.3.)

Tabulka č. 3.3. Průměrné měsíční hrubé mzdy podle vzdělání

Průměrné měsíční hrubé mzdy podle vzdělání	Česká republika		Švédsko		USA	
	Mzda v Kč	k průměru	Mzda v SEK	k průměru	Mzda v USD	k průměru
Základní a nedokončené	17 801	65%	21 159	87%	1 759	55%
Střední bez maturity	21 312	78%	22 124	91%	2 507	78%
Střední s maturitou	27 278	100%	22 272	92%	2 907	90%
Vyšší odborné a bakalářské	30 996	114%	25 912	107%	4 029	125%
Magisterské a doktorské	47 945	176%	30 627	126%	5 313	165%

Zdroj: ČSÚ, Statistics Sweden, US Census Bureau

Ekonomická krize a měnící se postavení na trhu práce ovlivnily jak v USA, tak například i ve Velké Británii, rovněž nástupní platy absolventů vysokých škol v roce 2009. V obou zemích totiž došlo k jejich stagnaci či dokonce k mírnému poklesu. Jde o poměrně velkou změnu, protože předtím například v USA rostly nástupní platy každoročně o zhruba 7,5%. Výzkumy ukázaly, že zaměstnavatelé v obou zemích nabízeli absolventům vysokých škol v roce 2009 oproti roku 2008 dokonce o 20–25% méně pracovních míst. Do budoucna se však již začínají dívat spíše optimisticky a řada z nich předpokládá, že se počet nabízených pracovních míst pro absolventy vysokých škol vrátí na původní úroveň během následujících dvou let. Jedním z důsledků těchto očekávání je, že stále více absolventů

¹⁶KOUCKÝ, Jan, ZELENKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009. Praha: SVP PF UK, 2009

oddaluje svůj vstup na trh práce, často třeba i tak, že pokračují v dalším, například postgraduálním, studiu.¹⁷

Příklad Švédska ale vyvrací teorii, že je tento faktor při rozhodování o studiu příliš dominantní, nižší příjmová diferenciaci neovlivňuje zájem o studium. Zde více napomáhá například tradice univerzitního studia.

3.2.3. Vysokoškoláci na pracovním trhu

Získané poznatky o postavení vysokoškoláků na pracovním trhu v rozvinutých zemích světa umožnily vytvořit syntetický ukazatel postavení vysokoškoláků na pracovním trhu, který zahrnuje jejich zaměstnatelnost (míru nezaměstnanosti), kvalifikační náročnost práce a relativní výši pracovních příjmů. Srovnání ukazuje, že v průměru zemí Evropské unie jsou vysokoškoláci oproti celé populaci o 44% méně ohroženi nezaměstnaností (o 2 roky dříve to bylo zhruba stejné procento), vykonávají o 28% kvalifikovanější práci (o 2 roky dříve to bylo o 29%) a mají o 42% vyšší mzdy (o 2 roky dříve to bylo o 40%). Souhrnný index postavení vysokoškoláků na pracovním trhu v zemích EU je tedy oproti celé populaci zvýhodňuje o 37%, což je přibližně stejné jako před dvěma lety.

V České republice ovšem byli v roce 2008 vysokoškoláci ohroženi nezaměstnaností o 63% méně než celá pracovní síla (v roce 2005 to bylo o 71%), vykonávají o 35% kvalifikovanější práci (v roce 2005 to bylo o 39%) a mají o 66% vyšší mzdy (v roce 2005 to bylo o 64%). Souhrnný index jejich postavení na pracovním trhu proto v roce 2008 převýšil běžnou populaci o 53%. Oproti roku 2005 se tedy nepatrně snížil.¹⁸

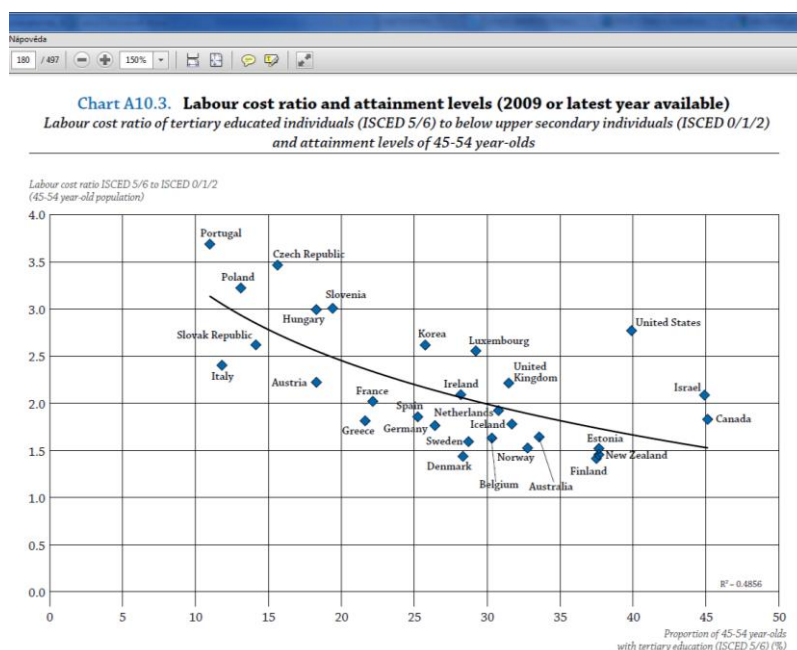
Současné je zřejmé a ukazují na to i dílčí analýzy jednotlivých ukazatelů – že výhody, které přináší vysokoškolský diplom, jsou závislé na tom, jak vysoký podíl vysokoškoláků je v dospělé populaci zastoupen, jak rozsáhlé jsou požadavky trhu práce na vysokoškolské vzdělání a jaké je vlastně celkové nastavení ekonomiky každé země a fungování jejího pracovního trhu. Analýzy souhrnného indexu postavení vysokoškoláků, vytvořeného ze tří ukazatelů (zaměstnatelnost, kvalifikovanost práce a mzda) také naznačují, jak se

¹⁷ KOUCKÝ, Jan, ZELEŇKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009. Praha: SVP PF UK, 2009

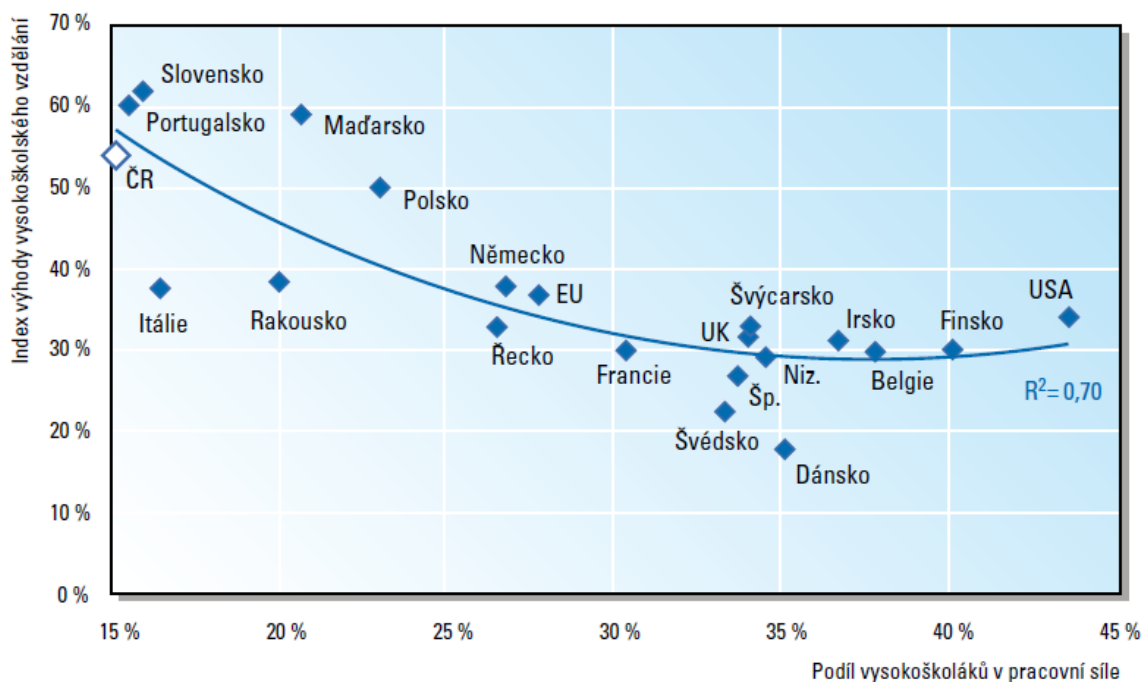
¹⁸ tamtéž

pravděpodobně jejich postavení změní v důsledku rychlého zvyšování počtu vysokoškoláků na pracovním trhu. Lze očekávat, že zdvojnásobení podílu vysokoškoláků z 15% na 30% povede k tomu, že se výhody jejich postavení oproti průměru celé populace sníží téměř na polovinu.¹⁹ (Graf 3.2.)

Graf 3.2. Postavení a podíl vysokoškoláků na pracovním trhu Země OECD v roce 2007



¹⁹ KOUCKÝ, Jan, ZELENKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009. Praha: SVP PF UK, 2009



Zdroj: Education at a Glance 2009, ELFS

Která škola umožní lépe najít práci

V posledních několika letech u nás dochází k zásadním změnám v počtu absolventů vysokých škol. V roce 2009 jich bylo téměř 2,5krát víc než před sedmi lety a jen za poslední rok se jejich počet zvýšil o téměř 8 tisíc. Převážně to „způsobili“ absolventi bakalářského studia, kteří však ve stále větší míře ve vysokoškolském studiu dále pokračují; dnes se to týká více než tři čtvrtin z nich, přičemž tento podíl se po čtyřech letech poměrně rychlého růstu ustálil. Proto se počet těch, kteří vstupují na trh práce, prozatím zvyšuje o něco pomaleji než celkový počet absolventů. I tak však dnes vstupuje na trh práce o 85% více absolventů vysokých škol než ještě před sedmi lety.

Až do roku 2008 se zaměstnatelnost absolventů vysokých škol přesto stále zlepšovala. Kvůli ekonomické krizi to však již neplatí. V roce 2008 bylo půl roku až rok po ukončení studia nezaměstnaných méně než 2,5% absolventů, v roce 2009 to byla bezmála 3%. Do určité míry je tento vývoj způsoben celkovou situací na pracovním trhu a změnami v nezaměstnanosti, ale její dopady nejsou u vysokoškoláků zjevně tak nepříznivé. Zaměstnatelnost absolventů vysokých škol se tedy relativně vůči ostatním stále zlepšuje. Podle poslední evidence úřadů práce k 30. 9. 2009 vzrostl počet nezaměstnaných

absolventů vysokých škol za předchozí rok o necelých 30%, naproti tomu počet nezaměstnaných absolventů středních odborných škol vzrostl o 54% a s čerstvým výučním listem se o práci ucházelo o 42% více vyučených než o rok dříve.²⁰

Propojení podrobných a úplných údajů o počtech absolventů vysokých škol, počtech absolventů dále pokračujících ve studiu na vysoké škole a počtech nezaměstnaných absolventů na úrovni jednotlivých vysokých škol a fakult umožňuje analyzovat stav a vývoj zaměstnatelnosti absolventů vysokých škol v České republice na celostátní úrovni, ale především na úrovni jednotlivých institucí.

Díky možnosti rozdělit absolventy vysokých škol do tří období podle toho, jak dlouho před datem zjišťování ukončili studium, je navíc možné celkem podrobně zmapovat vývoj jejich zaměstnatelnosti při přechodu ze školy na trh práce. Jde o období: 0 – ½ roku, ½ – 1 rok a 1–2 roky²¹.

Zdaleka nejvyšší je míra nezaměstnanosti úplně čerstvých absolventů, tedy v prvním půlroce po absolvování. Již během druhého půlroku míra nezaměstnanosti prudce klesá. Vyjádřeno konkrétními hodnotami se během prvního půlroku po absolvování v roce 2009 přihlásilo na úřadech práce v průměru téměř 10% absolventů, zatímco v druhém půlroce to byla necelá 3% a během druhého roku méně než 2%. Z těchto údajů je patrné, že používat míru nezaměstnanosti úplně čerstvých absolventů, kteří se na trhu práce teprve rozkoukávají a jejichž nezaměstnanost má často jen krátkodobou („frikční“) povahu, je poněkud zavádějící. V následující analýze bude používána pouze míra nezaměstnanosti absolventů vysokých škol, kteří ukončili studium v období půl až jeden rok před datem zjišťování.

Proces přechodu ze školy na trh práce a měnící se zaměstnatelnost absolventů v uvedených obdobích jsou podmíněny oborovým typem různých fakult. Například bezprostředně po absolvování nachází práci zhruba stejný podíl absolventů přírodovědeckých fakult, jako je

²⁰ KOUCKÝ, Jan, ZELEŇKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009. Praha: SVP PF UK, 2009

²¹ Dlužno však podotknout, že mluvit o půl roce není úplně přesné. Konkrétně totiž jde o období mezi 1. 5. až 30. 9. (5 měsíců) a 1. 10. až 30. 4. (7 měsíců).

tomu v celkovém průměru všech absolventů, později však jejich nezaměstnanost již tolik neklesá. Protiklad představují absolventi technických fakult, kteří v prvním půlroce při hledání práce příliš úspěšní nejsou. V průběhu následujících měsíců se však jejich nezaměstnanost prudce snižuje.²²

Údaje o nezaměstnaných absolventech sbírají jednotlivé úřady práce v ČR a zpracovávají se v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí pravidelně dvakrát ročně, vždy k 30. dubnu a k 30. září. Nezaměstnaným absolventem je na úřadu práce registrovaný uchazeč o zaměstnání, který absolvoval školu nejdéle před dvěma roky. Údaje se tedy týkají tzv. registrované nezaměstnanosti, která se liší od používané mezinárodně srovnatelné definice ILO (International Labour Organization). Registrovaná nezaměstnanost bývá odlišná, v některých případech o něco vyšší, jindy nižší. U absolventů může být nižší, jelikož ze zákona mají nárok na podporu pouze tehdy, pokud v posledních třech letech alespoň půl roku prokazatelně pracovali. Protože však za ně stát – v případě registrace na úřadu práce – platí pojištění, mají nezaměstnaní absolventi motivaci se na úřad přihlásit.

Údaje o celkových počtech absolventů všech vysokých škol a fakult a o počtech těch, kteří po získání diplomu dále studují (například většina bakalářů pokračuje v navazujícím magisterském studiu) poskytuje sdružená matrika studentů (tzv. SIMS). Údaje z matriky jsou definovány a zpracovávány tak, aby plně odpovídaly termínům, kdy úřady práce sbírají údaje o nezaměstnaných absolventech. Vztahují se tedy také k 30. dubnu a k 30. září. Analyzováni jsou absolventi, kteří ukončili studium nejdéle dva roky před datem zjišťování.

Pro účely této analýzy je tedy absolventem vysoké školy ten, kdo úspěšně absolvoval školu nejdéle dva roky před datem zjišťování. Datum ukončení studia odpovídá dni úspěšného vykonání poslední státní zkoušky. Absolventem dále pokračujícím ve studiu se pak rozumí ten, kdo po ukončení studia zahájil další studium na vysoké škole a byl v něm k datu zjišťování stále ještě zapsán. Pod pojmem nezaměstnaný absolvent se rozumí takový

²² KOUCKÝ, Jan, ZELENKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009. Praha: SVP PF UK, 2009

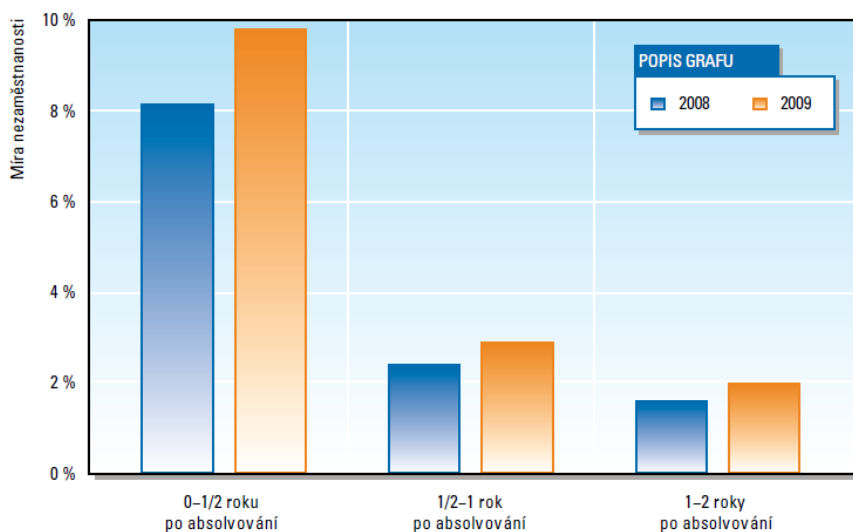
uchazeč o práci registrovaný na úřadu práce, který úspěšně ukončil školu nejdéle před dvěma lety.

Na základě uvedených údajů lze zjistit míru nezaměstnanosti absolventů vysokých škol, která se rovná počtu nezaměstnaných oproti rozdílu mezi celkovým počtem absolventů a počtem dále studujících. V předkládané analýze je navíc používána míra nezaměstnanosti, která je váženým průměrem (podle počtu absolventů nepokračujících ve studiu) míry z 30. 4. a 30. 9. příslušného roku. Průměr je používán především proto, aby míra pokryla absolventy za celý rok.

Tato běžná míra nezaměstnanosti pak ukazuje skutečné šance na uplatnění absolventů. Ty jsou však samozřejmě jiné v Praze než v Ústeckém nebo Moravskoslezském kraji bez ohledu na to, kterou školu absolvent ukončil. Absolventi jednotlivých škol nastupují na regionální trhy práce, které jsou z hlediska pracovních příležitostí dosti rozdílné, a není tedy zcela korektní porovnávat podle běžné míry nezaměstnanosti jejich absolventů například pražské a ostravské školy. Proto SVP PedF UK vytvořilo tzv. standardizovanou míru nezaměstnanosti, která je očištěná od vlivu různé míry nezaměstnanosti regionálních trhů práce. Nehraje u ní roli, v jakých regionech si absolventi příslušné školy či fakulty hledají práci. Standardizovaná míra nezaměstnanosti je vhodná pro srovnávání zaměstnatelnosti absolventů jednotlivých vysokých škol a fakult, a také proto je používána v následujících rozborech.²³ (Graf 3.3.)

²³ KOUCKÝ, Jan, ZELENKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009. Praha: SVP PF UK, 2009

Graf 3.3. Nezaměstnanost absolventů vysokých škol podle doby uplynulé od získání diplomu



Zdroj: Matrika studentů, MPSV

Favoriti podle univerzit v ČR

Pokud vezmeme hledisko uplatnitelnosti absolventů na trhu práce z hlediska absolvované fakulty, pak největší úspěšnost s umístěním mají absolventi Akademie múzických umění v Praze (nezaměstnanost jejich absolventů překročila v roce 2006 jen o kousek 1%), dále Vysoké školy ekonomické v Praze (nezaměstnanost jen o kousek vyšší než 2%), dále Univerzita Karlova v Praze (2,9%), ČVUT v Praze (4%), Masarykova univerzita v Brně (5,2%), Univerzita Hradec Králové (5,2%), Česká zemědělská univerzita v Praze (5,6%), ale jsou zde veliké rozdíly mezi uplatnitelností absolventů jednotlivých fakult), Univerzita Palackého v Olomouci (5,9%). Ostatní veřejné vysoké školy jsou již nad 6%.

Překvapivě velmi dobrou zaměstnatelnost svých absolventů vykazují i soukromé vysoké školy. Oproti tomu nízkou zaměstnatelností trpí absolventi Slezské univerzity v Opavě, Akademie výtvarných umění v Praze a Veterinární a farmaceutické univerzity v Brně.

Praxe nebo dobrý studijní průměr?

Uplatnitelnost absolventů je někdy opravdu problém a bylo by naivní si myslet, že vysokoškolský diplom uchazečovi o práci automaticky zajistí dobré zaměstnání. Co se cení, je flexibilita a praxe. Z pohledu firem je to logické, zaškolení nového pracovníka bez

praxe je delší a náročnější – tedy dražší. Proto absolventi zůstávají často registrováni na pracovních úřadech. A svědčí o tom i průzkum mezi absolventy Masarykovy univerzity s jasným závěrem: na profesní uplatnění a platové ohodnocení absolventů nemají studijní výsledky žádný vliv.

3.2.4. Návratnost investic do vzdělání

Dosud jsme se zabývali tím, jak může být vzdělání prospěšné pro jednotlivce, firmy i pro společnost. Vědomí této výnosnosti ale zároveň neznamená, že by se investování do lidského kapitálu mělo podnikat bez rozmyslu. V ekonomice, kde není neomezené množství zdrojů, je důležité vědět, které investice se vyplatí nejvíce. Je jedno, zda se jedná o investování do fyzického nebo lidského kapitálu. V obou případech zahrnuje hodnocení návratnosti investice současné výdaje a tok budoucích příjmů – výpočet vnitřního výnosového procenta. (Tabulka č. 3.4.)

Teorie lidského kapitálu předpokládá, že výběr typu vzdělání, jeho délka a obor studia závisí na návratnosti investovaných prostředků. Míra návratnosti investice se počítá odečtením sumy diskontovaných nákladů od sumy diskontovaných výnosů. Vnitřní výnosové procento je potom úroková míra, při které je čistá současná hodnota rovna nule. Pro jednotlivce je vnitřní výnosové procento do vzdělání roční míra návratnosti. Míra návratnosti pro společnost se musí spočítat a porovnat s mírou návratnosti ostatních projektů, které může veřejný sektor realizovat a na základě toho vybrat projekt s nejvyšší mírou návratnosti. Tak jako soukromá míra návratnosti ovlivňuje rozhodování jednotlivce o tom, zda investovat do vzdělání, tak společenská míra návratnosti určuje kolektivní volbu společnosti financovat vzdělání daněmi, vládním dluhem nebo soukromými dotacemi.²⁴

Návratnost investice se posoudí porovnáním nákladů a výnosů. Soukromá míra návratnosti počítá jenom se soukromými náklady (včetně ušlého zisku během vzdělávání) a soukromými výnosy v podobě vyššího čistého příjmu.

²⁴ URBÁNEK, Václav. *Vzdělání a lidský kapitál*. [online]. [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW:<http://kvf.vse.cz/storage/1168948787_sb_urbanek.pdf>

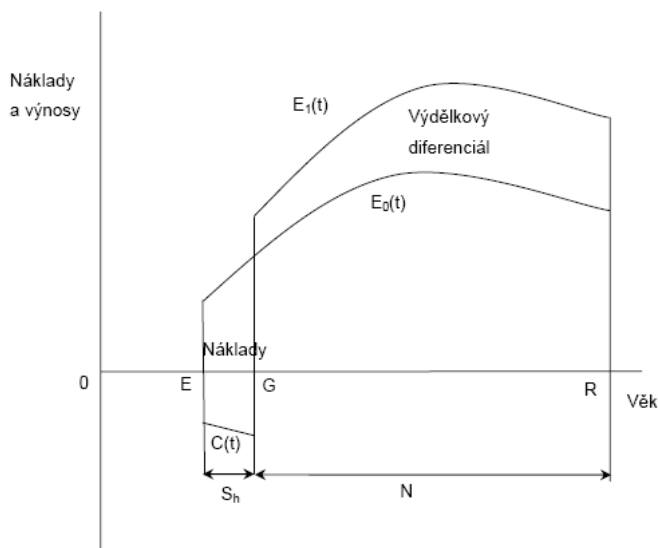
Míra návratnosti pro firmy je kalkulována na základě zvýšení produktivity díky vzdělanější pracovní síle. V mnoha případech firmy příliš nepřispívají k lepšímu vzdělání společnosti, s výjimkou tréninků a školení v práci.

Rozlišujeme také fiskální míru návratnosti, která zahrnuje náklady a výnosy, které vzniknou státu s podporou vysokoškolského vzdělání.

Společenská míra návratnosti zahrnuje jak soukromé, tak veřejné náklady a výnosy. Tím, že pracuje s hrubými příjmy, zohledňuje i veřejný výnos z vyšších daní placených lidmi s vyššími příjmy, které získávají díky vyššímu vzdělání.

Graf 3.4. přehledně ukazuje náklady a výnosy vysokoškolského vzdělání a následuje příslušná rovnice finančních toků.

Graf 3.4. Průběh výdělků v závislosti na věku a vzdělání



$$\sum_{t=G-E}^{R-E} [E_1(t) - E_0(t)] (1+r^*)^{-t} - \sum_{t=1}^{G-E} [E_0(t) + C(t)] (1+r^*)^{-t} = 0$$

- kde
- $E_0(t)$ = výdělková funkce pro předterciární vzdělání
 - $E_1(t)$ = výdělková funkce pro terciární vzdělání,
 - $C(t)$ = funkce přímých nákladů,
 - E = věk začátku terciárního vzdělávání,
 - G = věk při ukončení terciárního vzdělávání,
 - R = věk při odchodu do penze,
 - r^* = míra návratnosti investice do vzdělání
 - s_h = délka terciárního vzdělání $s_h = G - E$
 - N = roky pracovního života vysokoškolačka... $N = R - G$

Zdroj: URBÁNEK, Václav. *Vzdělání a lidský kapitál*. [online]. [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW:<http://kvf.vse.cz/storage/1168948787_sb_urbanek.pdf>

Výše uvedená rovnice reprezentuje plnou metodu výpočtu návratnosti investice. Alternativou je zjednodušený výpočet návratnosti – zkrácená metoda výpočtu²⁵:

$$r^* = \frac{AE_i - AE_j}{S_i AE_j}$$

kde AE_i ... průměrné výdělky absolventa vysoké školy

²⁵ URBÁNEK, Václav. *Vzdělání a lidský kapitál*. [online]. [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW:<http://kvf.vse.cz/storage/1168948787_sb_urbanek.pdf>

AE_j... průměrné výdělky absolventa střední školy

S_i... počet let vysokoškolského studia

Přesnější výsledky dává rovnice²⁶:

$$r^* = \frac{\ln(AE_i) - \ln(AE_j)}{S_i}$$

Pokud dosadíme do předchozí rovnice údaje z tabulky 3.4. pro:

ČR, $r = \frac{\ln(38098) - \ln(22625)}{5}$, získáme velice orientační soukromou návratnost

$r = 0,1042$, tedy 10,42%.

Švédsko, $r = \frac{\ln(30627) - \ln(22272)}{5}$, získáme velice orientační soukromou návratnost

$r = 0,0637$, tedy 6,37%.

Pro ilustraci uvedme tabulku návratností pro terciární vzdělání v některých evropských zemích.

Tabulka č. 3.4. Návratnost terciárního vzdělání vypočtená plnou metodou

Stát	Rok	Návratnost v %	
		Společenská	Soukromá
Rakousko	1981		4,2
Belgie	1960	6,7	8,7
Dánsko	1964	7,8	10
Estonsko	1995	10,3	

²⁶ URBÁNEK, Václav. *Vzdělání a lidský kapitál*. [online]. [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW:<http://kvf.vse.cz/storage/1168948787_sb_urbanek.pdf>

Německo	1978		10,5
Řecko	1993	5,7	8,1
Španělsko	1991	13,5	
Francie	1976		20
Itálie	1969		18,3
Kypr	1979	7,6	5,6
Maďarsko	1993	2,6	13,4
Nizozemí	1965	5,5	10,4
Švédsko	1967	9,2	10,3
Spojené království	1986	6,5	
průměr		7,5	10,9

Zdroj: PSACHAROPOULOS, George, PATRINOS, Harry A. *Returns to investment in education: The further update*. September 2002. Table A1, s. 18-19.

3.2.5. Problémy investování do vzdělání

Teorie lidského kapitálu je postavena na neoklasické ekonomii jako metodologickém základu, který vysvětluje chování jednotlivce. Ekonomické subjekty alokují své prostředky s cílem maximalizovat zisk, přičemž berou v úvahu alternativní náklady, riziko a princip časové preference. Tyto principy jsou aplikovány také na rozhodování o investici do vzdělání. Tyto předpoklady s sebou ovšem přinášejí problémy. Jedná se zvláště o nedokonalé informace a averzi k riziku už při výběru oboru studia. Jedinec nemá dopředu přesné informace o svých schopnostech ke studiu. Investice do vzdělání je vysoce riziková, a i proto je s ní spojená omezená možnost financování na finančních trzích. Stejně tak by měli uchazeči o studium při volbě vysoké školy a oboru studia věnovat pozornost údajům o zaměstnatelnosti absolventů a jejich trendech do budoucna. Stejně informace by se měly stát i podkladem pro vzdělávací politiku. Tyto informace ovšem nejsou vždy k dispozici²⁷. Dalším problémem je také opotřebení lidského kapitálu nejen v důsledku technologického pokroku a zastarávání informací (ekonomické opotřebení), ale také technické opotřebení z důvodu nepoužívání získaných znalostí a dovedností nebo stárí a podobně.

Další otázka zní, zda je vzdělání jediným důvodem pro vyšší platy a tedy vysokou návratnost investic. Není snadné od sebe oddělit efekty vzdělání a další vlivy, které při tom působí. V mnoha studiích je prokázán silný pozitivní vliv vzdělání na výdělky, ale někteří autoři oponují tím, že odhady jsou nadhodnoceny, protože nezahrnují některé důležité

²⁷ KOUCKÝ, Jan, ZELENKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2006 [online]. Praha: SVP PF UK, 2006 [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW: <<http://web.natur.cuni.cz/www/data/student/doc/uplatneni.pdf>>

faktory, jako jsou vrozené schopnosti a dovednosti, výchova v rodině a jiné sociální faktory. Výnosy dané vrozenými schopnostmi by se tedy neměly přičítat na vrub vzdělání a měla by se o ně snížit soukromá návratnost investice do vzdělání.

K výše uvedené otázce je ještě jeden argument, že určité obory a vzdělání mohou přeměřovat spotřebu od produktů náročných na peníze k produktům náročným na čas. Absolventi takových oborů pak spíše dávají přednost hůře placené práci, která jim ovšem zajistí větší míru osobní svobody a volného času.

Pokud jde o výnosy firem, je také sporné, zda vzdělání vždy zvyšuje produktivitu zaměstnance. Souvisí s tím i fakt, že s růstem platu roste spotřeba statků – včetně volného času.

Vedle teorie lidského kapitálu se tedy rozvíjely i jiné pohledy na vzdělání. Tyto alternativní teorie se zaměřují převážně na informovanost na pracovních trzích a zpochybňují přímočarost působení vzdělání na zvýšení produktivity a výdělků. Kromě vzdělání jako formy lidského kapitálu lze na vzdělání totiž pohlížet jako na monitorovací zařízení²⁸. Funkce vzdělání je, že identifikuje schopnosti různých jedinců. Zaměstnavatel nemá informace, aby ohodnotil produktivitu potenciálního zaměstnance. V tomto případě vzdělání pomůže rozpoznat hodnotu potenciálního zaměstnance pro firmu a opačně absolvent vysílá dosaženým vzděláním signál o své produktivitě zaměstnanci. Z hlediska rozhodování zaměstnavatele není tedy nejdůležitější lidský kapitál akumulovaný jednotlivcem, ale signál, kterým absolvent dává najevo své schopnosti a tím je titul z vysoké školy. To je založeno na předpokladu, že vlastnosti žádané na pracovním trhu jsou právě ty schopnosti a dovednosti, které umožní studentovi ukončit zdárně vysokou školu. Úloha vzdělání tedy není zvyšování produktivity zaměstnance, ale v jeho selektivní funkci, která dává informaci o kvalitě a výši lidského kapitálu.

Alternativní teorie nepopírají teorii lidského kapitálu. Spíše upozorňují na určité problémy spojené s návratností investic do vzdělání a mohou tak cennými připomínkami přispět i v současnosti, když se diskutuje o reformě systému financování vysokého školství.

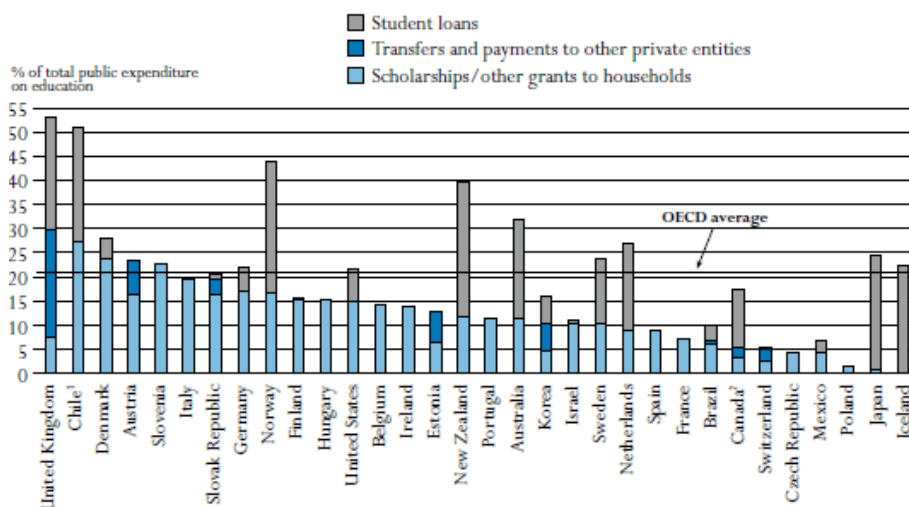
²⁸ STIGLITZ, Joseph E. *Ekonomie veřejného sektoru*. Ondřej Schneider a Tomáš Jelínek. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-454-1, s. 444-445.

3.3. Financování a podpora studentů

3.3.1. Veřejné dotace pro domácnosti a ostatní soukromé subjekty

Dotace na studenty a jejich rodiny také slouží jako prostředek vlády na podporu účasti ve vzdělávání - zejména mezi studenty z nízko-příjmových rodin pokrývají část nákladů na vzdělávání a s tím související výdaje. Země OECD utratí v průměru 0,4% svého HDP na veřejných dotacích pro domácnosti a další soukromé subjekty na všech úrovních vzdělávání. Podíl podpor je mnohem vyšší na terciární úrovni, než na primární, sekundární a post-sekundární ne-terciární úrovni a představuje 0,3% HDP. V poměru k HDP jsou na terciární úrovni dotace největší v Norsku (1% HDP), následuje Nový Zéland (0,7%), Dánsko (0,6%), Spojené království (0,5%), Švédsko (0,4%), Nizozemí (0,4%) a Rakousko (0,4%) (Příloha Tabulka č. 3).

Graf 3.5. Veřejné dotace na terciární vzdělávání (2007) - pro domácnosti a ostatní soukromé subjekty jako procento celkových veřejných výdajů na vzdělávání, podle druhu dotace



1. Referenčního roku 2008 2. Referenčního roku 2006.

Země jsou seřazeny v sestupném pořadí podle podílu stipendia/jiného grantu pro domácnosti a převodů a plateb do jiných soukromých subjektů na celkových veřejných výdajích na školství. Zdroj: OECD.

Země OECD utratí v průměru 21% svého veřejného rozpočtu na terciární vzdělávání za dotace pro domácnosti a další soukromé subjekty (Graf 3.5). V Austrálii, Chile, Dánsku, Nizozemsku, Novém Zélandu, Norsku a Velké Británii představují veřejné dotace více než

25% veřejných výdajů na terciární vzdělávání. Pouze Česká republika a Polsko utratí méně než 5% celkových veřejných výdajů na terciární vzdělávání (Příloha Tabulka č. 3).

3.3.2. Celkové přístupy zemí k financování terciárního vzdělávání

Jednotlivé země se liší ve svém přístupu k financování terciárního vzdělávání. Tato část poskytuje taxonomie přístupů k financování terciárního vzdělávání v OECD a partnerských zemích, spolu s dostupnými daty. Země jsou seskupeny ve dvou rozměrech. První z nich je rozsah sdílení nákladů, to jest úroveň příspěvku vyžadovaná od studenta a/nebo jeho/její rodiny v terciárním vzdělávání typu A. Druhá se týká veřejných dotací na studenta na této úrovni vzdělávání.

V OECD a v partnerských zemích neexistuje jednotný model pro financování terciárního vzdělávání typu A. Některé země, ve kterých instituce terciárního vzdělávání typu A účtují podobné částky školného, mají rozdílné podíly studentů, kteří využívají veřejných dotací a/nebo rozdílů v průměrné výši těchto dotací (Příloha Tabulky 1, 2, 3, 4, Graf 3.5.).

Nicméně srovnání školného účtovaného institucemi z veřejných dotací přijatých studenty, stejně jako další faktory, jako je přístup k terciárnímu vzdělávání, úroveň veřejných výdajů na terciární vzdělávání nebo úroveň zdanění příjmů, umožní rozlišit čtyři hlavní skupiny zemí. Zároveň výnosy státu vybrané na dani z příjmů (OECD, 2006) vysoce korelují s úrovní veřejných výdajů, které jsou k dispozici pro vzdělávání, a úroveň daňových příjmů může poskytnout určité informace o možnosti financování veřejných dotací na studenty.

Model 1: Země s žádným nebo nízkým školným, ale rozvinutým systémem podpory studentů

Do této skupiny patří severské země (Dánsko, Finsko, Island, Norsko a Švédsko). V těchto zemích nejsou žádné (nebo nízké) finanční bariéry pro studium z důvodu školného a je zde i vysoká úroveň pomoci studentům. Průměrná míra vstupu této skupiny do terciárního stupně vzdělávání typu A je 69%, což je nad průměrem OECD. Školné účtované veřejnými vzdělávacími institucemi pro domácí studenty je zanedbatelné a zároveň více než 55% studentů v této skupině může využívat stipendia/granty a/nebo veřejné půjčky na financování studia nebo životních nákladů (Příloha Tabulky 1, 2, 3, Příloha Graf 1).

Úroveň veřejných výdajů na terciární vzdělávání v těchto zemích jako procento HDP a úroveň zdanění příjmů patří k nejvyšším v OECD a v partnerských zemích. Přístup k financování terciárního vzdělávání vyjadřuje názor společnosti těchto zemí. Veřejné financování terciárního vzdělávání odráží hluboce zakořeněné sociální hodnoty jako rovnost příležitostí a sociální spravedlnost, které jsou charakteristické pro severské země. Ve svém současném režimu je financování obou institucí a studentů v těchto zemích založeno na principu, že přístup k terciárnímu vzdělávání je právem, spíše než přínosem. (OECD, 2008, kapitola 4).

Model 2: Země s vysokou mírou školného a dobře-rozvinutým systémem podpory studentů

Druhá skupina zahrnuje Austrálii, Kanadu, Nizozemsko, Nový Zéland, Velkou Británii a Spojené státy. Tyto země mají potenciálně vysoké finanční bariéry pro vstup na terciární stupeň vzdělávání typu A, ale zároveň velké veřejné dotace na studenty. Je pozoruhodné, že průměrná míra vstupu do terciárního stupně vzdělávání typu A pro tuto skupinu zemí je 65%, mírně nad průměrem OECD a vyšší než ve většině zemí s nízkým školným (s výjimkou severských zemí).

Školné účtované na institucích terciárního stupně typu A přesahuje 1 500 USD ve všech těchto zemích a více než 68% studentů získává prostředky z veřejných dotací (v Austrálii, Nizozemí, Nový Zéland a Spojené státy, u těchto čtyř zemí jsou k dispozici údaje, Příloha Tabulky 1, 2). Studentské podpůrné systémy jsou dobře vyvinuté a většinou vychází vstříc potřebám celé populace studentů, podíl veřejné podpory na celkových veřejných výdajích na terciární vzdělávání je vyšší než průměr OECD (21%) v pěti ze šesti zemí: v Austrálii (31%), Nizozemsku (27%), na Novém Zélandu (40%), ve Spojeném království (53%), ve Spojených státech (21%). V Kanadě se podíl nachází v blízkosti průměru (17%) (Příloha Tabulka č. 3). Přístup k vysokoškolskému vzdělávání v zemích této skupiny není nižší než v jiných skupinách. Například Austrálie (86%) a Nový Zéland (76%) patří mezi země s nejvyšším procentem vstupu na terciární stupeň vzdělávání tip A, částečně kvůli vysokým podílům zahraničních studentů přijímaných do terciárního vzdělávání. Nizozemsko (60%) a Spojené státy (65%) byly v roce 2007 nad průměrem OECD (56%) (0). Tyto země utrácejí za základní služby pro vysokoškolského studenta více, než je průměr OECD, a mají relativně vysokou úroveň zdanění příjmů jako procento HDP ve

srovnání s průměrem OECD. Nizozemsko je výjimkou pokud jde o úroveň zdanění příjmů (viz tabulka Příloha Tabulka č. 7 a OECD, 2006).

Model 3: Země s vysokou úrovní školného, ale méně rozvinutým systémem podpory ze strany studentu

Tento model zastupuje Japonsko a Korea. Většina studentů je zpoplatněných vysokým školným, ale systém podpory studentů je o něco méně rozvinutý než v modelech 1 a 2. To přináší značnou finanční zátěž pro studenty a jejich rodiny. V těchto dvou zemích si instituce terciárního vzdělávání typu A účtují vysoké školné (více než 4 200 USD), ale jen relativně malý podíl studentů těží z veřejných dotací (v Japonsku získá část z veřejných dotací jedna čtvrtina studentů, v Koreji je na veřejné dotace přiděleno 16% z celkových veřejných výdajů na terciární vzdělávání). Procenta populace vstupující do terciárního vzdělávání jsou v těchto dvou zemích 46% a 61%, respektive Japonsko je pod průměrem OECD a Korea je mírně nad průměrem. V Japonsku někteří studenti, kteří vynikají ve škole, ale mají potíže s financováním svých studií, mohou využít nižší školné, nižší vstupní poplatky nebo být zcela osvobozeni. Nižší průměrné procento vstupu do terciárního vzdělávání typu A je vyváženo vyšším průměrným vstupem do terciárního vzdělávání typu B. Tyto dvě země patří mezi ty s nejnižší úrovní veřejných výdajů na terciární vzdělávání jako procenta HDP (viz Příloha Tabulka č. 4). To částečně vysvětluje malý podíl studentů, kteří těží z veřejných půjček. Nicméně Japonsko provedlo reformy zaměřené na zdokonalení systému podpory studentů. Veřejné subvence pro studenty jsou nad průměrem OECD a představují 25% celkových veřejných výdajů na terciární vzdělávání. Výdaje na vysokoškolského studenta jsou také nad průměrem OECD. Korea představuje opačný případ (Příloha Tabulka č. 3).

Model 4: Země s nízkou úrovní školného a méně rozvinutým systémem podpory studentů

Čtvrtá a poslední skupina zahrnuje všechny ostatní evropské země, pro něž jsou údaje k dispozici (Rakousko, Belgie, Česká republika, Francie, Irsko, Itálie, Portugalsko a Španělsko). Tyto země mají relativně nízké finanční překážky pro vstup do terciárního vzdělávání (nebo jako v našem případě žádné) v kombinaci s relativně nízkými dotacemi pro studenty, které jsou převážně zaměřeny na specifické skupiny. V těchto zemích je vysoká závislost financování terciárního vzdělávání na veřejných zdrojích a úroveň

zapojení populace je obvykle nižší než průměr OECD. Průměrné procento zapojení se do terciárního vzdělávání typu A je u této skupiny zemí poměrně nízké 47% (v Belgii je to vyváženo vysokým procentem zapojení se do terciárního vzdělávání typu B). Zároveň jsou výdaje na jednoho studenta na terciárním vzdělávání typu A také poměrně nízké (viz ukazatel B1 a Příloha Graf 1). Zatímco vysoké školné může zvýšit potenciální překážky zapojení populace do studia, předchozí zjištění naznačuje, že absence školného, kde se předpokládá usnadnění přístupu ke vzdělání, nemusí nutně zajistit vysokou úroveň zapojení se a kvality terciárního vzdělávání typu A.

Školné účtované na veřejných institucích v této skupině nikdy nepřekročilo 1 200 USD. V zemích, pro něž jsou k dispozici údaje, je podíl studentů těžících z veřejných dotací nižší než 40% (Příloha Tabulky 1, 2). V těchto zemích mohou mít studenti a jejich rodiny prospěch z dotací poskytnutých z jiných zdrojů než z ministerstva školství (např. příspěvky na bydlení, snížení daní a/nebo daňové kredity pro vzdělávání). Tyto zdroje nejsou zahrnuty v této analýze. Například ve Francii představují příspěvky na bydlení přibližně 90% stipendií/grantů a těží asi z nich jedna třetina studentů. Polsko je pozoruhodné v tom, že někteří studenti mají své studium v plném rozsahu dotované z veřejného rozpočtu a jiní platí veškeré náklady na školné. Jinými slovy zátěž soukromých příspěvků dopadá jen na část studentské populace, spíše než aby byla sdílena všemi. V těchto zemích nejsou studentské půjčky k dispozici (veřejné půjčky či úvěry zaručené státem) nebo jsou k dispozici pouze malé části studentů (Příloha Tabulka č. 2). Současně je úroveň veřejných výdajů spolu s výnosy z daně z příjmu jako procenta HDP výrazně vyšší u této skupiny zemí, než v ostatních skupinách, ale poplatková politika a veřejné subvence zřejmě nejsou hlavní hnací silou při rozhodování studentů ohledně vstupu na terciární stupeň vzdělávání typu A.

3.3.3. Používání různých kombinací grantů a půjček k dotování nákladů studentů na vzdělávání zeměmi OECD

Klíčovou otázkou v mnoha zemích OECD je, zda finanční podpora pro domácnosti by měla být poskytována především ve formě grantů nebo půjček. Vlády dotují životní výdaje studentů nebo náklady na vzdělání přes různé kombinace těchto dvou typů dotací. Zastánci studentských půjček argumentují tím, že úvěry umožňují dostupné prostředky šířit dále - pokud by částka vynaložená na granty byla použita k zajištění nebo dotování úvěrů, byla by

podpora k dispozici většímu počtu studentů a celkový přístup by se zvýšil. Úvěry také přesunou některé náklady na vzdělávání na ty, kdo nejvíce těží z investic do vzdělání. Odpůrci půjček argumentují tím, že studentské půjčky jsou méně efektivní než granty v oblasti podpory nízko-příjmových studentů k jejich vzdělávání. Zároveň také namítají, že půjčky mohou být méně účinné, než se očekává, z důvodu různých dotací poskytovatelům úvěrů či půjček a nákladné správě a údržbě.

0 představuje podíl veřejných výdajů na vzdělávání (přidělovaný prostřednictvím půjček, grantů a stipendií) a jiné dotace domácnostem na terciární úrovni vzdělávání. Granty a stipendia zahrnují rodinné přídatky a další konkrétní dotace, ale nezahrnují daňové úlevy, které jsou součástí dotačního systému v Austrálii, Belgii (Vlámské části), Kanadě, České republice, Finsku, Francii, Maďarsku, Itálii, Nizozemsku, Norsku, Slovenské republice, Švýcarsku a ve Spojených státech. Více než jedna třetina z 32 zemí OECD a partnerských zemí, pro něž jsou k dispozici údaje, spoléhá výhradně na stipendia/granty a transfery/platby ve prospěch jiných soukromých subjektů. Ostatní země poskytují jak stipendia/granty, tak půjčky pro studenty (s výjimkou Islandu, který se opírá pouze o studentské půjčky). Oba druhy podpory jsou rozvinuty zejména v Austrálii, Chile, Nizozemí, Novém Zélandu, Norsku, Švédsku, Spojeném království a ve Spojených státech. Obecně platí, že největší dotace na studenty jsou poskytovány v zemích, které poskytují studentské půjčky. Ve většině případů tyto země také mají nadprůměrný podíl svých rozpočtů na dotace a stipendia (Příloha Tabulky 2, 3).

3.3.4. Definice a metodika

Údaje se vztahují na finanční rok 2007 a jsou založeny na sběru údajů UOE o vzdělávání, které byly zpracované OECD v roce 2009. Údaje o školném účtovaném vzdělávacími institucemi a o finanční pomoci studentům byly shromážděny OECD pomocí speciálního průzkumu, který byl proveden v roce 2007 a aktualizován v roce 2009 a vztahují se na akademický rok 2007-08. Částky školného a objem úvěrů v národní měně byly převedeny na ekvivalent USD a upraveny dle parity kupní síly (PPP), index HDP. Částky školného a související proporce studentů je třeba vykládat s opatrností, neboť představují vážený průměr z hlavních institucí terciárního typu A a nepokrývají všechny vzdělávací instituce.

Veřejné dotace domácnostem je možné dělit do následujících kategorií: I) granty/stipendia, II) veřejné studentské půjčky, III) přídatky pro rodinu nebo studenta v závislosti na jeho

statusu, IV) veřejné dotace v hotovosti nebo v naturáliích, konkrétně na bydlení, dopravu, výdaje na zdravotní péči, knihy, sociální, rekreační a jiné účely a V) dotace na úroky soukromých půjček.

Výdaje na studentské půjčky se vykazují v hrubých sumách, tj. bez odebrání nebo vyloučení splátky nebo úroků z úvěrů (studentských nebo domácnosti). A to proto, že hrubá výše úvěrů, včetně stipendií a grantů, poskytuje vhodnou finanční podporu aktuálním účastníkům vzdělávání.

Veřejné náklady na soukromé půjčky garantované vládami jsou zahrnuty do dotací pro další soukromé subjekty. Na rozdíl od veřejných půjček jsou zde zahrnuty pouze čisté náklady na tyto úvěry.

Hodnota daňových úlev či úvěrů pro domácnosti a studenty se nezahrnuje.

3.4. Obecný rámec evropské vzdělávací politiky²⁹

3.4.1. Rada Evropy

Jako první se otázky vzdělávání zhostila Rada Evropy, která už roku 1953 přijala *Evropskou úmluvu o uznávání středoškolských diplomů*, jež měla středoškolákům umožnit studium na zahraničních univerzitách. Následovaly *Úmluva o uznávání doby studia v zahraničí*, *Evropská úmluva o uznávání univerzitních kvalifikací*, *Mezinárodní úmluva o uznávání studia, diplomů a kvalifikací vysokého školství z arabských států a států Středomoří*, k níž se přidala i *Úmluva pro státy evropského prostoru*, a konečně *Evropská úmluva o uznávání doby vysokoškolského studia*. Všechny tyto úmluvy byly posléze nahrazeny *Lisabonskou úmluvou o uznávání* z 11. dubna 1997. Autory smlouvy byla Rada Evropy a UNESCO.

3.4.2. Evropská Unie a vzdělávací politika

Význam odborné přípravy a kvalifikace pracovníků pro hospodářství členských států byl zakotven již v Římské smlouvě³⁰ z roku 1957, kdy rekvalifikace a další vzdělávání byly

²⁹ Evropská komise [online]. 2000, 29. ledna 2009 [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm>.

nástrojem pro fungování jednotného evropského trhu: „Aniž jsou dotčena jiná ustanovení této smlouvy, a v souladu s jejími obecnými cíli, je úkolem Komise podporovat úzkou spolupráci mezi členskými státy v sociální oblasti, zejména v záležitostech, jež se týkají zaměstnanosti, pracovního práva a pracovních podmínek, odborného a dalšího vzdělávání, ...“ V 50. letech se tedy nejednalo o vzdělávací politiku v pravém smyslu slova, šlo pouze o jakýsi doplněk k opatřením v oblasti pohybu pracovních sil a o usnadnění při uznávání kvalifikace zahraničních pracovníků a rekvalifikace. Římská smlouva též zřizuje Evropský sociální fond, jehož účelem je: „... rozšiřovat možnosti zaměstnávání pracovníků a zvyšovat jejich profesní i geografickou mobilitu uvnitř Společenství.“³¹ První program pro spolupráci představilo Společenství až v únoru 1976 a první akční programy, které se týkaly zejména vysokoškolského vzdělávání a odborné přípravy, se objevily na konci 80. let. Pravomoci Evropské unie v oblasti základního školství se opírají až o Maastrichtskou smlouvu z roku 1992: „Společenství přispívá k rozvoji kvalitního vzdělávání podporou spolupráce mezi členskými státy, a je-li to nezbytné, podporováním a doplňováním činnosti členských států při plném respektování jejich odpovědnosti za obsah výuky a za organizaci vzdělávacích systémů a za jejich kulturní a jazykovou rozmanitost. Činnost Společenství je zaměřena na rozvoj evropského rozměru ve vzdělávání, zvláště výukou a šířením jazyků členských států, podporu mobility studentů a učitelů, také prostřednictvím podpory akademického uznávání diplomů a započítáváním doby studia, podporu spolupráce mezi vzdělávacími institucemi, rozvoj výměny informací a zkušeností týkající se otázek, které jsou společné vzdělávacím systémům členských států, podporu rozvoje výměn mládeže a pedagogických pracovníků, podporu rozvoje dálkového vzdělávání.“³²

Role, kterou hraje Evropská unie ve vzdělávací politice, je pouze podpůrná a doplňková. O školských systémech a vzdělávání rozhodují národní vlády členských států, které pak

³⁰ Evropská společenství. [online]. 1958. c1997 , 2008 [cit. 2010-01-21]. Smlouva o založení Evropského hospodářského společenství. Dostupný z WWW: <http://www.euroskop.cz/gallery/2/754-smlouva_o_es.pdf>.

³¹ tamtéž

³² Evropská společenství. [online]. 7. 2. 1992. c1997 , 2008 [cit. 2010-01-21]. Smlouva o Evropské unii. Hlava VIII, Sociální politika, všeobecné a odborné vzdělávání a mládež, článek. Dostupný z WWW: <http://www.euroskop.cz/gallery/2/758-smlouva_o_eu_puvodni_verze.pdf>

následně spolupracují, aby dosáhly společných cílů. Na základě pomoci EU mohou státy vylepšovat své školské systémy, navzájem se jeden od druhého učit a sdílet ověřené postupy. Evropská unie má povinnost respektovat princip subsidiarity, tzn. reagovat pouze v případech, kdy se rozměry a následky zamýšlené činnosti budou snáz a efektivněji řešit na evropské úrovni. Instituce Evropské unie mohou členským státům vydávat pouze nezávazná doporučení.

3.4.3. Boloňský proces³³

Před samotným Lisabonským procesem je žádoucí připomenout jiný významný proces, který započal koncem 90. let a který se významně podílel na vytváření tzv. higher education European area, čili tzv. Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Jedná se o tzv. Boloňský proces.

V roce 1998 podepsali ministři školství Německa, Francie, Itálie a Velké Británie tzv. Sorbonnskou deklaraci, v níž si vytkli za cíl zpřístupnit své vysokoškolské systémy vytvořením strukturovaných studijních programů. Dále uznali za nutné vytvořit instituci, která by zajišťovala celoživotní vzdělávání, a přispět k mobilitě studentů i pedagogů. Sorbonnská deklarace byla přijata s velkým ohlasem, a proto se o rok později sešlo 31 evropských ministrů školství a podepsalo tzv. Boloňskou deklaraci, v níž se zavázali vytvořit Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání do roku 2010. Hlavní podmínkou úspěchu tohoto akčního plánu bylo vytvoření tříúrovňového systému srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělávání, tedy rozdělení studia na bakalářský, magisterský a doktorský studijní program. Dále se zavázali vypracovat tzv. kreditový systém, který podpoří studentskou mobilitu, ale přispěje i k prostupnosti jednotlivých školských systémů a časem i k prostupnosti systémů celoživotního vzdělání. Boloňská deklarace uznala i nutnost spolupráce v oblasti kvality vysokého školství a v oblasti zpracování obsahu výuky. Tento nový systém měl zaručit větší atraktivitu pro studenty, ale i větší konkurenceschopnost jednotlivých vzdělávacích systémů, a potažmo i konkurenceschopnost absolventů na trhu práce.

³³ Bologna process : Towards the european higher education ares [online]. 2007 [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.bologna.msmt.cz/?id=BolognaProcess>>

Třetím významným milníkem v Boloňském procesu byl Pražský summit, který si však spíše vytyčil cíle (položení základů pro diskuzi mezi vysokými školami, uznání potřeby zapojit studenty do procesu reform, šíření příkladů dobré praxe, spolupráce při zajišťování kvality, atp.), jež byly následně mnohem důsledněji realizovány po tzv. Berlínském summitu (2003).

Během Berlínského summitu si ministři stanovili konkrétní priority: zabezpečení kvality, zavedení prvních dvou stupňů studia (namísto dlouhého pětiletého cyklu) a snadnější uznávání částí i celého studia. Během Berlínského summitu byla ratifikována i Lisabonská úmluva o uznávání (z iniciativy Rady Evropy a UNESCO, 1997). Od roku 2005 měl každý absolvent ke svému diplomu obdržet i tzv. Dodatek k diplomu (tzv. diploma supplement). Lze tedy říci, že Berlínský summit s sebou přinesl konkrétní kroky vedoucí k opravdovému naplnění priorit z Pražského summitu: vysoké školy se iniciativně zapojily do Boloňského procesu, cykly studia byly rozšířeny o doktorský cyklus a ministři členských zemí byli vyzváni k rekapitulaci a vyhodnocení dosažených výsledků. Oblast kvality, na níž členské státy spolupracovaly již od Boloňské deklarace, vyžadovala vytvoření jednotné metodologie pro možnost hodnocení. Poslední projednávanou oblastí se stalo vytvoření společného evropského rámce pro uznávání kvalifikací (jednotná metodologie pro popis kvalifikací).

Po summitu v Bergenu v roce 2005 se Boloňského procesu účastnilo již 45 zemí z členských států tzv. Evropské kulturní úmluvy (rámec činnosti Rady Evropy v oblasti výchovy a vzdělávání, kultury, sportu a mládeže, dosud k ní přistoupilo 48 států³⁴). Po summitu v Bergenu pokračovali ministři v důrazu na implementační stránku a nijak nerozšiřovali pole priorit, snad jen že kladli větší důraz na externí vztahy evropských států s mimoevropskými a na celoživotní vzdělávání, kde byla větší pozornost věnována uznávání formálního i neformálního vzdělávání a uznávání kvalifikací. Během Bergenského summitu byly přijaty dva významné dokumenty, které dále prohloubily implementaci již vymezených priorit: Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání a Soubor standardů, postupů a hlavních směrů v oblasti

³⁴ Rada Evropy [online]. 23. 11. 2008 [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW: <http://www.radaevropy.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=44>.

zabezpečení kvality, včetně nastínění budoucího Evropského registru agentur pro zabezpečení kvality. Doposud poslední konference se konala v roce 2007 v Londýně, kde byla projednána tzv. Inventura, tedy souhrnná zpráva o výsledcích Boloňského procesu, která ukázala, že evropské signatářské státy dosáhly úspěchu, byť se značnými rezervami např. v oblasti prostupnosti vzdělávacích systémů, uznávání dosaženého vzdělání a v sociální oblasti. Hlavní evropské reformy se budou proto soustředit do těchto problémových oblastí: uznávání kvalifikací a částí studia, práce na trojstupňovém vysokém školství a zabezpečení kvality. Důraz je nadále kladen na kvalitativní rozměr a sociální rovnost v přístupu ke studiu.

Roku 2009 v Leuvenu/Louvain-la-Neuve se ministři shodli na tom, že přestože výsledky Boloňského procesu jsou významné, zdaleka vše nebylo dokončeno a prvou prioritou je dokončit reformy již započaté. Mottem celého procesu pro příští desetiletí se stala vysoká kvalita a excelence ve všech činnostech vysokých škol, tj. od výuky přes výzkum a vývoj, službu regionu apod., zároveň však s důrazem na sociální aspekty a kulturní rozvoj společnosti. Důraz je kladen zejména na celoživotní vzdělávání a učení, sociálně spravedlivý systém vysokého školství a mobilitu studentů i akademických pracovníků – do roku 2020 by mělo mít 20% absolventů v rámci celé EHEA zkušenost s pobytem na zahraniční vysoké škole či s praktickou stáží v cizině. Ve svém komuniké pak stanovili deset prioritních oblastí pro příští desetiletí - sociální aspekty (rovný / spravedlivý přístup ke studiu, větší úspěšnost v ukončování studia), celoživotní učení, zaměstnatelnost, učení orientované na studenta a na výuku na vysokých školách, vzdělávání, výzkum, inovace, mezinárodní otevřenost, mobilita, vícerozměrné nástroje pro zajištění transparentnosti (typologie vysokých škol), sběr (kvalitních) dat, financování.

Aktuálním tématem je tedy reforma vysokoškolského systému, kterou se rozumí modernizace, reforma řízení vysokých škol a způsob jejich financování. Neméně důležitá je pak koncepce celoživotního vzdělávání, kde významnou roli sehrají tzv. rámce kvalifikací. V souvislosti s uplatněním absolventů na trhu práce je také aktuální otázka spolupráce akademického prostředí se zaměstnavateli, zlepšení podmínek studentů a absolventů doktorských programů a úzká spolupráce s mimoevropskými zeměmi.

3.4.4. Kodaňský proces

V listopadu roku 2002 se sešli ministři školství 31 evropských států, aby po přijetí Lisabonské strategie podepsali Kodaňskou deklaraci o posílení spolupráce v oblasti odborné přípravy. Jedná se o úžeji specifikovaný dokument zaměřený pouze na odbornou přípravu. Deklarace opravňuje signatářské státy, aby podnikaly činnost podporující transparentnost, kvalitu a uznávání kvalifikací v oblasti odborné přípravy, aby si stanovily společný rámec pro uznávání formálního, neformálního a informálního učení, aby si určily společná kritéria pro hodnocení kvality. Konference se zúčastnili zástupci členských zemí EU, zemí ESVO/EHP, kandidátské země, představitelé Evropské komise a sociální partneři na evropské úrovni.

3.4.5. Evropské instituce činné v evropské vzdělávací politice

V rámci Evropské komise se vzděláváním, odbornou přípravou a mládeží zabývá Generální ředitelství pro vzdělání a kulturu, které si klade za cíl propagovat celoživotní vzdělávání. Činnost Generálního ředitelství můžeme rozdělit na dvě rozdílné části: první je politická koordinace s členskými státy a druhá je provádění programů celoživotního vzdělávání.

Politická koordinace a spolupráce spočívá v praktické podpoře, rozvoji a realizaci politik v oblasti vzdělávání a odborné přípravy tak, aby umožnila členským státům mít přístup ke klíčovým informacím a učit se jeden od druhého. Veliký důraz klade Generální ředitelství na mobilitu. Spolupráce na tak široké úrovni je možná díky otevřené metodě koordinace. Od roku 2007 sjednotila Komise jednotlivé iniciativy pod společný program pro vzdělávání a odbornou přípravu, jehož institucionálním a politickým řízením je pověřena ona sama, zatímco administrativní a řídicí aspekty tohoto programu spadají pod Výkonnou agenturu pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast - EACEA (Educational, Audiovisual and Culture Executive Agency). Další aspekty spravují přímo členské státy.

Pro oblast vzdělávání byly zřízeny i speciální evropské agentury: první z nich je CEDEFOP – Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy, které bylo založeno v roce 1975 nařízením Rady a sídlí v Soluni. CEDEFOP spolupracuje zejména s Komisí, Eurostatem a Evropskou nadací odborného vzdělávání (ETF). CEDEFOP byl jednou z prvních decentralizovaných agentur zřízenou za účelem poskytování know how ve specifických oblastech vzdělávání a na podporu výměny znalostí a zkušeností mezi

členskými státy. CEDEFOP provádí analýzy v oblasti odborné přípravy, politik a výzkumu v této oblasti³⁵.

Druhou agenturou je Evropská nadace odborného vzdělávání – ETF (European Training Foundation), která byla zřízena nařízením Rady v roce 1990 a která se zabývá podporou rozvoje vzdělávacích systémů v partnerských zemích Evropské unie. Cílem je pomoci partnerským zemím zlepšit životní podmínky obyvatel právě zřizováním fungujících vzdělávacích systémů, šířit princip aktivního občanství, demokratických principů a kulturní diverzity³⁶.

Evropský parlament zřídil pro účely vzdělávání Výbor pro kulturu a vzdělávání a pro otázku odborné přípravy Výbor pro zaměstnanost a sociální záležitosti. Výbory zasedají v Bruselu. Po přijetí zpráv v rámci Výboru jsou zprávy dále projednány v jednotlivých politických frakcích a schvalují se v plénu³⁷.

Rada Evropské unie, která je hlavním rozhodovacím orgánem Evropské unie, se zabývá otázkou vzdělávání na schůzkách ministrů školství členských států, tehdy je řeč o Radě pro vzdělávání, mládež a kulturu. Rozhodnutí přijímají kvalifikovanou většinou a spolurozhodováním s Evropským parlamentem. Rada EU vytváří rámec pro spolupráci mezi členskými státy, které si vyměňují zkušenosti, ale může přistoupit i k legislativnímu aktu, pokud jí to dovoluje Smlouva o založení EU³⁸.

Eurydice (Information Network on Education in Europe) je informační síť, která chce zlepšovat výměnu informací a zkušeností a poskytovat aktuální a srovnatelné poznatky o vzdělávání v členských státech.

³⁵ CEDEFOP [online]. 2000- [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/mission.aspx>>.

³⁶ European Training Foundation [online]. 2003, 19. 6. 2009 [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW: <http://europa.eu/agencies/community_agencies/etf/index_cs.htm>

³⁷ Evropský parlament [online]. 2004- [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.evropskyparlament.cz/view/cs/homepage.html>>.

³⁸ Rada Evropské unie [online]. 2004- [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=416&lang=cs>>.

3.4.6. Lisabonská strategie

Ještě před přijetím Lisabonské strategie v roce 2000 existovaly v Evropě iniciativy, které se snažily koordinovat hospodářský vývoj v členských státech EU. Jednalo se o tzv. Lucemburský proces (1997), což byl komplexní program pro snižování nezaměstnanosti prostřednictvím sladování národních politik zaměstnanosti a reformy vzdělávacích systémů. Cílem bylo zvýšit investice do lidských zdrojů, inovací, výroby a infrastruktury. Následoval tzv. Cardiffský proces (1998), jehož cílem bylo koordinovat strukturální reformy na trhu zboží, služeb a kapitálu. Kolínský proces (1999) byl nástroj pro koordinaci hospodářské politiky. Bylo to v podstatě setkávání, na němž si hlavní aktéři makroekonomické politiky EU vyměňovali názory se zástupci evropských orgánů, aby získali přehled o ekonomické situaci členských států a byli schopni zvolit vhodnou makroekonomickou politiku.

23. a 24. března 2000 byla na mimořádném zasedání Evropské rady schválena Lisabonská strategie, kterou Evropská unie reagovala na nepříznivý ekonomický vývoj. Započal tak Lisabonský proces, který měl zlepšit ekonomickou výkonnost a zvýšit konkurenceschopnost v globalizovaném světě, který klade stále větší důraz na informace a inovace. Nepříznivý ekonomický vývoj v 90. letech 20. století byl způsoben zejména absencí důležitých reforem, přičemž Lisabonský proces měl stimulovat členské státy k urychlenému provedení strukturálních reforem, což by se projevilo v ekonomickém růstu, zaměstnanosti, sociální soudržnosti a znalostní ekonomice. Dalším dobovým nedostatkem byly nízké investice do lidských zdrojů a inovací, Evropa navíc čelila nepříznivému demografickému vývoji a sociální politika členských států se jevila jako dlouhodobě neudržitelná. Odpovědí na tuto situaci měla být Lisabonská strategie, která si pro svou realizaci ne zvolila žádný nový nástroj. Naopak, Evropská rada se rozhodla využít procesy a nástroje, které existovaly již před Lisabonskou strategií, a zapracovat tyto staronové nástroje do Lisabonského procesu. Tak došlo k formální integraci Lucemburského, Cardiffského a Kolínského procesu do Lisabonského procesu.

Lisabonská strategie je hospodářská, sociální a ekologická koncepce vymezená pro roky 2000-2010. Evropská vzdělávací politika přispívá k naplnění cílů hlavně v rámci sociálního pilíře, kde má dojít k modifikaci evropských sociálních systémů právě prostřednictvím investic do lidských zdrojů, a v rámci ekonomického pilíře, kde větší

podpora vzdělávání a odborné přípravy má přispět k vytvoření dynamičtější a konkurenceschopnější ekonomiky založené na znalostech. Lisabonská strategie má přispět k využití evropského potenciálu, zejména nevyužitého pracovního potenciálu (vysoká nezaměstnanost, plně nerozvinutý sektor služeb, nízká zaměstnanost žen a starších občanů, kvalifikační propast v oblasti informačních technologií), který oslabuje ekonomický růst. Stejně nedostatky byly v době přijetí Lisabonské strategie shledány i v oblasti investic do nových technologií a vědy a výzkumu, kde byly státy Evropské unie jednoznačně předstiženy Spojenými státy a Japonskem (předstih, který mají tyto státy v oblasti investic do výzkumu, má úzkou souvislost i s jejich schopností provázat vysoké školství se soukromým sektorem, čímž se vysoké školství stává pružnější v přípravě svých studentů na budoucí praxi).

Transformace evropské ekonomiky byla rozčleněna do následujících osmi priorit:

1. Informační společnost pro všechny
2. Vytvoření evropského výzkumného prostoru
3. Odstranění překážek pro podnikání, zvláště pro malé a střední podniky
4. Ekonomická reforma spojená s dokončováním vnitřního trhu
5. Vytvoření integrovaných finančních trhů
6. Lepší koordinace makroekonomických politik
7. Aktivní politika zaměstnanosti
8. Modernizace evropského sociálního modelu

V roce 2001 po zasedání Evropské rady ve Stockholmu přibyla devátá priorita, a to

9. Udržitelný rozvoj a kvalita života

3.4.6.1. Lisabonská strategie ve vzdělávání – 1. fáze

Evropští ministři školství pak s cílem přispět ke vzniku opravdové společnosti založené na znalostech přijali roku 2002 strategické směry a cíle v oblasti vzdělávání a odborné

přípravy. Tento pracovní program má název „Vzdělávání a odborná příprava 2010“³⁹ a obsahuje tři strategické směry:

1. Zlepšení kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v EU
2. Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny
3. Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu

Dále bylo na evropské úrovni pro rok 2010 stanoveno pět referenčních kritérií, které jsou vyhodnocovány každé dva roky:

1. Průměrný počet studentů, kteří předčasně ukončují školní docházku, by neměl překročit 10%
2. Celkový počet absolventů v matematických, technických a přírodovědných oborech by měl stoupnout alespoň o 15%, přičemž nerovnoměrné zastoupení žen v těchto oborech by se mělo zmenšit
3. 85% mladých by mělo úspěšně ukončit druhý cyklus středního vzdělání
4. počet patnáctiletých, u nichž se projevují obtíže při porozumění textu, matematice a přírodních vědách, by se měl snížit o polovinu
5. Průměrná účast ekonomicky aktivních dospělých na celoživotním vzdělávání by se měla zvýšit alespoň o 12,5%

³⁹ MŠMT ČR. Vzdělávání a odborná příprava: Lisabonská strategie ve vzdělávání [online]. 2005, 2007 [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.et2010.cz/eu-oprojektu.php>>.

3.5. Referenční žebříčky univerzit

Níže jsou uvedeny dva referenční žebříčky a jejich stručný popis. Jedná se o Times Higher Education Supplement (THES) - QS World University Ranking a Academic Ranking of World Universities (ARWU) - Shanghai Ranking.

Times Higher Education World University Ranking

žebříček 600 institucí sestavovaný každoročně organizací QS a uveřejněný na <http://www.topuniversities.com/>

žebříček je vytvářen na základě kombinace níže uvedených kritérií s různými vahami:

Peer Review Score (40%) – hodnocení reputace univerzity (hodnotí jiné vysoké školy)

Recruiter Review (10%) – hodnocení potencionálními zaměstnavateli absolventů

International Faculty Score (5%) – poměr zahraničních akademiků

International Students Score (5%) – poměr zahraničních studentů

Faculty/Student Score (20%) – poměr počtu studentů a učitelů

Citations/Faculty Score (20%) – poměr počtu citací v odborných časopisech a počtu výzkumných pracovníků na univerzitě

Společnost THE pro rok 2010 ukončila spolupráci s QS a stanovuje nová kritéria pro hodnocení a vytváření žebříčků univerzit.

Academic Ranking of World Universities

žebříček každoročně publikuje společnost Shanghai Ranking Consultancy na <http://www.arwu.org>

žebříček je vytvářen na základě kombinace níže uvedených kritérií s různými vahami: quality of education (10%) – poměr počtu nositelů Nobelovy ceny či jiných ocenění a absolventů

quality of faculty – počet nositelů Nobelovy ceny či jiných ocenění (20%), počet často citovaných akademiků či vědců (20%)

research output – články publikované v časopisech Science a Nature (20%), počet citací (20%) per capita performance (10%)

4. Základní modely vývoje financování terciárního vzdělávání

4.1. Obecná charakteristika

Česká republika patří k zemím, kde je podíl soukromých zdrojů na financování vzdělávání jedním z nejnižších. Argumentem proti finanční spoluúčasti studentů na nákladech na vzdělání je především možný vznik nedostupnosti pro studenty z nízko-příjmových rodin. Způsob financování terciárního vzdělávání je v současnosti velmi diskutovanou otázkou.

Jednotlivé přístupy se liší především v otázce finanční spoluúčasti studentů. Otázka zavedení školného často rozděluje nejen vládní představitele, ale také akademické pracovníky a širokou veřejnost.

Podle Matějů můžeme v současnosti ve světě identifikovat tři typy systémů financování vzdělávání. Prvním systémem je systém založený na vysoké finanční participaci studentů na celkových nákladech na vzdělání, druhým systémem je systém státních podpor ve formě půjček, stipendií či jejich kombinace a třetím systémem je systém, kde je vysokoškolské vzdělávání financováno čistě či převážně z veřejných rozpočtů.

Vysokoškolské vzdělání je důležitým faktorem ekonomické výkonnosti země. Čím více pozornosti země věnuje vzdělávání mladých lidí, tím účinněji jí to budou moci budoucí absolventi „vrátit“ prostřednictvím své aktivní práce.

Práce se zabývá analýzou systémů financování terciárního vzdělávání. Analyzovány jsou systémy uplatňované ve Švédsku, USA a v České republice, které se v přístupu k finanční spoluúčasti studentů výrazně liší.

4.1.1. Přístupy k financování terciárního vzdělávání

V současnosti je stále větší důraz kladen na vzdělání a schopnosti člověka, jeho lidský kapitál. Téměř každý student může v dnešní době studovat v zahraničí. Proto je třeba, aby vzdělávací systémy jednotlivých zemí byly schopny poskytnout srovnatelnou úroveň vzdělání, kterou poté student může využít i ve své rodné zemi. Tato spolupráce je čím dál více patrná nejen v rámci členských zemí Evropské Unie, ale i v řadě zaoceánských zemí, jako jsou USA, Austrálie a mnoho dalších. Existuje řada programů umožňujících

studentům převážně vysokých škol studium v zahraničí, které je poté ve většině případů uznáváno domovskou institucí.

Proto také země celého světa musí řešit obdobné okruhy problémů v oblasti vzdělávání.

Mezi tyto problémové okruhy můžeme zařadit především:

efektivitu současného financování systému vysokého školství⁴⁰
možnosti posílení principu více-zdrojového financování vysokých škol zavedením investičního přístupu k financování studia (školné, stipendia, půjčky)
sociální nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání

Úkolem všech zemí světa by mělo být umožnit rovný přístup ke vzdělání bez ohledu na sociální původ studenta. Univerzity by měly mít možnost vybrat si z nejvíce schopných, motivovaných a nadaných uchazečů. U řady současných systémů se však hovoří o tom, že mnoho talentovaných potenciálních studentů se pro studium na univerzitě nerozhodne z důvodu finančních překážek. Cílem je tento faktor odstranit a neustále zvyšovat počet studujících na vysokých školách či univerzitách a dosáhnout tak tzv. vzdělanostní společnosti.

Úroveň vzdělanosti je zaručeně možné považovat za společensky přínosnou. Pokud se bude společnost skládat převážně ze vzdělaných a inteligentních lidí, může dojít ke snížení kriminality, chudoby, výdajů státu na sociální a jiné podpory. To má jednoznačně příznivý dopad na ekonomiku i na celý chod země. Individuálními přínosy zpravidla jsou lépe finančně ohodnocené místo, zajímavější a širší náplň práce, ale také např. schopnost jedince se lépe orientovat v dění okolního světa.

Pro účely statistik v oblasti vzdělávání a jejich snadnou srovnatelnost v mezinárodním měřítku byla již v 70. letech 20. století vytvořena UNESCO Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání (ISCED – International Standard Classification of Education). V roce 1997 došlo k aktualizaci a revizi této metodiky, v současnosti se používá označení

⁴⁰ Matějů, Petr - Barr, Nicholas. České vysoké školství na křižovatce: investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi. Edited by Natalie Simonová. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2005. 263 s. ISBN 80-7330-072-9. Str. 7.

ISCED 97. Tato metodika má za úkol vytvořit jednotný systém pojmů a definic, sběru a zpracování statistických dat z oblasti vzdělávání a následně možnost jejich snadného srovnání s ostatními zeměmi světa.

Skládá se ze tří částí:

mezinárodně dohodnuté pojmy a definice

klasifikační systém

uživatelská metodická příručka s jasně definovanou metodou aplikace⁴¹

Metodika ISCED se skládá ze sedmi úrovní, které se dále mohou členit na podúrovně A až C. Úroveň 0 představuje pre-primární vzdělávání, úroveň 6 druhý stupeň terciárního vzdělávání. Podrobné schéma viz Příloha Graf 2.

4.1.2. Typy vzdělávacích systémů

Matějů rozlišuje tři typy systémů financování vzdělávání.

Prvním systémem je systém založený na vysoké finanční participaci studentů na celkových nákladech na vzdělání (např. Kanada, USA, Austrálie, podrobněji viz Graf č. 4.1),

druhým systémem je systém státních podpor ve formě půjček, stipendií či jejich kombinace (např. Švédsko, Finsko, Norsko),

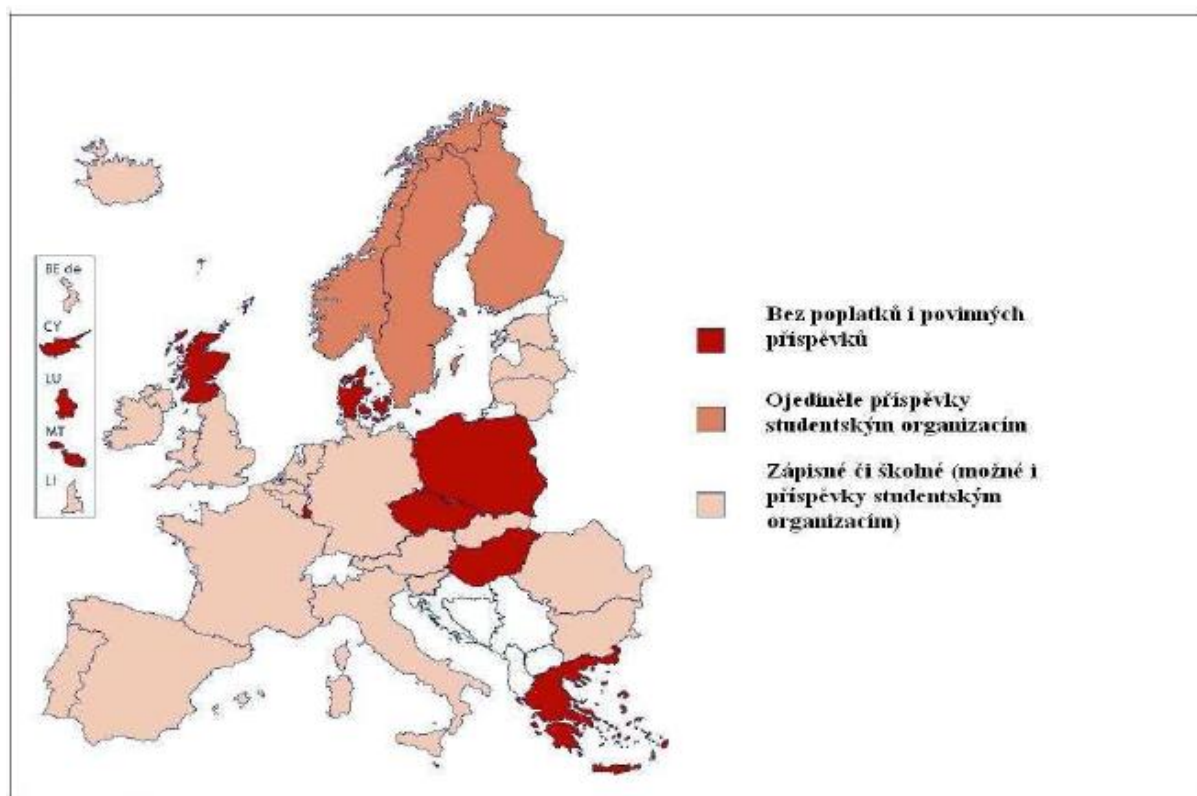
třetím systémem je systém, kde je vysokoškolské vzdělávání financováno čistě či převážně z veřejných rozpočtů a je tedy označováno jako bezplatné (Česká republika, Polsko)⁴²

Uplatňovaný systém v jednotlivých zemích dokládá následující Graf. 4.1

⁴¹ Organizace spojených národů pro vzdělávání a kulturu. ISCED 1997. Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 1999, 42 s. Str. 9.

⁴² Matějů, Petr - Barr, Nicholas. České vysoké školství na křižovatce: investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi. Edited by Natalie Simonová. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2005. 263 s. ISBN 80-7330-072-9. Str. 45.

Graf. 4.1 Školné, registrační poplatky či jiné příspěvky placené studenty prezenčního studia pro dosažení prvního vysokoškolského titulu ve veřejném sektoru 2002/03.



Zdroj: Eurydice

Ve většině evropských zemí je uplatňován systém založený na finanční spoluúčasti studentů ve formě školného či zápisného. Příkladem je Francie, Itálie či Německo. V severských státech je většinou povinný příspěvek studentským organizacím, které mají v těchto zemích dlouhou tradici, žádné další poplatky studenti nehradí. Česká republika společně s Polskem či Maďarskem patří mezi země s bezplatným vzdělávacím systémem na veřejných a státních vysokých školách.

V posledních deseti letech dochází k neustálým diskuzím, který z těchto systémů lze považovat za nejspravedlivější, nejméně nákladný a nejefektivnější, v ČR zejména v souvislosti se zavedením školného. V řadě zemí převažuje názor, že placením školného dochází k zamezování přístupu ke vzdělání studentům z nízko-příjmových či sociálních skupin obyvatelstva. Je potřeba zdůraznit, že tento argument není zcela správný. Země jako Spojené státy americké, Austrálie či Kanada jsou charakteristické tím, že školné je

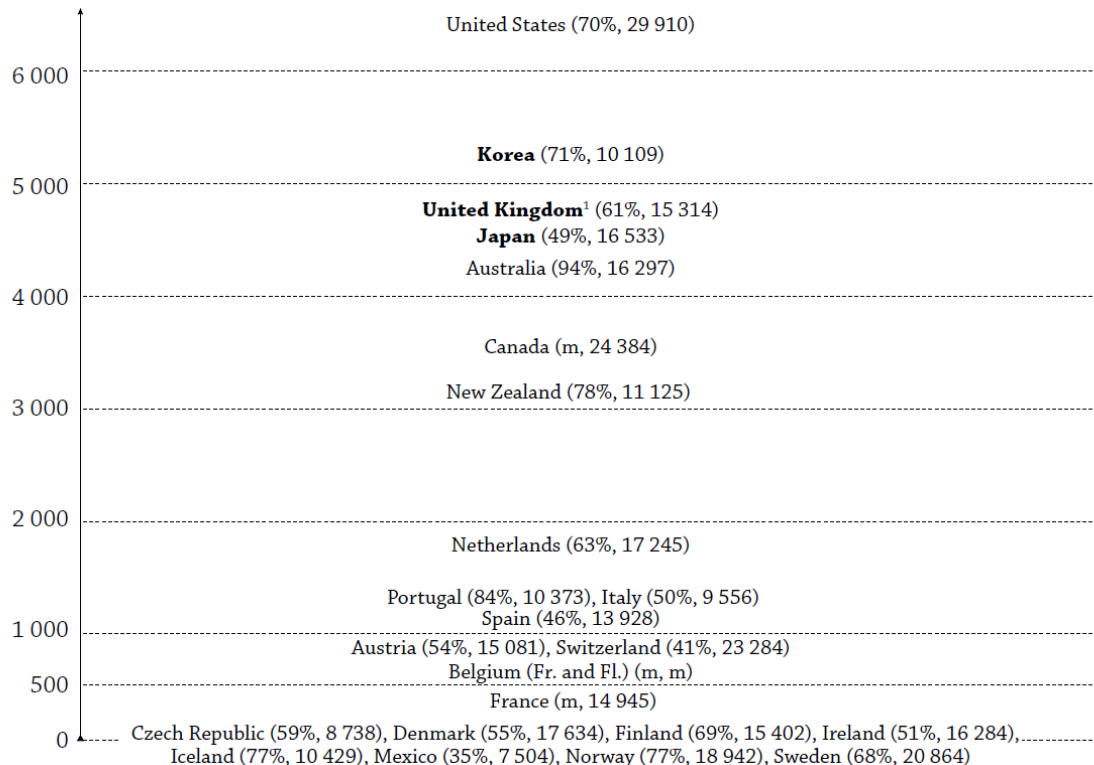
sice na univerzitách vybíráno v poměrně vysoké výši, ale systém se vyznačuje např. možností tzv. odloženého školného, které má za úkol případným nerovnostem zabránit.

Druhý systém je založen na myšlence bezplatného vzdělávání, navíc s vysokou podporou státu ve formě studentských půjček či stipendií. Systém je uplatňován především v severských zemích, kde je nosnou myšlenkou rovný přístup ke vzdělávání. Tím, že má každý student možnost půjčky na výdaje spojené s jeho studiem, nedochází k omezování přístupu studentům z chudších vrstev. Důležitým faktem je, že se severské země vyznačují nejvyšším podílem veřejných výdajů na vysoké školství. I to může být důvodem efektivního fungování systému. Půjčky jsou studenti povinni v budoucnu splatit, čímž je zaručena návratnost vložených finančních prostředků do státního rozpočtu.

Třetím systémem je systém uplatňovaný například v České republice. Studenti na veřejných vysokých školách a státních školách neplatí školné, není rozvinut systém studentských půjček. Vzdělávání je bezplatné, náklady na živobytí, ubytování, dopravu a stravování jsou však studenti nuceni platit z vlastních prostředků. I přes existenci studentských podpor ve formě stipendií a slev, které však nejsou příliš vysoké a ne všichni studenti na ně mají nárok, lze říci, že tento systém paradoxně znemožňuje studentům z nízko-příjmových skupin obyvatelstva studium na veřejné vysoké škole, i když je označován jako bezplatný. Řada průzkumů a studií z oblasti vzdělávání, jako např. publikace České vysoké školství na křižovatce, jej tedy hodnotí jako nejméně vhodný v celosvětovém srovnání.

Graf 4.2 Průměrná roční výše školného v terciárním vzdělávání (akademický rok 2008/2009) a účast studentů v terciárním vzdělávání

Průměrná roční výše školného v USD



Zdroj: Education at a Glance 2011. OECD

Graf zobrazuje roční výši školného na veřejných vzdělávacích institucích terciárního vzdělávání v USD přepočtených pomocí parity kupní síly. Současně je procentuálně vyjádřen počet studentů navštěvujících tyto instituce. Z grafu je patrné, že v Austrálii i přes existenci školného studuje 86% mladých lidí, v České republice je to i přes nulové školné na veřejných vysokých školách jen 54%.

5. Východiska pro ČR, argumenty pro a proti školnému

5.1. Model ČR

5.1.1. Financování vysokých škol v ČR

Akademičtí pracovníci na vysokých školách České republiky jsou tradičně rozděleny do následujících řad: profesori, docenti (docentů), senior asistenti, asistenti, lektori a. Tyto kategorie jsou také uvedeny v zákoně (§ 70). Akademičtí pracovníci všech hodností provádí jak výuku a výzkum, nebo nebo další tvůrčí činnost. Rovnováha mezi výukových a výzkumných povinností jednotlivých akademických zaměstnanci mohou značně lišit, v průměru je to přibližně 2:1 (viz bod 5.2). K dispozici je také kategorie "výzkumného pracovníka", který obvykle s sebou nese velmi omezené vyučovací povinnosti. Ostatní specialisté mohou část ve výuce na základě pracovních smluv nad rámec pravidelného zaměstnání. Pro jmenování dvou nejvyšších kategorií akademických pracovníků - docent a profesor - zákon stanoví postup podrobně vysvětleny v § § 71 až 77. Docent pro vzhledem obor jmenuje rektor na základě postupu názvem habilitační. V této postup, je vědecké nebo umělecké kapacita kandidáta ověřuje obhajoba habilitační práce, a didaktické schopnosti jeho nebo její předchozí praxe a poskytování zvláštní přednáška. Oba jsou posuzovány ve vědecké radě fakulty. Profesor je jmenován Prezident ČR na základě doporučení Vědecké rady vysoké školy,. Právo provádět postupy habilitaci a jmenování profesorů je předmětem akreditace (viz kapitola 9) anení poskytnuta pro všechny fakulty a VŠ ve všech oborech. (Takže, například starší asistenti naschopnost, která nemá "právo na habilitaci" musí podat žádost na jiné fakultě, kterémá toto právo v příslušném oboru.) V ČR, titul docentem nebo profesor tak označuje druh akademického titulu nebo úroveň akademické kvalifikace, že držiteludrží pro život, ne pozice. Kritéria pro výše uvedené postupy jsou obecně poměrněpřísná, a to trvá poměrně dlouhou dobu vybudovat akademickou kariéru v ČR (viz níže).

Na druhé straně, jednotlivé VŠ mají velkou sílu, pokud jde o personálních záležitostí. Mohou určit bez předpisů počtu akademických pracovníků ve všech řadách. Tabulka 7.1 ukazuje růst počtu akademických pracovníků na veřejných vysokých školách v posledních deseti letech. Tento růst je mnohem pomalejší než růst počtu studentů. "Výuka produktivita / účinnost" měřeno studenta / učitele poměru vzrostl v tomto období téměř

dvojnásobný. Velikost přímé vyučovací zátížení VŠ pracovníků akademického není stanoveny právními předpisy, takže tam může být značné rozdíly mezi jednotlivými fakultami, nebo dokonce oddělení. Tím, že explicitně definovat limity pracovních smluv, zákon umožňuje každému HEI rozhodnout, zda její učitelé budou zaměstnán na dobu neurčitou, nebo mají smlouvu na dobu určitou. Zákon stanoví, že akademické pracovníky pozice na veřejných vysokých školách musí být vyplněna na základě výběrového řízení, tento postup je v mnoha případech pouze formální.

Jednotlivé vysoké školy mohou také stanovit platy svých zaměstnanců v závislosti na jejich vlastní vnitřní předpisy. Průměrná měsíční mzda v různých kategoriích akademických pracovníků veřejných vysokých škol jsou uvedeny v tabulce Je třeba poznamenat, že tyto údaje nejsou uvedeny další zisk, například z výzkumných kontraktů, nebo platů z jiných míst. Na platy akademických pracovníků vzrostla pouze mírně rychleji než je celostátní průměr. Vezmeme-li v úvahu zvýšení "výuky účinnosti" v tyto roky (tabulka 7.1), akademičtí pracovníci růst mezd je ještě méně významný. Tabulka 7.3 ukazuje rozdíly v akademických platů zaměstnanců mezi jednotlivými veřejnými vysokými školami. Tyto rozdíly ve vzájemném vztahu do určité míry s výkonem v oblasti výzkumu a vývoje (viz tabulka 5.3).

Studie na základě sociologického šetření akademických pracovníků provedeného v roce 2005 zjistil, že akademické Platy jsou určeny tři hlavní faktory: pozice v akademické hierarchie, výzkum výkon a pohlaví. Za prvé, každý krok se hierarchie vede k výraznému zvýšení platu. Za druhé, lepší výkonnosti v oblasti vědy zaměstnance, tím vyšší jeho plat. Konečně, Studie zjistila, že platy zaměstnanců byly ženy asi o pětinu nižší než jejich mužské protějšky (Matějů, Vitásková, 2005: 154-155).

Problémy při zajišťování odpovídající dodávky akademických pracovníků Jedním z velkých problémů, kterým čelí české vysoké školy po roce 1989 bylo zbavit napadených učitelů, zejména v humanitních a společenských věd, s cílem umožnit návrat učitelů vyloučen komunistický režim a nabrat nové, mladé učitele. Aby bylo možné provádět tento proces usnadnit Novela zákona z roku 1990 byla přijata v roce 1993. Tento pozměňovací návrh zruší smlouvy na dobu neurčitou pro všechny kategorie akademických pracovníků a omezené jejich smlouvy s dvě-pětorků. Smlouvy by pak být prodloužena na základě vyhodnocení akademických pracovníků výkon, zatímco nový žadatelé byli povinni účastnit

se výběrových řízení. Brzy se však ukázalo, že tato změna by mohla být snadno obejit a že nesplnil očekávání. To bylo zrušeno v roce 1998 zákon.

Mezitím, mnozí kvalifikovaní učitelé a výzkumní pracovníci opustil akademický v jiných odvětvích, které poskytly bohaté příležitosti pro výrazně vyšší platy, než jaké nabízí v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Stále relativně nízké platy v oblasti vysokoškolského vzdělávání a jejich nedostatečné diference byly hlavní důvody, proč mnoho mladých učitelů a výzkumných pracovníků vlevo.

V důsledku toho, je průměrný věk akademických pracovníků je velmi vysoká. V roce 2000, například, průměrný věk z profesorů a docentů je 63 a 57, resp. Ale průměrný věk těch nově jmenován v horních řadách akademických pracovníků je také poměrně vysoká (55 a 49 v uvedeném pořadí). To je nepochybně spojeny s přísné požadavky v postupech pro jmenování. V mnoha případech, jmenování je výsledkem celoživotní dílo. Nicméně, v posledních letech se situace ylo vyhledávání, v oblasti vědy, techniky a lékařství, například, profesori jmenován když nejsou Přesto 50 nejsou výjimkou."

Nedostatek profesorů a docentů je vážný problém pro mnoho veřejných vysokých škol a fakulty (zejména mimo tradičních univerzitních místech), které brání akreditaci nových programy (zejména na magisterské a doktorské úrovni). Řešení nábory profesorů adocenti z jiných vysokých škol na částečný úvazek nelze považovat za uspokojivé.

Na druhé straně, je úroveň kvalifikace českého akademických pracovníků v porovnání s inými zemích je poměrně vysoká. Akademický titul Ph.D. (Nebo jeho ekvivalent), je považováno za nutný Podmínkou pro postavení senior asistent (a vyšších hodností i). Dobré absolventi doktorských studijních programů se zkušenostmi z projektů a publikovaných prací v mezinárodních časopisy jsou schopny přenést habilitační řízení do pěti let.

Politiky a programy ke zlepšení kvality terciárního vzdělávání zaměstnanců I přes změny ve věkové a kvalifikační struktuře akademických pracovníků v posledních letech, situaci nelze považovat za uspokojivé. Dlouhodobý záměr ministerstva na období 2006-2010 domnívá se, zvýšení kvality a potenciál akademických pracovníků jedním z klíčových faktorů rozvoje ve vysokoškolském vzdělávání. Vysoké školy musí usilovat, s pomocí

přímých financí, pobídek a nepřímé motivační nástroje, postupně zvýšit přitažlivost akademické kariéry a rozvíjet jejich potenciálu lidských zdrojů získáním talentovaných studentů a absolventů magisterských a doktorských programů. Vysoké školy "lidských zdrojů" politika musí být zaměřena na zvyšující se nároky na stávající akademických pracovníků (z hlediska odborného růstu kritérií, akademické profesního rozvoje, jejich vlastní vědecké nebo tvůrčí činnosti, příležitosti pro mezinárodní akademické kariéry), a na nastavení parametrů konkurenčním prostředí odměněny ty akademických pracovníků přispívat k rozvoji vysokoškolských institucí a zvýšit potenciál svých studentů. Nicméně, personální záležitosti jsou plně v kompetenci vysokých škol, a ministerstvo nemůže udělat nic víc, než pomoci stimulovat ho prostřednictvím svých rozvojových programů. 222. Navíc, způsoby motivace a nábory odborníků z praxe, aby se více zapojili v oblasti vysokoškolského vzdělávání bude pokračovat. Odborníci z praxe se obvykle zájem akademické kariéry, takže jejich postavení v rámci hierarchie akademických pracovníků není dostatečně prestižní. Jejich motivace přišli na akademickou obcí se obecně finanční odměny z vyučování, ale šanci podělit se o své zkušenosti a znalosti. Lidé ze soukromého sektoru, který učí na veřejných vysokých školách zůstávají v pozici asistentů. Tam byla nějaká debata o možném zřízení vnějších nebo extra-profesorské pozice pro tyto lidi, ale dosud žádné rozhodnutí nebylo přijato.

Celoživotní učení je další způsob, jak zlepšit kvalitu akademických pracovníků. V tomto ohledu, důraz je kladen zejména na rozvoj znalostí a dovedností jak v oblasti osobní specializace a v celé oblasti strategií znalostí a metod vyšší a dospělých vzdělávání, stejně jako na schopnosti předávat znalosti studentům a na rozvoj měkkých dovedností (tj. prezentace schopnosti, týmová práce, informační gramotnost, ICT dovednosti v oblasti vzdělávání a výzkumu, rozvoj jazykových kompetencí, manažerské dovednosti, znalosti týkající se duševního a průmyslového vlastnictví, apod.). Tyto aktivity budou podporovány prostřednictvím rozvoje Programy. Finanční prostředky lze také získat ze strukturálních fondů EU. Celoživotní učení, bude dynamika odborného růstu a jazykových znalostí akademických pracovníků hrát roli v procesu hodnocení kvality vysokých škol / fakult a budou vzaty v úvahu Proces akreditace magisterských a doktorských studijních programů. Úroveň kvalifikace akademických pracovníků je výrazně ovlivněna mezinárodními spolupráce v oblasti vzdělávání, výzkumu a vývoje. Bilaterální spolupráce mezi vysokými školami, mezinárodní dohody, programy výzkumu a vývoje (zejména EU rámcové

programy) avzdělávací programy (zejména Socrates a Leonardo) umožnit a podporovat krátkodobé a dlouhodobé výměnné pobyty akademických pracovníků v zahraničí. Tak, akademičtí pracovníci získat další profesní kvalifikaci, jakož i nových osobních kontaktů a mohou také zlepšit své jazykové dovednosti, které jsou obecně považovány za velmi důležité z hlediska rozvoje lidských zdrojů vysokých škol. To je důvod, proč je podpora akademických pracovníků mobility vyjádřena v Dlouhodobém záměru ministerstva pro 2006-2010, a proč je rovněž finančně podpořeno.

Soukromé vysoké školy

Akademičtí pracovníci na soukromých vysokých školách se vztahují stejné právní předpisy týkající se kvalifikace jako zaměstnanci ve veřejných institucích. Údaje jsou převzaty z výročních zpráv soukromých vysokých škol za rok 2004 ukazují, že as k 31. prosinci 2004, 1778 akademických pracovníků, mezi nimi 139 profesorů a 320 docenti, byli zaměstnáni na soukromých vysokých školách. Počet učitelů FTE je 706. Z tohoto můžeme odhadnout "výuky účinnost" (viz bod 7.1) as 26,6 studenty / učitele. To se zdá být podstatně vyšší než na veřejných vysokých školách. Nicméně, vezmeme-li v úvahu výzkumné úkoly v těchto institucích a snížení počtu akademických pracovníků o jednu třetinu, "výuka účinnost" jak na typy vysokých škol je zcela srovnatelná. Kvalifikační struktura akademických pracovníků na soukromých vysokých školách jsou podobné těm, které veřejných vysokých škol.

Nicméně, jsou soukromé vysoké školy, které jsou non-univerzitní typy institucí, nebyla udělena akreditace doktorských studijních programů, postupy pro habilitace nebo jmenování profesorů. Z hlediska z akademických pracovníků poskytování a rozvoj lidských zdrojů, soukromé vysoké školy jsou tak závislé na o veřejných a státních vysokých škol v univerzitní. Soukromé vysoké školy mají tendenci "řešit" tuto situaci tím, e nabízí smlouvy, akademických pracovníků - zejména profesorů a docentů - z veřejných Vysoké školy. Problémem je, že počet těchto profesorů a pokračovat v práci na jejich "domácí" univerzitního typu vysoké školy současně. Některé soukromé vysoké školy mohou přilákat profesorů a docenti z veřejných / státních vysokých škol tím, že nabízí jim lepší finanční podmínky. V této respekt, počet studentů na dané soukromých VŠ (tj. dárci finančních zdrojů) hraje Významnou roli. Pokud je soukromá vysoká škola má alespoň 200 studentů zapsaných v jednom roce studia, má aktiva zlepšit kvalifikační strukturu svých vnitřních akademických pracovníků. Vyšší počet Studenti také vytváří finanční zdroje pro

rozvoj tvůrčích aktivit soukromé vysoké školy, tak 222. Navíc, způsoby motivace a nábory odborníků z praxe, aby se více zapojili v oblasti vysokoškolského vzdělávání bude pokračovat. Odborníci z praxe se obvykle zájem akademické kariéry, takže jejich postavení v rámci hierarchie akademických pracovníků není dostatečně prestižní. Jejich motivace přišli na akademickou obcí se obecně finanční odměny z vyučování, ale šanci podělit se o své zkušenosti a znalosti. Lidé ze soukromého sektoru, který učí na veřejných vysokých školách zůstávají v pozici asistentů. Tam byla nějaká debata o možném zřízení vnějších nebo extra-profesorské pozice pro tyto lidi, ale dosud žádné rozhodnutí nebylo přijato.

Celoživotní učení je další způsob, jak zlepšit kvalitu akademických pracovníků. V tomto ohledu, Důraz je kladen zejména na rozvoj znalostí a dovedností jak v oblasti osobní specializace a v celé oblasti strategií znalostí a metod vyšší a dospělých vzdělávání, stejně jako na schopnosti předávat znalosti studentům a na rozvoj měkkých dovedností (tj. prezentace schopnosti, týmová práce, informační gramotnost, ICT dovednosti v oblasti vzdělávání a výzkumu, rozvoj jazykových kompetencí, manažerské dovednosti, znalosti týkající se duševního a průmyslového vlastnictví, apod.). Tyto aktivity budou podporovány prostřednictvím rozvoje Programy. Finanční prostředky lze také získat ze strukturálních fondů EU. Celoživotní učení, bude dynamika odborného růstu a jazykových znalostí akademických pracovníků hrají roli v procesu hodnocení kvality vysokých škol / fakult a budou vzaty v úvahu Proces akreditace magisterských a doktorských studijních programů.

Úroveň kvalifikace akademických pracovníků je výrazně ovlivněna mezinárodními spolupráce v oblasti vzdělávání, výzkumu a vývoje. Bilaterální spolupráce mezi vysokými školami, mezinárodní dohody, programy výzkumu a vývoje (zejména EU rámcové programy) a vzdělávací programy (zejména Socrates a Leonardo) umožnit a podporovat krátkodobé a dlouhodobé výměnné pobyty akademických pracovníků v zahraničí. Tak, akademičtí pracovníci získat další profesní kvalifikaci, jakož i nových osobních kontaktů a mohou také zlepšit své jazykové dovednosti, které jsou obecně považováno za velmi důležité z hlediska rozvoje lidských zdrojů vysokých škol.

To je důvod, proč je podpora akademických pracovníků mobility vyjádřené v Dlouhodobém záměru ministerstva pro 2006-2010, a proč je rovněž finančně podpořilo.

Soukromé vysoké školy

Akademičtí pracovníci na soukromých vysokých školách se vztahují stejné právní předpisy týkající se kvalifikace jako zaměstnanci ve veřejných institucích. Údaje jsou převzaty z výročních zpráv soukromých vysokých škol za rok 2004 ukazují, že as k 31. prosinci 2004, 1778 akademických pracovníků, mezi nimi 139 profesorů a 320 docenti, byli zaměstnáni na soukromých vysokých školách. Počet učitelů FTE je 706. Z tohoto můžeme odhadnout "výuky účinnost" (viz bod 7.1) as 26,6 studenty / učitele. To se zdá být podstatně vyšší než na veřejných vysokých školách. Nicméně, vezmeme-li v úvahu výzkumné úkoly v těchto institucích a snížení počtu akademických pracovníků o jednu třetinu, "výuka účinnost" jak na tyto vysokých škol je zcela srovnatelná.

Kvalifikační struktura akademických pracovníků na soukromých vysokých školách jsou podobné těm, které veřejných vysokých škol. Nicméně, jsou soukromé vysoké školy, které jsou non-univerzitní typy institucí, nebyla udělena akreditace doktorských studijních programů, postupy pro habilitace nebo jmenování profesorů. Z hlediska akademických pracovníků poskytování a rozvoj lidských zdrojů, soukromé vysoké školy jsou tak závislé na o veřejných a státních vysokých škol v univerzitní. Soukromé vysoké školy mají tendenci "řešit" tuto situaci tím, že nabízí smlouvy, akademických pracovníků - zejména profesorů a docenti - z veřejných Vysoké školy. Problémem je, že počet těchto profesorů a docenti pokračovat v práci na jejich "domácí" univerzitního typu vysoké školy současně. Některé soukromé vysoké školy mohou přilákat profesorů a docenti z veřejných / státních vysokých škol tím, že nabízí jim lepší finanční podmínky. V této respekt, počet studentů na dané soukromých VŠ (tj. dárci finančních zdrojů) hraje Významnou roli. Pokud je soukromá vysoká škola má alespoň 200 studentů zapsaných v jednom roce studia, má aktiva zlepšit kvalifikační strukturu svých vnitřních akademických pracovníků. Vyšší počet Studenti také vytváří finanční zdroje pro rozvoj tvůrčích aktivit soukromé vysoké školy, tak výhodnější, když nabízí zákazníkům z mimo vysoké školy, například pro turisty během dovolená;

- ostatní příjmy ze vzdělávacích aktivit. Vysoké školy mohou stanovit, a to buď bezplatně, nebo podléhají platba, programy celoživotního vzdělávání v rámci svých vzdělávacích aktivit a nad rámec svých běžných programů;

- příjmy z majetku. Vysoké školy vlastní "prostředky potřebné k zajištění činností v rámci jejich primární cíle "(zákon, § 19). Hlavním zdrojem těchto příjmů je z pronájmu pozemků a nemovitostí. Různé instituce mají velmi různé příležitosti ke zvýšení tohoto druhu příjmu. Jak se používají jejich majetek je omezeno zákonem a pod dohledem správní rady.
- Výnosy z VaV činností a služeb (viz také kapitola 5).

Mechanismy pro přidělování státní dotace: Veřejné vysoké školy

Zákon výslovně stanoví, že státní dotace z veřejných vysokých škol je závislá na typu a finanční náročnost svých akreditovaných studijních programů a programů celoživotního vzdělávání, na počet studentů a dosažené výsledky ve vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké nebo další tvůrčí činnosti a jejich požadavky. Kromě dlouhodobých plánů vysokých škol a dlouhodobého Plán ministerstva jsou také vzaty v úvahu. Tato praxe byla přijata, aby podrobnosti o rozdělení státní dotace na jednotlivých vysokých škol jsou založeny na vzájemné dohodě mezi Zástupkyně Komise a ministerstvo. Zástupce Komise se skládá z Zástupci České konference rektorů ", Rady vysokých škol, Hei podatelny, a zástupce odborové organizace.

Celková dotace ze státního rozpočtu pro konkrétní instituce je založena především na jeho výuku a výzkum výkon. Hlavní část grantu pro výuku činnosti je založena na výkonu vzorce (Očekává se, že bude nadále hlavní složka již několik let), menší část na "Smlouvy" (viz níže). Tato druhá část je přidělena podle jiných (ne vzorec-based) pravidel. Složení z celkové dotace pro výuku je znázorněno na obrázku

Normativní financování. Výše prostředků přidělených je odvozena od objemu výuky činnosti. Celková částka pro každou VŠ se vypočítá jako součet součinů počtu studentů a finanční hodnocení každé z akreditovaného studijního programu. V poslední době se počet absolventů má také zahrnout do vzorce, čímž se zvýší výstupní orientaci systému financování. Finanční vyhodnocení studijního programu je produkt normativní základny a koeficient odráží relativní náklady programu. Koeficienty pro různé studijní obory normativní základ v posledních deseti letech jsou uvedeny v. Částka jedné absolventa je vypočte se podobným způsobem, pouze normativní základna se liší: v roce 2005 to bylo 6825 Kč v Bakalářské a magisterské programy a 10.238 Kč v doktorských těch. Meziroční

nárůst počet studentů, kteří budou financovány stejně jako případné meziroční nárůst v normativním základu je předmětem diskusí mezi ministerstvem a zástupce Komise.

Smluvní princip. V tomto případě, je závislá na financování kongruence mezi Dlouhodobé Plány jednotlivých institucí a Dlouhodobý záměr ministerstva. Mechanismus je založen na Rozvojové programy zveřejněné ministerstvem (viz obr. 7.2), a VŠ se vyzývají, aby projekty, které se vejdou do s programovými prioritami, které jsou odvozeny ze státního strategie, jak vyjádřená v Dlouhodobém záměru ministerstva. Finanční podpora úspěšných projektů přiděleno na základě zvláštních smluv umožňuje státní priority budou prováděna prostřednictvím financování. posouzení konkrétního projektu je způsobilosti je založen na prioritách jednotlivých dlouhodobých plánů na Ministerstva a že na konkrétní VŠ, to je kontrolována odborných týmů složených z členů České konference rektorů a Rady vysokých škol a zástupci ministerstva.

Jiné prostředky financování. Grant pro výukové aktivity zahrnuje několik dalších položek (pro podrobnosti viz tabulka). Jsou to:

- stipendia studentů doktorského studia; dotace na úhradu výdajů zahraničních studentů, kteří studují v ČR v rámci mezinárodních dohod a granty pro české studenty studující v zahraničí v rámci Jednotlivé programy (Socrates, Aktion, CEEPUS);
- dotace ze vzdělávací politiky fondu. Tyto dotace jsou určeny pro rozvojové projekty zahrnující více než jeden vysokoškolské instituce, které jsou v souladu s plány ministerstva, rozhodnutí o dotace jsou ministr výsadou;
- dotace ze Fondu rozvoje vysokých škol, který je určen na podporu projektů zaměřené na různá témata vzdělávacího rozvoje. Tento fond je řízena společně Ministerstvo a Rada vysokých škol. Priority v příslušných tematických oblastech jsou stanoveny a vyhodnocování jednotlivých projektů prováděných ve spolupráci s těmito dvěma subjekty;
- fond za splnění veškerých typů mimořádných výdajů;
- dotace na ubytování studentů a stravování. Veřejné vysoké školy používané na poskytnutí grantů pro ubytování studentů a stravování. Nedávno, nicméně, přidělení ubytovací části byl změněn. Od této chvíle, budou peníze distribuovány ve formě stipendií přímo Studenti,

kterí mají nárok na jejich použití k obstarání ubytování v institucionálních rezidencích nebo kdekoliv jinde. ;

Investice do nových aktiv, jejich rekonstrukce a obnovy jsou distribuovány na základě vyhodnocení podrobných projektů. Rozhodnutí o přidělení finančních prostředků, rozhoduje ministerstvo nebo vláda (v závislosti na velikosti projektu), je založen na prioritách státu a Dlouhodobé plány ministerstva a konkrétní instituce.

Finanční podpora výzkumu a vývoje je podrobně popsán v kapitole 5.2. Podpora ze strany státu Rozpočet má dvě formy: institucionální a cílené. Institucionální podpora je poskytována na VŠ by Ministerstvo podle doporučení Rady pro výzkum a vývoj, a má dvě díly:

- Podpora pro specifický výzkum, tj. výzkum spojen s poskytováním magisterské a doktorské programy. Celkové množství je přiřazen na VŠ podle vzorce, který zahrnuje kvalitu ukazatele, jako je finanční podpory získané z různých výzkumných projektů v otevřené soutěž o veřejné peníze v předchozích dvou letech, počet profesorů a spolupracovník profesori, a počet studentů v magisterských a doktorských programech.
- Podpora na základě výzkumných záměrů, které by měly být komplexní, relativně podrobných dokumentů, plánování výzkumu na VŠ na dobu 5-7 let, včetně potřebných zaměstnanců a rozpočtu. Výzkumné záměry jsou hodnoceny pomocí speciálních výborů složených z českých a zahraničních odborníků a jsou schváleny ministerstvem.

Cílená podpora může získat na základě hospodářské soutěže v rámci různých programy spravované ministerstvem, ostatních ministerstev, Grantové agentury České republiky a Akademie věd.

Veřejné vysoké školy také získat finanční podporu pro výzkum a vývoj z jiných národních a zahraničních zdrojů, příklad z rámcových programů EU (5. a 6.) a mnoho dalších.

Celková podpora obdržela VŠ je snížena o náklady potřebné pro její centrální činnosti a pak přerozděleny na fakulty. Vnitřní rozpočtu veřejných vysokých škol je předmětem vnitřního předpisy každého orgánu a ustanoveními zákona o vysokém školství; ročního

rozpočtu musí být schválena Akademickým senátem. Pro účely distribuce, většina veřejné vysoké školy použít kritéria podobné těm, které používají pro přidělování peněz z ministerstva na jednotlivých vysokých škol (např. Stejně koeficienty zapojeny do normativního financování na pedagogické činnosti). Změny v mechanismu financování

Hlavní změnou v mechanismu financování byla provedena v roce 1992, kdy přírůstkové metoda použitá pro mnoho let byl nahrazen normativního financování. (Holda, Čermáková, Urbánek, 1994; Turner 1994)

Normativní financování (který byl použit již několik let pro přidělování přibližně 90% státní dotace pro výuku činnosti vysokých škol) měl obrovský vliv na rozšíření systému, jak se očekávalo, které jsou určeny. Na druhé straně, je k dispozici zdroje byly nedostačující k neomezenému růstu počtu studentů a jednání muselo být provádí zástupce Komise o roční zvýšení počtu nově zapsaných studenti (to bylo v rozmezí od asi 3-5%). Toto by mohlo být považováno za zásah do expanze systému, ale bylo to nutné, aby se zabránilo expanzi v takovém rozsahu, aby vedlo nakonec k závažné problémy (lidské zdroje, kapacita budov a zařízení, jakož i pokles za obyvatele financování).

Poměrně jednoduché a srozumitelné vzorec na začátku učinil prakticky možné realizovat státní priority, a to bylo také příliš zaměřuje na vstupních parametrech. Zákon zavedlo požadavek na dlouhodobých plánech na straně ministerstva a VŠ, a prostřednictvím Výše popsané smlouvy státní priority by mohly být provedeny. Dvě změny, které byly navrhl a již částečně realizovala, jsou zavedení rozvojových programů v 2001 a začlenění výstupních parametrů ve vzorci v roce 2005.

Financování výzkumu změnila velmi výrazně v posledních letech. Před rokem 1990, byly pozorovány vysoké školy výhradně jako vzdělávací instituce, a neměli žádné zvláštní část svých rozpočtů pro výzkum činnosti. Nové mechanismy pro konkrétní části rozpočtu na výzkum (vysvětleno výše) byly realizován takto (množství peněz přidělena konkrétní typ výzkumu změnila v průběhu času): specifický výzkum v roce 1994; výzkumné záměry v roce 1999; Výzkumná centra programu v roce 2000.

Tak v průběhu posledních patnácti let České vysoké školství zažívá pomalý, ale významný posun od centralizovaného rozpočtu orientovaného financování komunistických časů více

decentralizované výsledek-orientovaný mechanismus financování (Jongbloed, 2003). Nedávno vzorec byl změnila a výstup orientovaných opatření byla realizována, významu základního normativního financování v celkové rozpočty vysokých škol se snižuje a na mnoha vysokých školách podíl specifické nebo cílené financování roste (viz též obr. 7.3). Struktura výdajů na veřejných vysokých školách (viz obr. 7. 4) ukazuje, že personální výdaje představují 56% jejich celkových výdajů.

Tam jsou dva hlavní problémy systému financování utváření strategie ministerstva pro další rozvoj systému vysokého školství:

- je zapotřebí mechanismus pro přidělování veřejných finančních prostředků, které by vyhovovaly většině zúčastněných zúčastněné strany a zajistit účinné využití finančních prostředků;
- je dlouhodobě nedostatečnému vysokých škol, protože veřejné finanční zdroje byly stále nedostatečné (Navzdory meziročnímu růstu, a to zejména v posledních letech, jak je uvedeno v tabulce 7.9).

Podle názoru ministerstva, dlouhodobě nedostatečnému vysokých škol je vidět ve stálenedostatečné příjmy akademických pracovníků a na někdy zastaralé technické a výzkumu vybavení institucí. To je způsobeno poklesem reálné veřejné podpory na jednoho studenta (celkem průměrné výdaje na studenta na vysokých školách jsou uvedeny v tabulce 7.10) a nízkého průtoku ze soukromých zdrojů do vysokých škol obecně. Problém je řešen v řadě strategických a koncepčních dokumentů vyvinut na ministerských a vládních úrovních (viz kapitola 2). Poslední důležitá dokument, v současné době zpracována pro opakované předložení vládě, je vysoké školství Koncepce reformy. Ministerstvo vyjádřilo svůj záměr žádala o zvýšení státního rozpočtu na rok vysokoškolského vzdělávání, zároveň zdůrazňuje potřebu vyšší konkurenceschopnosti a hospodářského příspěvek ve vysokoškolském systému. V tomto ohledu je finanční viděn jako základní nástroj pro realizace těchto myšlenek, a důležitou součástí resortních plánů je kontinuální Zavedení výše uvedených změn v mechanismu financování. Od té doby růst podpora by měla být doprovázena důrazem na efektivní využití finančních prostředků. Ministerstvo se domnívá, že část tohoto problému lze vyřešit změnou v pravidlech upravujících vynakládání finančních prostředků z veřejných zdrojů. Zatím, veřejné vysoké školy musel poslouchat

přísná pravidla oddělují příjmu do kapitálu a noncapital fondů. Novela zákona v roce 2005 (č. 552/2005 Sb.) Umožňuje VŠ vykonávat nad část peněz z veřejné podpory do následujícího roku.

5.1.2. Současný stav českého vysokého školství

5.1.2.1. Počet studentů

Počet studentů

Zatím poslední publikovaná zpráva OECD z roku 2009, která využívá údaje za rok 2006/2007, ukázala výrazné posuny umístění české republiky v mezinárodním srovnání způsobené stálým zvyšováním absolutního počtu studentů v ČR. V roce 2006/2007 se na VŠ (veřejné, státní i soukromé) poprvé zapsalo 48% populace odpovídajícího věku (ještě v roce 2000 to bylo méně než 30%), do akademického roku 2009/2010 to bylo 56%. Do magisterských studijních program přechází více než 80% bakalářů. Tak rychlému nárůstu počtu studentů neodpovídá ekonomická situace, ani schopnost vysokého školství se přizpůsobovat a mít pro každého z širokého spektra zájemců o studium odpovídající nabídku. V důsledku blížícího se demografického zlomu se navíc v polovině nastupujícího desetiletí začnou dostávat do věku 19 –21 let podstatně slabší věkové ročníky, což bude mít významné dopady na kvantitativní vývoj vysokého školství. Současná suma prvně zapsaných do terciárního vzdělávání totiž absolutně převyšuje velikost celého odpovídajícího populačního ročníku v roce 2016 ⁴³.

Z údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání vyplývá, že kupříkladu v období 2001-2009 se počet prvně zapsaných do prezenční formy studia v bakalářských programech na vysokých školách zvýšil mnohonásobně. Naproti tomu počet prvně zapsaných do prezenční formy studia v „dlouhých“ magisterských programech se během sledovaného období snížil o 77,8%. V roce 2009 již počet prvně zapsaných do bakalářských programů prezenční formy vzdělávání (58,5 tis.) devítinásobně převyšoval počet prvně zapsaných do magisterských programů (6,5 tis.). „Dlouhé“ magisterské programy jsou v současnosti

⁴³ <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vysoke_skoly/DZ_2011_15_text_na_web.pdf>, strany 6-7.

realizovány zejména na lékařských fakultách a na fakultě veterinárního lékařství, případně v některých oborech pedagogických a právnických fakult.⁴⁴

Terciární vzdělávání celkově

Ke studiu na terciární úrovni se v roce 2009 hlásilo celkem 156,4 tis. uchazečů, kteří podali celkem 345,6 tis. přihlášek (každý uchazeč podal v průměru 2,2 přihlášky). K přijímacím zkouškám se dostavilo pouze 93,4% všech přihlášených (146,2 tis.), přijato bylo 117 tis. uchazečů, z nichž celkem 94,7%, tj. 110,8 tis., ke studiu skutečně nastoupilo.

Celkový počet přihlášených ke studiu v terciárním vzdělávání se oproti roku 2008/09 snížil o 360 (tj. o 0,2%), celkový počet přijatých ale vzrostl o 2,5 tis., tedy o 2,2%.

Celková úspěšnost uchazečů při přijímacích zkouškách činila 80,1%, u prezenční formy studia dokonce 83,0%. Úspěšnější byli uchazeči o prezenční formu studia na vyšší odborné školy (88,3%) ve srovnání s uchazeči o prezenční formu studia v magisterských (37,5%) a v bakalářských studijních programech (80,6%).

Vysoké školy

Ke studiu na vysoké školy se v roce 2009 hlásilo 146,6 tis. uchazečů, kteří podali celkem 325,0 tis. přihlášek. K přijímacím zkouškám se dostavilo 93,3% uchazečů, přijato jich bylo 105,6 tis. (z toho 75,3 tis. do prezenční formy vzdělávání), z nichž celkem 99,8 tis. uchazečů ke studiu skutečně nastoupilo (do prezenční formy vzdělávání 70,7 tis.).

Uchazeči, kteří maturovali v roce 2009, podali celkem 61,0% přihlášek.

Od roku 2001 se počet studentů zvýšil téměř dvojnásobně. Tehdy se na vysokých školách vzdělávalo 203,5 tis. studentů, v současnosti je to 389,2 tis. studentů.

V roce 2001 existovalo 24 veřejných a 17 soukromých vysokých škol, dnes je to 26 veřejných a 45 soukromých škol. Naprostá většina uchazečů se hlásí na veřejné vysoké školy (91,5%). Soukromé vysoké školy přijaly celkem 15,0 tis. uchazečů, z nichž 13,9 tis. ke studiu nastoupilo.

⁴⁴ Praha : 2010 [cit. 2010-08-22]. Dostupný z WWW: < <http://hn.ihned.cz/c1-42749330> >

Uchazeči se nejvíce hlásí ke studiu humanitních a společenskovedních oborů (28,9%), ekonomických (28,8%), technických (22,4%) a pedagogických oborů (19,7%). V roce 2001 se nejvíce studentů vzdělávalo v technických (28,3%) a ekonomických vědách (19,7%) a v oblasti pedagogiky, učitelství a sociální péče (14,5%).

V České republice se v současnosti na vysokých školách vzdělává 34,6 tis. cizinců (tj. 8,9% všech studentů vysokých škol). V průběhu let 2001-2009 se jejich počet téměř zčtyřnásobil. Nejvíce cizinců se vzdělává v ekonomických vědách (31,3%). V roce 2009 absolvovalo celkem 81,7 tis. studentů.

Vyšší odborné školy

Na vyšší odborné školy se v roce 2009 hlásilo ke studiu celkem 17,7 tis. uchazečů, kteří podali 20,6 tis. přihlášek. Z celkového počtu všech uchazečů se k přijímacím zkouškám skutečně dostavilo přibližně 90% (16,0 tis.), přijato bylo celkem 13,7 tis. uchazečů (z toho 10,7 tis. do denní formy vzdělávání), z nichž celkem 11,6 tis. ke studiu skutečně nastoupilo (do denní formy vzdělávání 8,8 tis.). V roce 2001 se na 166 vyšších odborných školách vzdělávalo 26,7 tis. studentů, nyní se jedná o 28,7 tis. studentů na 184 školách. Uchazeči, kteří maturovali v roce 2009, podali celkem 60,1% přihlášek.

Do školního roku 2006/07 byl největší podíl studentů přijímán do oborů ekonomických, od té doby ale u nově přijatých dominují obory zdravotnické. Ve školním roce 2009/10 byl největší podíl studentů přijímán do oborů zdravotnických (22,8%), ekonomických (16,3%) a pedagogických (16,1%).

Od roku 2003/04 klesá počet přihlášek, přihlášených, přijatých a zapsaných uchazečů na vyšší odborné školy, přičemž byl tento pokles nejvýraznější mezi roky 2003/04 a 2004/05. K mírnému nárůstu přihlášených, přijatých i zapsaných došlo v letech 2007/08 a 2009/10. Tento nárůst byl způsoben zejména vyšším zájmem o ostatní formy vzdělávání, u denních forem vzdělávání byl až do předchozího roku patrný pokles. V roce 2009 se počty oproti předchozímu roku zvýšily (počty přihlášek o 9,1%, přihlášených o 5,9%, přijatých o 9,1% a zapsaných o 8,5%). V roce 2008/2009 absolvovalo celkem 6,2 tis. studentů

Šance na přijetí

Jak vyplývá ze statistik ÚIV, v roce 2009 se dostaly na vysokou nebo vyšší odbornou školu tři čtvrtiny všech přihlášených. Před deseti lety byla přitom jejich šance na úspěch jen něco málo přes padesát procent. Školy navíc přijímají čím dál více studentů a počet lidí, kteří nastoupili na studia, se od roku 1999 téměř zdvojnásobil.

Na vysoké nebo vyšší odborné školy se loni hlásilo přes 156 000 uchazečů, přijato jich bylo 117 000. Před deseti lety přitom do poslucháren zasedlo jen 61 150 nových studentů. Vysokoškolské studium je výrazně dostupnější jednak proto, že roste kapacita i počet škol, jednak proto, že kvůli slabým populačním ročníkům ubývá dětí vycházejících ze středních škol.

Přibývá zájemců o dálkové studium

Dle údajů ÚIV se zvyšuje počet uchazečů o přijetí do dálkové formy studia na vyšší odborné a vysoké školy, kterým je 30 let a více. Starší 30 let hlásící se do dálkové formy studia na vyšší odborné a vysoké školy tvořili v roce 1999 při přijímacím řízení 24,7% z celkového počtu uchazečů o dálkovou formu studia, zapsaných jich pak v terciárním vzdělávání (VOŠ i VŠ) bylo 24% (ze všech zapsaných do dálkové formy studia). V loňském roce bylo k přijímacím zkouškám do dálkové formy studia přihlášeno již 38,7% uchazečů starších 30 let, zapsaných pak bylo 42,3%. Tento trend je znatelně cítit především v posledních čtyřech letech. Důvodem je především povinné doplnění kvalifikace u určitých profesí (např. u zdravotních sester, učitelů či policistů). Další příčinou je zřejmě současný světový trend celoživotního a dalšího vzdělávání.

Dálkovou formu studia nabízejí ve velké míře hlavně soukromé vysoké školy. Ty ale loni přijaly jen 15 000 uchazečů, přes 91 procent všech zájemců bez rozdílu věku se hlásí na veřejné vysoké školy. V posledních šesti letech také trvale klesá zájem o vyšší odborné školy.

Kolem 29 procent zájemců se loni hlásilo na humanitní a společenskovední obory, zhruba stejný počet chtěl studovat ekonomii. Na technické obory poslalo loni přihlášku 22 procent zájemců o studia, na pedagogické fakulty pak asi každý pátý uchazeč.

Vysokoškoláků je stále málo

Ačkoliv na vysokých školách studuje stále více lidí, v počtu vysokoškoláků Česko výrazně pokulhá za evropským průměrem. Podle statistiky Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) bylo v roce 2007 v Česku mezi dospělými od 25 do 64 let 13,7 procenta vysokoškoláků. Průměr zemí EU je přitom 24,5 procenta. Počet absolventů vysokých škol však v Česku v posledních letech velmi rychle roste, v roce 2017 bude mít v populaci od 24 do 35 let diplom polovina lidí.

Tabulka č. 5.3 Počet studentů, prvně zapsaných a absolventů veřejných a soukromých VŠ v letech 2006/07–2008/09

Vysoké školy veřejné a soukromé	2006/07	2007/08	2008/09
počet škol	63	68	71
počet studentů	316 496	344 615	369 619
z toho ve stud. prog.: bakalářských	182 138	208 481	230 623
magisterských	79 482	65 201	53 478
magisterských navazujících	35 951	51 493	66 335
doktorských	23 319	23 995	24 611
počet poprvé zapsaných	73 292	78 856	82 220
z toho ve stud. prog.: bakalářských	69 676	77 281	80 907
magisterských	10 912	8 225	7 321
magisterských navazujících	20 669	28 180	33 374
doktorských	5 103	5 238	5 232
počet absolventů (za kalendářní rok)	53 461	63 611	73 153
z toho ve stud. prog.: bakalářských	25 071	32 827	39 094
magisterských	19 378	17 892	15 748
magisterských navazujících	7 089	10 735	16 070
doktorských	2 055	2 262	2 340

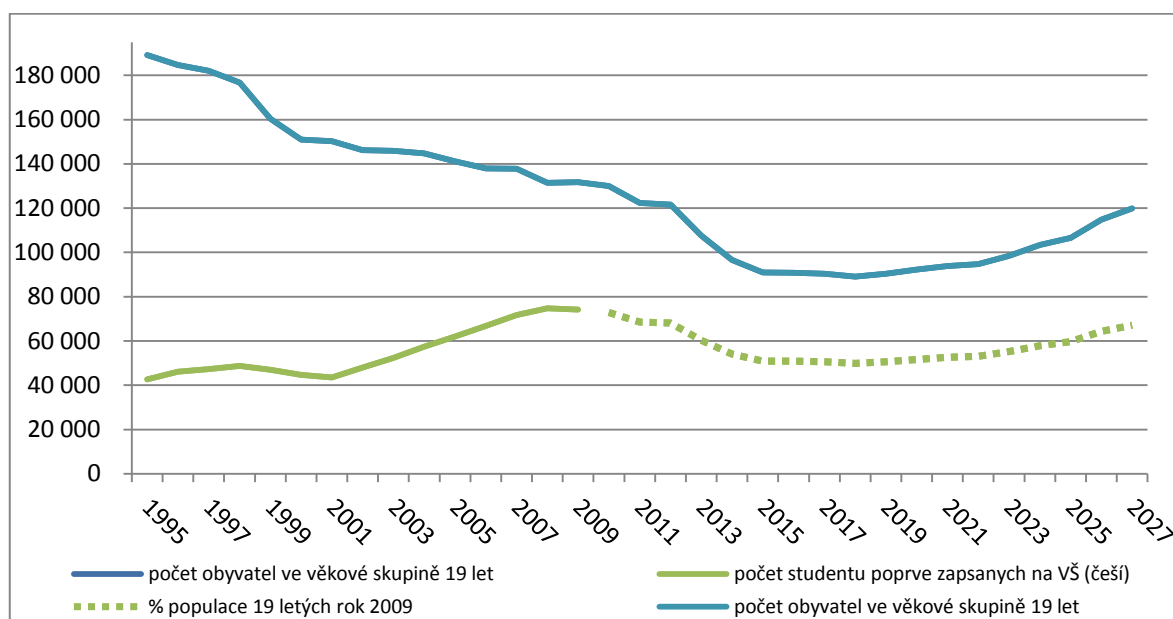
5.1.2.2. Demografický vývoj

V polovině 90. let dorazila na vysoké školy demografická vlna vysokého počtu narozených dětí z poloviny 70. let. Do vysokoškolského věku se dostala skupina dospívajících, která dosahovala téměř až ke 200 tisícům osob v jednotlivých věkových ročnících. Přestože v polovině 90. let absolutní počet zapsaných na vysoké školy, poté počet studentů a o několik let později i počet absolventů vysokých škol rostl poměrně rychle, v ukazatelích přístupu k vysokoškolskému vzdělání a v podílu absolventů vysokých škol v odpovídající věkové kohortě se to z uvedených demografických důvodů odrazilo jen částečně. Ve druhé

polovině 90. let však přišel z hlediska vysokých škol demografický zlom, během něhož se velikost odpovídajících věkových kohort snížila na 130 – 140 tisíc, tedy zhruba o čtvrtinu. V důsledku toho se ovšem mnohem rychleji začal zvyšovat podíl zapsaných na vysoké školy a v návaznosti na to – avšak s několikaletým zpožděním – i podíl absolventů vysokých škol z odpovídající věkové kohorty. Následující přibližně desetileté demografické období začíná zhruba od roku 2002–2005, kdy se velikost vysokoškolských věkových kohort téměř přestává měnit (setrvává na jakési demografické plošině). Tato skutečnost odráží poměrně stagnující demografický vývoj v 80. letech minulého století, kdy se počet narozených dětí stabilizoval. Mezi roky 2002 a 2009 se průměrná velikost ročníků ve věku 19 – 21 let jen mírně zmenšila ze 139 na 135 tisíc osob, tedy pouze o 3%. Růst počtu zapsaných, studentů i absolventů se proto v posledních letech promítá s téměř shodnou dynamikou do růstu jejich podílu v odpovídajících věkových kohortách. Vývoj demografických křivek ovšem zřetelně ukazuje, že stagnující velikost vysokoškolských věkových kohort je pouze dočasná. Další demografický zlom totiž vysoké školy čeká v letech 2013–2016, kdy začne prudce klesat příslušná věková kohorta nejprve pro zapsané, vzápětí pro studenty a později i pro absolventy vysokých škol. Druhý demografický pokles je důsledkem výrazného snížení porodnosti v první polovině 90. let. Tehdy se průměrný počet dětí narozených ženám během jejich života (tzv. úhrnná plodnost) snížil ze zhruba 2 dětí v 80. letech až na 1,1 dítěte v druhé polovině 90. let, což představovalo jednu z nejnižších hodnot v celé Evropě. Průběh tohoto demografického poklesu je charakteristický svou strmostí, kdy během několika let poklesne velikost vysokoškolských věkových kohort na hodnoty jen málo převyšující 90 tisíc osob, oproti dnešní situaci tedy téměř o třetinu. Uvedený proces se v současné době již přesouvá ze základních škol na středoškolskou úroveň se zřejmými důsledky pro budoucí počty nových maturantů. Na nízké úrovni kolem 90–95 tisíc osob se vývoj v průměrném ročníku udrží přibližně deset let, které představují další demografickou plošinu. Kolem roku 2025 se vysokoškolské populační kohorty začnou krátkodobě opět zvyšovat.

Na grafu 5.4 znázorňujícím počet osob ve věkové skupině 19 let v daném roce (potencionální studenti vysokých škol) je dobře viditelný pozitivní vzestup počtu nově zapsaných studentů na VŠ, který se dostává na úroveň vyspělých zemí. Problematikou následujících let ovšem bude pokles populace, který s sebou přinese boj o studenty.

Graf 5.4 Struktura obyvatelstva, počet studentů prvně zapsaných na VŠ

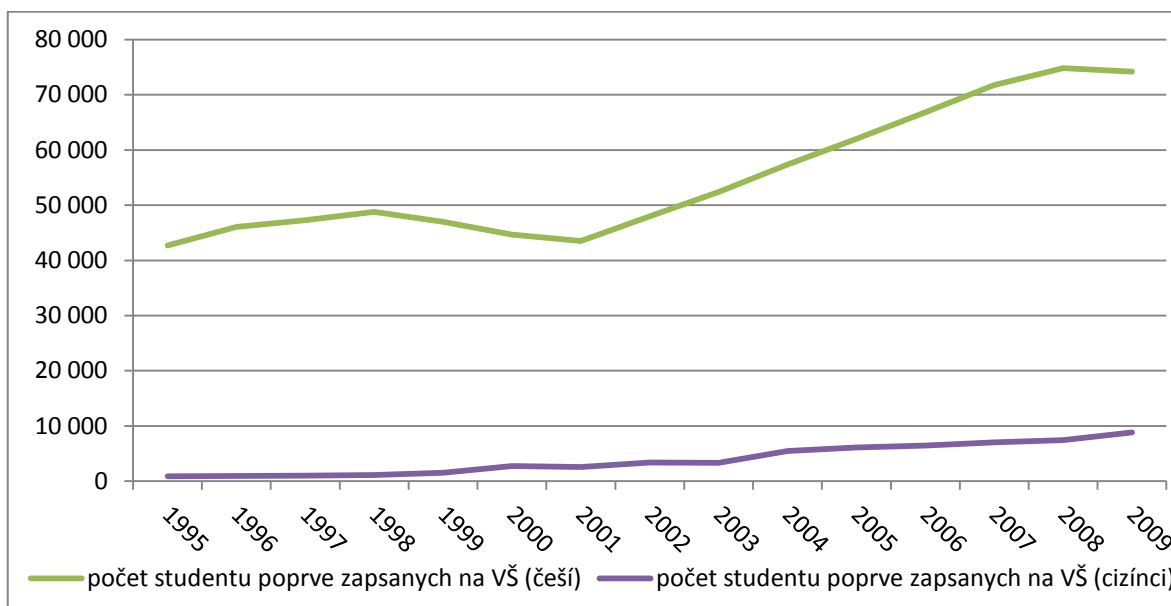


5.1.2.3. Zahraniční studenti studující v ČR

V roce 2008 studovalo vysokou školu v České republice 32 700 osob s cizí státní příslušností a jejich podíl na celkovém počtu studentů byl v tomto roce 8%. V roce 2002 zaujímali studenti s cizí státní příslušností na celkovém počtu vysokoškolských studentů v České republice podíl 5%. Mezi zahraničními studenty dlouhodobě převažují občané Slovenské republiky, těch bylo v roce 2008 6% z celkového počtu studentů vysokých škol a mezi studujícími cizinci tvořili téměř 70%. Pokud se zaměříme na absolventy z řad zahraničních studentů, zjistíme, že se za sledované období jejich podíl na všech absolventech vysokých škol významně zvýšil a to z 2% v roce 2002 na 7% v roce 2008. Tento nárůst zastoupení absolventů s cizí státní příslušností je samozřejmě způsoben stále vyšším počtem cizinců, kteří do České republiky přicházejí studovat.

Rozložení cizinců studujících v ČR do jednotlivých studijních oborů je jiné než rozložení českých studentů. U cizinců je nejvyšší zájem o společenské vědy (obchod a právo). V roce 2008 tento obor studovalo 42% zahraničních studentů. Nejvyšší podíl v tomto oboru je i v případě českých studentů, avšak činí pouze 34%. Významný rozdíl zaznamenáváme v případě oboru Zdravotnictví a sociální péče, ve kterém studuje 15% zahraničních studentů vysokých škol, ale pouze 7% studentů českých.

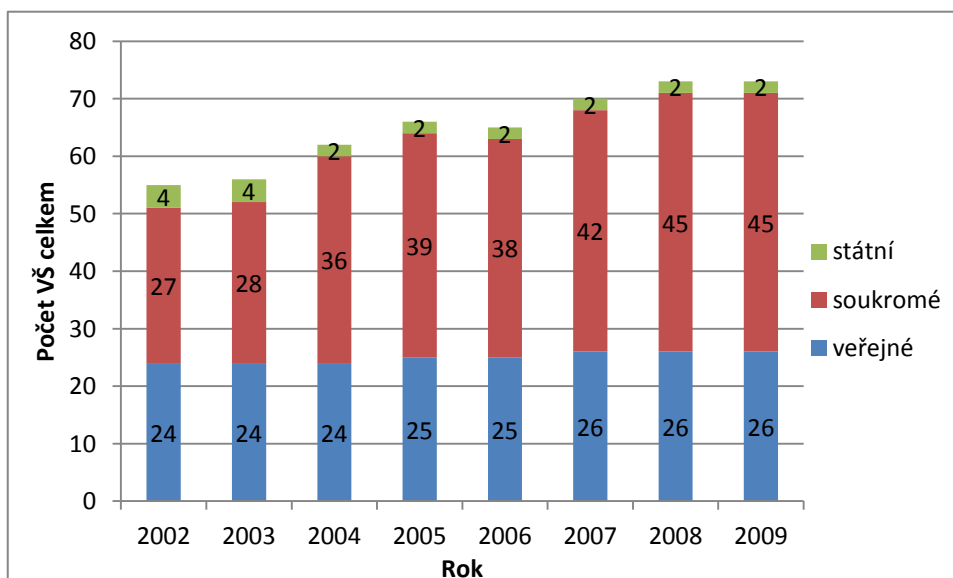
Graf 5.5 Počet prvně zapsaných studentů dělený na Čechy a cizince



5.1.3. Statistická analýza významných ukazatelů vysokého školství

Následující graf ukazuje vývoj počtu vysokých škol. V roce 2000 existovalo v ČR jen 8 soukromých škol, v roce 2001 již 17 soukromých škol a během posledních osmi let tento počet neustále rostl až na hodnotu 45 v roce 2009⁴⁵.

Graf 5.6 Počet vysokých škol v letech 2002-2009 v ČR



⁴⁵ Centrum pro studium vysokého školství. v.v.i.

Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. Statistické informace; vlastní

Tabulka č. 5.4 sleduje vývoj počtu studentů v letech 2002-2007, který je měřen dle ukazatele počtu studií (každý student je uveden tolikrát, kolik oborů studuje). Od roku 2005 se běžně začal používat ukazatel dle fyzického počtu studentů (každý student je uveden jen jednou). Aby však byla zachována srovnatelnost dat, byl použit ukazatel dle počtu studií.

Tabulka č. 5.4 Počet studentů vysokých škol v letech 2002-2008 v ČR⁴⁶

Typ školy	Rok						
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Veřejná	235 874	256 408	274 962	282 376	303 916	314 365	331 719
Soukromá	7 891	13 286	19 120	25 081	32 039	41 172	52 372
Celkem	243 765	269 694	294 082	307 457	335 955	355 537	384 091

Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. Statistické informace; vlastní

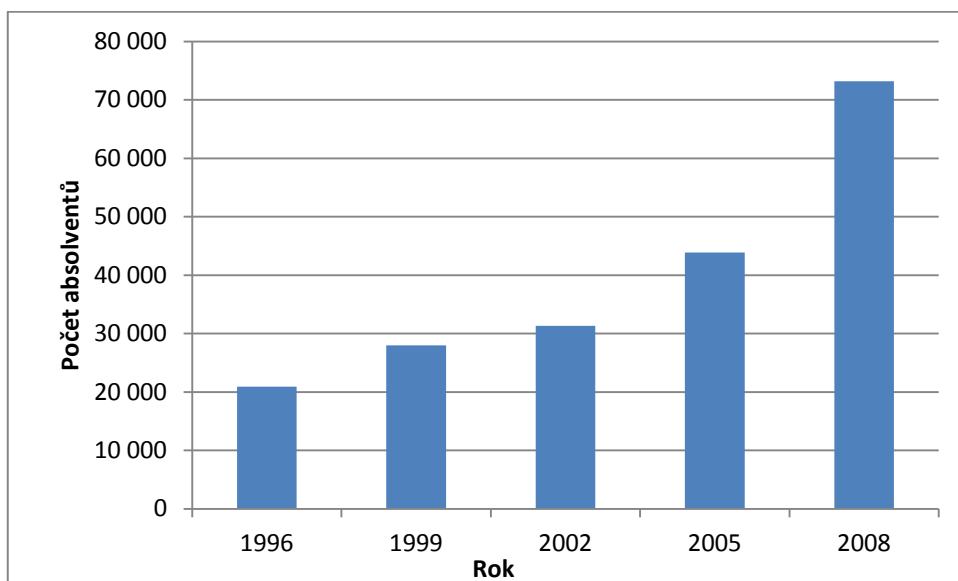
V roce 1995 byl počet studentů jen 148 433, v roce 2008 již dosáhl počtu 384 091 studentů. To znamená, že se počet studentů zvýšil téměř dvaapůlkrát. Počet studentů vysokých škol má rostoucí tendenci. (viz. Graf 9 Vývoj počtu studentů vysokých škol v ČR v Příloze).

Největší meziroční nárůst studentů vysokých škol z akademických let 1995/1996 až

2007/2008 byl zaznamenán v letech 1995/1996. (viz. Graf 9 Meziroční nárůst studentů vysokých škol (v %) v Příloze)

⁴⁶ stav k 31. 12. daného roku, nezahrnuje státní vysoké školy

Graf 5.7 Vývoj počtu absolventů vysokých škol v ČR⁴⁷



Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. Statistické informace; vlastní

V ČR se zvyšuje nejen počet studentů vysokých škol, ale samozřejmě i počet absolventů. V roce 2008 bylo absolventů třikrát více než v roce 1996, jedná se tedy o ohromný nárůst.

⁴⁷ nezahrnuje státní vysoké školy, dle počtu studií

Tabulka č. 5.4 Vývoj počtu přihlášených a přijatých ke studiu na vysokých školách v akademických letech 2001/2002 až 2008/2009 v ČR⁴⁸

Ukazatel	Akademický rok							
	2001/2 002	2002/2 003	2003/2 004	2004/2 005	2005/2 006	2006/2 007	2007/2 008	2008/2 009
Počet přihlášených*	105000	108848	117544	130353	130934	137836	146801	147276
Počet přijatých	54676	61077	69582	75613	79986	89075	97190	104003
Úspěšnost uchazečů	52,1	56,1	59,2	58,0	61,1	64,6	66,2	70,6

* od roku 2003/2004 se do výpočtu úspěšnosti uchazečů nezahrnuje počet přihlášených, ale počet přihlášených, kteří se dostavili k přijímacím zkouškám

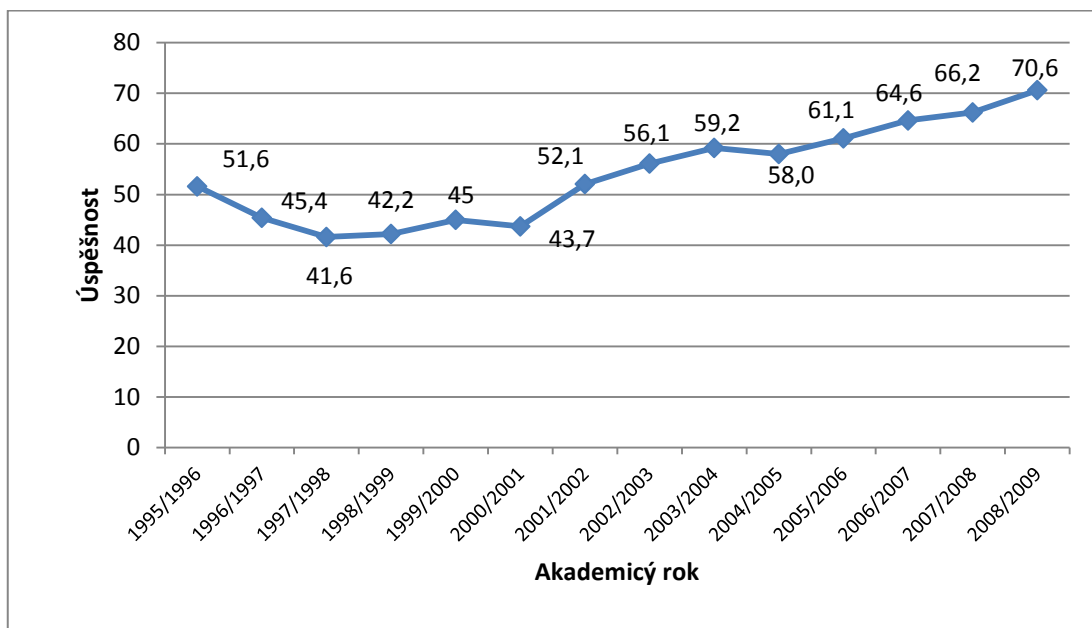
Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. Statistické informace; vlastní

Z předchozí tabulky je zřejmé, že se zájem o studium na vysokých školách neustále zvyšuje a také roste počet přijatých studentů na vysoké školy. Zatímco v akademickém roce 2001/2002 byl počet přijatých jen 54 676, v akademickém roce 2008/2009 již bylo ke studiu přijato 104 003 studentů.

Úspěšnost zájemců o studium neustále roste. I když je podáváno více přihlášek ke studiu, rok od roku se zvyšuje šance na přijetí. Nejmenší šance na přijetí byla v letech 1997/1998 a to jen 41,6%. Důvodem růstu úspěšnosti je neustále se zvyšující počet vysokých škol a také zvyšování kapacit stávajících vysokých škol. (viz. Graf 4.10 Vývoj úspěšnosti uchazečů o studium na vysoké škole v akademických letech 1995/1996 až 2008/2009 v ČR)

⁴⁸ Každý uchazeč je započten jen jednou bez ohledu na to, kolik přihlášek ke studiu podal.

Graf 5.8 Vývoj úspěšnosti uchazečů o studium na vysoké škole v akademických letech 1995/1996 až 2008/2009 v ČR



Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. Statistické informace; vlastní

Tabulka č. 5.5 Podíl jednotlivých oborů v počtu přihlášek na vysoké školy v akademických letech 2000/2001 až 2008/2009 v ČR

Skupina oborů	Akademický rok								
	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009
Přírodní vědy	6,70%	9,20%	7,70%		8,00%	6,80%	6,80%	6,21%	6,99%
Technické obory	13,80%	18,10 %	18,90 %		9,50%	16,40 %	16,00 %	14,81 %	13,65 %
Zemědělství, veter. lék.	2,30%	2,50%	3,00%		2,70%	3,00%	3,00%	2,85%	2,75%
Lékařské vědy, farmacie	6,20%	7,20%	7,10%		8,40%	8,70%	9,10%	9,02%	9,35%
Ekonomické vědy	18,90%	19,70 %	18,40 %		18,40 %	20,70 %	21,80 %	22,23 %	21,97 %
Humanitní a spol. vědy	19,50%	15,00 %	15,50 %		18,50 %	19,20 %	19,80 %	19,96 %	22,17 %
Právní vědy	8,70%	6,80%	6,70%		7,20%	7,10%	6,40%	6,68%	6,40%
Pedagogika	20,40%	18,50 %	19,80 %		16,60 %	15,00 %	14,10 %	15,11 %	13,35 %
Umělecké obory	3,60%	3,10%	2,90%		2,80%	3,10%	3,10%	3,13%	3,37%
Neuvedeno	x	x	x		7,90%	X	x	x	x

Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. Statistické informace; vlastní akademický rok 2003/2004 nejsou dostupná data

Z předchozí tabulky můžeme vidět, že zájem o jednotlivé obory během posledních let neprochází výraznými změnami. Zájem o technické obory je víceméně každý rok stejný, jen v akademickém roku 2004/2005 došlo k velkému propadu. Počet přihlášek na ekonomické vědy a humanitní a společenské vědy se lehce zvyšuje. Obor učitelství zaznamenává každý rok pokles zájmu.

Tabulka č. 5.6 Úspěšnost uchazečů (přijetí/přihlášení) v akademických letech 2001/2002 až 2008/2009 v ČR

Skupina oborů	Akademický rok							
	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009
Přírodní vědy	46,20%	54,00%		64,80%	69,20%	71,61%	76,12%	80,97%
Technické obory	75,70%	76,10%		84,80%	88,20%	90,40%	90,51%	91,54%
Zemědělství, veter. lék.	58,20%	59,40%		72,60%	71,30%	79,21%	78,63%	83,18%
Lékařské vědy, farmacie	33,00%	38,00%		40,40%	41,90%	56,34%	56,01%	60,43%
Ekonomické vědy	43,40%	50,10%		57,60%	61,00%	70,08%	75,15%	76,19%
Humanitní a spol. vědy	27,40%	31,20%		41,00%	45,40%	52,10%	51,85%	58,59%
Právní vědy	20,90%	24,50%		19,60%	26,50%	34,44%	39,68%	44,77%
Pedagogika	33,00%	38,60%		43,80%	50,50%	51,87%	52,38%	56,91%
Umělecké obory	18,80%	20,20%		31,90%	34,20%	42,17%	43,85%	46,88%
Neuvedeno	x	x		85,40%				

Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. Statistické informace; vlastní za akademický rok 2003/2004 nejsou dostupná data

Díky tabulce 5.6 můžeme identifikovat vývoj úspěšnosti zájemců o studium dle jednotlivých oborů. V každém oboru se zvyšuje úspěšnost přijetí, což je v souladu s dlouhodobým trendem zvyšování počtu vysokých škol a zvyšování kapacit stávajících vysokých škol. Na technický obor je přijat téměř každý, zatímco nejmenší šance na přijetí je tradičně u právních oborů.

Počet přihlášek na ekonomické obory v akademickém roce 1997/1998 zažil velký boom, postupně však došlo k poklesu a v posledních letech počet přihlášek na ekonomické obory roste. Zatímco v akademickém roce 1995/1996 bylo podáno jen 31 634 přihlášek, v akademickém roce 2006/2007 to byl již dvojnásobek. (viz. Graf 3 Vývoj počtu přihlášek na ekonomické obory v akademických letech 1995/1996 až 2008/2009 v ČR v Příloze).

Šance být přijat na ekonomický obor se v akademických letech 1995/1996 až 2000/2001 pohybovala mezi 24,9% a 32%. V dalších letech vzrostla úspěšnost až na 61%. Pro srovnání v právních oborech byla úspěšnost v akademických letech 1995/1996 až 2000/2001 mezi 14 a 18%, na technických vysokých školách v akademických letech 1995/1996 až 2000/2001 mezi 63 a 75%. (viz. Graf 4 v příloze Vývoj úspěšnosti uchazečů o studium ekonomických oborů v akademických letech 1995/1996 až 2008/2009 v ČR)

V posledních šesti letech se také zvyšoval počet prvně zapsaných na vysoké školy. Školy realizují stále více dvoustupňové studium: bakalářské a magisterské navazující. V roce 2008/2009 již počet prvně zapsaných do bakalářských programů prezenčního studia (63,8 tis.) více než sedminásobně převyšoval počet přijatých k magisterskému studiu (6,1tis.). Celkový počet prvně zapsaných na veřejné a soukromé vysoké školy činí 108,8 tis., z toho do bakalářských studijních programů 92,7 tis. studentů⁴⁹.

Struktura přihlášených studentů na vysokou školu podle toho, který druh střední školy absolvovali, se změnila. V období 2001/2002 až 2008/2009 se podíl přijatých uchazečů ze škol vyučujících obory gymnázií pohyboval kolem 33%. Podíl uchazečů ze škol

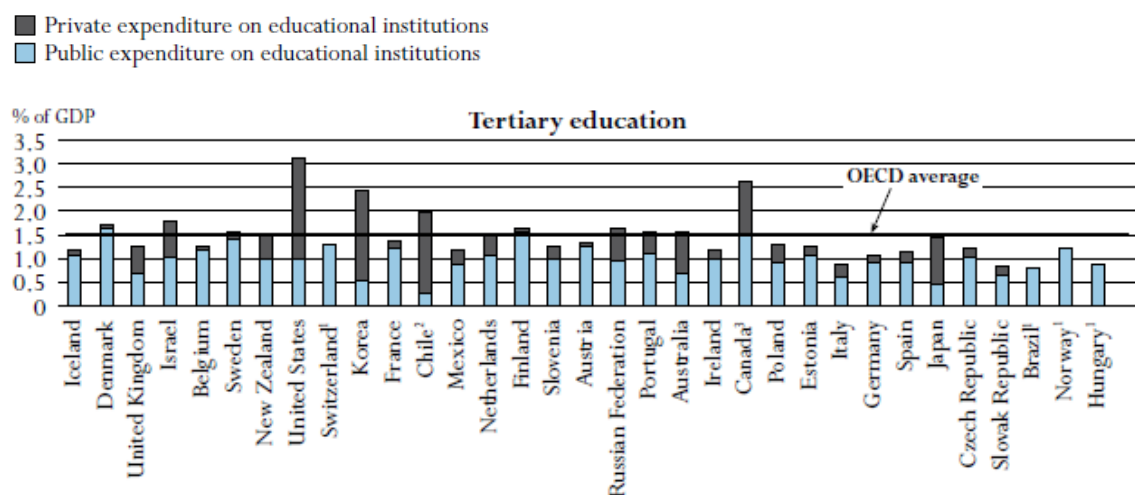
⁴⁹ Ústav pro informace ve vzdělávání. *Vývojová ročenka Školství v ČR*

vyučujících oborů středních škol narostl ze 39,2% na 44,9%. Měnila se i struktura uchazečů o studium na vysoké školy podle věku. Na vysoké školy se hlásilo stále více uchazečů ve věku 20-24 let. Zatímco v roce 2001 to bylo 41,4%, v roce 2008/2009 to bylo již 46,4%⁵⁰.

5.1.3.1. Problémy vysokého školství

Základním problémem českého vysokého školství je již tradičně fatální nedostatek finančních zdrojů. Přestože každý rok rostou výdaje na naše vysoké školství, v rámci OECD patří Česká republika stále k zemím s vysoce podprůměrnými výdaji na terciární vzdělávání.

Graf 5.9 Výdaje vybraných zemí OECD na terciární vzdělávání v% HDP



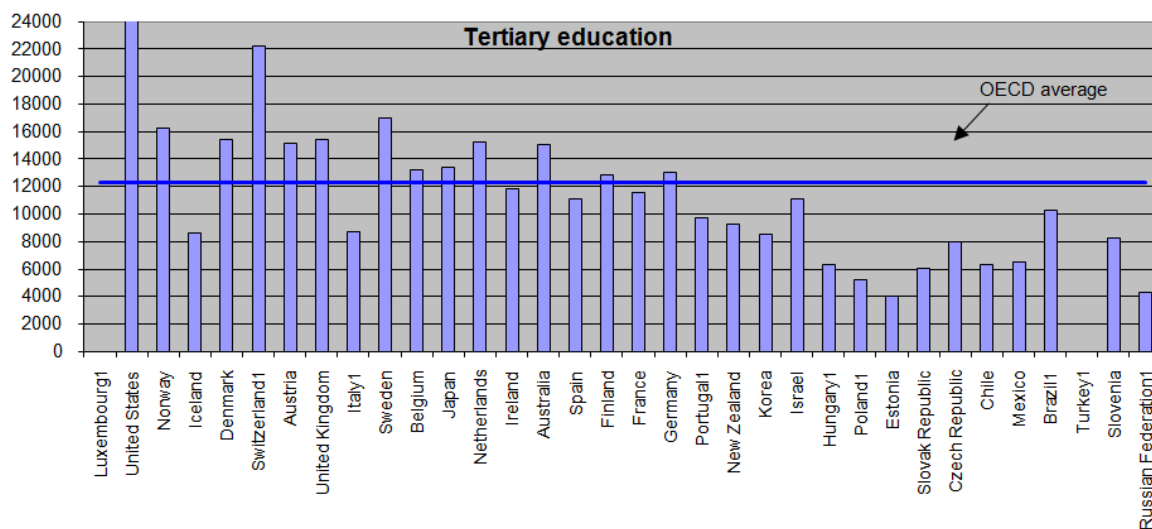
Zdroj: OECD. Education at a Glance 2010 : OECD indicators

V České republice tvoří veřejné výdaje na terciární vzdělávání 1% HDP a soukromé výdaje 0,2% HDP, tedy celkem 1,2% HDP. Průměr zemí OECD je 1% HDP z veřejných zdrojů a 0,5% ze soukromých zdrojů a celkem tedy 1,5% HDP. Česká republika tedy poměrně zaostává za průměrem OECD. Průměr zemí EU19 činí 1,1% HDP z veřejných zdrojů a 0,2% HDP ze soukromých zdrojů.

⁵⁰ Tamtéž

Dalším kritériem pro porovnání zemí jsou roční výdaje na studenta, znázorněné v následujícím grafu.

Graf 5.10 Roční výdaje na studenta v USD (přepočítané dle parity kupní síly) ve vybraných zemích OECD



1. Public institutions only.

Zdroj: OECD. *Education at a Glance 2009 : OECD indicators, vlastní*

Česká republika ročně vydá na studenta 7 989 USD, zatímco průměr zemí OECD je 12 336 USD. Vysokoškoláci v ČR tvoří jen 13% populace, průměr v zemích OECD je 26% populace. Česká republika má tedy o polovinu méně lidí s diplomem než je průměr OECD⁵¹.

Problémem je také současné normativní financování, kde se dotace a příspěvky poskytované vysokým školám odvíjejí hlavně od počtu studentů, a tak zvýhodňují masové studijní programy.

Dalším nedostatkem normativního financování je nedostatečné finanční rozlišení tří existujících stupňů vzdělání. Bakalářský program je hromadný, praktičtěji zaměřený, je to spíše všeobecný teoretický úvod do dalšího studia v magisterském programu. Díky nízké specializaci studentů lze využít úspory z rozsahu. Magisterské studijní programy jsou

⁵¹ NOVÁK, František. Česko zaostává s počtem vysokoškoláků za OECD.

výběrové, a proto musí docházet k individuálnější výuce. Posledním stupněm je elitní doktorandské studium, které je určitě finančně nejnáročnější.

Normativ je však poskytován jen dle studijního oboru a nerozlišuje mezi bakalářským, magisterským a doktorandským studijním programem. Je třeba, aby se zvýšila finanční podpora magisterských a doktorandských programů dle určitého předem stanoveného klíče.

V České republice je nízký tlak na efektivnost fungování vysokých škol. Vysoké školy produkují každý rok velký počet absolventů, ale nikdo již nezjišťuje informace o tom, jak kvalitní absolventy škola vychovala. Vysoké školy dostávají dotace a příspěvky dle počtu studujících, ale naprosto chybí vazba na kvalitu absolventů.

Vysoké školy by měly mít zájem na kvalitním vzdělávání studentů, kteří se v budoucnu dobře uplatní na trhu práce. V současné době však existuje mnoho továren na vysokoškolské studenty, neexistuje žádný vztah student - škola. A právě zavedení odloženého školného by mohlo zainteresovat vysoké školy na kvalitě vzdělávání svých studentů. Vysoké školy by musely poskytovat kvalitní vzdělání a bojovat o studenty.

V Listině základních práv a svobod je psáno: „Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.“⁵² Je zcela jasné, že kapacita vysokých škol není neomezená, a proto je potřeba vybrat ty nejschopnější jedince. Jedince, kteří mají nejvyšší studijní předpoklady, nejlepší schopnosti, dovednosti a potenciál. Kritériem pro výběr takovýchto studentů jsou přijímací testy. Šance na přijetí na vysokou školu je kolem 70%, ale šance na přijetí u velmi žádaných oborů (právnícké nebo umělecké obory) nedosahuje ani 10%. Důsledkem je to, že mnozí studenti volí řešení, kdy raději zvolí obor, kde jsou šance na přijetí vyšší, ale o který nemají takový zájem. Větší část studentů nestuduje obor, který by si přála studovat.

Kritiku si zaslouží i struktura přijímacích testů. Ve většině případů jde o nabífování se stovky dat, údajů a pouček. Dále se často účastníci přijímacích zkoušek musí naučit

⁵² Ústavní soud České republiky. Listina základních práv a svobod

mechanické postupy, které je třeba rychle aplikovat při vyplňování přijímacího testu. Kde je ovšem logické uvažování, kreativita, analytické schopnosti? Současné přijímací testy zvýhodňují uchazeče o studium, kteří jsou schopni naučit se velké množství informací, avšak tyto testy již neprověřují, zda uchazeči o studium vůbec vědí, co se naučili a zda to dovedou použít v praxi.

Dalším problémem našeho vysokého školství je velmi raná selekce studentů. O tom, zda student nastoupí na vysokou školu, se rozhoduje již ve věku ukončení základní školy, případně ve věku přechodu na víceleté gymnázium. Za studenta v tomto věku však hlavně rozhodují rodiče. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče spíše pošlou své dítě na gymnázium, aby pak mělo větší šanci se dostat na vysokou školu, než rodiče s nižším vzděláním. Jen 9% vysokoškolsky vzdělaných lidí pochází z rodin, kde je rodič manuálně pracující, což je velmi malé procento oproti jiným státům. Lidé s vyšším vzděláním tedy pocházejí z rodin s vyšším vzděláním a náš systém vysokého školství tyto nerovnosti spíše zvyšuje.

Jestliže se dítě bohatých rodičů nedostane na státní vysokou školu, může si zaplatit soukromou vysokou školu. Tuto možnost dítě chudých rodičů nemá. Navíc i finanční náročnost studia na veřejné vysoké škole se pohybuje kolem 5 000 Kč měsíčně a ne každá rodina si může dovolit o tuto částku ochudit svůj rodinný rozpočet. Protože u nás neexistuje kvalitní systém půjček pro studenty, dochází k separaci bohatých a chudých.

Petr Matějů ve své Bílé knize terciárního vzdělávání vidí slabé stránky českého systému terciárního vzdělávání také například ve vysoké míře neukončování studia (zejména technických oborů), ve špatné provázanosti mezi jednotlivými stupni vysokoškolského vzdělávání na různých vysokých školách, v nesouladu mezi volbou uchazečů o studium a poptávkou po absolventech na trhu práce, v nevyhovující legislativě, v těžkopádném a neefektivním systému řízení a v některých dalších faktorech⁵³.

5.1.4. Finanční spoluúčast studentů

Školné je jedním z nejkontroverznějších témat současné doby. Stále častěji se vedou vášnivé spory o jeho výhodách a nevýhodách, do emotivních diskuzí se zapojují politici, rektori univerzit, studenti, ale i obyčejní daňoví poplatníci. Ano, všichni si uvědomují, že

⁵³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Bílá kniha terciárního vzdělávání

nedostatek financí ve vysokém školství je potřeba začít efektivně řešit. Existuje velmi mnoho argumentů „pro“ a „proti“ zavedení školného a nelze jednoznačně určit, které z argumentů jsou oprávněné. Bylo by lehkomyšlné ihned školné zavrhnout. Je potřeba se seznámit se všemi jeho důsledky.

5.1.4.1. Typy finanční spoluúčasti

Existují následující formy spoluúčasti studentů na nákladech spojených s poskytováním vzdělání. Jsou to⁵⁴:

přímé školné placené škole na začátku roku či semestru (v takovém případě mají studenti možnost získat rozumně úročenou půjčku od státu nebo banky)

odložené školné splácené škole až po ukončení studia a teprve poté, až absolvent dosáhne určité výše příjmu (např. průměrné mzdy).

časově omezená absolventská daň splácená škole po dosažení určité výše příjmu (např. dvojnásobek průměrné mzdy) jako procentuálně stanovená část příjmu (např. 5%) placená po definovanou dobu (např. 15 let)

Odlišnosti těchto forem spočívají v následujícím⁵⁵:

jak rychle škola peníze dostane,

jak se množství peněz získaných školou odrazí v kvalitě vzdělávací služby poskytované školou,

jak zavedení spoluúčasti omezuje přístup ke studiu studentů z chudších rodin,

jak zavedený systém umožňuje získat informace o kvalitě vzdělání poskytovaného jednotlivými školami/fakultami,

jakou konkurenci systém vyvolá.

Další formou spoluúčasti je zápisné, kterým student hradí vysoké škole náklady spojené se zápisem, s registrací a v některých případech s certifikací nebo s pojištěním. Zápisné je zavedeno v některých státech EU.

⁵⁴ MATĚJŮ, Petr, et al. České vysoké školství na křižovatce

⁵⁵ MATĚJŮ, Petr, et al. České vysoké školství na křižovatce

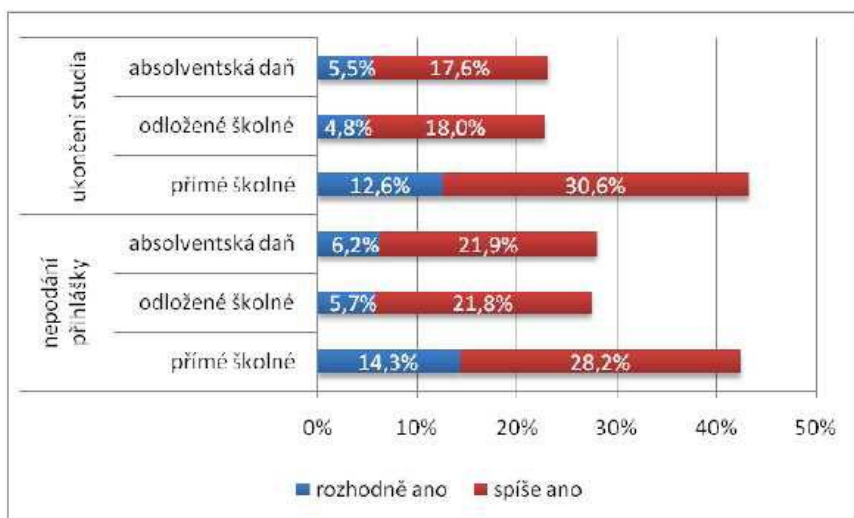
Existuje školné paušální (stejně pro všechny instituce) a variabilní (škola si může sama stanovit výši).

Důležité je také zvolit, na základě čeho stanovíme výši školného. Školné můžeme stanovit jako určitý podíl na nákladech studia. Nevýhodou je však obtížnost stanovení nákladů na jednotlivé obory. Samozřejmě technické obory jsou nákladově náročnější než humanitní obory. Mohlo by tedy dojít k poklesu poptávky po oborech, za které se platí vysoké školné a které jsou v budoucnu málo finančně ohodnoceny.

Nejlepší možností stanovení školného dle atraktivity oboru. Ta má největší vliv na kvalitu studia, riziko je ovšem v zániku méně atraktivních oborů.

V následujícím grafu můžeme vidět, jaký vliv by dle Výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice v roce 2004, mělo zavedení různých typů školného.

Graf 5.11 Rozhodnutí nepodat přihlášku nebo ukončit studium při zavedení některé z forem spoluúčasti



Zdroj: MATĚJŮ, Petr, et al. *České vysoké školství na křižovatce*

Z grafu 5.11 je zřejmé, že nejvíce by studenty negativně ovlivnilo přímé školné. Nejlépe si naopak u studentů vede odložené školné.

Přímé školné je v současné době vybíráno na soukromých vysokých školách. Jeho výhoda spočívá v nejnižších administrativních nákladech na provoz systému výběru poplatků ze všech forem spoluúčasti. Značná nevýhoda spočívá v prohloubení obrovských sociálních

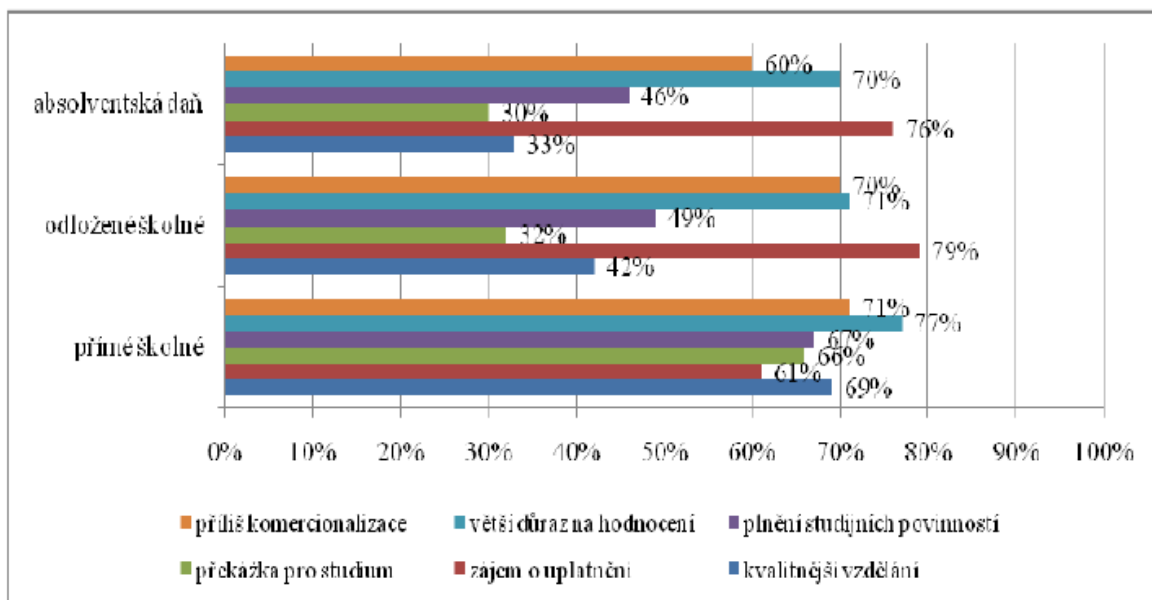
nerovností. Vysokoškolské studium už by nebylo přístupné každému, školné se stane sociální bariérou a rovnost příležitostí se stane minulostí.

Samozřejmě by bylo nutné, aby existoval dobrý systém studentských půjček. Bohužel tyto půjčky jsou velmi rizikové jak pro studenty, tak i pro věřitele. Student si nemůže být jistý, že školu dokončí. Banka tedy podstupuje poměrně velké riziko a to také započítává do ceny půjčky.

A protože banka bude posuzovat bonitu uchazeče (případně jeho rodiny), děti z bohatších rodin opět získají konkurenční výhodu. Nejen, že půjčka bude drahá, ale pro chudé studenty téměř nedostupná.

Dokonalejší formou spoluúčasti je odložené školné a absolventská daň, které se odvíjejí až od budoucích příjmů absolventa. Sociální bariéry by padly, navíc v případě, že by student klesl pod stanovenou úroveň příjmu, splátky školného by se mu pozastavily. Vysoké školy by byly finančně zainteresovány na pracovních úspěších absolventů a motivovány poskytovat co nejkvalitnější služby, navíc by se zvýšila motivace studentů studovat.

Graf 5.12 Předpokládané implikace zavedení různých forem finanční spoluúčasti



Zdroj: MATĚJŮ, Petr, et al. *České vysoké školství na křižovatce*

Z předešlého grafu je zřetelné, že největší překážkou pro studium by bylo přímé školné, odradilo by 66% uchazečů o studium. Výhodou přímého školného je ovšem nejvýraznější tlak na kvalitu vzdělávání.

Následující grafy pocházejí z Výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice v roce 2004. Studenti jsou rozděleni do skupin dle sociálního původu a vyjadřují své názory na různé výše školného.

S rostoucí výší školného mizí možnost, že by si studenti financovali studium z vlastního příjmu, narůstá však počet těch, kteří by si vzali půjčku. Na školné 24 000 Kč by si vzalo půjčku průměrně 30,7% studentů, na školné 40 000 Kč jen 22,3% studentů. Při školném 24 000 Kč odmítá studium téměř polovina dotázaných. V případě školného 40 000 Kč by nestudovalo již 69,8% studentů. Tato výše školného je velkým problémem u všech dotazovaných skupin.

Dále je zřejmé, že sociální původ respondentů hraje velkou roli. Školné 8 000 Kč ještě neodhaluje velké rozdíly (graf 5 v příloze), ale při pohledu na graf 6 a graf 7 v příloze lze identifikovat, že respondenti s méně kvalifikovaným rodičem více odmítají studium při zavedení vyššího školného.

Závěrem je třeba si uvědomit, že výzkum byl proveden mezi studenty prvních ročníků vysokých škol. Jsou to studenti, kteří jsou již přijati, a jistě se jich školné týkat nebude.

5.1. Model USA

ÚVOD

Hlavní změny nastaly ve způsobu, jakým Spojené státy financuje jeho vyšší vzdělání System,. Nejvýraznější byl prudký pokles v průběhu posledních dvou desetiletí ve veřejné podílu vysokoškolského vzdělávání finance a nedávné zájem financování na základě institucionální výkonnosti. Tyto hlavní změny v pořadí způsobil velké posuny v tom, jak vysokoškolské instituce se chovají, vést je, aby prudce zvýšily své školné, agresivně usilovat o finance ze soukromých zdrojů a snížit náklady outsourcing služeb externím poskytovatelům.

Obě změny ve financování a posuny v tom, jak vysoké školy chovat havrany důsledky pro sociální roli vysokoškolského vzdělávání: například, její role při poskytování rovnosti příležitost. Proto bych chtěl, aby tyto změny v oblasti financování, přezkoumat, jak instituce mají odpověděl, a analyzovat přínosy a náklady (institucionální a společenské) tohoto vývoje. Před zahájením této zkoumání, nicméně, by bylo vhodné začít krátkým ohodnotí Struktura vzdělávacího USA vyšší systému, a to zejména typy institucí nevymýšlí a jak se řídí tyto orgány.

Struktura vysokého školství

Pozorovatelé mají sklon pohlížet na USA vysokoškolské vzdělání v cestách, které neodpovídají realitě systému. Pro jeden, oni si často myslí, amerického vysokého školství především z hlediska svých univerzit, i když ve skutečnosti představují pouze menšina institucí. Navíc je zde tendence k zájmu o veřejné instituce, a zapomínají, že existuje velká soukromého sektoru.

ROZDÍLY podle programu a míra TYPU

Na podzim 2000, tam bylo 9132 pomaturitní instituce, v provozu ve Spojených státech. Z tyto instituce, 4056 (44%) bylo stupeň udělení: to znamená, že poskytne associate je nebo vyšší stupně a jsou způsobilé pro hlavy IV programy federální finanční pomoci (US

National centrum pro Vzdělání Statistiku, 2002a: 218-219, 407). Jak je uvedeno v tabulce 1, jedná 4056 míra-udělovat instituce mohou být rozděleny do různých kategorií podle nejvyššího stupně, které nabízejí. Vysoké školy (doktorské poskytování instituce) představují pouze 6% všech míra-udělovat instituce v USA, ačkoli oni přece účet pro 28% míra úvěrů studentů

Vzdělání Statistiku, 2002a: 218-219, 407). Jak je uvedeno v tabulce 1, jedná 4056 míra-udělovat instituce mohou být rozděleny do různých kategorií podle nejvyššího stupně, které nabízejí. Vysoké školy (doktorské poskytování instituce) představují pouze 6% všech míra-udělovat instituce v USA, ačkoli oni přece účet pro 28% míra úvěrů studentů.

Rozdíly prostřednictvím kontroly

Zatímco USA systém vysokoškolského vzdělávání je ovládán veřejnými institucemi, ale také má velmi velká soukromého sektoru. Na podzim 2000, soukromé instituce tvoří 59% všech míra-udělovat instituce a představovaly 23% všech udělen úvěrů zapsaných (US National centrum pro statistiku vzdělání, 2002a: 218)

Pokud instituce ve veřejném vlastnictví, vláda má mnoho mechanismů kontroly nad touto institucí. Pro jednoho, bude poskytovat velkou část tohoto orgánu financování. Navíc, bude to být schopen jmenovat správní radu nebo ředitele této instituce a že deska bude mít pravomoc zvolit prezidenta a další čelnými představiteli, rozhodnout, jaké postupy budou použity k pronájmu a podporovat zaměstnance, jaké programy instituce nabídne, a jaké jsou jeho přijímací pravidla budou (Berdahl & McConnell, 1999: 76-77; Stadtman, 1992: 782-3).

Je zřejmé, že pokud instituce je soukromá, vláda postrádá tyto ovládací prvky. Soukromé instituce odvozují mnohem méně z jejich příjmů z vlády a jejich rad, nejsou jmenován (s výjimkou velmi vzácných případech) vládou.

Nicméně, toto neznamená, že vláda nemá velký vliv na soukromý sektor. Vláda může stále vyvíjet silný vliv na soukromých institucí prostřednictvím offinancing, tržní pobídky,

nařízení vlády, a ideologické vliv. Jak uvidíme dále, 12% Financování soukromých institucí pochází od vlády (a tento údaj nezahrnuje prostředky obdržel za pomoci studentům). Kromě toho mohou vládní vliv soukromých institucí tvarováním Student po nich poptávka. Například, vláda má velký vliv na pro-zisk instituce, jejichž studenti jsou velmi závislé na pomoci government studentů, tím, že vyžaduje, aby Studenti mohou žádat studentskou podporu pouze u institucí, které splňují určité požadavky (např. vysoká dost úroveň studia). Za účelem přilákání studentů způsobilé pro federální studentské podpory, za účelem dosažení zisku instituce musely vyvinout zvýšené úsilí o zlepšení své maturitní ceny.

To nás vede k tématu nařízení vlády. Soukromé i veřejné instituce nemůže pracovat, pokud mají oprávnění k tomu, aby (se objednaný) státními vládami. A ve skutečnosti, některé státní vlády popřel listiny na neziskové vysoké školy, čímž se předejde themfrombeing se sídlem v těchto státech (Berdahl & McConnell, 1999: 82). Státní vlády také obvykle mají pravomoc rozhodnout, zda vysoké školy mají právo poskytovat určité tituly nebo programy. Konečně, federální a státní vlády tvar vysoké školy od založení a zajištění některých individuálních práva - jako je svoboda projevu, ochrana před diskriminací v návštěvnosti a pronájem, a práva zaměstnanců zakládat odborové organizace (kolektivní vyjednávání) - které musí být rozšířena na studenty a zaměstnance (Gladieux & King, 177-178; Olivas, 1999: 223-224).

Konečně, vláda mohutně utváří i soukromé vysoké školy přes ideologické přesvědčování. Vládní komise hrály důležitou roli při formování stanoviska vyšší vzdělávání vedoucí o tom, co by mělo být posláním vysokoškolského vzdělávání, který vysoké školy by měl sloužit, jaké programy by měli nabízet, a jaké normy by měly následovat.

Hlavními zdroji financí

Na tomto pozadí na typech vysokých škol ve Spojených státech, a jak jsou upraveny, můžeme nyní obrátit na zvážení hlavních zdrojů financování pro USA vyšší vzdělávání. Vzhledem k významným rozdílům mezi veřejnými a soukromými institucemi

v typu řízení, budu rozlišovat mezi nimi v jejich příjmu. Příjmové diskutované proudy bude následující:

- * Školné a poplatky (které zahrnuje federální, státní a soukromé studentské podpory obdrželi studenti)
- * Federální, státní a místní vládní prostředky, granty, a smlouvy (s výjimkou studentů podpora)
- * Soukromé dary, granty a smlouvy
- * Nadační příjmy (kromě kapitálových zisků a ztrát) a investice se vrátí (výnos z aktiv, včetně dividendy, úroky zisk, honoráře, nájemné, zisky a ztráty, apod.)
- * Prodej a služby, ať už v podobě vzdělávacích aktivit, nemocnic, sportovních týmů, a další pomocné podniky.

Tyto údaje jsem se podávání zpráv budou průměry přes několik let, kontrolovat na volatilitě ve výnosech soukromé neziskové instituce vysokoškolského vzdělávání byly příjem z jejich dotace, zejména, že investoval do akciového trhu. Obsažené instituce nejsou všechny pomaturitní instituce, ale spíše ty, které jsou míra-udělovat a způsobilá, aby studenti, kteří získat federální hlavy IV pomoci studentům.

Kontrola příjmů postav objeví některé důležité rozdíly mezi veřejností a soukromé instituce ve svých financích. Není divu, veřejné instituce přijímat mnohem větší podíl svých finančních prostředků od vlády, zejména vláda státu, než dělat soukromé instituce. Naopak, soukromé instituce dostávají mnohem více než veřejné instituce ze školného, soukromé dárky, granty, smlouvy, a návratnost investice.

A v rámci soukromého kategorie, jsou velké rozdíly mezi neziskovou a neziskových institucí. Neziskových institucí jsou mnohem závislé na školném příjmu, z velké části hrazeny federální studentské podpory, a přijímat jen velmi málo soukromých dary, granty, smlouvy a návratnost investice.

Za zmínku stojí, že státní dotace má velice odlišné podoby, v závislosti na tom, zda přichází ze státních vlád nebo federální vládou. Většina stav financování vyšší vzdělávání

jde do financování obecné operace veřejných vysokých škol, podobně méně jde do studentské podpory a grantů a smluv. Na druhé straně, federální prostředky není do obecné operace, ale spíše je rozdělena mezi studentem podpory (47% všech federální pomoci) a výzkumu Podpora (46% ze všech federální pomoci) (Gladieux & King, 1999: 156). V obou oblastech, federální podpora je klíčová: to účetní závěrka za tvořily 63% všech finančních prostředků studentských podpor v letech 1999-2000 (US National Center for
Vzdělání Statistika, 2002c: 57) a 58% všech výdajů na výzkum a vývoj na vysokých školách a vysokých škol

ZMĚNY VE FINANCOVÁNÍ vysokého školství: ÚVOD

Systém financování vysokého školství ve Spojených státech byl mění velmi v průběhu v minulých třicet let. Rád bych, aby tyto změny a poté analyzovat různé způsoby vyšší vzdělávací instituce reagovaly. V této analýze se budu všimát výhod a nákladů pro instituce a společnosti z těchto odpovědí. Budu se zaměřit zejména na možné důsledky pro rovnost přístupu k vysokoškolskému vzdělání.

Čtyři změny ve finančním systému mají zvláštní význam:

- * Klesající nasměrují veřejné podíl vysokoškolského vzdělávání financí
- * Změny ve výši a formě podpory studentů, se zaměřením zejména na rostoucí spoléhání se na úvěry oproti grantů
- * Větší důraz na komunitní školy pro vysokoškolské přístup pro znevýhodněné studenty
- * Vzhled výkonu odpovědnosti, zejména výkon financování

FINANČNÍ ZMĚNA 1:

UPUŠTĚNÍ přímou veřejnou podporu pro vysokoškolské vzdělávání

První hlavní změna v oblasti financí amerického vzdělání postsecondary, že bych chtěl diskutovat, je prudký pokles v přímém veřejnosti (státní) podpory, zejména ze státního vlády. Chcete-li mít jistotu, federální a státní financování finanční pomoci zvýšil, ale většina z této podpory nejde na instituce, ale spíše pro studenty, kteří pak rozhodnou, kde strávit tuto podporu. Jak lze vidět v tabulce 4 níže, přímá vládní podpory - ve formě grantů přidělů, a smlouvy - se prudce poklesl, zejména pro veřejné instituce. Vládní podíl z jejich příjmy klesly z 63% v letech 1980-81 na 51% v roce 2000 až 01, přičemž většina z tohoto poklesu přichází ve státní financování.

PŘÍČINY poklesu přímou veřejnou podporu

Několik faktorů řídí tento pokles v přímé státní financování veřejných vysokých škol instituce, ale mohou být snadno umístít do dvou kategorií: Pád nebo ploché příjmy státu a Zvyšující se nároky na výdaje na jiné oblasti, než vysokoškolského vzdělávání. V případě pádu nebo ploché příjmy státu, které státní vlády byly konfrontovány s opakujícími zpomalení ekonomiky, působit příjmy státu klesají, spolu s daňovou strukturou, která zabraňuje státy od plně zachycení výhody hospodářského růstu. Státní vlády byly tvrdě zasaženy recesí z brzy 1980, brzy 1990, a brzy 2000. Například, v červenci 2002, 26 států uvedlo, že jejich fiskální rok 2002 příjmy byly nižší, než u těch, za předchozí rok (Hebel a Selingo, 2001, Národní konference legislatur státu, 2002: 1-2, 5-6). Tyto příjmy poklesy byly zhoršuje problémy s daňovou strukturou státní správy. Mnoho států chybí daň z příjmu, takže se musí spoléhat na daních z obratu, které zaostávají rostoucí ekonomiku (Selingo, 2002: 3). Také, státní daně z prodeje mají tendenci daňových zboží, spíše než služeb, které charakterizují novou ekonomiku. Jako osobní rostou příjmy, lidé tráví poměrně méně na zdaněné zboží a další na nezdaněné služeb, s tím výsledkem, že příjmy státního daňové tendenci zaostávat (Callan, 2002: 5-7).

Ale možná podstatnější je skutečnost, že státní vlády čelí nové utrácení požadavky v non-vysokoškolskými oblastech: Medicaid (zdravotní pojištění pro chudé), základní a středoškolské vzdělání, a věznice a policejní. Protože většina státní vlády není dovoleno se schodkem, oni splnit tyto nové požadavky - tváří v tvář stojatých nebo klesající příjmy – od snižování podílu státní výdaje jít k vysokoškolskému vzdělání. Z těchto tří Medicaid byl

nejdůležitější. Vzhledem k rostoucí nákladů na zdravotní péči a nové federální předpisy rostoucí obyvatel způsobilé pro Medicaid, státní výdaje na Medicaid prudce vzrostl from 10% of state rozpočty v roce 1987 na 19% v roce 1995 (Callan, 2002: 3-4, 8, Hebel a Selingo, 2001, Kane a Orszag, 2003; Národní konference legislatur státu, 2002: 3; Slaughter & Leslie, 74). Ve skutečnosti, to je odhadoval, že 80% poklesu státních výdajů na vysoké školství v letech 1988 a 1998 je způsoben zvýšené výdaje na Medicaid (Kane a Orszag, 2003: 3). Zvyšovat dopad zvýšené Medicaid výdajů je skutečnost, že státy se také museli utrácet více peněz na základní a střední vzdělávání. Vzhledem k rostoucímu počtu mladých dětí, tráví na základní a střední vzdělávání vzrostl v průměru o 5% ve fiskálním roce 2003 (Callan, 2002: 8; Hebel a Selingo, 2001, Národní rada státních legislatur, 2002: 3). A konečně, vzhledem k popularitě politik zvyšování policejní a častější a delší věznění, výdaje na věznice a policejní prudce vzrostly, stejně se za posledních třicet let (Breneman & Finney, 1997: 3; Callan, 2002: 8, Národní rada státních legislatur, 2002: 3).

Vysokoškolské vzdělání je oblíbeným místem k vyrovnání státní rozpočty z několika důvodů. Vysokoškolské vzdělání je méně silný politicky než jiná odvětví, jako je základní a sekundární vzdělávání. Typicky, jsou vysoké školy nejsou tak dobře organizované politicky (Callan, 2002). Navíc, vyšší vzdělání ztratil legitimitu, začíná být vnímána jako odolné vůči změnám a neefektivní, jako místo, kde je hodně tuku, které mohou být řez (Alexander, 2000: 418; Callan, 2002: 4) Prudký pokles přímého veřejného financování je uvedeno výše vedle vysokých škol - zejména obecně ty - vyzkoušet řadu prostředků snižování nákladů a zvyšování výnosů. My se podíváme na tyto různé strategie, analyzuje jejich relativní přínosy a náklady jak pro samotné instituce a pro společnost jako celek.

Institucionálních reakcí na pokles přímou veřejnou podporu

Pokles ve vládním podílu vysokého školství financí nezpůsobila vyšší vzdělávání příjmy nebo výdaje to drop, a to buď v aktuálních nebo konstantní dolarů (Národní centrum pro Vzdělání Statistiku, 2002a: 388). To je však vzhledem ke skutečnosti, že vysoké školy dělali pro pokles vládního podílu jejich financování tím, že hledá nové zdroje příjmy a snížení nákladů. Toto podnikatelské chování bylo velmi užitečné v ochraně instituce, ale to

také způsobilo problémy jeho vlastní. Budu se zaměřit zejména na dopady na rovnost vzdělávacích příležitostí.

Příjmy zvyšování strategie patří následující:

- * Zvýšení školné (College Board, 2003a; McPherson a Schapiro, 1998; Selingo, 2002)
- * Získávání lepších platících studentů (Gose, 1996; McPherson a Schapiro, 1998)
- * Přilákat více studentů prostřednictvím nových programů a více agresivní marketing (Brint, 2002, Dougherty a Bakia, 2000;
- * Více agresivní fundraising (včetně hledám více podniků financování univerzitního výzkumu) (Brooks & Randazzese, 1998, Hirsch, 1999, tisk a Washburn, 2000, řemenice, 2001; Soley, 2001; Van der Werf, 1999a)

Strategie snížení nákladů byly zahrnuty následující:

- * Outsourcing služeb na externí poskytovatele (Garrett, 2001: 7, 9-10, van der Werf, 1999b, 2000, Wood, 2000).
 - * Pronájem více na částečný úvazek fakulty (Charfauros a Tierney, 1999, Národní centrum pro statistiku vzdělávání, 1999; Rhoades, 1999).
 - * Restrikce (odstranění fakulty postavení, či dokonce celé programy) (Eckel, 2002; Gumport, 1993; Gumport a Pusser, 1999; Rhoades, 1999, Slaughter, 1993; Zusman, 1999)
- I přezkoumá několik z těchto institucionálních strategií níže, se zaměřením na ty, které by mohly mít Největší vliv na rovnost vzdělávacích příležitostí.

Příjmy Zvyšování strategie 1: Zvýšení Výuka

Jedním z nejdůležitějších způsobů, jak vysoké školy oslovily řez v veřejná přímá podpora vysokoškolského vzdělávání bylo tím, že zvýší školné. Gross školné a poplatky růže z 21%

současných fondů příjmů v letech 1980-81 na 28% v roce 1995-96. U veřejných institucí růst byl z 13% v roce 1980-81 na 19% v letech 1999-2000 (NCE, 2002a: 372, 375).

Zatímco toto školné nárůst přinesl potřebné prostředky, ale také způsobil hodně populární hněv proti vysokoškolské instituce ze strany vládních úředníků a široké veřejnosti. Na druhé straně, tento hněv hrál hlavní roli v hnutí výkonu odpovědnosti, že jsem diskusi níže.

Ale mnohem důležitější pro naše účely, prudký nárůst školného přispěla ke zvýšení nerovnosti na vysoké škole přístupu. Vzhledem k tomu, federální a státní studentské podpory ve formě grantů ne zvyšovat tak rychle jako hrubý výuky, net výuka prudce vzrostl v posledních dvou desetiletích (College Board, 2003a; McPherson a Schapiro, 1998, 1999). Jak lze vidět v tabulce 5 níže, v letech 1992 - 93 a 2002-03, čistá cena na vysoké škole docházky (zveřejněno školné, poplatky, a ubytování a stravování minus průměrný grant na jednoho studenta) se zvýšila o 25%, ve stálých 2002 dolarů na čtyřletých vysokých škol a 13% na veřejných dvouletých vysokých škol.

Existuje dobrý důvod se domnívat, že prudký nárůst školného nekompenzované zvýšením v rámci grantu podpora za posledních 20 let hrály klíčovou roli při zvyšování nerovnosti na vysoké škole přístup (Poradní výbor pro studenty finanční pomoci, 2001, Lumina Foundation, 2003; McPherson a Schapiro, 1998: 36, 39, 40, 44-46, Ústav pro vysokoškolské vzdělávací politiky, 2002). Zvýšení čistého výuky spadají nejtěžší na nízkopříjmové studenty, protože jsou zvláště reagovat na ceny (Berkner a Chavez, 1997: 54; Heller, 1999: 76-79; McPherson a Schapiro, 1998: 39). Zatímco všichni studenti vykazují pokles v učícím tempem jako školné nárůstu, reakce je vyšší u menšiny a nízkými příjmy studentů. Například, St John (1990) odhaduje, že na každých 100 dolarů zvýšení školného, zápisu studentů s rodiči v Spodní kvartil v sociálně-ekonomického statusu (měřeno vzdělávání rodičů, povolání, a výnos) kapky 3,4%, ale jen 1,4% pro studenty v horním kvartilu SES (St. John, 1990; Terenzini et al, 2001: 11). Tento rozdíl reagovat na zvýšení čistého výuky pomáhá vysvětlit skutečnost, že zatímco college bude se zvýšila u všech skupin, to stoupla alespoň pro nízkými příjmy a menšinových studentů, s výsledkem, že třída a rasa nerovnost v přístupu škole zvýšil. Jak lze vidět v tabulce 6 níže, mezi lety 1980 a 1996, se míra přístupu na vysokou školu obecně pro bělochy vzrostl o 18 procentních bodů (z 50% na 68%), zatímco pro černochoy a Hispánci rolí pouze o 12 a 7 procentních bodů, resp. Navíc, mezi vysokoškoláky návštěvníky, tam je rostoucí nerovnost

v kolej určení. V letech 1981 a 1998, studenti s vysokými příjmy rodičů se výrazně zvýšila jejich účast univerzit (41% až 48%), a prudce poklesla jejich použití veřejného dvouleté vysoké školy (nebo vysoké školy komunity) (13% až 8%). Mezitím, zatímco s nízkými příjmy studentů mírně zvýšené využití svých univerzit (12 až 15%), ale také mírně zvýšila jejich použití pro komunitu vysoké školy (45% až 47%) (McPherson a Schapiro, 1998: 13, 22-23). definována tím, co oni byli v roce 1998. Tento rostoucí třída Rozdíly v účasti univerzit a vysokých školách společnosti je problematické vzhledem důkaz, že vysoká škola kvality má významný dopad na vzdělávací a hospodářský přínos (Brewer et al., 1999), se studenty, kteří vstupují Community Colleges je podstatně méně pravděpodobné, že získat bakalářského titulu než srovnatelné studentů (v oblasti sociální pozadí, vysoká školní příprava a vzdělávací a profesní aspirace) zadání čtyři- rok vysoké školy (Dougherty, 1994: kap 3).

Příjmy Zvyšování strategie 2: Získávání lepší platebních Studenti

Další institucionální strategie pro zvýšení příjmů je přilákat více studentů, kteří mohou platit vysoká školné a nepotřebují mnoho finanční pomoc. Patří mezi ně studenty ze zemí mimo stát nebo dokonce i USA, který pak může být účtován vyšší "out-of-state" vyučování pro nerezidenty. Oni také patří bohatší studenty, kteří budou vyžadovat méně, a možná ne, finanční pomoc. Tyto bohatší studenti mohou často být přitahován tím, že nabízí relativně malé finanční balíčky pomoci pro "pákového efektu" jejich zápisy. Tyto finanční pomoc balíčky jsou často nazýváni "zásluhy podpory", protože nejsou uvedeny na základě finanční potřeby. Ale ve skutečnosti, že ne vždy jdou více schopnými studenty, ale spíše budou pro studenty, kteří nemusí být zvláště akademicky schopni, ale jsou jistě finančně schopeni (Gose, 1996; McPherson a Schapiro, 1998: 95-96, 120, ibid, 2002, Cena, 2001). Je zřejmé, získávání lepších platebních studenty pomáhají institucím zvýšit potřebují peníze. Nicméně, to také může mít účinek vytlačení potřebnější studenty. Existují důkazy o tom, že dotace je podpora stále není poskytnuta na základě finanční potřeby. V percentageof stát poskytnout finanční prostředky, které jsou založeny nonneed růže z 10% v roce 1982 na 19% v roce 1998 (Poradní výbor pro studenty finanční pomoci, 2001: 8) A nonneed granty nyní tvoří téměř jednu čtvrtinu institucionální výdaje na grantové pomoci (McPherson a Schapiro, 1998: 116). Kromě toho, i když institucionální podpory, která je ještě údajně poskytnuta na základě finanční potřeby, SAT skóre nyní výrazně předpovědět,

kdo je ještě potřebují na základě podpora (McPherson a Schapiro, 1998: 121 až 129; ibid, 2002: 40)..

Příjmy Zvyšování strategie 3: Více Agresivní Pursuit soukromých fondů

To bylo, že fond zvyšování byl velmi omezený na soukromých vysokých škol, zejména univerzit.

Ale nyní stále více a více amerických vysokých škol a univerzit, včetně veřejných dvě rok vysoké školy, jsou aktivně snaží přijímat soukromé dary od absolventi, nadace, společnosti, atd. pro takové věci, jako jsou například nové programy, nové zařízení, nebo nový výzkum (Brooks & Randazzese, 1998; Hirsch, 1999, tisk a Washburn, 2000, řemenice, 2001; Soley, 2001; Van der Werf, 1999a).

Stejně jako dříve, že peněžní dávky vůči institucím více agresivní získávání finančních prostředků jsou zcela jasné. Jak lze vidět v tabulce 7 níže, soukromé dary, granty a smlouvy a - v pozdní 1990 - návratnost investic prudce vzrostly jako podíl ze všech institucionálních příjmů. Navíc se jedná o údaje nezahrnují zvýšení vysokoškolských příjmů z licenčních smluv (kde podniky zaplatí univerzity za použití produktů a procesů patentovány vysokými školami) a fromequity ujednání (ve kterém univerzity establishfirmstocommercializeuniversityresearch a čerpat příjmy ve formě zisků) (Brooks & Randazzese, 1998: 366 ; Dougherty, Hong, a Ne. 2004, Hirsch, 1999: 78).

Nicméně, bez ohledu na výhody více agresivní získávání finančních prostředků, jsou zde i značné náklady (Dougherty, Hong, a Sun, 2004). Větší závislost na soukromých dárců zvyšuje nebezpečí, že začnou uplatňovat větší - a ne vždy prospěšné - vliv na rozhodování vysokoškolské instituce, možná nižší než veřejného zájmu of institutions. Most těchto případů negativní důsledky zahrnují akademické svobody, ale tam je dopad, který je relevantní pro rovnost příležitostí. Jak vysoké školy a univerzity jsou více závislé na soukromých darů, které začínají dávat těmto dárci větší vliv v přijímacím procesu. Není náhodou, že velmi selektivní a velmi soukromé vysoké školy - např. Harvard -, které závisí na soukromých darů také dát značná váha, zda žadatel je dítě absolventem, protože jsou si vědomi, že Absolventi jsou podstatné dárci a jejich dary budou s větší pravděpodobností a větší, pokud jejich děti přednost v návštěvnosti. Na Harvardu, tato výhoda vzhledem k

absolventy nebo "starších" studentů zvyšuje nerovnost příležitostí, protože absolventi děti jsou výrazně lépe finančně ale poněkud nižší výsledky testů než non-starších uchazečů (Karen, 1991: 360-362, 368).

5.2. Model Švédsko

Švédské království je konstituční monarchií. V čele státu stojí král, který má však pouze reprezentativní funkci. V současné době je králem Karel XVI. Gustav.⁵⁶

Vzdělávací systém je pod správou Ministerstva pro vzdělávání, výzkum a kulturu. Toto ministerstvo se dále dělí na Ministerstvo škol, zabývající se pouze základními a středními školami, Ministerstvo pro vzdělávání a vědu, spravující univerzity a Ministerstvo pro předškolní vzdělávání a vzdělávání dospělých. Ministerstvo pro vzdělávání, výzkum a kulturu se skládá z jednotlivých divizí, z nichž každá má za úkol administraci, rozpočet a vytváření podkladů pro řešení otázek týkajících se odvětví, které má na starost.⁵⁷

Povinná školní docházka začíná v 7 letech. Děti mohou nastoupit i v šesti letech a vynechat tím tzv. nultý ročník základní školy. Povinná školní docházka zahrnuje stejně jako v naší republice 9 ročníků. Vedle státních základních škol existují také nezávislé školy, které musí být schváleny Národní agenturou pro vzdělávání. Sledují stejné cíle jako státní školy, liší se tím, že jsou to např. školy církevní či zaměřené na určitý obor.

Odlišností od našeho systému je opět systém známkování žáků. Do 7. třídy základní školy nejsou žáci známkováni, uplatňuje se pouze slovní hodnocení. Znamky se nepoužívají z toho důvodu, aby dítě nebylo stresováno. Na setkáních, která jsou obdobou našich třídních schůzek, se vyučující sejdou s rodiči dítěte a probere s nimi schopnosti a nadání žáka. Žák sám má právo se schůzky zúčastnit a vyjádřit se ke svému prospěchu. Znamky se používají až v 8. a 9. ročníku. Studium je zakončeno zkouškou, skládající se ze švédštiny, angličtiny a matematiky⁵⁸, tzn. ze tří předmětů oproti ČR, kde je povinná školní docházka ukončena obdržetím vysvědčení jako v každém předchozím školním roce.

⁵⁶ Visit Sweden. [online]. Dostupné z: < <http://www.visitsweden.com/> >.

⁵⁷ Národní institut dětí a mládeže, MŠMT, Švédsko – státní správa a veřejná správa, územní celky, školství, středisko volného času a dotační možnosti.[online]. [cit.19.1.2010]. Dostupné z: <<http://archiv.nidm.cz/prilohy/zahran/svedsko.pdf>>.

⁵⁸ Dobiášová K., Šturmová R.: Systém hodnocení žáků ve Švédsku, MFF UK. [online]. [cit.19.1.2010]. Dostupné z: < http://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/semin_prace/Is2006/svedsko.pdf>.

Po ukončení povinné školní docházky mají studenti možnost dalšího vzdělání na středních školách, tzv. gymnasienskola. Studium trvá 3 roky. Vzdělání odpovídá úrovni ISCED 3 z hlediska mezinárodní srovnávací metodiky. Středoškolské vzdělávání je vnitřně diferencováno na 17 národních programů, pod kterými si můžeme představit již určitou specializaci a přípravu na budoucí studium či povolání. Většina z těchto programů je zaměřených prakticky, představují jakousi kombinaci našich středních odborných škol a učilišť. Zhruba 4 programy jsou naopak zaměřené teoreticky a připravují studenty na studium na univerzitě. Studium na střední škole je ukončeno závěrečnou zkouškou, která je jednotná pro všechny střední školy v zemi. Základní a střední školy jsou pod správou obcí.

59

Švédsko je dále zemí s rozvinutým systémem vzdělávání dospělých. Tento systém byl zaveden již v roce 1968. Je to program umožňující lidem starším 20 let doplnit si chybějící vzdělání, ať už základní či středoškolské s možností připravit se i na studium vysoké školy či univerzity. Jedná se tedy především o kvalifikační popř. rekvalifikační kurzy. Kurzy jsou nejčastěji dálkové, dále také večerní a korespondenční. V rámci programu vzdělávání dospělých je také možnost návštěvy kurzů volnočasových aktivit, jazykových kurzů a kurzů určených pro imigranty.⁶⁰

5.2.1. Terciární vzdělávání

Vysoké školy a univerzity jsou pod správou státu. Studenti mají možnost volit celkem mezi 48 akreditovanými institucemi a to vysokými školami, tzv. högskola, a univerzitami, tzv. universiteit, které se v zemi nachází.⁶¹ Studium na obou typech škol trvá zpravidla 2 až 5 let. Existují také tři soukromé vysoké školy, které nejsou pod státní správou.

Instituce terciárního vzdělávání mají obvykle dvě kategorie požadavků na studenty, kteří mají zájem o studium. Základní požadavky jsou stanoveny státem a unifikované pro celou zemi. Specifické požadavky jsou dány do rukou jednotlivým institucím, každá škola si je

⁵⁹ Government Offices of Sweden [online]. c1994..[cit. 19.1.2010]. Dostupné z <<http://www.sweden.gov.se/sb/d/2098/a/95631>>.

⁶⁰ tamtéž

⁶¹ Eurydice – The information network on education in Europe [online]. [online]. ..[cit. 19.1.2010]. Dostupné z: <<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=SE&lang=EN&fragment=222>>.

může určovat sama. Klasické přijímací řízení probíhá pouze v případě nedostatku studijních míst. V takovém případě se o přijetí studenta rozhoduje na základě výsledků ze střední školy.

Hlavním cílem terciárního vzdělávání je především schopnost studentů řešit problémy, přizpůsobovat se nejnovějším poznatkům a schopnost osvojit si kritické a samostatné myšlení.

5.2.2. Financování vysokoškolského vzdělání

Školství je ve Švédsku bezplatné, a to i na soukromých školách. Systém je založen na myšlence rovného přístupu ke vzdělání, tzn. na možnosti vzdělávání i studentů pocházejících z nízko-příjmových rodin. Školné je chápáno jako překážka, která by mohla rovný přístup narušit. Švédsko se řadí mezi země, které poskytují studentům vysokých škol stipendijní formu podpory a také studentské půjčky. Jedná se o tzv. kombinovaný systém. Náklady na vzdělání nese stát. Studenti jsou pouze povinni hradit členský příspěvek studentským organizacím, které jsou zřízeny za účelem poskytování služeb svým členům. Výše příspěvku je nízká, pohybuje se kolem 300 SEK za semestr (cca 30 EUR).⁶² Žádné další příspěvky nejsou vybírány ani od studentů, ani od jejich rodičů.

Studentské organizace jsou zřízeny na všech švédských univerzitách. Členství v nich je povinné. Jejich úkolem je především vytvářet různé volnočasové programy pro studenty, ale také jejich prostřednictvím získávají studenti možnost podílet se na chodu univerzity a na jejím zlepšování. Členstvím rovněž studenti získávají nárok na studentské slevy, které mohou uplatnit ve vybraných obchodech nebo u jízdného.⁶³

Studentskou pomocí se ve Švédsku označuje možnost čerpání finančních prostředků na pokrytí nákladů spojených se studiem formou stipendií či půjček. Systém půjček znamená pro stát méně nákladnou formu pomoci než poskytování stipendií. Půjčky jsou totiž studenti povinni v budoucnu uhradit (viz níže). Výše úrokové míry je stanovena na nízké úrovni, stát se za půjčky zaručuje. Podpory jsou vypláceny prostřednictvím veřejných

⁶² Evropská komise. Finanční pomoc vysokoškolským studentům v Evropě: trendy a diskuse. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. 237 s. Klíčová témata vzdělávání; Sv. 1., str.49. Částka z roku 1996/97.

⁶³ Study in Sweden. [online] .[cit.10.1.2010]. Dostupné z: <<http://www.studyinsweden.se/>> .

rozpočtů. Ve Švédsku se jejich správou zabývají agentury na úrovni regionální či místní správy.

Švédský systém rozlišuje tři základní typy finanční pomoci studentům.

Study Allowance – student ji pobírá v případě pomaturitního studia ve formě stipendia. Podmínkou je věk 16 až 20 let a prezenční forma studia. Na stipendium má nárok každý student. Rovněž může požádat o další příspěvek (supplementary allowance) - nárok pouze v případě nízkých příjmů studenta i jeho rodičů, nebo přídavek (boarding supplement) - pokud student studuje a bydlí mimo místo svého bydliště.

Student Aid – nárok může student uplatnit v případě, že studuje na vysoké škole či univerzitě, v programu vzdělávání dospělých a také v případě studia v zahraničí. Podmínkou je dosažení 20 let věku. Tato podpora zahrnuje možnost půjčky i stipendia. Získat dodatečnou půjčku či přídavek je možné při splnění dalších podmínek. Systém poskytuje formu přídavků studentům s dítětem, půjčku studentům, kteří dosáhli 25 let a mají stálé zaměstnání a studentům s mimořádnými náklady, které souvisí s jejich studiem.

Study allowance for people with disabilities – jedná se o finanční pomoc pro studenty s určitým druhem postižení, kteří studují ve speciálních školách. Mají tak nárok na podporu, která pokryje náklady na ubytování, stravu, jízdné apod.⁶⁴

Tabulka č. 5.17 Týdenní studentská pomoc pro prezenční studenty (Student Aid) pro rok 2010

	Částka v SEK	Částka v EUR
Stipendium	674	66,6
Půjčka	1361	134,4
Celkem	2035	200,9

Zdroj: The Swedish National Board of Student Aid, CSN. Dostupné z: <<http://www.csn.se/en/2.135/2.624/2.625/2.700/studiemedel>>. Upraveno. Kurz SEK/EUR 10.127/1 <http://www.e15.cz> [online]. [cit.19.1.2010].

⁶⁴ The Swedish National Board of Student Aid (Centrala studiestödsnämnden) [online]. [cit.19.1.2010].

Dostupné z: <<http://www.csn.se/en/2.135/2.624/2.625/2.700>>

Tabulka č. 5.18 Týdenní studentská podpora (Study allowance), rok 2010

	Částka v SEK	Částka v EUR
Stipendium	1050	103,7
Půjčka	285, 570 nebo 855	28,2; 56,3 nebo 84,4
Celkem	1190-2350	117,5- 232,1

Zdroj: *The Swedish National Board of Student Aid, CSN. Dostupné z: <<http://www.csn.se/en/2.135/2.624/2.625/2.700/studiehjalp>>. Upraveno. Kurz SEK/EUR 10.127/1 <http://www.e15.cz/> [online]. [cit.19.1.2010].*

Tabulka č. 5.19 Další možné finanční výpomoci studentům (týdně), pro rok 2010

	Částka v SEK	Částka v EUR
Stipendium	127/207/249/291	12,5/ 20,4/ 24,6/ 28,7
Půjčka	419	41,4
Celkem	*	*

* Částka je *závislá na výši mimořádných nákladů studenta*. Zdroj: *The Swedish National Board of Student Aid, CSN. Dostupné z: <<http://www.csn.se/en/2.135/2.624/2.625/2.700/studiemedel>>. Upraveno. Kurz SEK/EUR 10.127/1 <http://www.e15.cz/> [online]. [cit.19.1.2010].*

Finanční pomoc ve formě půjček či stipendií je student oprávněn pobírat 240 týdnů (12 semestrů), pokud je řádným studentem vysoké školy, 50-120 týdnů pokud studuje určitou formu nástavbového studia a 40-100 týdnů pokud si doplňuje nějaké vzdělání.⁶⁵ Částky, které student získá, zobrazují předchozí tabulky.

Dalšími důležitými aspekty systému půjček:

Půjčky jsou většinou vypláceny pouze studentům prezenčního studia (stejně tak i např. ve Francii, Velké Británii, Irsku). Ve Švédsku je forma podpory poskytována i studentům neprezenčním, ne však ve stejné výši jako studentům prezenčního studia. Částka je až o polovinu nižší.

⁶⁵ The Swedish National Board of Student Aid (Centrala studiestodsnamnden).[online]. c2007. [cit.12.4.2008]. Dostupné z: <<http://www.csn.se/en/2.135/2.624/2.625/2.700/1.2814>>.

Nárok na půjčku mají studenti, kteří získají alespoň minimální počet kreditů či ukončí alespoň tři čtvrtiny rozsahu studia daného akademického roku.

Maximální doba, po kterou student může podpory využívat, je 6 let. Tato doba může být studentovi prodloužena z důvodu vážné nemoci, pobytu na mateřské dovolené apod.

System je navázán na výši příjmů studenta. Pokud má student příjmy vyšší, než je stanovená hranice pro půjčky, je povinen částku, kterou podporou získal, vrátit. Jako příjem studenta je brán pouze jeho výdělek, ne rodiny jako celku, jak je to pojímáno v jiných zemích, a to od 20 let věku studenta. Rodiče nemají nárok pobírat žádné dávky na studující dítě. Hranice příjmu je ustanovena na vysoké úrovni, proto systém umožňuje čerpání podpor valné většině studentů.

Věková hranice pro možnost čerpání půjček či stipendií je 45 let. I poté existuje možnost jejich čerpání, ale již za přísnějších podmínek.⁶⁶

Úroková míra je stanovena na nižší úrovni, než jakou udává trh. V roce 1997 byla na úrovni 6%, o rok později na úrovni 5,4%.⁶⁷ V akademickém roce 2004/2005 již byla na úrovni 2,8%.⁶⁸ Podstatným rysem je, že studenti úroky neplatí již během studia, ale až po jeho ukončení. Rovněž neexistuje maximální lhůta, do kdy musí být půjčka uhrazena. Absolventi si mohou stanovit, v jakých časových intervalech budou půjčku splácet. Obvykle musí začít se splácením po roce či dvou od ukončení studia. Částka, která má být splacena, se odvíjí od výše příjmu. V 65 letech je splácení zastaveno.⁶⁹

5.3. Možná východiska

Oblast vzdělávání, jak ukazují údaje a jak je obecně známo, je výrazně podfinancována. Vzhledem k finanční krizi nejsou VŠ schopny uspokojit zvyšující se poptávku po vzdělání,

⁶⁶ Evropská komise. Finanční pomoc vysokoškolským studentům v Evropě: trendy a diskuse. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. 237 s. Klíčová témata vzdělávání; Sv. 1., str. 58-66.

⁶⁷ Tamtéž

⁶⁸ Education at a Glance 2007. OECD Indicators. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2007. 451s. ISBN 978-92-64-03287-3. Str. 248.

⁶⁹ Evropská komise. Finanční pomoc vysokoškolským studentům v Evropě : trendy a diskuse. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. 237 s. Klíčová témata vzdělávání; Sv. 1., str. 64.

vnitřní zadlužení škol roste, materiální vybavení zaostává a ohodnocení práce učitelů je naprosto neadekvátní.

Jaké jsou teoreticky možné varianty dalšího vývoje této situace? První varianta je pesimistická a spočívá v tom, že finanční prostředky nutné na navýšení rozpočtu VŠ nebudou. Zřejmým důsledkem pak bude stagnace vysokého školství. Druhá varianta je naopak velmi optimistická a předpokládá, že navýšené finanční prostředky se v plném rozsahu podaří nalézt ve státním rozpočtu. To však považujeme za málo pravděpodobné. Vedle státního rozpočtu potencionálně existují pro navýšení prostředků další zdroje, které představují třetí variantu.⁷⁰

Tato poslední varianta, která nepočítá pouze s financováním ze státních zdrojů, je nejrealističtější a nabízí několik možných modelů financování vysokoškolského studia, které již ve světě fungují. Všechny tyto modely se zakládají na velmi diskutovaném školném. Toto řešení není politicky ani společensky atraktivní, ale v současné situaci, kdy je státní rozpočet napnutý, se jedná alespoň o možnost. Možnost jak získat dodatečné prostředky pro oblast vysokého školství, aby se postupně vyrovnalo jeho skryté zadlužení, možnost otevřít naše vysoké školství pro každého, kdo má ke studiu předpoklady.

Než se dostaneme k plošnému školnému, o kterém se uvažuje u nás, budou zmíněny dva jiné typy. Nepřinesly by jistě tolik finančních zdrojů jako plošné školné, ale postoje pro jeho zavedení by již nebyly tak odmítavé. Jedná se o „rozdílné platby podle úrovně studia“ a o „duální poplatky“.

V mnoha zemích je obvyklá taková struktura poplatků, kdy studenti platí rozdílné poplatky podle úrovně studia. Ty jsou velmi nízké nebo žádné u pre-graduálních programů a vyšší u postgraduálních programů, nebo u mezinárodních studentů. Je také možná politika nízkých poplatků za bakalářská studia s tím, že vyšší poplatky se požadují pouze u studentů magisterských programů. Systém duálních poplatků je vedle toho systém, kdy většina studentů má nárok na do značné míry dotovaná studijní místa, za která se neplatí žádné

⁷⁰ BEDNÁR, Jan.: [online]. 2009, 2.4.2009 Perspektivy vzdělávací činnosti na pozadí problému ve financování VŠ. IN: Vysokoškolské vzdělávání a činnost vysokých škol, Rada VŠ, Dostupný z WWW: <<http://www.radavs.cz/archiv/nova/stale/struktura/predseda/SbornAlm.htm>>

nebo jen malé poplatky. Vyšší tržní poplatky, které se blíží nebo odpovídají plným nákladům na studium, se platí pouze ve studijních programech s vysokou poptávkou, jako je např. obchod a právo. Mnoho evropských zemí používá systém duálních poplatků pro studenty z nečlenských zemí EU. Tento systém může rovněž vycházet ze sociální relevance a priority různých oborů studia, kde vysoce prioritní obory dostávají větší dotace na školné. Tyto možnosti se vzájemně nevylučují. Země může zavést systém, v němž studenti magisterských programů platí vyšší poplatky než studenti v bakalářských programech; studenti v oborech s vyšší poptávkou nebo nižší prioritou platí poplatky, zatímco studenti v oborech s vyšší prioritou neplatí žádné; anebo systém, kdy je zavedena politika na podporu vyššího počtu studentů v soukromých institucích.⁷¹

Pro dodatečné finanční zdroje nemusíme sahat pouze do studentských kapes, finance najdeme i mimo ně. Jeden z těchto zdrojů spočívá v ekonomickém využívání výsledků vědecké, technické a ostatní tvůrčí činnosti VŠ, prostě ve zpeněžení „know-how“. V tomto směru je jistě nanejvýš žádoucí, aby VŠ činily vše, co je možné, pro praktické aplikace svých výsledků.⁷² Druhý velmi významný mechanismus jak zvýšit soukromé financování vysokého školství je poskytování pobídek průmyslu, aby podporoval univerzitní výzkum a výuku k budoucímu povolání.

5.4. Školné

Zavedení školného na vysokých školách v podobě plošného poplatku pro každého je v současné době nejdiskutovanějším řešením pro naše vysoké školy. Nutno však podotknout, že nejde o žádnou novinku. Pokusy o zavedení školného pro všechny studenty se na půdě parlamentu pravidelně vrací již od roku 1995, proto se blíže podíváme na možné podoby školného a modely, podle kterých vznikly.

Návrhy na zavedení školného se pohybují ve třech rovinách a to jako:

⁷¹ Tematické hodnocení terciárního vzdělávání v ČR. Podkladová zpráva pro OECD, 2006, str. 29-30, [online]. 2009, 2.4.2010, Dostupný z WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/bila_kniha/OECD_Country_Note_CZ_cek.pdf>

⁷² BEDNÁR, Jan.: [online]. 2009, str. 42-44, 2.4.2009 Perspektivy vzdělávací činnosti na pozadí problému ve financování VŠ. IN: Vysokoškolské vzdělávání a činnost vysokých škol, Rada VŠ, Dostupný z WWW: <<http://www.radavs.cz/archiv/nova/stale/struktura/predsed/SbornAlm.htm>>

1. přímé školné s možností půjčky,
2. odložené školné,
3. absolventská daň.

(1) Přímé školné platí studenti vždy na začátku školního roku nebo semestru v podobě fixní částky ve prospěch vzdělávací instituce. V takovém případě mají studenti možnost získat rozumně úročenou půjčku od státu nebo od banky.

(2) Odložené školné student platí ze svého platu až po skončení studia a teprve poté co dosáhne určité hranice, například průměrný příjem vyhlášený Českým statistickým úřadem. Jde o systém, kde absolvent platí až z toho, co mu vzdělání vyneslo, podle toho kolik mu vyneslo a přímo tomu, kdo mu vzdělání poskytl. Čím bude absolvent úspěšnější na trhu práce, tím dříve získá škola peníze zpět.

(3) Absolventská daň je obdobou odloženého školného. Je časově omezena (např. 15 let) a je splácena škole po dosažení dané úrovně příjmu (např. dvojnásobku průměrné mzdy) jako procentuálně stanovená část příjmu (např. 5%).

Australský model HECS (Higher Education Contribution Scheme) je založen na investičním principu financování vysokých škol a je úspěšně uplatňován již od 80. let. Student má možnost buď školné zaplatit hned s výraznou čtyřprocentní slevou, nebo po ukončení studia splácí neúročený závazek příslušné vysoké škole poté, co výše jeho příjmu překročí o 10% průměrnou výši v zemi. Nárok školy na splacení přitom vzniká až dva roky po absolutoriu. Výše jednotlivých splátek nesmí překročit 10% příjmu. Školné je vypočítáváno podle jednotlivých předmětů. Pokud student kurz nedokončí, neztrácí tak povinnost platby. Jediná možnost je odhlásit se z předmětu před oficiálně stanoveným datem. Student má možnost kdykoliv jednorázově doplatit zbytek svého dluhu a v tom případě získává slevu 15%. Jinak probíhá splácení v závislosti na příjmu absolventa. Do výše statisticky nezdanitelného příjmu nesplácí nic, procento odváděného školného se pak zvyšuje srůstem příjmu. Splátka je splácena zaměstnavatelem, který ji může odečíst z daní nebo absolventem, pokud je osobou samostatně výdělečně činnou. Závazek studenta, resp. absolventa není úročen a nevznikají tedy žádná sociální rizika. Navíc je příslušná VŠ motivována k tomu, aby se její absolventi co nejlépe uplatnili. Půjčka je pouze

valorizována (upravována o inflaci), takže má po celou dobu svého trvání stále stejnou reálnou hodnotu.⁷³

Americký model MRU (My Rich Uncle)⁷⁴, je systém, který byl založen v roce 1999 dvěma americkými ekonomy indického původu Vishal Gang a Raza Khan. Na jaře 2001 tým nashromáždil dostatečný kapitál především od bohatých jednotlivců a investičních fondů a program odstartoval. V tomto modelu získává student finanční prostředky na uhrazení všech výdajů spojených se studiem formou půjčky, která je splácena předem definovanou dobu (nejdéle však 15 let) a v předem dohodnuté výši (maximálně však 10% z platu). V původním systému byl závazek na konci platebního období zrušen bez ohledu na to, kolik prostředků absolvent skutečně zaplatil. Nešlo o půjčku, což znamenalo, že neexistoval základ půjčky nebo úrok a také zde neexistoval závazek zaplatit nazpět částku, kterou student obdržel. Tato část systému však byla pozměněna, nyní již jde o formu klasické půjčky na studium a student musí měsíčně splácet úroky. Student po úspěšných přijímacích zkouškách požádá o částku potřebnou na studium, která se může pohybovat v intervalu daném minimální a maximální velikosti půjčky 1 500 až 50 000 USD. Šest měsíců po ukončení studia vzniká absolventovi povinnost platit pevné procento svého příjmu plus měsíční úroky. Platby jsou uskutečňovány přes MRU, která je posílá investorovi. Tyto soukromé „půjčky“ jsou poskytovány zejména proto, aby zaplnily mezeru mezi tím, co student získá ve formě stipendia, podpor a vládních půjček a mezi tím, co skutečně potřebuje k pokrytí veškerých výdajů spojených se studiem.

5.5. Argumenty pro a proti zavedení školného

Školné představuje dodatečný zdroj příjmů pro veřejné vysoké školy a student se tak spolupodílí na financování svého studia, což představuje spravedlivější rozložení nákladů mezi stát a konečného uživatele hodnoty, kterou vysokoškolské vzdělání dnes na trhu práce jistě představuje. Lidé s dosaženým vyšším vzděláním jsou lépe zaměstnatelní a pobírají vyšší mzdu, na druhé straně z tohoto platu platí vyšší daně a nezatěžují sociální

⁷³ KAREŠ, Ondřej: Analýza systému financování vysokého školství v České republice – bakalářská práce, Praha 2005, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut ekonomických studií, Str. 33 – 35.

⁷⁴ STORČÁK, P.: "My Rich Uncle" - převratná inovace ve financování vzdělání?, Marathon, číslo 52, 2/2004, citace 2.4.2010, Dostupný z WWW: <<http://www.valencik.cz/marathon/04/mar040202.htm>>

system. S rostoucí úrovní vzdělanosti roste produktivita práce, technická a technologická úroveň produkce, kulturní, politická a ekonomická úroveň. Existuje tedy důvod, proč by se na financování neměli podílet oba subjekty, jak stát tak i jednotlivci? Podle odpůrců školného je jich spousta, naopak zastánci vidí pouze přínosy. Představme si tedy blíže hlavní argumenty pro a proti zavedení školného.

Argumenty pro:

Zvýšení šancí na získání VŠ vzdělání pro uchazeče ze sociálně hůře situovaných rodin.

Více prostředků pro VŠ, které tak budou moci pružněji reagovat na poptávku po vzdělání a jeho jednotlivých oborech.

Motivační efekt vedoucí k větší odpovědnosti uchazečů. Individuální investice motivují k dosahování lepších studijních výsledků.

Naroste počet vysokoškoláku, kteří opravdu chtějí studovat a výrazně se tak zkrátí průměrná doba studií.

Školné činí ze studentů spotřebitele v tržní situaci, stávají se z nich klienti, kterým VŠ poskytuje služby a mohou tak mluvit do personálních záležitostí.

Správně nastavené školné může fungovat i jako přirozený nástroj diferenciacce mezi školami i mezi vyučujícími a v delším časovém horizontu by mohlo vést k růstu kvality poskytovaného vzdělání.

Díky školnému vstupují jednotlivé VŠ do vzájemné konkurence, což je motivuje využívat optimálně stávajících kapacit a možností. Pokoušejí se zvýšit kvalitu nabízené služby, aby tak přitáhly studenta jako zákazníka.

Zavedení odloženého školného zvýší zainteresovanost VŠ na uplatnitelnosti svých studentů a na jejich mzdovém ocenění.

Vzdělání není pouze kolektivní investicí, ale hlavně tou soukromou, neboť jednotlivci získávají ze své vlastní investice víc než společnost.

Argumenty proti:

Zvýšení nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělávání. Půjčky a odložené školné nejsou pro sociálně slabé řešením, neboť pociťují větší riziko neúspěchu, a proto mají větší zábrany půjčovat si na vzdělání.

Příjmy ze školného by vysokoškolské rozpočty výrazně neposílily, ale hrozí riziko stagnace a postupného vytlačování veřejných výdajů do školství.

U některých oborů a programů s relativně nízkými očekávanými příjmy po absolutoriu by zavedení školného mělo za následek závažný pokles zájmu nebo dokonce uzavření oboru.

Vytvoření dalších sociálních bariér v přístupu k VŠ vzdělání.

Na příkladu soukromých vysokých škol můžeme vidět, že školné není motorem zkvalitnění výuky a motivací k lepším studijním výsledkům. V českých podmínkách rovnice, více zaplatím, dostanu kvalitnější služby, nefunguje.

Vzdělání je prioritou země, investice do vzdělání je především investicí sociální. Z investic do VŠ vzdělání má prospěch společenství jako celek.

V případě odloženého školného existuje vysoké riziko věřitele z neplacení závazku, kdy se absolventi budou snažit platbám vyhnout.

Neaplikovatelnost systému vycházejícího z modelů USA a Austrálie na podmínky ČR.

Odpůrci zavedení školného na vysokých školách neustále argumentují tvrzením, že zpoplatnění studia omezí rovný přístup ke vzdělání pro sociálně slabé. Ale tato nerovnost v našem školství přece již dávno existuje. Chudí si nemohou dovolit přijít o příjem, který by ztratili, kdyby potomek místo do práce nastoupil na VŠ a museli ho tak ještě nějakou dobu živit. Vedle toho je vzdělání placeno z daní, které zaplatí bohatí, střední vrstva, i chudí. Protože si však chudí nemohou dovolit studovat, dochází ve školství k čisté redistribuci od chudých k bohatým. V České republice má podle statistik uchazeč, jehož rodiče mají základní vzdělání, čtyřikrát menší šanci být přijat na VŠ než uchazeč s vysokoškolsky vzdělanými rodiči. Zavedení odloženého školného by však tuto bariéru pro chudé mohlo odstranit. Student je povinen zaplatit školné až z toho, co mu vzdělání přinese. Navíc má možnost využít výhodných neúročených půjček a navrhovaných sociálních stipendií.

Jistě je pravdou, že ze studia na vysokých školách těží jak absolventi, tak stát. Komu plyne větší užitek, to se však dá jen těžko vypočítat. Zjevné však je, že výnos plyne oběma stranám, proto by se studenti na financování svého vzdělání měli spolupodílet. A to zvláště v současné situaci, kdy školství trpí akutním nedostatkem prostředků. Školné však nelze brát jako všelék na současnou krizi. I při nejoptimističtější variantě, kdy budeme

předpokládat školné 15 000 Kč, dojde k nárůstu rozpočtů VŠ (při současném počtu studentů 327,3 tis.) o 4,9 mld. Kč. To je částka někde na úrovni jedné čtvrtiny současných příjmů a to pouze v ideálním případě, kdy všechny školy zavedou stejné školné. Vezmeme-li však v úvahu, že mnohé školy stanoví výši školného nižší, dále pak odečteme náklady na provoz systému výběru školného a vezmeme v potaz plánovaná sociální stipendia, která budou placena z těchto příjmů, dostaneme se na částku někde kolem 3,5 mld. Kč. A to je částka, která finanční situaci VŠ nevyřeší. Zavedení školného by tedy totální ozdravení asi nepřineslo, ale představovalo by jednu z možností jak situaci alespoň zlepšit. Vedle toho zde hrozí riziko vytlačování veřejných výdajů. Když se školné pro studenty zavede, stát to bude chtít využít pro ulevění vlastních výdajů

Kvalitu vysokých škol zavedením školného asi taky nepozdvihneme. Kromě zvýšení platů učitelů se počítá s vlivem studentů, kteří budou na své školy tlačit, aby jim za jejich peníze poskytovali kvalitnější služby. Jistě že studenti mohou po svých školách požadovat větší průhlednost hospodaření s jejich penězi, lepší technické vybavení, ale dokud si student neplatí vše, je pro školy snadné argumentovat tím, že za těch pár korun školného se toho více dělat nedá. Není úplně zřetelné, zda je snahou studentů vzdělávat se. Naneštěstí opak se zdá být pravdou, snahou studentů je spíše se přednáškám vyhnout a dostat zkoušku „zadarmo“. Podíváme-li se na příklad soukromých vysokých škol, je pravdou že o vyšší kvalitě výuky nemůže být řeč. Problémem však je, že soukromé školy mohou těžko konkurovat školám veřejným, kde se neplatí nic. Jediným příjmem soukromých škol je školné, proto se snaží studenty udržet. Pokud se však bude platit na všech školách, soukromé školy budou mít větší šance v konkurenci obstát.

Navrhované modely vychází z australského modelu HECS a jejich použití se obhájí jednoduše tím, že fungují. Reforma se tedy navrhuje podle země s jinou velikostí, tradicí, ekonomickou úrovní, kulturou a hlavně ležící mimo Evropu. Aplikace systému, který funguje v určitém tradičním, kulturním a společenském kontextu, se v ČR snadno mine se zamýšlenými účinky. To, že v Austrálii tento systém funguje, neznamená, že bude fungovat v našich podmínkách. Systémy prostě nejsou tak jednoduše přenositelné, jak by se zdálo.

Jako velký problém se jeví návratnost školného a jeho vymahatelnost. Vzhledem k tomu, že absolventi za vzdělání budou platit, až když dosáhnou určité výše příjmu, tak existuje

riziko, že některé příjmy jednoduše nepřiznají. Absolventi by mohli záměrně uzavírat pracovní smlouvy s platy na průměru nebo lehce pod ním s tím, že zaměstnavatel na ruku vyplatí zbytek. Další možností, jak se platbám vyhnout, by mohla být migrace. Pokud by splácení mělo formu jakési dodatečné daně, tak člověk, který není účastníkem daňového systému, se jí jednoduše vyhne. K tomuto jevu dochází právě v Austrálii, kde z důvodu vyhnutí se splácení školného dochází ke zvyšování migrace absolventů VŠ.

Proč ale zbrojit proti něčemu, co tu již v podstatě existuje ve skryté formě od roku 1992? Jde o praxi, kdy studenti byli přijímáni na veřejné VŠ do placeného programu celoživotního vzdělávání a před státnicemi převedeni na studenta neplaceného akreditovaného programu. Od 1.7.2001 vešla v platnost novela vysokoškolského zákona, která zlegalizovala platbu školného za 60% studia. V praxi to znamená, že studenti, kteří byli odmítnuti z tzv. kapacitních důvodů, dostali možnost studovat v placeném kurzu celoživotního vzdělávání až do 60% délky studia. Poté jsou převedeni do neplacené formy a 40% studia dostudují již zdarma. Situace, kdy za stejnou službu někteří platí a někteří ne, je přinejmenším podivná, až nespravedlivá. Proč tedy nezavést školné pro všechny studenty?⁷⁵

6. Výsledky

Práce vychází z hypotézy nutnosti zapojení soukromých zdrojů do systému financování vysokých škol. Cílem bylo pak vyhodnotit vhodnost zavedení školného a vymezení podmínek pro jeho efektivní fungování.

Druhá kapitola poukazuje na hodnotu vzdělání a jeho význam pro ekonomiku země. Tento význam pro konkurenceschopnost ekonomiky není třeba dokazovat. Lidský kapitál se stal klíčovým faktorem, který pohání ekonomický růst a zlepšuje ekonomické postavení jednotlivců. Stále více je patrný i jeho vliv na neekonomické přínosy včetně zdraví a sociálního zařazení. Lidé s terciárním vzděláním mají v průměru vyšší platy, což znamená, že na daních zaplatí více a zároveň nejsou subvencováni ze sociálního systému státu.

⁷⁵ SADOVSKÝ, Zdenek: Školné na vysokých školách, citace 2.4.2010, Dostupný z WWW: <http://archiv.neviditelnypes.zpravy.cz/clanky/2001/10/16116_11_37_0.html>

Česká republika bohužel podcenila význam rozvoje vzdělávání a potřebu reformy financování. Proto také terciární sektor vzdělávání trpí akutním nedostatkem financí, který se odráží v kvalitě výuky, zaostávání materiální vybavenosti a v omezené nabídce vzdělávacích příležitostí.

Práce dále přistupuje k problematice vysokoškolského vzdělání jako k ekonomickému problému. Dospělo se k závěru, že vysokoškolské vzdělání není ani čistě veřejný ani čistě soukromý statek, nýbrž v sobě slučuje prvky obou – jedná se o statek smíšený. Z analýzy financování smíšeného statku vyplynulo, že trh při poskytování takového statku z důvodu externích efektů selhává, a je proto potřeba rozpočtového financování. Plné rozpočtové financování ovšem není efektivní. Lépe se jeví ve formě dotací k soukromým nákupům.

Ve třetí kapitole se přistupuje ke vzdělání jako k lidskému kapitálu. Zkoumají se zde náklady a výnosy spojené se vzděláním na vysokých školách, které vynakládají, respektive získávají jednotlivci, firmy, stát a celá společnost. V této kapitole jsme se zaměřili na návratnost investic do vysokoškolského vzdělání. Dochází se zde k závěru, že investice do vysokoškolského vzdělání se bezesporu vyznačují vysokou soukromou mírou návratnosti. V České republice je tento fakt ještě umocněn tím, že absolventů vysokých škol je stále relativně málo. Ti jsou v porovnání s absolventy středních škol, ale i vysokých škol v některých jiných státech Evropské unie, mnohem méně ohroženi nezaměstnaností, mají vyšší výděly a vykonávají kvalifikovanější práci. Toto výsadní postavení budou samozřejmě s přibývajícím počtem absolventů vysokých škol ztrácet, přesto zůstane návratnost investice vysoká a je také významným argumentem pro zavedení školného. Podle zastánců zavedení školného je totiž nepřípustné, aby všichni daňoví poplatníci přispívali na náklady služby, z níž mají přímý (a značný) užitek jen někteří z nich. Naproti tomu má stát ze vzdělání užitek v podobě zvýšených daňových výnosů. Prospěch celé společnosti není tak lehce kvantifikovatelný a je dán externími užitky. Přesto je jejich výčet natolik podstatný, že zakládá přesvědčivé argumenty pro zastávce veřejného financování vysokoškolského vzdělání. Práce se zároveň zabývá problémy teorie lidského kapitálu a jako reakci na ně představila alternativní přístupy ke vzdělání. Tyto přístupy teorii lidského kapitálu nepopírají, ale snaží se vnést nový pohled na některé oblasti teorie, zejména informovanost jednotlivých subjektů.

Ve čtvrté kapitole jsou popsány systémy financování vysokých škol ve vybraných zemích. Obecným trendem je, aby se školné stalo příjmem vysokoškolské instituce, což je podstatné zejména pro jejich motivaci.

6.1. Kolik studentů ukončí vysokoškolské vzdělávání?

Zajištění kvality v České republice se provádí Akreditační komise pro vysoké školy, a Akreditační komise pro vyšší odborné školy, které radí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy o tom, zda studie programy vysokých škol a vyšších odborných školy by měly být akreditovány nebo reakreditovány. Odpovědnost za kvalitu Vylepšení prostřednictvím interního hodnocení spočívá s vyšším vzděláním samotné instituce. Ačkoli povinen ze zákona provádět pravidelné interní systém hodnocení a jeho výsledky veřejně, mohou instituce rozvíjet bez ohledu na postupy, které považují za vhodné pro splnění této povinnosti. Quality Assurance prostřednictvím vnější akreditace Akreditace byla zavedena s přijetím vysokého školství Zákon z roku 1990, který založil první Akreditační komise pro vyšší vzdělávací instituce ve střední a východní Evropě, a její rozsah Odpovědnost byla podstatně rozšířena v roce 1998. Předseda, místopředseda a členové Akreditační komise jsou jmenováni Vláda na základě jmenování ministra. Před provedením Nominace je ministr povinen požádat reference od Zástupci České konference rektorů a Rady vysokých Vzdělávací instituce, správní rada České republiky Výzkum a vývoj Rada, a Akademie věd Česká republika a diskutovat návrhy s těmito institucemi. Z Komise 21 členů, 1 člen je v současné době externí vysokoškolské vzdělání, 3 členové jsou z Akademie věd České republiky Republika (tj. výzkumní pracovníci, kteří obvykle drží na částečný úvazek schůzky na vysokých škol), 3 členy jsou akademici ze zahraničí (Německo) a zbývajících 14 jsou členové akademické obce z českých vysokoškolské instituce. Všechny posledně jsou čerpány z veřejných univerzitní instituce, spíše než nestátních institucí univerzity. V roce 2005, byl samostatný Akreditační komise zřízená Ministerstvo, které budou odpovědné za vyšší odborné školy. Tento orgán je podobný Akreditační komise pro vysoké školy (AC / VŠ) ve svých provozních metod a cílů, i když se liší výrazně jeho členství. Také složený z 21 členů, obsahuje 10 členů, kteří jsou zástupci zejména vyšších odborných škol (včetně jejího předsedy), jeden člen, který představuje vyšší vzdělání instituce (v současné době z Českého vysokého učení technického), zatímco jeho Zbývajících 10 členové pocházejí z vnějšího vzdělávání, od firem, práce odbory, a profesní skupiny.

Oba orgány mají pravomoc odmítnout akreditaci, rozhodnutí se které ministerstvo musí splňovat, nebo doporučit ve prospěch akreditace, které Ministerstvo může rozhodnout buď přijmout, nebo odmítnout. Instrukce je zakázáno přijímat uchazeče, podržte přednášky a vyšetření nebo přiznávat akademické tituly v non-akreditovaných studijních programy.

AC / VŠ nabízí širokou škálu doplňkové kvality povinnosti kromě poskytování poradenství s ohledem na studium programy. AC / VŠ má také pravomoc doporučit, aby Ministerstvo:

- Ať už státní souhlas ke zřízení soukromé vysoké instituce by měly být uvedeny;

- Zda fakulta univerzity by měly být stanoveny, spojená, rozdělit, nebo rozpuštěné;

Ať už vysoká škola by měla být uznána jako vysoká škola nebo jako non-univerzitní vzdělávání vzdělávací instituce; - Zda vysoká škola by měla být oprávněna provádět

habilitační řízení; - Postupy pro jmenování profesorem. Chcete-li provádět své činnosti AC / VŠ zakládá stálé a zvláštní pracovní skupin, pořádané disciplinární seskupení (např. fyzika, Zeměpis, dějepis, matematika a informatika a). Je zde také jeden pracovní skupina odpovědná za přezkum návrhů na uznání non-univerzitní instituce. V roce 2004 bylo 17 pracovních skupin, ve kterých 211 odborníků zúčastnili, včetně 176 z veřejných vysokých škol, 21 z Akademie věd České republiky, 14 z jiných institucí, a 5 zahraničních akademici. Prakticky všichni členové disciplinární komisí byly vypracovány z veřejných institucí univerzity, zatímco ti, kteří slouží ve výboru pro uznávání neuniverzitních institucí pochází z již uznána soukromé neuniverzitní vysoké školy.

Doporučení z pracovních skupin používaných formulovat doporučení pro AC / VŠ jsou založeny na pracovních postupů, které zapojit, postupně: institucionální sebehodnocení, návštěvu na místě, návrh Zpráva vypracovaná pracovní skupinou a přezkoumána institucionální vysoké školy jevedení, prezentace z pracovní skupiny nálezů Akreditační komise, a zveřejnění těchto závěrů a doporučení. Vedoucí zaměření programu přezkoumání je "obsah studijní program a stav příprav (lidského a fyzického zdrojů) na VŠ dodat studijní program. " V případě, že Akreditační komise má obavy o programu přezkoumání reakreditace, může doporučit, aby být udělena akreditace pro kratší čas, než zákonem stanovené maximum, nebo jiná opatření.

Vnitřní hodnocení pro zvyšování kvality Akreditace a reakreditace postupy účinně zaručit, že programy a instituce splňují normy prahové kvality. Nicméně, jsou neúčinné v poskytování podnětů programů již v souladu s těmito normami k dalšímu zlepšení jejich kvality. Proto, mnoho členské země OECD zavedly hodnotící postupy, "

Procesy internacionalizaci o zajišťování kvality a akreditaci v Vysokého školství v České republice, na www.msmt.cz/DOMEK/default.asp?CAI=3425 přesahují binární vyhověl / nevyhověl rozhodnutí, a jsou zaměřena na podporu kvality příslušenství. Česká republika se snažila provést zavazující vyšší vzdělávací instituce, aby se zapojily do pravidelné interní evaluaci, a zveřejňovat Výsledky tohoto. České instituce tuto povinnost splní třemi způsoby. Za první, realizovat studentské hodnocení výuky. Za druhé, česká vysokoškolské instituce se rovněž snaží přezkoumání a poradenství podporovat zlepšování kvality. Šest české vysoké školy mají se podílela na Evropské univerzitní asociace (EUA) Institucionální Hodnocení programu. Tento program je založen na sebehodnocení a peer-review provádí vedoucí mezinárodních institucionálních vůdců, a jeho Stanovené cíle jsou pro posílení strategických kapacit a vnitřní kvality kultura univerzit.

Dvě další veřejné vysoké školy byli schopni podílet na projektu vedeného českým Centrem pro studium vysokého školství která si klade za cíl přispět k rozvoji kultury kvality na systém vysokého školství obecně, a poskytnout komplexní metodika pro zlepšení orientovaný použitelný hodnocení kvality v národní kontext. Vedoucí výzvou interní hodnocení je jedním z pobídek. Instituce pečlivě hodnotí svůj výkon, když čelí silné pobídce, aby se lépe: je třeba, aby zlepšení vytváří návyky a kultura posouzení. Proto, Hlavním úkolem v oblasti vytváření vnitřního hodnocení je zjistit, co pobídky by mohly idit institucionální chování. Jedním ze způsobů, že politici mohou rozhodnout se dělat to, je použít publikovaných studentských zpráv - například hodnocení studentů jejich učení zkušenosti - jako způsob, jak tvořit pobídek pro zlepšení, například CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) žebříček. Silné stránky současného systému Český systém zajišťování kvality prostřednictvím akreditace má Řada důležitých předností. - Je to zralý systém s široké účasti mezi češtině akademici.

- Akreditační komise pro vysoké školství je schopna provádět pravidelné a opakující se hodnocení programů. - Akreditační činnosti AC / VŠ, které umožnily České Republika zavést soukromé vysoké školy bez zažívá některé závažné problémy akademické kvality a

integrity, které se zdají k trápí další země ve střední a východní Eastern Europe. - Vytvoření akreditačního orgánu pro vyšší odborné Školy poskytuje více vhodný základ pro zajišťování kvality, než spoléhání se na středních školách postupů zabezpečování jakosti, a jeho členství je vhodně přizpůsoben poslání těchto instituce.

Kromě toho, vysoké školy začínají rozvíjet, i když ve velmi předběžných způsoby, kapacita pro interní hodnocení kvality Vylepšení, jak o tom svědčí jejich účast v EUA institucionálních Hodnocení programu, a jejich účast v projektu CSVŠ Hodnocení kvality vysokých škol v. Tento projekt je sama o sobě důkazem jedné konečné pevnosti zabezpečování jakosti a vylepšení v České republice: Ministerstvo samo má jasně naznačil ve svém Dlouhodobém záměru a pomocí svého vysokého školství Rozvojových institucí pokladna, že se jedná o klíčovou politickou prioritou. Nedostatky současného systému Externí Akreditace kvality Zatímco český systém zabezpečování jakosti pro vysokoškolské vzdělávání institucí je v mnoha ohledech model hodný následování, obsahuje některé nedostatky, které si zasluhují pozornost. Za prvé, Akreditační komise pro vysoké školství je příliš inwardlooking jejího členství. Přestože ministerstvo chce podporovat "spolupráci mezi vysokoškolskými institucemi, partnerství s relevantní region, [a] podpora napojení na soukromý sektor a spolupráci s klienty, "členství Akreditační komise má opačný účinek. Pouze akademické zástupci jsou přiřazeny statutární role při výběru členů, a předvídatelně, jeho členů, je pouze jeden vyvodit ze světa mimo vysokoškolského vzdělávání instituce nebo veřejné výzkumné ústavy. Žádný z 211 odborníků, kteří se zúčastnilo pracovních skupin AC / VŠ v roce 2004 se zdá, že pocházejí z vnějšího akademického života. Zadruhé, kritéria, vědomostní základnu, a pracovní metody Komise prohlubují tento vnitřní orientaci. Kritéria, podle kterých programy a instituce jsou hodnoceny zaměřeny na vstupy (fakulty a fyzické zdroje), spíše než výstupy - včetně výsledků učení nebo Na trhu práce pro absolventy. Přezkum 1999-2004 roční zprávy z Akreditační komise používající jako práce hledaných výrazů, zaměstnat, zaměstnání, trh práce, zaměstnatelnost a pracovní odhalí jeden odkaz do pracovního života (Akreditační komise, 2005, s. 14). Tento snesou srovnání s příklady osvědčených postupů vyvinutých v jiných Členské země OECD, například (US-based) Akreditační rada pro Inženýrství a technologie (ABET) Engineering Criteria 2000 (EC2000), které se zaměřují na akreditaci je založeno na schopnosti studentů aplikovat dovednosti, řešit problémy a pracovat v týmech. Navíc, zaměření akreditačního procesu je na základě pokynů a na zdrojích, které jsou vstupy do výuky, např. profesory a

instruktážní zařízení (např. knihovny, počítače). Nicméně, širší rozsah institucionální výkonnosti - například institucionální řízení a správa a služby podpory studentů - jsou mimo jeho kompetence. Zaměření na vstupy - především na použití vyšší akademické hodnosti (Stav k plné nebo docent) jako proxy pro kvalitu - je, když spolu s habilitační systémem, přispívá ke "létání profesor"jev. Prvním požadavkem je účine k generování

vysoká úroveň poptávky po plných a docenti, bez nichž akreditace nelze získat. Český karierní systém habilitace Výsledky ve velmi omezené nabídce těch, kteří mají tuto hodnost. S zájem poptávky a omezené dodávky - a systém, v němž kategorie inheres v osoba, nikoli pozice - profesori létají z jedné instituce do druhé, půjčování jejich kvalifikaci, i když možná ne jejich plné schopnosti, pro mnohé vysokoškolské instituce. V kombinaci s nízkou fakulty kompenzace, tato nerovnováha mezi nabídkou a poptávkou paliva létání profesor jev. (Hodnotící tým je doporučené změny akademická kariéra systém v kapitole 3). Otázky recenze tým, a naléhavě žádá Ministerstvo se ptát, zda kategorie představuje vhodný proxy proKvalita - a, pokud ano, zda je kvalita jak uznává procesu habilitace je nezbytné nebo dostačující pro výuku excellence v těch vyšších vzdělávací programy, které se zaměřují především na odborné vzdělávání pracovního života. Ministerstvo vyjádřilo své přání, aby jasnější diferenciaci v rámci České vysoké školství. To se odráží ve službě dokumenty, včetně Long-Term Plan 2006-2010, který oznamuje, že "princip Cílem je podpořit všechny instituce vysokoškolského vzdělávání tak, že mohou pokračovat špičkovou kvalitu v činnosti, kde budoucnost spočívá pro ně, a tam, kde jsou schopny dosáhnout excellence. "Na podporu tohoto zaměření na diverzifikace, Akreditační komise pro vysoké školství Instituce musí dělat kvalitní rozhodnutí, jež se zaměřují na ztaz mezi prostředky a cíli, nebo vhodnosti pro daný účel, bez nichž diverzifikace bude omezena, a program a přidělování zdrojů standardy budou konvergovat. Navíc, během hodnotící tým návštěv na kampusech bylo mi řečeno, že s nějakou pravidelností, že struktura Akreditační komise pracovní skupiny stymied inovace, flexibilitu a kreativitu ve rozvoj studijních programů: že román a interdisciplinární programy-jako krajinářské architektury - byly špatně ubytování jeho disciplinární strukturou. V současné době se kritéria používaná Akreditační komise posuzovat návrhy nových studijních programů se zaměřují na "kvalitu", "schopnosti" instituce nabídnout program a zda splňuje formální právní požadavky. Tato kritéria pro nové studijní programy neomezují neproduktivní soutěž / opakování v programové nabídky ve veřejném sektoru.

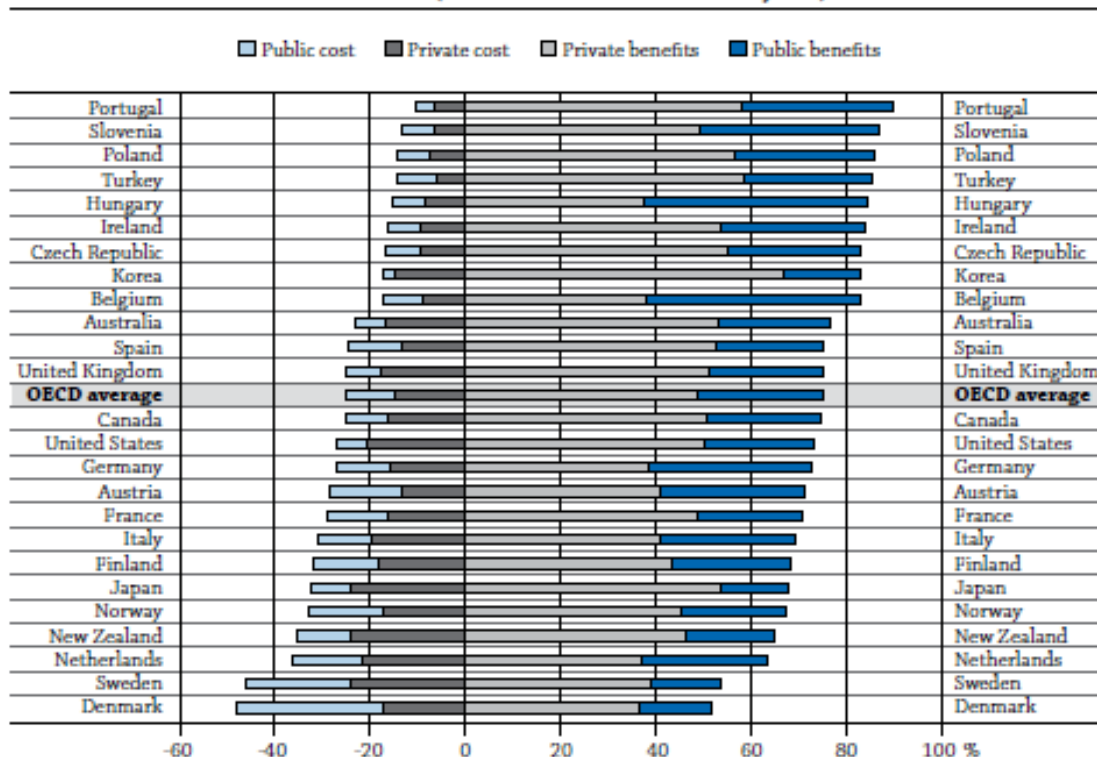
Konečně, zatímco Akreditační komise pro vysoké školství Instituce má chránit Českou republiku z mnoha bezohledný a nekvalitní vysoké školy, je možné že se provádí tak vysokou cenu. Při přezkoumávání žádostí o nové soukromé instituce, veřejné orgány, jako je Akreditační komise běžet dva Rizika: riziko schvalování instituce jako dostatečně kvalitní, pokud ve skutečnosti to není, a riziko odmítnutí instituce, jak je nekvalitní i když ve skutečnosti je to uspokojivé kvality. Pokud česká vláda chce rozšíření soukromého financování a soukromé poskytování, bude to chtít být jisti, že Komise dává stejnou pozornost oběma rizikům. Kromě toho, Ministerstvo chtít, aby zvažila, zda je riziko druhého výsledku je zvýšená pokud ti, kteří posoudí institucionální aplikací jsou převážně zástupci institucí, které již v provozu. Vnitřní hodnocení pro zvyšování kvality České veřejné vysoké školy jsou povinny provádět pravidelné interní systém hodnocení - podle svých vlastních zásad a Kritéria - a aby se výsledky zveřejňovaly. Jak tyto interní hodnocení jsou provedeny a použity jsou záležitosti znepokojující. Vzhledem k tomu, stát Česká republika pozadí zprávy a přezkum týmu institucionální návštěvy, aby jasně, interní hodnocení kvality Vylepšení ještě není dobře rozvinutá rysem českého vysokéh školství. K dispozici je převažující nedůvěra s ohledem na zvyšování kvality, a instituce často přijmout čistě formální přístup k dodržování požadavek, aby provádění pravidelné interní hodnotící systém.

6.1. Ekonomické výnosy ze vzdělávání

V průměru přes 25 zemí OECD, celkový výnos (čistá současná hodnota), a to jak soukromých a veřejnosti, s mužem, který úspěšně dokončí vyšší středoškolské a vysokoškolské vzdělání je USD 380 000.

- Čistý veřejný výnos z investic do terciárního vzdělávání je USD 91 000 pro muže – téměř trojnásobek výše veřejných investic.
- V průměru, hrubé mzdy pojistné za jedince s vysokoškolským stupněm překročí USD 300 000 u mužů a 200 USD 000 pro ženy v jednotlivých zemích OECD.

Chart A9.1. Distribution of public/private costs/benefits for a woman obtaining tertiary education as part of initial education, ISCED 5/6 (2007 or latest available year)



Notes: Australia, Belgium and Turkey refer to 2005; Ireland, Italy, the Netherlands, Poland, Portugal and the United Kingdom refer to 2006. All other countries refer to 2007.

Cashflows are discounted at a 3% interest rate.

Countries are ranked in descending order of the benefits (public+private) as a proportion of total (public+private), net present value for females immediately acquiring tertiary education, ISCED 5/6.

Source: OECD, Tables A9.3 and 9.4. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2011).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932460610>

V některých zemích však může na trhu práce není účinně signalizovat poptávku, protože uhá racovněprávní předpisy a struk tury, které mají tendenci ke kompresi mezd na

různých vzdělávacích skupin. Odděleně z těchto pracovněprávních otázkách souvisejících, jsou hlavní složky návratu ke vzdělávání přímo souvisí aby politika: přístup ke vzdělání, daní a nákladů na vzdělávání pro jednotlivce. Ekonomické přínosy vzdělávání proudění nejen na jednotlivce, ale také pro společnost, v nižších sociálních transferů a v dalších daní jedinci platit, jakmile vstoupí na trh práce. Při formování politiky, je důležité brát v úvahu rovnováhu mezi soukromým a veřejným přiznání.

Další zjištění "

- V Rakousku, Norsku, Portugalsku, Velké Británii a Spojených státech, muž s vyšší sekundární nebo postsekundární vzdělávání nižší než terciární mohou očekávat hrubých údělků prémie více než USD 200 000 v průběhu svého pracovního života v porovnání s mužem, který má ne dosáhnout takové úrovně vzdělání.
- hodnota hrubého zisku prémie pro muže a ženy s vysokoškolským vzděláním je značný. Například, v průběhu jejich pracovního života, terc-vzdělání muži ve Maďarsko, Irsko, Itálie, Korea, Portugalsko, Slovinsko a Spojené království mohou čekat, že vydělá nejméně 400 000 USD více, než ty s vyšší sekundární a postsekundární nontertiary vzdělávání. Ve Spojených státech, toto číslo přesahuje 600 USD 000.
- V průměru v zemích OECD se srovnatelnými údaji, žena, která investuje do terciárního vzdělávání lze očekávat čistý zisk o více než USD 100 000. V Irsku, Koreji, Portugalsku, Slovinsko, Spojené království a Spojené státy, investice generuje čisté dárek hodnota přes SD 150 000 - silná motivace k dokončení tohoto stupně vzdělání.
- Individuální investuje v průměru 50 000 USD na získání terciárního vzdělání, kdy přímé a nepřímé náklady jsou zohledněny. V Japonsku a ve Spojených státech, to investice přesahuje 100 USD 000 v případě člověka, který získá vysokoškolské vzdělání.

Analýza

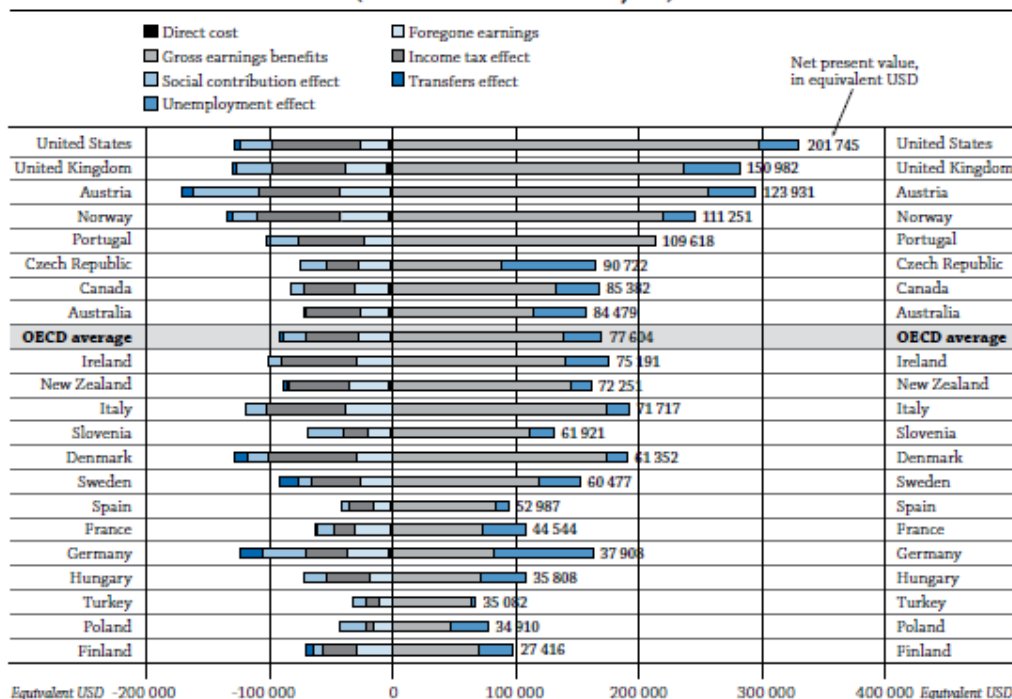
Finanční návratnost investic do vzdělávání elkové výnosy ze vzdělání může být hodnocen na základě odhadu ekonomické hodnoty investice do vzdělávání, které v podstatě měří, do jaké míry se náklady na dosažení vyšší úrovně vzdělání přeložit do vyšších úrovní výdělků.

Chcete-li pochopit, jak jsou náklady a přínosy sdíleny mezi soukromým a veřejným straně, výpočet dávek zahrnuje daně, sociální příspěvky a sociální transfery, stejně jako rozdíly v pravděpodobnosti nalezení práce podle úrovně dosaženého vzdělání. Nákladové komponenty patří veřejné a soukromé přímé náklady, jakož i ušlého výdělky, zatímco ve škole, upraví pro pravděpodobnost získání práce, a ušlé daně, pojistného na sociální zabezpečení a sociální transfery. Tento ukazatel vychází z 2007 údajů nebo starší poslední dostupný rok.

V praxi, bude zvyšování úrovně vzdělání vést ke komplexní soubor fiskálních dopadů mimo těch, které bere v účet. Jako zisk obecně zvyšuje s dosaženým vzděláním, osoby s vyšší úrovní vzdělávání spotřebovat více zboží a služeb, a tak platit další daně na jejich spotřebu. Veřejnost vrací se tak podhodnoceny v následujících výpočtů. Jedinci s vyššími příjmy obvykle také zaplatit více do svých důchodových systémů, a po opuštění pracovní síly, bude mít další příjem výhodu, že není brán v úvahu při výpočtech zde. Podobně, mnoho vlád mají systémy, které poskytují úvěry pro studenty na úrokové sazby nižší než použít V tomto cvičení. Tyto dotace mohou často podstatný rozdíl ve hlášeních, vzdělávání individuální. Vzhledem k těmto faktorům, měly by výnosy na vzdělávání v různých zemích posuzovat s opatrností. Obě náklady a přínosy jsou diskontovány zpět v čase reálném diskontní sazbě 3%, což odráží skutečnost, že Výpočty jsou provedeny ve stálých cenách (viz Metodika práce pro další diskuzi o diskontní sazby). Hospodářské přínosy terciárního vzdělávání jsou ve srovnání s těmi, vyššího sekundárního vzdělávání, pro vyšší středoškolské vzdělání, nižší vyššího sekundárního vzdělání je používán jako referenční bod. Ve výpočtech, ženy jsou zvyklostem žen a mužů proti mužům. Pobídky pro jednotlivce investovat do vzdělání Vyšší sekundární vzdělávání nebo postsekundární vzdělávání nižší než terciární Tabulka A9.1 ukazuje hodnotu každé složky a čistou současnou hodnotu celkových investic pro mladé žena a mladý muž dosažení vyššího sekundárního nebo post-sekundární non-terciárního vzdělávání. Přímé náklady na vzdělávání pro muže investuje do vyššího sekundárního nebo post-sekundární neterciární vzdělávání jsou obvykle zanedbatelné, hlavní investiční náklady ušlé příjmy (Graf A9.2). V závislosti na délka vzdělávání, platových úrovní a možnost získání zaměstnání, ušlý výdělek podstatně liší mezi zeměmi. Ve Španělsku a Turecku, ušlý zisk je menší než USD 15 000, zatímco v Rakousku, Itálii a Norsko, které překračují 35 000 USD. Dobré práce vyhlídky na trhu mladých jedinců, kteří nedosáhly vyššího sekundárního vzdělávání zvýšit

náklady na další investice do vzdělávání. Hrubý výdělek a snížené riziko nezaměstnanosti nad jednotlivými pracovního života tvoří přínosů stranu. Ve většině zemí, muži s vyšším sekundárním nebo post-sekundární non-terciárního vzdělávání nyní významným zisk prémie nad ty, kteří nedosáhli takové úrovně vzdělání. Hodnota snížení šancí nezaměstnanosti může být také velká. V České republice a Německu, tím lepší vyhlídky na zaměstnání pro muži s touto úrovní vzdělání jsou oceňovány USD 75 000 nebo více. Další vzdělávání nad rámec povinné školní docházky produkuje velké výnosy z obou jednotlivce a veřejnosti z pohledu. Muž, který investuje do vyššího sekundárního vzdělávání nebo post-sekundární non-terciární vzdělávání lze očekávat čistý zisk o více než USD 78 000 v produktivním věku nad mužem, který má ne dosáhnout takové úrovně vzdělání. Nicméně, množství se liší výrazně mezi zeměmi: ve Spojených státech Británie a Spojené státy, tato úroveň vzdělání vytváří přes USD 150 000, ale ve Finsku, Německu, Maďarsko, Polsko a Turecko, čisté přínosy jsou menší než USD 40 000 (tabulka A9.1).

Chart A9.2. Components of the private net present value for a man obtaining an upper secondary or post-secondary non-tertiary education, ISCED 3/4 (2007 or latest available year)



Notes: Australia, Belgium and Turkey refer to 2005; Italy, the Netherlands, Poland, Portugal and the United Kingdom refer to 2006. All other countries refer to 2007.

Cashflows are discounted at a 3% interest rate.

Countries are ranked in descending order of the net present value.

Source: OECD, Table A9.1. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/aag2011).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932460629>

Muži jsou obvykle lepší finanční návratnost jejich vyšší sekundární nebo postsekundární vzdělávání nižší než terciární než ženy, s výjimkou Maďarska, Irska, Itálie, Polsko a Španělsko. V průměru v rámci zemí OECD, žena lze očekávat čistý zisk ve výši USD 63 000 nad svým pracovním životem. Sociální některých zemí záchranné sítě může působit proti ženy investují do dalšího vzdělávání a vyšší sekundární vzdělávání, zejména. V těchto zemích, nízká mzdy pro ženy, které nemají středoškolské vzdělání s maturitou mohou být doplněny sociální dávky schémata, odstranění některých příjmů výhodu dokončení vyššího sekundárního vzdělání. terciární vzdělávání Odměny pro jednotlivce s terciárním vzděláním jsou v průměru dvakrát tak velký jako odměny pro ty, s vyšším sekundárním vzděláním, což odráží skutečnost, že vyšší sekundární vzdělávání se stala norma v zemích OECD. V některých zemích, jednotlivci musí získat vysokoškolské vzdělání, aby využívali plně finanční odměny vzdělávání mimo povinné školní docházky. Odměny pro investice do terciárního vzdělávání jsou typicky vyšší u mužů, kromě v Austrálii, Španělsku a Turecko, kde výnosy jsou vyšší u žen (tabulka A9.3). V průměru v rámci zemí OECD, žena investice do terciárního vzdělávání lze očekávat čistý zisk ve výši USD 110 000, zatímco člověk může očekávat, že čistý zisk téměř USD 175 000.

Hodnota hrubého zisku prémie pro muže a ženy s vysokoškolským vzděláním je značný. Muži v Maďarsko, Irsku, Itálii, Korea, Portugalsko, Slovinsko, Spojené království a Spojené státy očekávají, že vydělat alespoň další 400 000 USD nad jejich pracovního života ve srovnání s jednotlivci s horní sekundární a post-sekundární vzdělávání nižší než terciární. Graf A9.3 ukazuje komponenty výnosy z terciárního vzdělávání pro muže v různých zemích. Ve srovnání s vyšším sekundárním a post-sekundární non-terciárního vzdělávání, dopad nezaměstnanosti dávky je méně výrazná než v zisku diferencíálu a daně a přímé náklady na vzdělávání jsou podstatné. Terciární vzdělávání přináší značné odměny pro muže v Itálii, Koreji, Portugalsku a ve Spojených státech, kde se investice generuje přes USD 300 000, a tak dává silnou motivaci k dokončení této úrovně vzdělání. Se vrací na terciárním vzdělávání je nižší v Dánsku, Nový Zéland, Švédsko a Turecko, kde se člověk s terciárním vzděláním lze očekávat čistý zisk mezi 56 USD 000 USD a 74000 nad jeho pracovníhoživotu.

7. Závěr

„...První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech.

Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán a správně vycvičen nikoli jen v nějaké jediné věci nebo v několika málo nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidství...“

(J. A. Komenský: Obecná porada o nápravě věcí lidských.

III sv. Pampaedia)

• země OECD jako celek stráví USD 9 860 ročně na studenta od primární až terciární vzdělání: USD 7 065 za primární studenta, USD 8 852 za sekundární studenta a USD 18 258 na vysokoškolského studenta. • Na primární a sekundární úrovni, 93% z celkových výdajů na studenta jde na základní vzdělávací služby. Větší rozdíly jsou vidět na terciární úrovni, částečně proto, že výdaje na výzkum a vývoj (R & D) představuje v průměru 30% z celkového výdaje na studenta, a může tvořit více než 40% v Portugalsku, Švédsku, Švýcarsku a Spojené království. • Od roku 2000 do roku 2008 výdaje na studenta v institucích terciárního vzdělávání se zvýšil o 14 procentních bodů v průměru v zemích OECD po s stabilní v letech 1995 a 2000. kontextPoptávka po vysoce kvalitního vzdělávání, které lze přeložit do vyšších nákladů na jednoho studenta, musí být v rovnováze s dalšími požadavky na veřejné výdaje a celkové zatížení daní. Politika Tvůrci také musí vyrovnat význam zlepšení kvality vzdělávacích služeb svhodnost rozšíření přístupu ke vzdělávacím příležitostem, zejména na terciární úrovni. Srovnávací přehled trendů ve výdajích na studenta vzdělávacími institucemi ukazuje, že v mnoha zemích OECD, rozšíření zapsaných, zejména v terciárním vzdělávání, nebylo vždy ruku v ruce s vyšší investice. Kromě toho, že některé země OECD zdůraznit, široký přístup k vysokoškolskému vzdělání, zatímco jiní investovat do téměř univerzální vzdělání pro děti již ve věku tří nebo čtyř. Výdaje na jednoho studenta vzdělávacích institucí je do značné míry ovlivněna tím, platy učitelů (viz Ukazatele B6 a D3), důchodové systémy, učební a vyučovací hodiny (viz indikátory B7, D1 a D4), náklady na výukových materiálů a zařízení, program podle (např. generála nebo odborné), a počet studentů zapsaných ve školském systému (viz ukazatel C1). Politiky přilákat nové učitele nebo ke snížení průměrné velikosti třídy nebo vzory změnit personální (viz ukazatel D2) také přispěly ke změnám ve výdajích na studenta vzdělávacích institucí v průběhu času. Pomocné a R & D může také ovlivnit úroveň výdajů na studenta. Další zjištění • orientace programů poskytovaných studentům na střední úrovni ovlivňuje úroveň výdajů na studenta ve většině zemí. V 16 zemích OECD, pro které údaje K dispozici jsou tráví v průměru USD 970 Více na studenta ve vyšším sekundárním odborného programy než na obecných programech.”

• Na primární a sekundární úrovni je silný pozitivní vztah mezi výdaje na jednoho studenta vzdělávacími institucemi a HDP na obyvatele. Vztah je slabší na terciární úrovni.

• V průměru země OECD stráví téměř dvakrát tolik na studenta na terciární úrovni jako

na primární úrovni. Nicméně, může výzkumné a vývojové činnosti či doplňkové služby představují významný podíl výdajů na terciární úrovni. Pokud jsou vyloučeny ty, výdaje na studenta na základních vzdělávacích služeb na terciární úrovni je stále v průměru, 20% vyšší nežna primární, sekundární a post-sekundární non-terciární úrovni. Trendy Výdaje na primární, sekundární a postsekundární-vysokoškolského studenta podle vzdělávacích institucí vzrostly v každé zemi s dostupnými údaji v průměru o 34% mezi lety 2000

a 2008, období relativně stabilní počty studentů. Během stejného období, výdaje na vysokoškolského studenta klesly v 7 ze 30 zemí s dostupnými údaji, například výdaje nedržel krok s rozšířením šáků na této úrovni. Chile, Izrael, Nizozemsko a Spojené státy, které viděla významné zvýšení studentů zápisu v letech 2000 a 2008, nezvýšil výdaje stejným tempem, v důsledku čehož, výdaje na Student snížila v těchto zemích. To je také případ v Brazílii, Maďarsku a Švýcarsku, kde veřejné výdaje na studenta (údaje o soukromých výdajích nejsou k dispozici) snížil období. Analýza

Výdaje na jednoho studenta vzdělávacích institucí v ekvivalentu USD Výdaje na jednoho studenta od primárního až terciárního vzdělávání v roce 2008 se pohybovala od 4 USD 000 za studenta nebo méně v Argentině, Brazílii, Chile, Číně a Mexiku, na více než USD 10 000 na studenta v Rakousku, Belgii, Dánsko, Irsko, Nizozemsko, Norsko, Švédsko a Spojené království, a až téměř USD 15 000 ve Švýcarsku a ve Spojených státech. V 12 z 34 zemí s dostupnými údaji, se pohybovala od USD 7 000 méně než jednoho dolaru 10 000 na jednoho studenta od základních through terciárního vzdělávání (Graf B1.1 a tabulka B1.1a). Jednotlivé země mají různé priority pro přidělování svých prostředků (viz ukazatel B7). Například, mezi deset zemí s největším výdajů na studenta vzdělávacích institucí, Irsko, Nizozemsko a Švýcarsko mají platy nejvyšší učitelů na sekundární úrovni po Lucembursku (viz ukazatel D3), zatímco Rakousko, Belgie, Dánsko, Norsko a Švédsko patří k zemím s nejnižším student-toteacher Poměry na sekundární úrovni (viz ukazatel D2). I když výdaje na studenta od primárního po terciární vzdělávání je podobná v některých zemích OECD, Způsob, jakým jsou prostředky přidělené mezi jednotlivými úrovněmi vzdělávání se značně liší. Výdaje na jednoho studenta vzdělávacími institucemi v typické zemi OECD (reprezentované pomocí jednoduchého průměru přes všechny OECD země) činí USD 7 153 na primární úrovni, za 8 USD 972 na středoškolské úrovni a USD 13 717 v terciární úrovni (tabulka a graf B1.1a B1.2). Na terciární úrovni, jsou součty

vlivněny vysokou výdaje v několika velkých zemí OECD, zejména z Kanady a Spojených států. Tyto průměry maskovat širokou škálu výdajů na studenta vzdělávacích institucí. Na primární a sekundární úroveň, výdaje na jednoho studenta vzdělávacích institucí se liší o faktor 6 a 10, respektive, od 2 246 USD nebo méně na studenta na primární úrovni v Brazílii, Indonésii a Mexiku USD, 13 648 v Lucembursku, a na sekundární úrovni, od 2 058 USD nebo méně na studenta v Brazílii a Indonésie USD, 19 898 v Lucembursku. Výdaje na vysokoškolského studenta vzdělávacích institucí se pohybuje od 6 560 USD nebo méně v Argentině, Číně a Slovenské republiky k více než 20 000 USD v Kanadě, Švédsko, Švýcarsko a Spojené státy (tabulka a graf B1.1a B1.2). Tato srovnání jsou založena na parity kupní síly (PPP) pro HDP, nikoli na tržních směnných kurzech. Proto odrážejí množství národní měny potřebné k výrobě stejného koše zboží a služby v dané zemi vyrobené Spojenými státy v USD. Výdaje na jednoho studenta v hlavní služby vzdělávací Výdaje na základní služby vzdělávací představuje v průměru v zemích OECD, 82% z celkových výdajů na jednoho studenta z primárního prostřednictvím terciárního vzdělávání, a překračuje 95% v Brazílii, Mexiku a Polsku. V 6 z 25 zemí, pro něž jsou údaje k dispozici - Finsko, Francie, Maďarsko, Slovenská republika, Švédsko a Velká Británie - roční výdaje na výzkum a vývoj a doplňkových služeb na jednoho studenta z primární prostřednictvím terciárního vzdělávání tvoří více než 15% z celkových ročních výdajů na studenta a mohou ovlivnit pořadí zemí na všech dohromady služeb. Nicméně, toto celkový obraz masky velké rozdíly mezi úrovní vzdělání. Na primární a sekundární úrovni, jsou výdaje dominují výdaje na základních vzdělávacích služeb. Na průměr, tyto země OECD, pro něž jsou údaje k dispozici strávit USD 7 617 o službách na hlavní vzdělávací na primární, sekundární a post-sekundární non-terciární úrovni. To odpovídá 93% z celkových výdajů na studenta vzdělávacích institucí na těchto úrovních. V 12 z 24 zemí, za které jsou data k dispozici, doplňkové služby poskytované těmito institucemi představovat méně než 5% celkových výdajů na studenta. Podíl přesahuje 10% z celkových výdajů na studenta ve Finsku, Francii, Maďarsku, Koreji, Slovenská republika, Švédsko a Spojené království. Větší rozdíly jsou vidět na terciární úrovni, částečně proto, že výdaje na VaV může představovat významný

Podíl vzdělávací výdaje. OECD země, v nichž většina VaV se provádí v terciárním vzdělávání instituce mají tendenci prezentovat vyšší výdaje na studenta, než těch, v nichž velká část výzkumu a vývoje je prováděny v jiných veřejných institucích nebo v průmyslu.

Bez VaV činnosti a doplňkových služeb, výdaje na jádru vzdělávací služby v terciárních institucích, v průměru, USD 9 148 za studenta a pohybuje se od USD 5 000 nebo méně v Slovenské republice na více než USD 10 000 v Rakousku, Brazílie, Kanada, Irsko, Izrael, Nizozemsko, Norsko a Švédsko, a více než USD 23 000 ve Spojených státech (tabulka B1.2). V průměru v zemích OECD, výdaje na výzkum a vývoj a doplňkových služeb na terciární úrovni představuje 30% a 4%, respektive všech výdajů na studenta institucí terciárního vzdělávání. V 13 z 23 Země OECD pro které jsou údaje o VaV a doplňkových služeb jsou k dispozici odděleně od celkových výdajů - Austrálie, Belgie, Kanada, Finsko, Francie, Německo, Itálie, Nizozemsko, Norsko, Portugalsko, Švédsko, Švýcarsko a Velká Británie - výdaje na výzkum a vývoj a doplňkových služeb, je nejméně jedna třetina z celkového počtu terciární výdaje na studenta vzdělávacích institucí. To může přeložit do významných množství: v Kanada, Německo, Norsko, Švédsko, Švýcarsko a Velká Británie, výdaje na výzkum a vývoj a vedlejších služby činí více než 6 500 USD na jednoho studenta (tabulka B1.2).

Výdaje na jednoho studenta podle vzdělávacích institucí na různých úrovních vzdělávání
Výdaje na jednoho studenta vzdělávacích institucí stoupá s úrovní vzdělání téměř ve všech emích, ale velikost rozdílů značně liší (tabulka B1.1a a Graf B1.3). Na sekundární úrovni, výdaje, v průměru, 1,3 krát větší než na primární úrovni. To přesahuje 1,5 v České republice, Francie, Nizozemsko a Švýcarsko. Ve Švýcarsku, je to hlavně kvůli změnám v platech učitelů mezi těmito úrovněmi vzdělávání. V dalších třech zemích, je v důsledku zvýšení počtu učební hodiny pro studenty a významné snížení v počtu vyučovacích hodin učitelů mezi primární a sekundární vzdělávání, ve srovnání s průměrem zemí OECD (viz indikátory B7, D1, D3 a D4). Vzdělávací instituce v zemích OECD v průměru vynaloží na, 1,9 krát více na vysokoškolského studenta, než za primární studenta, ale výdajové vzorce se velmi liší, a to především proto, že vzdělávací politiky liší více na terciární úrovni (viz ukazatel B5). Například, Island, Itálie a Polsko utrácet méně než 1,5 krát více na vysokoškolského studenta, než na primární studenta, ale Brazílie, Mexiko a Spojené státy věnovaly asi třikrát stejně nebo dokonce více (tabulka a graf B1.1a B1.3).

Rozdíly v pedagogické výdajů na studenta mezi všeobecně vzdělávacích a odborných programů V 16 zemích OECD, pro něž jsou k dispozici údaje, výdaje na studenta ve vyšším sekundárním odborného programy představuje v průměru, USD 970 více než ten

na studenta v obecných programech. země s velkými zapsaných v dual-systém učebních programů na vyšší sekundární úrovni (Např. Rakousko, Francie, Německo, Maďarsko, Lucembursko, Nizozemsko a Švýcarsko), mají tendenci být ty s největší rozdíl v porovnání s průměrem OECD, mezi výdaji na studenta se zapsal do obecného a odborné programy. Německo, Lucembursko, Nizozemsko a Švýcarsko utrácet, respektive, USD 4 567, USD 1 842, 3 393 USD a USD 8 726 více na studenta v odborných programech, než na studenta na obecných programech. Výjimky z tohoto vzorce jsou Rakousko a Francie, které mají přibližně stejnou úroveň výdajů na studenta v těchto dvou typů programů, a Maďarsko, kde výdaje na studenta se zapsal do obecného programu je mírně vyšší, než je na studenta v výučním programu. Ten je částečně vysvětlit tím, podcenění výdajů uskutečněných soukromými podniky na dual vzdělávací programy v Rakousku, Francii a Maďarsku (Box B3.1). Mezi třech ostatních zemích s 60% nebo více učitelů středních studentů zapsaných v odborných programech - Česká republika, Finsko, a Slovenská republika - vše utratit mnohem více za studenta se zapsal do programů odborného vzdělávání, než na student zapsaný na obecných programech (tabulka B1.6, tabulka C1.4 a Box B3.1). Výdaje na jednoho studenta vzdělávacích institucí po průměrné délce terciárního studia Vzhledem k tomu, že doba trvání a intenzita terciárního vzdělávání se liší od země k zemi, rozdíly v roční výdaje na vzdělávací služby na jednoho studenta (Graf B1.2) nemusí nutně odrážet rozdíly v celkové náklady na vzdělávání typické vysokoškolského studenta. Například, je-li Typická délka terciárního studia je dlouhá, poměrně nízké roční výdaje na studenta v vzdělávacích institucí může vést k poměrně vysoké Celkové náklady za terciárního vzdělávání. Graf B1.4 ukazuje průměrné výdaje na studenta v průběhu Průběh terciárního studia. Údaje účet pro všechny studenty, pro které výdaje vznikly, včetně těch, které kteří nemají dokončit svá studia. Ačkoli výpočty jsou založeny na řadě zjednodušujících předpokladů, a proto by měli být léčení s opatrností (viz příloha 3 na www.oecd.org/edu/eag2011), tam jsou některé významné rozdíly mezi ročním a celková výdajů v žebříčku zemí. Například, roční výdaje na vysokoškolského studenta v Rakousku je asi stejný jako v Belgii, na 15 USD 043 a USD 15 020, (Tabulka B1.1a). Ale kvůli rozdílům v terciárním struktury studia (Viz ukazatel A3), průměrná délka terciárního studia je více než jeden rok déle, v Rakousku než v Belgii (4,3 a 3,0 roků, příslušně). V důsledku toho, kumulativní výdaje na každé vysoké studenta je téměř USD 20 000 méně v Belgii (USD 44 911) než v Rakousku (65 USD 334) (Graf B1.4 a tabulka B1.3a).

Celkové náklady na terciární typu A (převážně teorie-based) vzdělávání ve Švýcarsku (USD 126 964) je více než dvojnásobek částky hlásí jiné země, s výjimkou Rakouska, Finska, Francie, Německa, Japonsko, Nizozemsko, Španělsko a Švédsko (tabulka B1.3a). Tyto údaje musí být vykládán s ohledem rozdíly ve vnitrostátních studijních konstrukcí a případné rozdíly v kvalifikaci studentů získat po ukončení studia. Terciární typu B (kratší a odborně zaměřeného) programy mají tendenci být méně dražší než terciární typu A programů, především proto, že jejich kratší trvání. Výdaje na jednoho studenta vzdělávacích institucí v poměru k HDP na obyvatele Protože vzdělání je univerzální na nižších úrovních ve většině zemí OECD, výdaje na jednoho studenta by vzdělávací instituce na těchto úrovních ve vztahu k HDP na obyvatele může být interpretován jako jsou prostředky vynakládané na schoolage populace ve vztahu ke schopnosti země splácet. Na vyšších úrovních vzdělání, toto opatření je obtížnější interpretovat, protože úroveň zápisu se liší mezi jednotlivými zeměmi prudce. Na terciární úrovni, například, OECD země mohou řadí poměrně vysoko na toto opatření, pokud velká část jejich bohatství se vynakládá na vzdělávání relativně malý počet studentů. primární úroveň, 26% na středoškolské úrovni, a 41% na terciární úrovni (tabulka B1.4). Země s nízkou úrovně výdajů, však může ukázat rozdělení investic ve vztahu k HDP na obyvatele, které jsou podobné těm zemím s vysokou úrovní výdajů na jednoho studenta. Například, Korea a Portugalsko - země s nižší OECD průměrných výdajů na studenta vzdělávacích institucí na sekundární úrovni vzdělávání a dále OECD průměrného HDP na obyvatele - utratit více za studenta v poměru k HDP na obyvatele než je průměr zemí OECD. Vztah mezi HDP na obyvatele a výdaje na jednoho studenta vzdělávacích institucí je složitý. Jak by se dalo očekávat, je jasná pozitivní vztah mezi těmito dvěma jak na primární a sekundární úrovni vzdělávání, tj. chudší země mají tendenci méně utrácet za studenta, než bohatší. Ačkoliv vztah je obecně pozitivní na obyvatele, zejména těch, ve kterých je vyšší než USD 30 000. Austrálie a Rakousko, například, mají podobnou úroveň HDP na obyvatele, ale tráví velmi odlišné proporce z ní na primární a sekundární úrovni. V Austrálii, poměry jsou o 17% na primární úrovni, a 23% na sekundární úrovni (pod průměrem OECD ve výši 21% a 26%, v tomto pořadí), zatímco v Rakousku, podíly patří mezi nejvyšší na 24% a 29% K dispozici je více variace ve výdajích na terciární úrovni, a vztah mezi relativní zemí bohatství a jejich výdaje hladiny se mění také. Itálie a Španělsko, například, mají podobné úrovně HDP na obyvatele (USD 33 271 USD a 33 173, v tomto

pořadí), ale velmi různé úrovně výdajů na terciární vzdělávání (USD 9 553 a 13 366 USD, v tomto pořadí). Globálně, Kanada, Čína, Švédsko a Spojené státy věnovaly 50% nebo více HDP na obyvatele v jednotlivých vysokoškolského studenta - patří mezi nejvyšší poměru po Brazílii (tabulka B1.4 a Graf B1.5). Brazílie tráví ekvivalent 106% HDP na obyvatele v jednotlivých vysokoškolského studenta, nicméně, Je důležité mít na paměti, že studentů v terciárním vzdělávání představují pouze 3% studentů zapsaných na všech úrovních vzdělávání kombinované (tabulka B1.7, k dispozici on-line).

Změna ve výdajích na studenta vzdělávacích institucí v letech 1995 a 2008 Výdaje vzdělávacích institucí do značné míry odráží změny v velikosti školního věku populace a platy učitelů. Ty mají tendenci růst v průběhu času v reálných podmínkách, jako jsou platy učitelů, hlavní složkou nákladů, zvyšuje v souladu s platy ostatních zaměstnanců. Velikost školního věku ovlivňuje i zápis úrovně a množství zdrojů a organizačního úsilí země musí investovat do svého vzdělávacího systému. Čím větší je tato populace, tím větší je potenciální poptávka po vzdělávacích služeb. Výdaje na primární, sekundární a postsekundární-vysokoškolského studenta vzdělávacích institucí zvýšil ve všech zemích v průměru o 54% mezi lety 1995 a 2008, kdy student zápis na tyto Úrovně byl relativně stabilní. Tempo růstu bylo podobné před a po roce 2000, pouze Česká republika a Švýcarsko ukázalo pokles mezi roky 1995 a 2000, následoval nárůst mezi roky 2000 a 2008. Mezi lety 2000 a 2008, v 23 z 30 zemí, pro něž jsou k dispozici údaje, výdajů na primární, sekundární a post-sekundární terciární Student vzdělávacích institucí vzrostly nejméně o 15%. Zvýšení překročil 40% v Brazílii, České republice, Estonsku, Maďarsku, Irsku, Koreji, Polsku, na Slovensku Republika a Spojené království. Ve Francii, Německu a Itálii, tyto výdaje se zvýšily o 7% nebo méně v letech 2000 a 2008 (tabulka B1.5 a B1.6 Graf). Ve většině zemí, změny v zapsaných nezdá k byli hlavním faktorem změny v výdaje na těchto úrovních. Nicméně, v České republice, Estonsku, Maďarsku, Polsku, Slovenské republice, Španělsko a Spojené království, pokles nastoupilo více než 5%, se shodoval s výrazným zvýšením (Více než 5%), ve výdajích na studenta podle vzdělávacích institucí v letech 2000 a 2008. V Německu, Japonsku a Portugalsko, podobný pokles zápisu na primární, sekundární a post-sekundární non-terciární úrovni Současně došlo k poklesu nebo pouze mírnému zvýšení výdajů na těchto úrovních (tabulka B1.5 a B1.7 Graf k dispozici on-line). Vzor je odlišný na terciární úrovni. V některých případech se výdaje na studenta mezi rokem 1995 a 2008, pokud výdaje nedržel krok s rozšířením šáků. V

průměru mezi zeměmi OECD, Výdaje na vysokoškolského studenta vzdělávacích institucí zůstala stabilní 1995 - 2000, ale pak se se od roku 2000 do roku 2008 (viz indikátory B3 a B4). Mezi lety 2000 a 2008, Česká republika, Estonsko, Island, Korea, Mexiko, Polsko, Portugalsko a Slovenská republika zvýšení výdajů o 50%, nebo více a výdaje na studenta také zvýšila během tohoto období. Nicméně, nárůst výdajů na studenta ne zcela vyrovnat pokles mezi lety 1995 a 2000 v České republice a Slovenské republiky. Nicméně, pouze v Maďarsku tam poklesu výdajů na studenta v obě období Mezi 2000 a 2008, z 30 zemí, pro které jsou údaje k dispozici, Chile, Izrael, Nizozemsko a Spojené státy zaznamenaly pokles ve výdajích na studenta v terciárním vzdělávání. To je také případ Brazílie, Maďarsko a Švýcarsko, kde veřejné výdaje na studenta (údaje o soukromých výdajů, nejsou k dispozici) se snížilo během období. Ve všech těchto zemích, pokles byl hlavně důsledkem rychlého růstu o 20% nebo více, v počtu vysokoškolských studentů (graf B1.6). Japonsko a Španělsko byly jediné země, ve kterých se počet terciární Studenti se mezi rokem 2000 a 2008 (tabulka B1.5 a B1.6 Graf). Definice Podpůrné služby jsou definovány jako služby poskytované vzdělávacími institucemi, které jsou okrajovou Hlavní vzdělávací poslání. Hlavní složkou podpůrných služeb jsou služby péče o studenty. V primární, sekundární a post-sekundární jiného než terciárního vzdělávání, služeb péče o studenty patří takové věci, jako jídlo, služby školních lékařů, a dopravní spojení do školy a ze školy. Na terciární úrovni, obsahují halybydliště (koleje), jídelny a zdravotní péče. Základní vzdělávací služby zahrnují všechny výdaje, které přímo souvisí s výukou v oblasti vzdělávání instituce. To by mělo zahrnovat veškeré výdaje na učitele, školních budov, učebních materiálů, knih, aspráva škol.Výzkum a vývoj (R & D) zahrnuje všechny výdaje na výzkum prováděný na vysokých školách a dalších institucemi terciárního vzdělávání, bez ohledu na to, zda je výzkum financované z obecných institucionálních prostředků nebo prostřednictvím samostatných grantů nebo smluv z veřejných nebo soukromých sponzorů. Klasifikace výdajů je na základě údajů získaných od orgánů provádějících VaV spíše než na zdroje finančních prostředků.

Metodologie Údaje se vztahují na rozpočtový rok 2008, a jsou založeny na UOE sběru dat o vzdělávání statistice spravuje OECD v roce 2010 (podrobnosti viz příloha 3 na www.oecd.org/edu/eag2011).

5. Financování terciárního vzdělávání

Při úvahách o podstatné změně financování, jakou zavedení školného jistě je, je důležité podívat se na situaci v ostatních zemích a brát jejich zkušenosti jako námět k dalšímu směřování nebo se naopak pokusit neopakovat jejich chyby.

Je důležité si uvědomit, že při zatížení studentů dalšími platbami za studium je nutné vytvořit a zavést odpovídající systém podpor, aby nebyl narušen rovný přístup ke vzdělání studentům z různých socio-ekonomických vrstev. Co se týká půjček, je prokázáno, že úrokové dotace jsou drahé. Přesto v Evropské unii úspěšně fungují jak půjčky s dotovanými úroky, tak i bez této formy pomoci. Protože se věk studentů v České republice zvyšuje, je potřeba prodloužit trvání podpory (jak je to v zemích Evropské unie obvyklé) i pro studenty starší 26 let. Nicméně je dobré také varovat před přílišným srovnáváním systémů. Každý systém je jedinečný, propracovaný a závislý na jednotlivých detailech i celkovém kontextu (například na daňovém systému). Vytržení některého prvku a zapracování systému bez všech mechanismů by mohlo narušit rovnováhu fungování tohoto systému.

Česká republika se s 36% (rok 2008) vysokoškolsky vzdělané populace pohybuje na průměru Evropské unie i zemí OECD. Pokud se však na ukazatel participace v terciárním vzdělávání podíváme blíže, zjistíme, že účast osob ve věkové kohortě 20 - 24 letých dosahuje 47% absolventů. To představuje zdvojnásobení počtu za posledních deset let. Není pravda, že by celková nabídka pro čerstvé maturanty byla nedostačující. Každý rok se na vysoké školy dostane asi 70% zájemců. Charakter vysokoškolského studia se mění z někdejšího elitního studia malou část populace na studium masového charakteru. Můžeme mít v zemi samé vysokoškoláky, ale otázkou je, zda současná struktura pracovních míst v naší ekonomice umožní tomuto zvyšujícímu se počtu absolventů odpovídající uplatnění.

Z analýzy modelů financování plyne, že jde o systém velmi rigidní, který je realizován prostřednictvím složitého systému rozpočtových pravidel a koeficientů. Důraz při stanovení výše dotací je kladem především na počet studujících. Tento princip výpočtu z kvantitativních parametrů má za následek pouze extenzivní růst vysokých škol. Pro stanovení výše dotací by se v první raději měl brát ohled na počet absolventů a jejich uplatnitelnost na trhu práce. Stát přerozděluje většinu dotací z peněz vybraných na daních

na základě normativu. Tyto tabulkové hodnoty ale v žádném případě nemohou zohlednit skutečnou kvalitu institucí.

Česká republika ještě nedokončila proces transformace a potýká se s celkovým nedostatkem financí. Navíc jsou za prioritní oblasti reformy považovány především zdravotnictví a penzijní systém. Reformu vysokých škol není možné ze státního rozpočtu ufinancovat a je třeba hledat řešení v zapojení soukromých zdrojů. Možností je zavedení školného na všech vysokých školách či privatizace stávající sítě vysokých škol a jejich převedení do soukromých rukou, což by dalo vzniknout skutečné soutěži o kvalitu výuky.

Privatizace je velmi radikální krok, který nenajde potřebnou oporu mezi veřejností, představiteli vysokých škol ani mezi reprezentanty vlády. Školné však je reálným krokem a je zde řada zemí, kde můžeme najít inspiraci. Na příkladu Anglie, Austrálie a USA vidíme fungující systémy, kde studenti za své vzdělání platí a nijak to nevytváří bariéru přístupu ani neomezuje počet studentů. Podle mezinárodního srovnání jsme jednou z mála posledních zemí, kde není realizována žádná forma finanční spoluúčasti studentů. Současně jsme zemí, která podle ukazatele objemu výdajů na terciární vzdělávání zaujímá jednu z posledních příček. V posledních letech sice dochází k prudkému nárůstu a dohánění zemí Evropské unie i OECD, ale bohužel se tak děje na úkor financování nižších stupňů vzdělávání.

Kdyby nyní k samotnému zavedení školného na vysokých školách došlo, řešení by to nepřineslo. Jednak musí být systém na takovou změnu připraven a navíc by mělo nejprve dojít k eliminaci současných neefektivností. Implementace školného bude smysluplná a účelná jen tehdy, dojde-li k celkové reformě financování. Práce vymezuje takové podmínky, za kterých by systém po zavedení školného efektivně fungoval. Zachování objemu financí ze státního rozpočtu, aktualizace mechanismu rozdělování dotací, kontrola využívání prostředků, vytvoření systému finanční pomoci pro studenty, zlepšení informovanosti o výsledcích na pracovním trhu a zpřístupnění těchto informací potenciálním studentům a akreditačním orgánům; to jsou jen některé z nich. Jde o rozsáhlou reformu, kterou je nutné právně podložit.

Zároveň je k této reformě velice nepříznivý vývoj počtu populace, který bude v následujících letech stále klesat. Jednou z možností, jak demografický propad v ČR

vyrovnat, je rozšíření počtu zahraničních studentů. Zahraniční studenti již nyní tvoří důležitou součást českých vysokých škol. Je dobré si ale připomenout, že do počtu zahraničních studentů se počítají i studenti přijíždějící studovat ze sousedního Slovenska, kteří v současné době tvoří přibližně 70% z celkového počtu zahraničních studentů. A demografický vývoj na Slovensku se velice podobá tomu v ČR.

Za další přínos práce lze označit podání komplexního obrazu financování terciárního vzdělávání, poukázání na jeho problémová místa a nastínění možností jejich řešení. Pokusili jsme se tuto problematiku analyzovat objektivně, kdy vedle kritiky současného systému poukazujeme též na jeho silné stránky a upozorňujeme na možnosti vzniku jiných problémů se zavedením školného. Práce tedy neusiluje pouze o vyřešení současných nedostatků, ale snaží se vyvarovat vzniku nových. Není zde důsledně řešena legislativní stránka problému implementace nových systémových parametrů, což je práce spíše pro studenty právnických fakult.

8. Přílohy

Tabulka č. 1. Odhadované poplatky za studium na terciárním stupni studia typu A

Table B5.1.
Estimated annual average tuition fees charged by tertiary-type A educational institutions¹
for national students (academic year 2006-07)

In equivalent USD converted using PPPs, by type of institutions, based on full-time students

Tuition fees and associated proportions of students should be interpreted with caution as they result from the weighted average of the main tertiary-type A programmes and do not cover all educational institutions. However, the figures reported can be considered as good proxies and show the difference among countries in tuition fees charged by main educational institutions and for the majority of students.								
	Percentage of tertiary full-time students enrolled in tertiary-type A	Percentage of tertiary-type A full-time students enrolled in:			Annual average tuition fees in USD charged by institutions (for full-time students)			Comment
		Public institutions (1)	Government-dependent private institutions (2)	Independent private institutions (3)	Public institutions (4)	Government-dependent private institutions (5)	Independent private institutions (6)	
Australia	87	97	a	3	4 035	a	7 902	93% of national students in public institutions are in subsidised places and pay an average USD 3 719 tuition fee, including HECS/HELP subsidies.
Austria ²	84	87	13	m	821	821	m	
Belgium (Fl.) ³	m	50	50	m	x(5)	516 to 586	m	Tuition fees refer to the minimum and maximum amount that institutions may charge according to the legislation (indexed figures). They refer to those for students enrolled in first (bachelor) and second (master) degree programmes. The information does not refer to further degree programmes (for example master after master). This information refers to students without scholarships (students with scholarships benefit from lower tuition fees, see Annex 3 for more details).
Belgium (Fr.) ⁴	m	m	m	m	m	m	m	
Canada	95	100	m	m	3 693	x(4)	x(4)	
Chile	59	34	23	43	m	m	m	
Czech Republic	85	89	a	11	No tuition fees	a	m	The average fee in public institutions is negligible because fees are paid only by students studying too long (more than the standard length of the programme plus 1 year): about 4% of students.
Denmark ⁵	88	98	2	0	No tuition fees	m	a	
Finland	100	87	13	a	No tuition fees	No tuition fees	a	Excluding membership fees to student unions.
France ³	72	86	1	13	179 to 1 206	m	m	Tuition fees in public institutions refer to University programmes dependent from the Ministry of Education.
Germany	87	97	3	x(2)	m	m	m	
Greece	61	100	a	a	m	m	m	
Hungary	90	88	12	a	m	m	m	
Iceland	98	80	20	a	No tuition fees	2 058 to 6 449	a	Subsidised student loans that cover tuition fees are available for all students. Almost no scholarships/grants exist.
Ireland	71	93	a	7	No tuition fees	a	No tuition fees	The tuition fees charged by institutions are paid directly by the government and the students do not have to pay these fees.
Italy ³	98	93	a	7	1 195	a	4 355	The annual average tuition fees do not take into account the scholarships/grants that fully cover tuition fees but partial reductions of fees cannot be excluded.

1. Scholarships/grants that the student may receive are not taken into account.

2. Including students in advanced research programmes.

3. Year of reference 2007-08.

4. Tuition fees charged for programmes are the same in public as in private institutions but the distribution of students differs between public and private institutions, so the weighted average is not the same.

5. Weighted average for all tertiary education.

6. Tuition fees in total tertiary education.

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310358>

Table B5.1. (continued)
**Estimated annual average tuition fees charged by tertiary-type A educational institutions¹
for national students (academic year 2006-07)**

In equivalent USD converted using PPPs, by type of institutions, based on full-time students

Tuition fees and associated proportions of students should be interpreted with caution as they result from the weighted average of the main tertiary-type A programmes and do not cover all educational institutions. However, the figures reported can be considered as good proxies and show the difference among countries in tuition fees charged by main educational institutions and for the majority of students.									
	Percentage of tertiary full-time students enrolled in tertiary-type A	Percentage of tertiary-type A full-time students enrolled in:			Annual average tuition fees in USD charged by institutions (for full-time students)			Comment	
		Public institutions (1)	Government-dependent private institutions (2)	Independent private (3)	Public institutions (4)	Government-dependent private institutions (5)	Independent private (6)		
OECD countries	Japan	74	25	a	75	4 432	a	6 935	Excludes admission fee charged by the school for the first year (USD 2 352 on average).
	Korea ³	63	22	a	78	4 717	a	8 519	Tuition fees in first degree programmes only. Excludes admission fees to university, but includes supporting fees.
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	
	Mexico ³	96	66	a	34	No tuition fees	a	4 847	
	Netherlands ³	100	m	m	m	1 754	a	m	
	New Zealand	77	98	2	n	2 734	m	n	
	Norway ³	96	88	12	n	No tuition fees	5 247	n	Student fees are representative of the dominant private ISCED 5 institution in Norway.
	Poland	95	83	a	17	m	a	m	
	Portugal ⁶	94	74	a	26	1 178	4 769	m	
	Slovak Republic	96	98	a	2	m	m	m	
	Spain	81	88	a	12	854	a	m	
	Sweden	86	93	7	n	No tuition fees	No tuition fees	m	Excluding mandatory membership fees to student unions.
	Switzerland	84	95	5	n	m	m	m	
	Turkey	69	94	a	6	m	a	m	
Partner countries	United Kingdom ³	88	a	100	n	a	4 678	m	English students from low-income households can access non-repayable grants and bursaries. Loans for tuition fees and living costs are available to all eligible students.
	United States ³	81	67	a	33	5 943	a	21 979	Including non-national students.
	Brazil	91	27	a	73	m	a	m	
	Estonia	61	0	87	13	a	m	m	
	Israel	75	11	72	17	a	m	m	
Russian Federation	74	90	a	10	m	a	m		
Slovenia ³	68	99	1	n	m	m	1 166 to 5 971	In public and government-dependent private institutions; First and second level full-time students do not pay tuition fees. But third level full-time students pay on average between USD 2 634 and USD 7 452.	

1. Scholarships/grants that the student may receive are not taken into account.

2. Including students in advanced research programmes.

3. Year of reference 2007-08.


4. Tuition fees charged for programmes are the same in public as in private institutions but the distribution of students differs between public and private institutions, so the weighted average is not the same.

5. Weighted average for all tertiary education.

6. Tuition fees in total tertiary education.

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310358>

Tabulka č. 2. Rozdělení studentské podpory

Table B5.2.
Distribution of financial aid to students compared to amount of tuition fees charged
in tertiary-type A education (academic year 2006-07)

Based on full-time students

	Distribution of financial aid to students: Percentage of students that:				Distribution of scholarships/grants in support of tuition fees: Percentage of students that:			
	benefit from public loans only	benefit from scholarships/grants only	benefit from public loans AND scholarships/ grants	DONOT benefit from public loans OR scholarships/grants	receive scholarships/ grants that are higher than the tuition fees	receive scholarships/ grants whose amount is equivalent to the tuition fees	receive scholarships/ grants that partially cover the tuition fees	DONOT receive scholarships/grants in support of tuition fees
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD countries								
Australia ¹	76	n	4	20	n	n	4.8	95.2
Austria	a	19	a	81	18.4	n	1.2	80.4
Belgium (Fl.) ^{2,3}	a	26	a	74	25.6	x(5)	x(5)	74.4
Belgium (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile ²	m	m	m	m	m	m	m	m
Czech Republic	m	m	a	m	m	m	m	m
Denmark ²	m	m	m	m	m	m	m	m
Finland ²	a	55	a	45	a	a	a	a
France ^{2,3}	a	26	a	74	m	m	m	m
Germany	m	m	m	m	m	m	m	m
Greece	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungary	14	34	9	43	m	m	m	m
Iceland	63	m	m	37	a	a	a	100.0
Ireland	a	m	a	m	a	a	a	a
Italy ³	n	15	n	85	6.9	2.9	5.4	84.7
Japan	28	1	n	72	a	a	a	100.0
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico ^{2,3}	1	12	m	87	m	m	m	m
Netherlands ³	11	63	21	5	70.0	n	14.0	16.0
New Zealand	42	3	24	32	45.4	x(5)	x(5)	54.6
Norway ^{2,3}	12	4	52	33	m	m	m	m
Poland	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovak Republic	m	m	m	m	m	m	m	m
Spain	n	38	n	62	18.7	4.3	15.2	61.9
Sweden ³	n	19	50	32	a	a	a	a
Switzerland ³	2	10	m	88	m	m	m	m
Turkey	m	m	m	m	m	m	m	m
United Kingdom	m	m	m	m	m	m	m	m
United States ³	12	27	38	24	m	m	m	m
Partner countries								
Brazil	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovenia ³	a	21	n	79	m	m	m	m


1. Excludes foreign students.

2. Distribution of students in total tertiary education.

3. Year of reference 2007-08.

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310358>

Tabulka č. 3. Kolik platí studenti na vzdělání a kolik dostávají podpor.

Table B5.3.

Public subsidies for households and other private entities as a percentage of total public expenditure on education and GDP, for tertiary education (2007)

Direct public expenditure on educational institutions and subsidies for households and other private entities

	Direct public expenditure for institutions	Public subsidies for education to private entities						Subsidies for education to private entities as a percentage of GDP	
		Financial aid to students				Transfers and payments to other private entities	Total		
		Scholarships/other grants to households	Student loans	Total	Scholarships/other grants to households attributable for educational institutions				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)		
OECD countries	Australia	68.6	11.2	20.6	31.8	1.0	-0.4	31.4	0.31
	Austria	76.5	16.2	a	16.2	m	7.3	23.5	0.35
	Belgium	85.8	14.2	n	14.2	3.9	n	14.2	0.19
	Canada ¹	82.6	3.3	12.2	15.5	m	1.9	17.4	0.33
	Chile ²	48.8	27.1	24.0	51.2	13.7	m	51.2	0.30
	Czech Republic	95.8	4.2	a	4.2	m	n	4.2	0.05
	Denmark	72.0	23.6	4.4	28.0	n	n	28.0	0.64
	Finland	84.3	15.3	n	15.3	n	0.3	15.7	0.29
	France	93.0	7.0	n	7.0	m	a	7.0	0.09
	Germany	78.1	17.0	5.0	21.9	m	n	21.9	0.25
	Greece	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungary	84.9	15.1	n	15.1	n	n	15.1	0.15
	Iceland	77.5	m	22.5	22.5	m	n	22.5	0.31
	Ireland	86.1	13.9	n	13.9	m	n	13.9	0.16
	Italy	80.4	19.6	n	19.6	6.5	n	19.6	0.15
	Japan ³	75.4	0.6	23.9	24.6	m	n	24.6	0.16
	Korea	84.1	4.4	5.7	10.1	3.8	5.8	15.9	0.10
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexico	93.4	4.2	2.4	6.6	1.4	a	6.6	0.06
	Netherlands	73.1	8.9	17.9	26.8	a	0.1	26.9	0.39
	New Zealand	60.4	11.6	28.0	39.6	m	n	39.6	0.66
	Norway	56.2	16.7	27.1	43.8	m	n	43.8	0.95
	Poland ⁴	98.4	1.5	a	1.5	m	n	1.6	0.01
	Portugal	88.8	11.2	m	11.2	m	m	11.2	0.13
	Slovak Republic ³	79.4	16.4	1.3	17.6	m	3.0	20.6	0.16
	Spain	91.2	8.8	n	8.8	2.1	n	8.8	0.09
	Sweden	76.2	10.1	13.7	23.8	a	a	23.8	0.42
	Switzerland ⁴	94.7	2.4	0.2	2.6	m	2.7	5.3	0.07
Turkey	m	m	m	m	m	m	m	m	
United Kingdom	46.8	7.4	23.4	30.8	x(4)	22.4	53.2	0.50	
United States	78.5	14.8	6.6	21.5	m	m	21.5	0.27	
<i>OECD average</i>	<i>79.0</i>	<i>11.4</i>	<i>8.8</i>	<i>19.5</i>	<i>2.7</i>	<i>1.8</i>	<i>21.0</i>	<i>0.27</i>	
Partner countries	Brazil ⁴	90.0	5.9	3.1	9.0	x(2)	0.9	10.0	0.08
	Estonia	87.3	6.3	m	6.3	m	6.3	12.7	0.13
	Israel	88.9	10.1	1.0	11.1	9.8	n	11.1	0.12
	Russian Federation	m	m	a	m	m	m	m	m
	Slovenia	77.2	22.8	n	22.8	m	n	22.8	0.28

1. Year of reference 2006.


2. Year of reference 2008.

3. Some levels of education are included with others. Refer to "x" code in Table B1.1a for details.

4. Public institutions only.

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310358>

Tabulka č. 4. Celkové veřejné výdaje na vzdělání (1995, 2000, 2007).

Total public expenditure on education (1995, 2000, 2007)

Direct public expenditure on educational institutions plus public subsidies to households¹ and other private entities, as a percentage of GDP and as a percentage of total public expenditure, by level of education and year

	Public expenditure ¹ on education as a percentage of total public expenditure					Public expenditure ¹ on education as a percentage of GDP				
	2007			2000	1995	2007			2000	1995
	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education	Tertiary education	All levels of education combined	All levels of education combined	All levels of education combined	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education	Tertiary education	All levels of education combined	All levels of education combined	All levels of education combined
OECD countries										
Australia	10,3	3,2	13,7	13,8	13,8	3,2	1,0	4,3	4,5	4,9
Austria	7,2	3,1	11,1	10,7	10,8	3,5	1,5	5,4	5,6	6,1
Belgium	8,3	2,7	12,4	12,1	m	4,0	1,3	6,0	5,9	m
Canada ^{2,3}	7,8	4,5	12,3	12,4	12,7	3,1	1,8	4,9	5,1	6,2
Chile ⁴	13,3	2,6	17,9	17,5	14,5	3,0	0,6	4,0	3,9	3,0
Czech Republic	6,1	2,5	9,9	9,5	8,7	2,6	1,1	4,2	4,0	4,8
Denmark ³	9,2	4,5	15,4	15,3	12,2	4,7	2,3	7,8	8,3	7,3
Finland	7,9	3,9	12,5	12,5	11,0	3,7	1,9	5,9	6,0	6,8
France	7,1	2,3	10,7	11,6	11,5	3,7	1,2	5,6	6,0	6,3
Germany	6,6	2,6	10,3	9,8	8,5	2,9	1,1	4,5	4,4	4,6
Greece	m	m	m	7,3	5,6	m	m	m	3,4	2,6
Hungary	6,6	2,1	10,4	14,1	12,9	3,3	1,0	5,2	4,9	5,2
Iceland	11,6	3,3	17,4	15,9	m	4,9	1,4	7,4	6,7	m
Ireland	10,4	3,2	13,5	13,6	12,2	3,8	1,1	4,9	4,3	5,0
Italy	6,4	1,6	9,0	9,8	9,0	3,1	0,8	4,3	4,5	4,7
Japan ³	6,8	1,7	9,4	9,5	m	2,5	0,6	3,4	3,6	3,6
Korea	11,0	2,1	14,8	16,3	m	3,1	0,6	4,2	3,7	m
Luxembourg ^{3,5}	8,7	m	m	m	m	3,1	m	m	m	m
Mexico	14,6	4,1	21,7	23,4	22,2	3,3	0,9	4,8	4,4	4,2
Netherlands	7,7	3,2	11,7	11,2	9,1	3,5	1,4	5,3	5,0	5,1
New Zealand	11,7	5,2	18,1	m	16,5	3,8	1,7	5,8	6,8	5,6
Norway	9,9	5,3	16,4	14,5	15,5	4,0	2,2	6,7	5,9	7,9
Poland ⁵	8,2	2,2	11,6	12,7	11,9	3,5	0,9	4,9	5,0	5,2
Portugal ⁵	7,8	2,6	11,6	12,6	11,7	3,6	1,2	5,3	5,4	5,1
Slovak Republic ³	12,6	4,2	19,4	14,7	14,1	2,4	0,8	3,6	3,9	4,6
Spain	7,0	2,5	11,1	10,9	10,3	2,8	1,0	4,3	4,3	4,6
Sweden	8,2	3,4	12,7	13,4	10,7	4,3	1,8	6,7	7,2	7,1
Switzerland ⁵	8,3	3,1	12,2	15,6	13,5	3,5	1,3	5,2	5,4	5,7
Turkey	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
United Kingdom	8,9	2,0	11,7	11,0	11,4	4,1	0,9	5,4	4,3	5,0
United States	9,9	3,3	14,1	14,4	12,6	3,7	1,2	5,3	4,9	4,7
<i>OECD average</i>	<i>9,0</i>	<i>3,1</i>	<i>13,3</i>	<i>13,0</i>	<i>12,1</i>	<i>3,5</i>	<i>1,2</i>	<i>5,2</i>	<i>5,1</i>	<i>5,2</i>
<i>EU19 average</i>	<i>8,0</i>	<i>2,9</i>	<i>12,1</i>	<i>13,1</i>	<i>10,7</i>	<i>3,5</i>	<i>1,3</i>	<i>5,3</i>	<i>5,1</i>	<i>5,3</i>
Partner countries										
Brazil ⁵	12,2	2,6	16,1	10,4	11,2	4,0	0,8	5,2	3,8	3,9
China	m	m	16,3	m	m	m	m	3,3	m	m
Estonia	9,7	3,1	13,9	14,9	13,9	3,4	1,1	4,8	5,4	5,8
India ⁶	m	m	m	m	m	2,6	0,7	3,3	m	m
Indonesia	m	m	m	m	m	3,2	0,3	3,5	m	m
Israel	8,8	2,4	13,4	13,8	13,3	3,9	1,0	5,9	6,5	6,9
Russian Federation ⁵	10,5	2,9	18,8	10,6	m	3,4	1,0	6,1	2,9	m
Slovenia	8,1	2,9	12,2	m	m	3,4	1,2	5,2	m	m

1. Public expenditure presented in this table includes public subsidies to households for living costs (scholarships and grants to students/households and students loans), which are not spent on educational institutions. Thus the figures presented here exceed those on public spending on institutions found in Table B2.4.

2. Year of reference 2006 instead of 2007.

3. Some levels of education are included with others. Refer to "x" code in Table B1.1a for details.


4. Year of reference 2008 instead of 2007.

5. Public institutions only.

6. Year of reference 2005 instead of 2007.

Source: OECD, India, Indonesia: UNESCO Institute for Statistics (World Education Indicators Programme). China: The national *Statistics Bulletin on Educational Expenditure 2007*. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310339>

Tabulka č. 5. Veřejné dotace pro domácnosti a další soukromé subjekty jako procento celkových veřejných výdajů na vzdělání a HDP, na primární, sekundární a post-sekundární non-terciární vzdělávání (2007)

	Notes	Subsidies for education to private entities						Subsidies for education to private entities as a percentage of GDP
		Direct expenditure for institutions	Financial aid to students			Transfers and payments to other private entities	Total	
			Scholarships/ other grants to households	Student loans	Total			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD countries								
Australia		88,7	4,6	n	4,6	6,7	11,3	0,36
Austria		97,8	0,7	a	0,7	1,4	2,2	0,08
Belgium		97,5	1,9	n	1,9	0,6	2,5	0,10
Canada		m	m	m	m	m	m	m
Chile	1	99,5	0,5	a	0,5	m	0,5	0,02
Czech Republic		95,7	4,3	a	4,3	n	4,3	0,11
Denmark		89,6	9,9	0,5	10,4	n	10,4	0,49
Finland		96,9	2,9	n	2,9	0,2	3,1	0,12
France		96,9	3,1	n	3,1	a	3,1	0,11
Germany		91,5	8,5	n	8,5	n	8,5	0,24
Greece		m	m	m	m	m	m	m
Hungary		96,6	3,4	n	3,4	n	3,4	0,11
Iceland		98,9	m	1,1	1,1	n	1,1	0,06
Ireland		90,8	9,2	n	9,2	n	9,2	0,35
Italy		97,6	2,1	n	2,1	0,4	2,4	0,07
Japan	2	99,9	m	0,1	0,1	n	0,1	n
Korea		98,5	1,5	0,0	1,5	n	1,5	0,05
Luxembourg	2	97,7	2,3	a	2,3	n	2,3	0,07
Mexico		94,2	5,8	a	5,8	a	5,8	0,19
Netherlands		91,9	3,9	2,4	6,3	1,8	8,1	0,28
New Zealand		92,2	2,3	5,5	7,8	n	7,8	0,29
Norway		90,9	4,3	4,8	9,1	n	9,1	0,37
Poland	3	97,0	2,7	a	2,7	0,3	3,0	0,11
Portugal		98,2	1,8	m	1,8	m	1,8	0,06
Slovak Republic	2	95,4	3,3	n	3,3	1,3	4,6	0,11
Spain		98,4	1,6	n	1,6	n	1,6	0,04
Sweden		94,5	4,7	0,8	5,5	a	5,5	0,24
Switzerland	3	97,2	1,2	n	1,3	1,6	2,8	0,10
Turkey		m	m	m	m	m	m	m
United Kingdom		80,5	1,0	n	1,0	18,5	19,5	0,80
United States		100,0	a	a	a	a	a	a
OECD average		95,2	3,4	0,6	3,7	1,3	4,8	0,18
Partner countries								
Brazil	3	98,4	0,1	a	0,1	1,4	1,6	0,06
Estonia		96,8	3,2	m	3,2	m	3,2	0,11
Israel		98,5	1,5	a	1,5	n	1,5	0,1
Russian Federation		m	m	a	m	m	m	m
Slovenia		95,9	4,1	n	4,1	0,0	4,1	0,1

1. Year of reference 2008.

2. Some levels of education are included with others. Refer to "x" code in Table B1.1a for details.

3. Public institutions only.

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

Tabulka č. 6. Vývoj procenta přijatých studentů na terciární stupeň vzdělávání.

 Table A2.4.
 Trends in entry rates at tertiary level (1995-2008)

	Tertiary-type 5A ¹								Tertiary-type 5B								
	1995	2000	2003	2004	2005	2006	2007	2008	1995	2000	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
OECD countries	Australia	m	59	68	70	82	84	86	87	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	27	34	34	37	37	40	42	50	m	m	8	9	9	7	7	9
	Belgium	m	m	33	34	33	35	30	31	m	m	33	35	34	36	37	37
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	54	46	46	43	41	45	m	m	18	25	35	34	49	48
	Czech Republic	m	25	33	38	41	50	54	57	m	9	9	10	8	9	8	9
	Denmark	40	52	57	55	57	59	57	59	33	28	22	21	23	22	22	21
	Finland	39	71	73	73	73	76	71	70	32	a	a	a	a	a	a	a
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Germany	26	30	36	37	36	35	34	36	15	15	16	15	14	13	13	14
	Greece	15	30	35	35	43	49	43	42	5	21	22	24	13	31	23	26
	Hungary	m	64	69	68	68	66	63	57	m	1	7	9	11	10	11	12
	Iceland	38	66	83	79	74	78	73	73	12	10	9	8	7	4	3	6
	Ireland	m	32	41	44	45	40	44	46	m	26	17	17	14	21	21	20
	Italy	m	39	54	55	56	56	53	51	m	1	1	1	n	n	n	n
	Japan	31	40	43	42	43	45	46	48	33	32	31	32	33	32	30	29
	Korea	41	45	47	49	54	59	61	71	27	51	47	47	51	50	50	38
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	25	m	m	m	m	m	m	m	n
	Mexico	m	27	29	30	30	31	32	34	m	1	2	2	2	2	2	2
	Netherlands	44	53	52	56	59	58	60	62	n	n	n	n	n	n	n	n
	New Zealand	83	95	107	86	79	72	76	72	44	52	58	50	48	49	48	46
	Norway	59	67	75	72	73	70	70	71	5	5	1	1	n	n	n	n
	Poland	36	65	70	71	76	78	78	83	1	1	1	1	1	1	1	1
	Portugal	m	m	m	m	m	53	64	81	m	m	m	m	m	1	1	n
	Slovak Republic	28	37	40	47	59	68	74	72	1	3	3	2	2	1	1	1
	Spain	m	47	46	44	43	43	41	41	3	15	21	22	22	21	21	22
	Sweden	57	67	80	79	76	76	73	65	m	7	7	8	7	10	9	10
	Switzerland	17	29	38	38	37	38	39	38	29	14	17	17	16	15	16	19
Turkey	18	21	24	26	27	31	29	30	9	9	24	16	19	21	21	23	
United Kingdom	m	47	48	52	51	57	55	57	m	29	30	28	28	29	30	30	
United States	m	42	63	63	64	64	65	64	m	13	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	
<i>OECD average</i>	<i>37</i>	<i>47</i>	<i>53</i>	<i>53</i>	<i>54</i>	<i>56</i>	<i>56</i>	<i>56</i>	<i>17</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	
<i>OECD average for countries with 1995, 2000 and 2008 data</i>	<i>37</i>	<i>50</i>						<i>59</i>	<i>19</i>	<i>19</i>						<i>20</i>	
<i>EU19 average</i>	<i>35</i>	<i>46</i>	<i>50</i>	<i>52</i>	<i>53</i>	<i>55</i>	<i>55</i>	<i>55</i>	<i>11</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	
Partner countries	Brazil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Estonia	m	m	m	m	54	41	39	42	m	m	m	m	34	32	32	31
	Israel	m	48	58	58	55	56	57	60	m	31	25	m	25	26	28	26
	Russian Federation	m	m	63	68	68	65	66	68	m	m	38	34	33	32	31	30
	Slovenia	m	m	m	m	40	46	50	56	m	m	m	m	49	43	38	32


Note: Years 2001 and 2002 are available for consultation on line (see *Statlink* below).

Please refer to Annex 1 for information on the method used to calculate entry rates (gross rates *versus* net rates) and the corresponding age of entry.

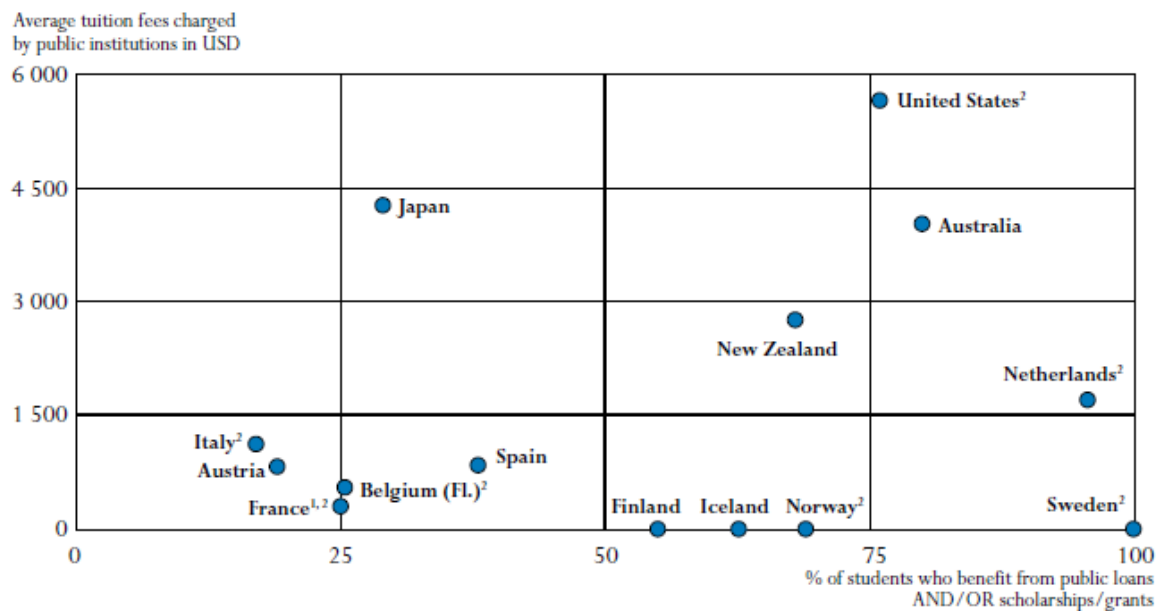
1. The entry rates for tertiary-type A programmes include advanced research programmes for 1995, 2000-03 (except for Belgium and Germany).

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310111>


Graf 1. Vztah mezi průměrným školným účtováním veřejnými institucemi a podílem studentů, kteří těží z veřejných úvěrů a/nebo stipendií/grantů v terciárním vzdělání typu A (akademický rok 2006-07).



1. Average tuition fees from USD 179 to USD 1 206 for university programmes dependent from the Ministry of Education.

2. Year of reference 2007-08.

Source: OECD, Tables B5.1 and B5.2. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310358>

Tabulka č. 7. Výdaje na jednotlivé stupně vzdělávání.

Table B1.1b. (Web only) Annual expenditure by educational institutions per student for core services (2007)

In equivalent USD converted using PPPs for GDP, by level of education, based on full-time equivalents

	Notes	Pre-primary education (for children 3 years and older)	Primary education	Secondary education			Post-secondary non-tertiary education	Tertiary education			Primary to tertiary education
				Lower secondary education	Upper secondary education	All secondary education		Tertiary-type B education	Tertiary-type A and advanced research programmes	All tertiary education	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD countries											
Australia		m	6 400	8 737	8 384	8 600	6 384	3 033	9 620	8 604	7 620
Austria		6 225	7 946	9 797	10 897	10 324	6 503	12 364	10 342	10 439	9 703
Belgium		5 009	7 099	x(5)	x(5)	8 745	x(5)	x(9)	x(9)	8 439	8 137
Canada	1, 2	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	7 609	x(7)	14 458	12 965	13 572	m
Chile	3	3 212	2 092	2 002	2 067	2 045	a	3 312	8 466	6 438	2 909
Czech Republic		3 485	3 070	5 191	5 010	5 097	1 728	2 869	7 072	6 738	4 825
Denmark		5 594	9 176	8 998	10 342	9 675	x(4,9)	x(9)	x(9)	m	m
Finland		4 023	5 397	8 423	6 348	7 074	x(5)	n	8 178	8 178	6 767
France		4 684	5 127	7 238	9 735	8 323	m	9 749	7 766	8 252	7 218
Germany		6 119	5 382	6 683	9 380	7 671	8 396	7 288	7 943	7 852	7 193
Greece		x(2)	m	x(5)	x(5)	m	m	m	m	m	m
Hungary	2	3 649	4 034	3 684	3 527	3 605	4 194	3 341	5 121	5 037	3 992
Iceland		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ireland		m	6 674	9 016	9 393	9 188	6 474	x(9)	x(9)	8 907	7 817
Italy	2	6 668	6 900	7 708	7 863	7 803	m	7 247	5 209	5 221	6 954
Japan		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea		3 689	4 812	5 718	8 536	7 048	a	5 141	8 608	7 751	6 473
Luxembourg		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico		1 979	2 111	1 814	3 070	2 236	a	x(9)	x(9)	5 862	2 498
Netherlands		6 130	6 552	9 902	10 616	10 248	10 881	a	10 421	10 421	8 899
New Zealand		m	m	m	m	m	m	7 322	8 897	8 539	m
Norway		m	m	m	m	m	x(5)	x(9)	x(9)	9 982	m
Poland	2	4 560	4 040	3 626	3 526	3 573	4 455	x(9)	x(9)	4 637	3 943
Portugal	2	4 499	4 813	6 434	7 182	6 771	m	x(9)	x(9)	7 428	6 053
Slovak Republic		2 730	3 009	2 517	3 011	2 772	x(4)	x(4)	4 315	4 315	3 078
Spain		5 533	6 082	7 898	9 639	8 483	a	10 480	8 366	8 728	7 598
Sweden		5 666	7 421	8 016	8 450	8 252	6 467	6 005	9 581	9 402	8 114
Switzerland	2	m	m	m	m	m	m	3 889	11 587	10 977	m
Turkey		m	m	a	m	m	a	m	m	m	m
United Kingdom		7 481	6 588	7 437	7 278	7 341	x(4)	x(9)	x(9)	7 757	7 135
United States		8 735	9 431	10 014	10 886	10 427	m	x(9)	x(9)	21 199	12 361
OECD average		4 983	5 643	6 402	7 388	7 083	3 963	~	~	8 587	6 633
OECD total		5 559	6 162	~	~	7 514	~	~	~	12 545	7 918
Partner countries											
Brazil	2	1 599	1 862	1 947	1 427	1 750	a	x(9)	x(9)	10 326	2 060
Estonia		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel		3 631	4 987	x(5)	x(5)	5 157	4 910	8 901	10 349	10 077	5 881
Russian Federation	2	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovenia		8 464	x(3)	7 615	5 829	6 947	x(4)	x(9)	x(9)	7 011	6 961

1. Year of reference 2006.

2. Public institutions only (for Canada, in tertiary education only; for Italy, except in tertiary education).

3. Year of reference 2008.

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

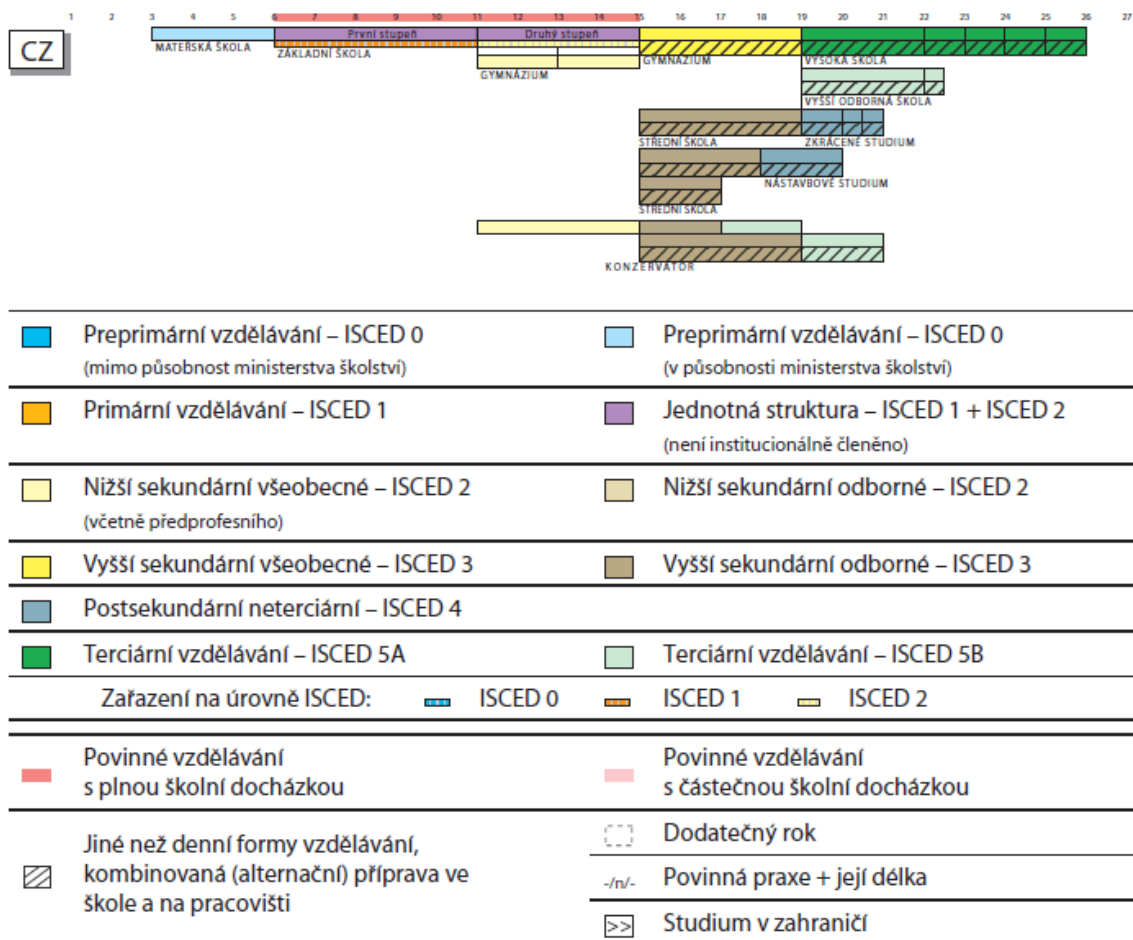
Tabulka č. 8. Přehled úrovní vzdělání dle metodiky ISCED 97

Jak určit úroveň programu		Název úrovně	Kód	Doplňková hlediska
Kritéria pro určení obsahu	Vedlejší kritéria			
Hlavní kritéria				
Vychovný charakter Uskutečňování ve škole nebo ve středisku mimo školu Minimální věk vstupu Horní věkový limit	Evaluace pedagogických pracovníků	Preprimitivní vzdělávání	0	Základní
Začátek systematického strogování (tzn. psaní a matematiky)	Vstup do instituce nebo programů primárního vzdělávání Začátek povinné školní docházky	Primární vzdělávání První stupeň základního vzdělávání	1	Základní
Rozdělení výuky podle předmětů Plná realizace vytváření základních dovedností a vytváření základů pro celoživotní učení	Vstup po zhruba šesti letech primárního vzdělávání Konec cyklu po zhruba deseti letech od vstupu do primárního vzdělávání Konec povinné školní docházky Třída už několik učivek podle své specializace	Midní sekundární vzdělávání Druhý stupeň základního vzdělávání	2	Typ následného vzdělávání nebo učení Začátek programu Úhrnná doba trvání programu od začátku úrovně ISCED 1
Typický požadavek pro přijetí Minimální požadavek pro přijetí		(Vysší) sekundární vzdělávání	3	Typ následného vzdělávání nebo učení Začátek programu Úhrnná doba trvání programu od začátku úrovně ISCED 1
Požadavek pro přijetí Úhrn Věk Doba trvání programu		Postsekundární vzdělávání nezahrnuté do terciárního	4	Typ následného vzdělávání nebo učení Začátek programu Úhrnná doba trvání programu od začátku úrovně ISCED 4 Začátek programu
Minimální požadavek pro přijetí Typ získaného certifikátu Doba trvání programu		První stupeň terciárního vzdělávání (který nevede přímě k vědecké kvalifikaci)	5	Typ programů Úhrnná teoretická doba trvání programu na terciární úrovni Diplomy či jiné druhy kvalifikační certifikace udělované na ostřížní úrovni
Obsah vzdělávání orientovaný na výkon Predikční dokumentace práce nebo disertace	Připravuje absolventy pro vysokou školou pedagogickou úroveň a výkon	Druhý stupeň terciárního vzdělávání (který vede k vyšší vědecké kvalifikaci)	6	Základní

Zdroj:

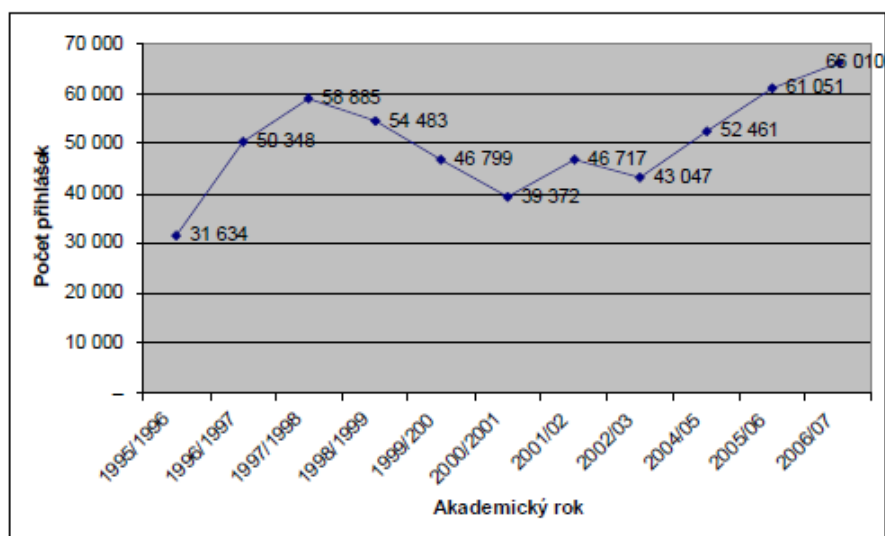
UNESCO<http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf>.Upraveno podle ISCED1997 Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání. Str. 19.

Graf 2. Organizace vzdělávací soustavy České republiky, 2008/09



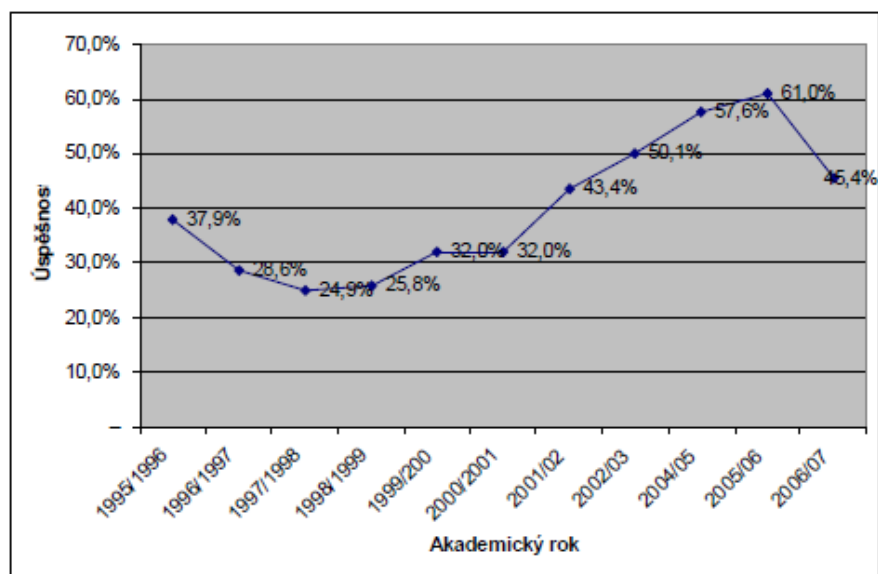
Pramen: Eurydice

Graf 3. Vývoj počtu přihlášek na ekonomické obory v akademických letech 1995/1996 až 2006/2007 v ČR⁷⁶



Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. Statistické informace; vlastní

Graf 4. Vývoj úspěšnosti uchazečů o studium ekonomických oborů v akademických letech 1995/1996 až 2006/2007 v ČR⁷⁷



Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání. Statistické informace; vlastní

⁷⁶ za akademický rok 2003/2004 nejsou dostupná data

⁷⁷ za akademický rok 2003/2004 nejsou dostupná data

Tabulka č. 9. Souhrn Veřejné vysoké školy – studenti (fyzické osoby), zaměstnanci – podle vysoké školy 2006 – 2009

Souhrn Veřejné vysoké školy – studenti (fyzické osoby), zaměstnanci – podle vysoké školy							
(počet studentů podle stavu k: 31. 12. 2009, ostatní údaje za rok 2009)							
	studující celkem	meziroční změna v %	cizinci	meziroční změna v %	% cizích studentů	pedagogičtí pracovníci	počet studentů na pedagoga
Vysoké školy celkem	389 231	5	34 552	11	9	.	
UK v Praze	49 094	2	6 699	6	14	3 425,8	14,3
JU v Č. Budějovicích	12 194	4	157	5	1	578,1	21,1
UJEP v Ústí n. Labem	10 067	5	172	31	2	455,5	22,1
Masarykova univerzita	38 216	5	4 715	16	12	1 475,0	25,9
UP v Olomouci	21 290	5	1 362	4	6	1 208,5	17,6
ČVUT v Praze	21 341	3	1 762	7	8	1 478,8	14,4
VŠCHT v Praze	3 664	-4	309	-1	8	410,5	8,9
ZČU v Plzni	18 037	0	384	-0	2	843,3	21,4
Univerzita Pardubice	10 268	9	203	12	2	520,2	19,7
VUT v Brně	21 695	2	2 075	11	10	1 055,2	20,6
VŠB-TU Ostrava	23 144	4	1 117	6	5	1 014,9	22,8
Univerzita T. Bati ve Zlíně	13 408	10	732	2	5	423,8	31,6
VŠE v Praze	18 744	2	2 876	8	15	584,5	32,1
ČZU v Praze	19 990	7	602	25	3	533,7	37,5
MZLU v Brně	10 617	3	404	16	4	498,8	21,3
(počet studentů podle stavu k: 31. 12. 2008, ostatní údaje za rok 2008)							
	studující celkem	meziroční změna v %	cizinci	meziroční změna v %	% cizích studentů	pedagogičtí pracovníci	počet studentů na pedagoga
Vysoké školy celkem	369 619	7	31 218	13	8	.	
UK v Praze	48 054	5	6 296	5	13	3 416,5	14,1
JU v Č. Budějovicích	11 728	9	150	24	1	567,4	20,7
UJEP v Ústí n. Labem	9 584	4	131	38	1	436,6	22,0
Masarykova univerzita	36 252	6	4 058	16	11	1 460,6	24,8
UP v Olomouci	20 250	4	1 314	-3	6	1 157,4	17,5
ČVUT v Praze	20 806	-5	1 647	1	8	1 495,1	13,9
VŠCHT v Praze	3 817	-1	311	20	8	410,4	9,3
ZČU v Plzni	17 990	7	385	17	2	828,6	21,7
Univerzita Pardubice	9 424	5	182	23	2	505,5	18,6
VUT v Brně	21 176	1	1 861	18	9	1 043,6	20,3
VŠB-TU Ostrava	22 308	3	1 051	-2	5	1 001,9	22,3
Univerzita T. Bati ve Zlíně	12 205	12	721	11	6	379,5	32,2
VŠE v Praze	18 397	6	2 660	9	14	579,3	31,8
ČZU v Praze	18 712	10	482	7	3	513,1	36,5
MZLU v Brně	10 352	11	349	10	3	465,2	22,3

(počet studentů podle stavu k: 31.12.2007, ostatní údaje za rok 2007)							
	studující celkem	meziroční změna v %	cizinci	meziroční změna v %	% cizích studentů	pedagogičtí pracovníci	počet studentu na pedagoga
Vysoké školy celkem	344 180	6	27 580	12	8	.	
UK v Praze	45 758	-1	6 011	1	13	3 419,9	13,4
JU v Č. Budějovicích	10 731	7	121	10	1	546,0	19,7
UJEP v Ústí n. Labem	9 203	1	95	-2	1	408,5	22,5
Masarykova univerzita	34 263	5	3 499	15	10	1 428,0	24,0
UP v Olomouci	19 504	3	1 357	3	7	1 123,4	17,4
ČVUT v Praze	21 973	-3	1 624	10	7	1 470,8	14,9
VŠCHT v Praze	3 858	-3	259	5	7	413,6	9,3
ZČU v Plzni	16 797	0	329	4	2	784,2	21,4
Univerzita Pardubice	8 958	5	148	30	2	465,0	19,3
VUT v Brně	20 932	1	1 583	16	8	997,9	21,0
VŠB-TU Ostrava	21 717	1	1 071	4	5	953,3	22,8
Univerzita T. Bati ve Zlíně	10 941	10	651	14	6	352,6	31,0
VŠE v Praze	17 278	8	2 433	6	14	576,3	30,0
ČZU v Praze	16 988	9	452	7	3	489,9	34,7
MZLU v Brně	9 365	7	317	8	3	447,4	20,9
(podle stavu k: 31.10.2006)							
	studující celkem	meziroční změna v %	cizinci	meziroční změna v %	% cizích studentů	pedagogičtí pracovníci	počet studentu na pedagoga
Vysoké školy celkem	323 765	9	24 641	15	8	.	
UK v Praze	46 101	4	5 929	9	13	3 194,2	14,4
JU v Č. Budějovicích	9 984	9	110	5	1	560,6	17,8
UJEP v Ústí n. Labem	9 106	14	97	29	1	395,5	23,0
Masarykova univerzita	32 483	8	3 033	19	9	1 335,1	24,3
UP v Olomouci	18 887	10	1 323	6	7	1 034,9	18,3
ČVUT v Praze	22 747	3	1 475	12	6	1 397,1	16,3
VŠCHT v Praze	3 973	7	246	34	6	416,9	9,5
ZČU v Plzni	16 748	5	316	22	2	746,0	22,5
Univerzita Pardubice	8 567	10	114	-13	1	441,9	19,4
VUT v Brně	20 736	3	1 362	10	7	971,2	21,4
VŠB-TU Ostrava	21 451	9	1 029	20	5	910,0	23,6
Univerzita T. Bati ve Zlíně	9 906	17	569	14	6	272,0	36,4
VŠE v Praze	16 012	4	2 297	12	14	566,3	28,3
ČZU v Praze	15 650	14	423	46	3	468,6	33,4
MZLU v Brně	8 769	12	294	9	3	416,6	21,0

Zdroj: matrika studentů, Škol (MŠMT) P 1b-04

Tabulka č. 10. Vysoké školy včetně kolejí, menz, VŠZS a VŠLS - pedagogičtí pracovníci, průměrná měsíční mzda (bez OON) - podle vysokých škol

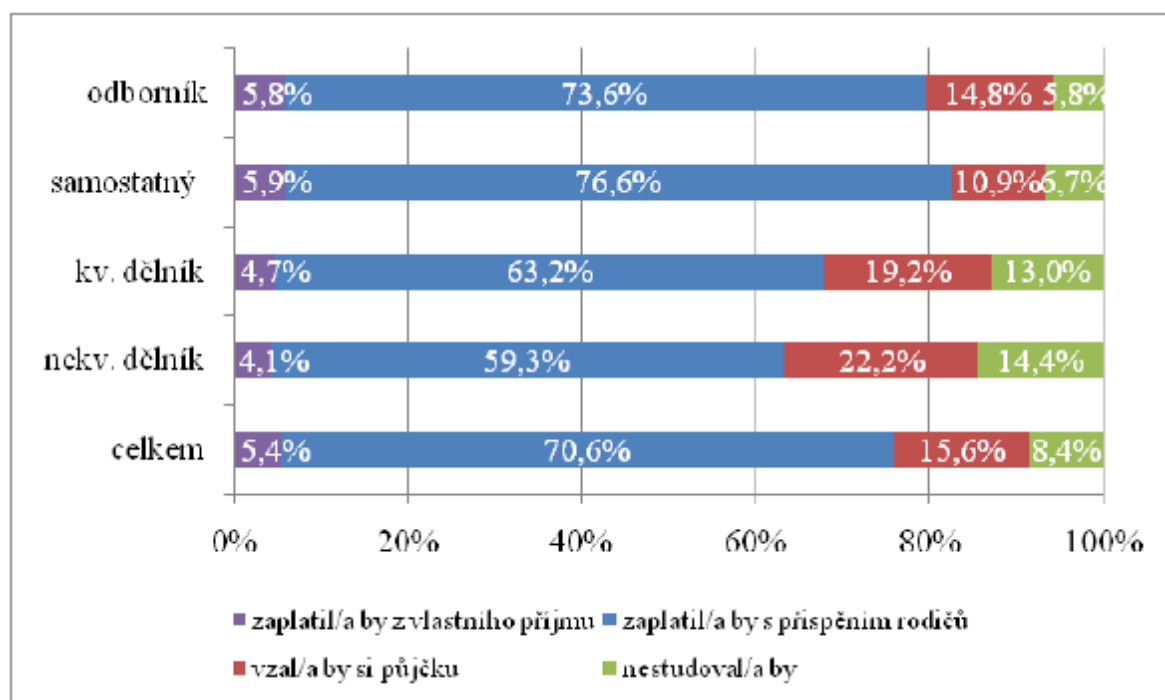
	(data za rok 2003)		(data za rok 2004)		(data za rok 2005)		(data za rok 2006)		(data za rok 2007)		(data za rok 2008)		(data za rok 2009)	
Vysoká škola	Průměrný evidenční počet zaměstnanců přepočtený	Průměrná měsíční mzda z mezd celkem (bez OON)	Průměrný evidenční počet zaměstnanců přepočtený	Průměrná měsíční mzda z mezd celkem (bez OON)	Průměrný evidenční počet zaměstnanců přepočtený	Průměrná měsíční mzda z mezd celkem (bez OON)	Průměrný evidenční počet zaměstnanců přepočtený	Průměrná měsíční mzda z mezd celkem (bez OON)	Průměrný evidenční počet zaměstnanců přepočtený	Průměrná měsíční mzda z mezd celkem (bez OON)	Průměrný evidenční počet zaměstnanců přepočtený	Průměrná měsíční mzda z mezd celkem (bez OON)	Průměrný evidenční počet zaměstnanců přepočtený	Průměrná měsíční mzda z mezd celkem (bez OON)
Vysoké školy celkem	14 220	24 116 Kč	14 622,8	26 462 Kč	15 015,9	30 463 Kč	15 524,2	32 053 Kč	16 525,9	34 469 Kč	16 976,6	35 529 Kč	17 271,6	36 889 Kč
1100 UK v Praze	3 122	21 378 Kč	3 249,7	21 629 Kč	3 174,0	26 548 Kč	3 219,3	29 020 Kč	3 453,0	31 405 Kč	3 446,3	32 637 Kč	3 449,8	34 933 Kč
1200 JU v Č. Budějovicích	466	21 000 Kč	487,9	24 840 Kč	513,3	29 479 Kč	566,9	29 830 Kč	561,5	33 625 Kč	581,4	34 643 Kč	583,9	35 618 Kč
1300 UJEP v Ústí n. Labem	335	21 696 Kč	351,4	24 382 Kč	378,2	25 977 Kč	395,5	27 977 Kč	408,5	29 803 Kč	436,6	32 056 Kč	455,5	32 023 Kč
1400 Masarykova univerzita	1 151	25 301 Kč	1 203,5	30 663 Kč	1 268,2	35 461 Kč	1 335,1	36 528 Kč	1 428,0	39 224 Kč	1 460,6	39 858 Kč	1 475,0	42 830 Kč
1500 UP v Olomouci	997	21 223 Kč	1 022,9	23 393 Kč	1 049,4	27 655 Kč	1 034,9	30 136 Kč	1 123,4	33 109 Kč	1 157,4	34 527 Kč	1 208,5	34 577 Kč
1600 VFU Brno	206	20 752 Kč	213,3	23 018 Kč	213,4	28 375 Kč	221,8	29 707 Kč	230,9	32 139 Kč	239,2	34 201 Kč	244,7	34 625 Kč
1700 OU v Ostravě	319	21 069 Kč	298,1	23 966 Kč	335,6	27 773 Kč	354,3	29 401 Kč	463,2	32 170 Kč	451,5	36 246 Kč	461,0	35 195 Kč
1800 U Hradec Králové	306	19 780 Kč	315,5	22 490 Kč	328,4	26 346 Kč	351,7	28 854 Kč	377,3	29 208 Kč	401,9	27 840 Kč	406,0	28 920 Kč
1900 SU v Opavě	194	20 437 Kč	194,6	23 807 Kč	199,8	28 087 Kč	214,5	30 363 Kč	270,2	32 289 Kč	272,5	34 984 Kč	282,0	36 354 Kč
2100 ČVUT v Praze	1 339	30 163 Kč	1 359,1	32 714 Kč	1 391,2	35 837 Kč	1 411,7	35 988 Kč	1 518,9	38 145 Kč	1 545,8	38 905 Kč	1 529,0	40 486 Kč
2200 VŠCHT v Praze	413	34 278 Kč	412,2	31 257 Kč	409,3	34 879 Kč	416,9	35 218 Kč	413,6	40 555 Kč	410,4	41 644 Kč	410,5	43 381 Kč
2300 ZČU v Plzni	678	23 106 Kč	696,4	25 742 Kč	734,0	28 518 Kč	764,6	30 718 Kč	804,6	32 990 Kč	858,4	33 287 Kč	876,6	33 499 Kč
2400 TU v Liberci	465	20 934 Kč	480,7	21 932 Kč	503,4	23 807 Kč	516,0	25 606 Kč	536,3	27 831 Kč	560,0	29 748 Kč	563,8	31 491 Kč
2500 Univerzita Pardubice	368	25 446 Kč	400,5	28 801 Kč	428,8	32 683 Kč	467,4	33 887 Kč	486,9	34 373 Kč	505,5	36 436 Kč	520,3	36 587 Kč
2600 VUT v Brně	930	25 350 Kč	929,6	28 849 Kč	962,0	32 853 Kč	971,2	35 267 Kč	997,9	36 894 Kč	1 043,6	37 573 Kč	1 055,2	38 794 Kč
2700 VŠB-TU Ostrava	853	26 330 Kč	874,1	31 057 Kč	895,2	34 773 Kč	910,0	34 209 Kč	953,3	37 974 Kč	1 001,9	38 293 Kč	1 014,9	38 465 Kč
2800 Univerzita T. Bati ve Zlíně	215	22 575 Kč	241,3	24 724 Kč	280,0	29 509 Kč	309,4	31 378 Kč	352,6	33 462 Kč	379,5	34 014 Kč	423,8	35 764 Kč
3100 VŠE v Praze	559	29 601 Kč	559,5	30 910 Kč	556,7	33 351 Kč	566,3	34 411 Kč	576,3	34 324 Kč	579,3	35 742 Kč	584,5	38 135 Kč
4100 ČZU v Praze	436	28 890 Kč	447,8	34 167 Kč	472,1	40 327 Kč	498,7	43 085 Kč	519,5	48 172 Kč	545,7	48 818 Kč	570,2	51 779 Kč
4300 MZLU v Brně	380	24 434 Kč	392,4	28 044 Kč	404,5	32 071 Kč	416,6	34 205 Kč	447,4	37 823 Kč	465,2	38 002 Kč	498,8	37 609 Kč
5100 AMU v Praze	251	17 537 Kč	250,5	19 239 Kč	254,5	21 062 Kč	266,7	23 266 Kč	265,6	23 892 Kč	270,1	23 999 Kč	268,8	24 310 Kč
5200 AVU v Praze	51	19 947 Kč	52,5	20 964 Kč	54,2	21 482 Kč	54,2	19 940 Kč	54,4	23 679 Kč	58,2	25 427 Kč	57,0	25 989 Kč
5300 VŠUP v Praze	68	19 566 Kč	70,4	21 068 Kč	74,6	23 093 Kč	96,6	24 363 Kč	94,2	22 733 Kč	80,5	25 040 Kč	79,1	25 574 Kč
5400 JAMU v Brně	115	20 819 Kč	117,8	26 017 Kč	122,4	27 139 Kč	123,4	28 645 Kč	124,4	30 484 Kč	127,7	30 568 Kč	130,7	31 443 Kč
5500 VŠ polytechnická Jihlava			1,0	33 636 Kč	12,7	28 934 Kč	40,5	26 145 Kč	55,7	29 789 Kč	67,4	31 963 Kč	80,5	33 246 Kč
5600 VŠTE v Č. Budějovicích									8,4	21 378 Kč	30,2	22 559 Kč	41,7	28 674 Kč

Komentáře:

Zdroj: Škol (MŠMT) P 1b-04

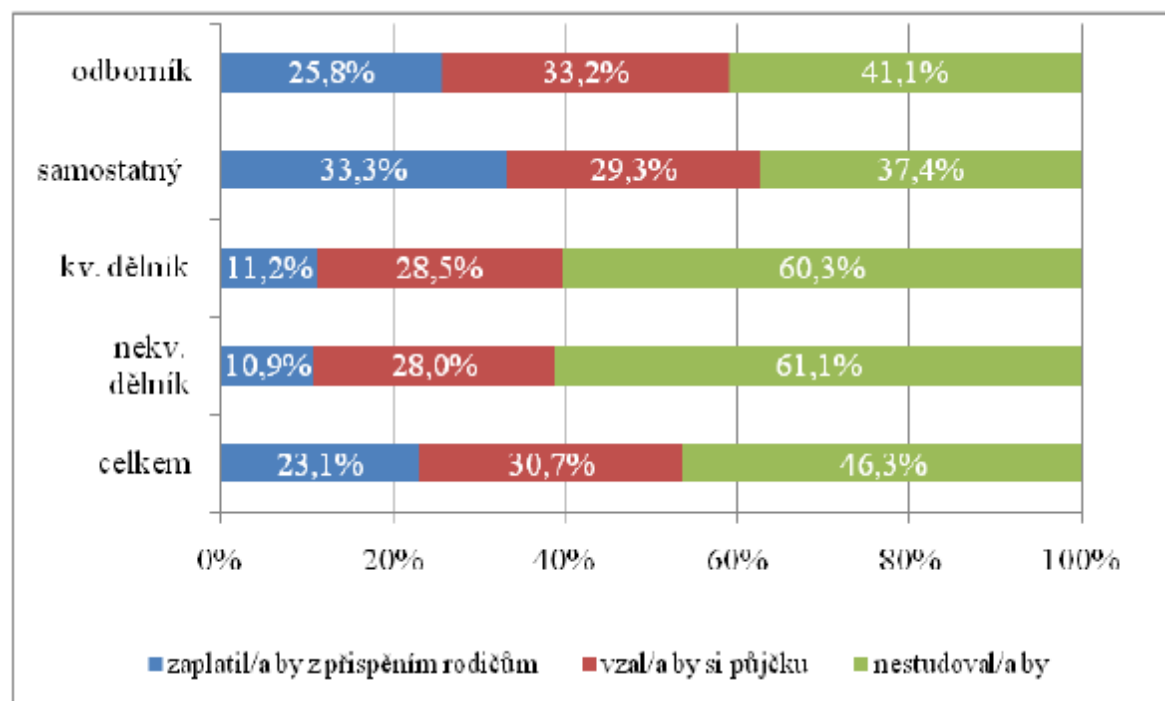
1 VŠ polytechnická Jihlava byla zřízena 3. 6. 2004.

Graf 5 Školné 8 000 Kč



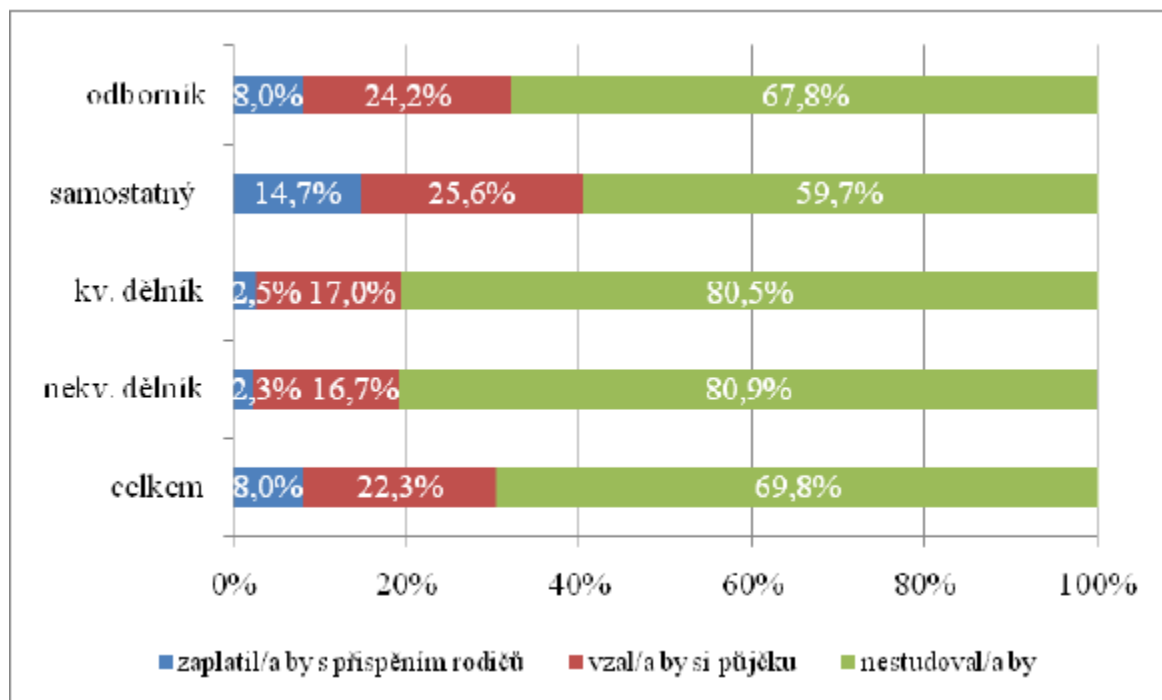
Zdroj: MATĚJŮ, Petr, et al. České vysoké školství na křižovatce

Graf 6 Školné 24 000 Kč



Zdroj: MATĚJŮ, Petr, et al. České vysoké školství na křižovatce

Graf 6 Školné 40 000 Kč

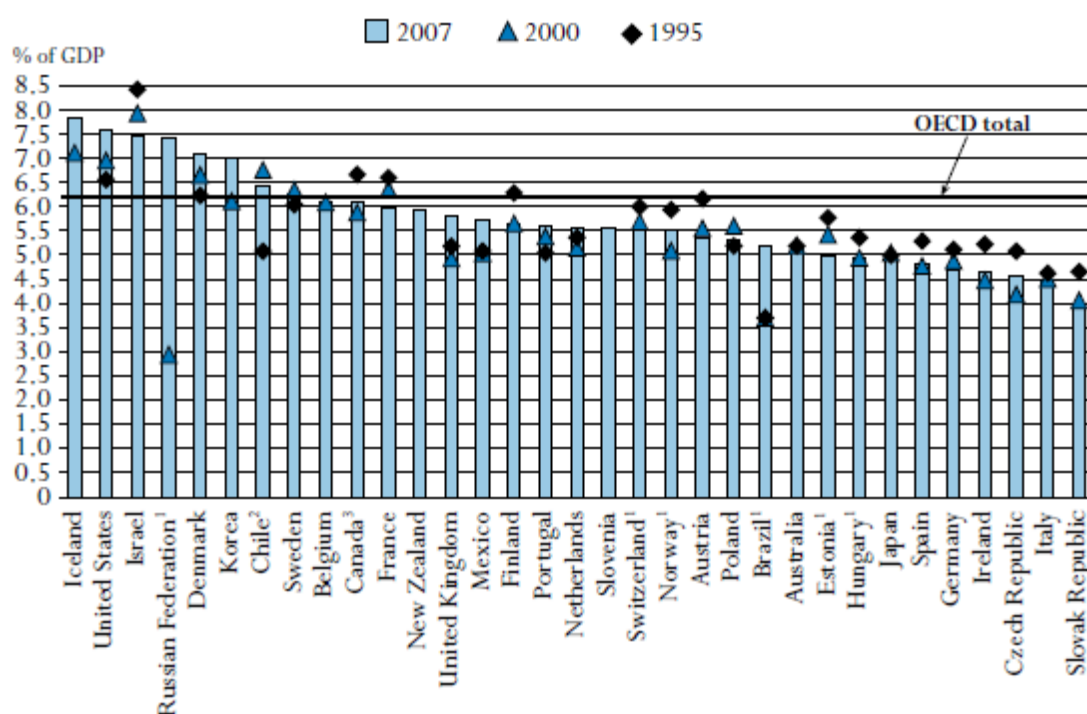


Zdroj: MATĚJŮ, Petr, et al. České vysoké školství na křižovatce

Chart B2.1. Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP, for all levels of education (1995, 2000, 2007)

This chart shows educational investment as the proportion of national income that countries devoted to spending on educational institutions in 1995, 2000 and 2007. It includes direct and indirect expenditure on educational institutions from both public and private sources of funds.

OECD countries spend 6.2% of their collective GDP on educational institutions. The increase in spending on educational institutions between 1995 and 2007 did not keep up with growth in national income in more than half of the 27 OECD and partner countries for which data are available.



1. Public expenditure only (for Switzerland, in tertiary education only).

2. Year of reference 2008 instead of 2007.

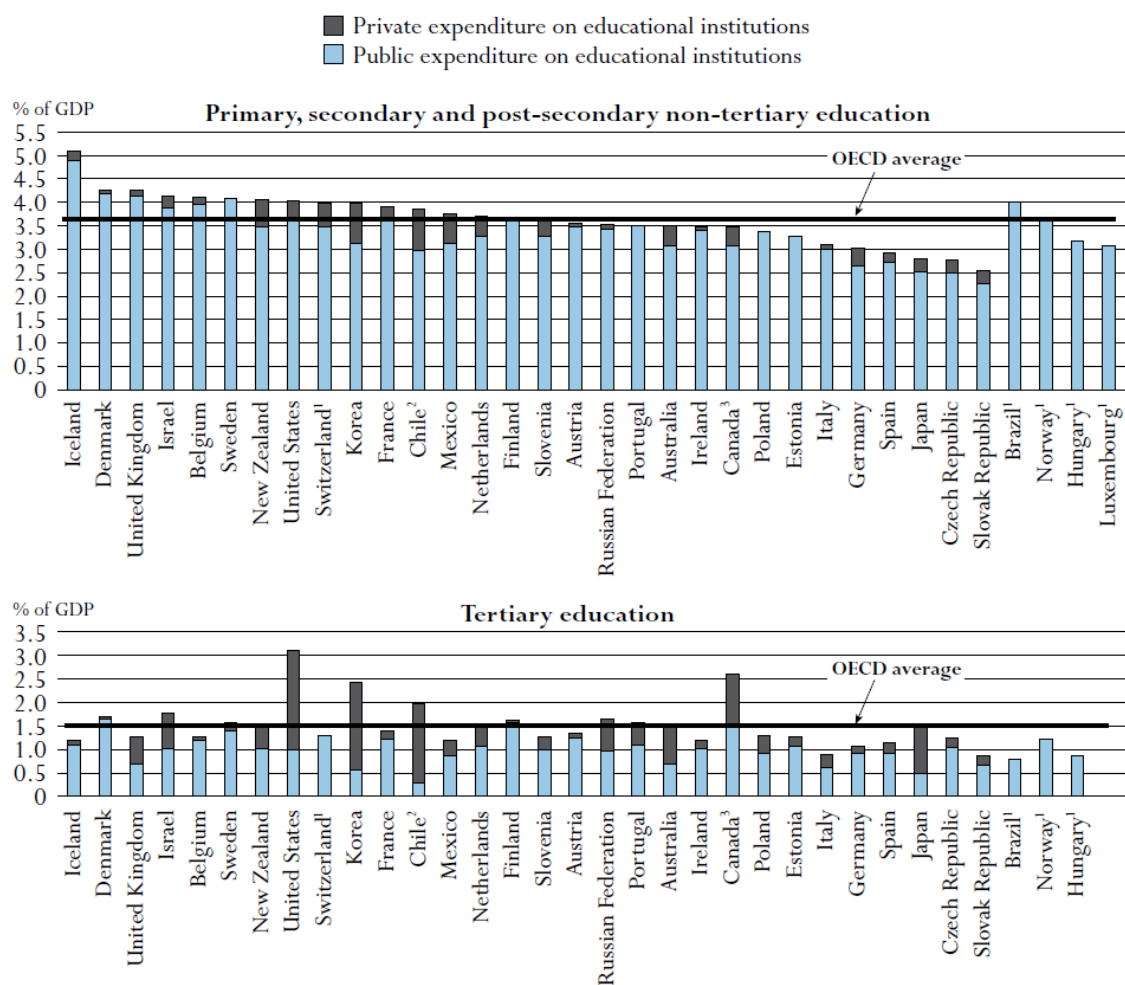
3. Year of reference 2006 instead of 2007.

Countries are ranked in descending order of expenditure from both public and private sources on educational institutions in 2007.

Source: OECD, Table B2.1, See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932310301>


Chart B2.2. Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (2007)
From public and private sources, by level of education and source of funds



1. Public expenditure only (for Switzerland, in tertiary education only).
2. Year of reference 2008.
3. Year of reference 2006.

Countries are ranked in descending order of expenditure from both public and private sources on educational institutions in primary, secondary and post-secondary non-tertiary education.

Source: OECD, Table B2.4. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310301>

9. Literatura

1. BECKER GARY S. Humdan Capital Third Edition ISBN: 0-226-04120-4
2. SAMUELSON, P. A.: The Pure Theory of Public Expednditure, In: The Rdeview of Economics and Statistics, Vol. 36, No. 4. (Nov., 1954), pp. 387-389
3. BECKER, G. S.: Invdedstment in Hudman Capdital: A Theoreticdal Andalysis. The Journal of Political Economy, Vol. 70, No. 5, Part 2: Investment in Human Beings. (Oct., 1962),
4. SAMUELSON, P. A., NOcRDHAUS, W. D.: Ekonomie, Praha: Svoboda, 1991, 1011 str, ISBN 80-205-0192-4
5. NEMEC, O.: Školné – záležidost dsociální deregulace nebo nástroj prosdperity?. In: Valenčík, R.(ed.): Lidský kapitál a investice do vzdělání v procesu rozvoje společnosti: sborník z vědecké konference, 21.-22. Zář
6. BECKER, G. S. In: Pavlík J.(ed.), Gary Bdecker v Praze: březen 1995, Praha: Centrum liberálních studií, 1996, 97 str., ISBN 80-85341-56-5
7. MUSGRAVE, R. A., MUSGRAVEROVÁ, P. B.: Veřejndé ffinance v teorii a praxi, Praha: Management Press, 1994, 581 str., ISBN 80-85603-76-4
8. HAMPL, M.: Trojí přístup k veřejným statkům, In: Finance a úvěr, c. 51, 2/2001, str. 111-125
9. COASE, R.: The Nature of the Firm, Economica, Vol. 4, No. 16, November 1937 pp. 386-405
10. STIGLITZ, J. E., BRODWAY, R. W.: Principles of microeconomics and the Canadian economy, New York: W.W. Norton, 1997, 431 str., ISBN 0-393-97053-1
11. HAMERNÍKOVÁ, B., KUBÁTOVÁ, K.: Verejné finance: ucebnice, Praha:

Eurolex Bohemia, 2004, 402 str., ISBN 80-902752-1-4

12. VALENČÍK, R., WAWROSZ, P., BEDRETDINOV, R.: Mikroekonomie II: magisterský studijní obor, Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2007, 192 str., ISBN 978-80-86754-81-9
13. URBAN, J.: Základy teorie národního hospodářství, Praha: ASPI, 2003, 423 str., ISBN 80-86395-72-3
14. GALBRAITH, J. K.: The Affluent Society, Harmondworth: Penguin, 1962, 298 str.
15. Matějů, P., Straková, J., Praha 2006
16. ROTHBARD, M.: Veřejné školství: děsání „vzdělání“. In: Urbanová, T.(ed.): Vzdělání a trh: Sborník textu, Praha: Libesrální institssut, 2003, 42 str., ISBN 80-86389-31-6
17. Matějů, P., Simosnová, N., Praha 2005
18. BROŽOVÁ, D.: Vzdělánsší jako pozitivní společenská externalita. In: Valenčík, R.(ed.): Lidský kapitál a investice do vzdělání v prssocesu rozvoje společnosti: sborník z vědecké konference, 21.-22. září 2000, Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2000, str. 23-27
19. MATĚJŮ, Petr, et al. České vysoké školství na křižovatce: Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi. Natalie Simonová. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2005. ISBN 80- 7330-072-9,
20. STIGLITZ, Joseph E. Ekonomie veřejného sektoru. Ondřej Schneider a Tomáš Jelínek. 1. vyd. Praha : Grada, 1997. ISBN 80-7169-454-1, s. 444-445.
21. KOUCKÝ, Jan, ZELxENKA, Martixn. Postavxxení vysoxkoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009. Praha: SVP PF UK, 2009

22. Matějů, Petr - Barr, Nicholas. České vysoké školství nxa křižovatce: investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi. Edited by Natalie Simonová. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2005. 263 s. ISBN 80-7330-072-9.
23. OSN pro vzdělávání a kulturu. ISCED 1997. Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 1999, 42 s.
24. Eurydice. Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2006/2007
25. Ústav pro informace ve vzdělávání. Vývojová ročenka Školství v ČR
26. ŠKÁBOVÁ, Lenka. Financování vysokého školství ve světě a v ČR
27. Studentská komora Rady vysokých škol. Financování vysokých škol v roce 2010
28. Centrum pro studium vysokého školství. v.v.i.
29. NOVÁK, František. Česko zaostává s počtem vysokoškoláků za OECD.
30. Ústavní soud České republiky. Listina základních práv a svobod
31. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Bílá kniha terciárního vzdělávání
32. HESSONG, Robert F., WEEKS, Thomas H. Introduction to Education. 1st edition. New York: Macmillan Publishing Company, c1987. 522 s. ISBN 0-02-354380-9.
33. HENDERSON, Algo D., HENDERSON, Jean Glidden. Higher Education in America. 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass, c1974. 282 s. ISBN 0-87589-227-2.
34. Evropská komise. Finanční pomoc vysokoškolským studentům v Evropě: trendy a diskuse. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. 237 s. Klíčová témata vzdělávání; Sv. 1., str. 49.
35. KAREŠ, Ondřej: Analýza systému financování vysokého školství v České

republice – bakalářská práce, Praha 2005, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut ekonomických studií,

9.1. Internetové zdroje

1. OECD. OECD Thematic review of tertiary education: Country Background Report for Czech Republic. [s.l.] : [s.n.], 2009.

Dostupný z: <<http://www.oecd.org/dataoecd/8/32/37730231>>

2. URBÁNEK, Václav. Vzdělání a lidský kapitál. [online]. [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW:< http://kvf.vse.cz/storage/1168948787_sb_urbanek.pdf>

3. KOUCKÝ, Jan, ZELENKA, Martin. Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2006 [online]. Praha: SVP PF UK, 2006 [cit. 2010-01-21].

Dostupný z: <<http://web.natur.cuni.cz/www/data/student/doc/uplatneni.pdf>>

4. Evropská komise [online]. 2000, 29. ledna 2009 [cit. 2010-01-21]. Dostupný z: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm>.

5. Evropská společenství. [online]. 1958. c1997 , 2008 [cit. 2010-01-21]. Smlouva o založení Evropského hospodářského společenství.

Dostupný z: <http://www.euroskop.cz/gallery/2/754-smlouva_o_es.pdf>.

6. Bologna process: Towards the european higher education ares [online]. 2007 [cit. 2010-01-21].

Dostupný z: <<http://www.bologna.msmt.cz/?id=BolognaProcess>>

7. Rada Evropy [online]. 23. 11. 2008 [cit. 2010-01-21]. Dostupný z: <http://www.radaevropy.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=44>.

8. CEDEFOP [online]. 2000- [cit. 2010-01-21].
Dostupný z: <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/mission.aspx> >.
9. European Training Foundation [online]. 2003, 19. 6. 2009 [cit. 2010-01-21].
Dostupný z: < http://europa.eu/agencies/community_agencies/etf/index_cs.htm >
10. SADOVSKÝ, Zdenek: Školné na vysokých školách, citace 2.4.2010,
Dostupný z: <http://archiv.neviditelnypes.zpravy.cz/clanky/2001/10/16116_11_37_0.html>
11. Evropský parlament [online]. 2004- [cit. 2010-01-21].
Dostupný z: <<http://www.evropskyparlament.cz/view/cs/homepage.html>>.
12. Rada Evropské unie [online]. 2004- [cit. 2010-01-21].
Dostupný z: <<http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=416&lang=cs>>.
13. MŠMT ČR. Vzdělávání a odborná příprava: Lisabonská strategie ve vzdělávání [online]. 2005, 2007 [cit. 2010-01-21].
Dostupný z: <<http://www.et2010.cz/eu-oprojektu.php>>.
14. Eurydice. Dostupné z: <<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/FigurePage?pubid=052EN&figCode=052D19>>.
15. MSMT Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015 Dostupný z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vysoke_skoly/DZ_2011_15_text_na_web.pdf>
16. Praha: 2010 [cit. 2010-08-22]. Dostupný z: < <http://hn.ihned.cz/c1-42749330>>

17. U.S. Department of Education [online]. 2004 , 2.4.2008 [cit. 2009-07-12].
Dostupný z: <<http://www.ed.gov/index.jhtml>>.
18. Digest to Education Statistics: 2008. [s.l.] : National Center for Education Statistics, 2008. 78 s.

Dostupný z: <<http://www.nces.ed.gov/programs/digest/d08/>>.
19. RIPKOVÁ Hana, Vysoké školství v USA. 1. vydání. Praha: RURY, John L.. Education and Social Change : Themes in the History of American Schooling [online]. 2002 [cit. 2009-07-12]. Dostupný z: <<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=104343399#>>. Karolinum, 2006. 110 s. ISBN 80-246-1151-1.
20. Vzdělávací systém v USA [online]. [cit. 2009-07-12]. Dostupný z: <http://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/skolstvi/vzdelavaci_system_v_usa/index.html>.
21. PLANTY, Michael, et al. The Condition of Education 2008. Washington, D.C. : U.S.Department of Education, 2008. 334 s.

Dostupný z: <<http://nces.ed.gov/pubsearch>>.
22. Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries. Secretary-General of OECD. [s.l.] : OECD, 1999. 113 s.
Dostupný z: <<http://www.oecd.org/dataoecd/41/42/1841854.pdf>>.
23. Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries. Secretary-General of OECD. [s.l.] : OECD, 1999. 113 s.
Dostupný z : <<http://www.oecd.org/dataoecd/41/42/1841854.pdf>>.
24. J. William Fulbright Commission [online]. [cit. 2009-07-12].

Dostupný z: <<http://www.fulbright.cz/index.shtml>>.
25. College Tuition Analysis [online]. 2007 [cit. 2009-07-12]. Dostupný z:

- <http://www.stat.uiowa.edu/~kcowles/s30_2006/smithproj/data.html#public>.
26. KELLY, Jessica. CNN Money : Harvard aid plan offers tuition discounts [online]. 2008 , 27.12.2007 [cit. 2009-07-12]. Dostupný z: <<http://money.cnn.com/2007/12/26/pf/college/harvard/index.htm>>.
 27. College Tuition Analysis [online]. 2007 [cit. 2009-07-12]. Dostupný z: <http://www.stat.uiowa.edu/~kcowles/s30_2006/smithproj/data.html#public>.
 28. CAUCHON, Dennis . USA Today : Tuition burden falls by a third [online]. 2004 , 28.6.2004 [cit. 2009-07-12].

Dostupný z: <http://www.usatoday.com/news/education/2004-06-28-tuition-burden-cover-usat_x.htm>.
 29. Federal Grants Wire - A free resource for federal grants, government grants and loans. [online]. c2008 [cit. 2009-07-12].

Dostupný z: <<http://www.federalgrantswire.com/>>.
 30. State Higher Education Executive Officers : Financing Higher Education [online]. [2008] [cit. 2009-07-12].

Dostupný z: <<http://www.shceo.org/pixpages/financing.htm>>.
 31. Endowments and Their Importance to Higher Education [online]. 2007 , 10.10.2007 [cit. 2009-07-12]. Dostupný z: <http://www.acenet.edu/AM/Template.cfm?Section=Search&ion=Government_Relations&template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentFileID=3545>.
 32. Funding Education Beyond High School : The Guide to Federal Student Aid. Washington, D.C. : U.S.Department of Education, 2007. 58 s.

Dostupný z: <<http://www.federalstudentaid.ed.gov>>.
 33. Budget of the United States Government 2007 : Department of Education [online]. 2008 [cit. 2009-07-12]. Dostupný z:

<http://www.gpoaccess.gov/usbudget/fy08/pdf/budget/education.pdf>.

34. National Center for Education Statistics [online]. 2000 [cit. 2009-07-12].
Dostupný z: <<http://nces.ed.gov/>>.
35. Digest to Education Statistics: 2007. [s.l.] : National Center for Education Statistics, 2008. 78 s.

Dostupný z <<http://www.nces.ed.gov/programs/digest/d07/>>.
36. COOK, Bryan J., KING, Jacqueline E. 2007 Status Report on the Pell Grant Program. 1 : American Council on Education, c2007. 48 s.

Dostupný z: <<http://www.acenet.edu/bookstore>>.
37. Visit Sweden. [online] Dostupné z: <<http://www.visitsweden.com/> >.
38. Národní institut dětí a mládeže, MŠMT, Švédsko – státní správa a veřejná správa, územní celky, školství, středisko volného času a dotační možnosti.[online]. [cit.19.1.2010]. Dostupné z: <<http://archiv.nidm.cz/prilohy/zahran/svedsko.pdf>>.
39. Dobiášová K., Šturmová R.: Systém hodnocení žáků ve Švédsku, MFF UK. [online]. [cit.19.1.2010]. Dostupné z:

<http://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/semin_prace/ls2006/svedsko.pdf>.
40. Government Offices of Sweden [online]. c1994..[cit. 19.1.2010].

Dostupné z <<http://www.sweden.gov.se/sb/d/2098/a/95631>>.
41. Eurydice – The information network on education in Europe [online]. [online].
..[cit. 19.1.2010]. Dostupné z:
<<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=SE&lang=EN&fragment=222>>.
42. Study in Sweden. [online] .[cit.10.1.2010].

Dostupné z: <<http://www.studyinsweden.se/>>.

43. The Swedish National Board of Student Aid (Centrala studiestödsnämnden) [online]. [cit.19.1.2010].

Dostupné z: <<http://www.csn.se/en/2.135/2.624/2.625/2.700>>

44. STORČÁK, P.: "My Rich Uncle" - převratná inovace ve financování vzdělání?, Marathon, číslo 52, 2/2004, citace 2.4.2010,

Dostupný z: <<http://www.valencik.cz/marathon/04/mar040202.htm>>

45. BEDNÁR, Jan.: [online]. 2009 , 2.4.2009 Perspektivy vzdělávací činnosti na pozadí problému ve financování VŠ. IN: Vysokoškolské vzdělávání a činnost vysokých škol, Rada VŠ, Dostupný z: <<http://www.radavs.cz/archiv/nova/stale/struktura/predsed/SbornAlm.htm>>

- 46 Tematické hodnocení terciárního vzdělávání v ČR. Podkladová zpráva pro OECD, 2006, str. 29-30, [online]. 2009 , 2.4.2010, Dostupný z: <http://www.msmt.cz/uploads/bila_kniha/OECD_Country_Note_CZ_cek.pdf>

- 47 ŠÍMA, J.: Co to znamená být liberálem?, iLIST, duben 2003, citace 16.4. 2008, přístup z internetu: <http://www.ilist.cz/clanky/co-to-znamená-byt-liberalem>

- 48 National Center for Education Statistics [online]. 2000 [cit. 2009-07-12]. Dostupný z WWW: <<http://nces.ed.gov/>>.