

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Veřejná a sociální politika

PROBLEMATIKA DIVERZIFIKACE TERCIÁRNÍHO

VZDĚLÁVÁNÍ

Diplomová práce

Jana Koziolová

Vedoucí práce: Dr. Aleš Vlk

Praha 2009

Autor práce: **Bc. Jana Koziolová**

Vedoucí práce: Dr. **Aleš Vlk**

Oponent práce:

Datum obhajoby: **červen 2009**

Hodnocení:

Bibliografický záznam

KOZIOLOVÁ, Jana. *Problematika diverzifikace terciárního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Obor veřejná a sociální politika, 2009. s. 121. Vedoucí diplomové práce, Dr. Aleš Vlček.

Anotace

Obsahem práce je především charakteristika problematiky diverzifikace terciárního vzdělávání v České republice a snaha poukázat na odlišnosti v diverzifikaci terciárního vzdělávání České republiky od diverzifikace terciárního vzdělávání vyspělých států. Práce se pokusila porovnat systém terciárního vzdělávání České republiky se systémy evropských vyspělých států, které se podle studií zabývajících se konkurenceschopností umísťují na předních pozicích. Konkrétně se jednalo o systémy terciárního vzdělávání Dánska a Nizozemí. Práce vychází z charakteristiky systému terciárního vzdělávání zvolených tří států, které byly analyzovány ve vztahu k tomu, do jaké míry jsou jejich systémy terciárního vzdělávání diverzifikované.

Cílem práce bylo nalézt odpověď na otázku, do jaké míry je právě současná diverzifikace systému terciárního vzdělávání České republiky srovnatelná s diverzifikací struktur terciárního vzdělávání vyspělých států umísťujících se na předních příčkách tabulek konkurenceschopnosti ve světě. Kromě této hlavní výzkumné otázky bylo položeno i několik podotázek.

Dle výsledků provedené komparace je možné konstatovat, že vzdělávací systém České republiky není srovnatelně diverzifikovaný, a to z důvodu absence profesního sektoru vzdělávání, který v současné době v západních evropských státech představuje důležitou část vzdělávací soustavy. Tento sektor je vybaven velmi dobrou schopností reagovat na změny ve společnosti, které v ní na základě přirozeného vývoje probíhají, což je dáno hned několika důvody: zejména se jedná o větší propojenost s průmyslem a obchodem, zaměření na přípravu studentů na pracovní trh a kratší délky studijních programů.

Annotation

The main aim of this thesis is to describe the issue of diversification of the Tertiary Education in the Czech Republic and to highlight the difference of the tertiary education of the Czech Republic and the tertiary education in developed countries. Therefore this thesis has sought to compare the system of tertiary education of the Czech Republic with the systems of tertiary education of developed European countries, those whose rates in the competitiveness report were very high, Denmark and the Netherlands. This work is based on the characteristics of systems of tertiary education of all three countries which were analysed to learn the extent to which the systems of their tertiary education are diversified.

The goal of this thesis is to answer the main research question which is: To which extend is the diversification of tertiary education of the Czech Republic comparable with the diversification of the tertiary education of developed countries, those that rate in the competitiveness reports high.

The results of the comparison of the case studies of the countries show that the system of the tertiary education of the Czech Republic is not sufficiently diversified, due to the lack of the professional study programs, which currently represent in the European Western countries an important sector of tertiary education. This sector is for several reasons far more responsive to the changes in the society, which nowadays happen faster and faster.

Klíčové slova

Diverzifikace, terciární vzdělávání, Masifikace , Systém terciárního vzdělávání České republiky, Dánska a Nizozemí, Konkurenceschopnost,

Keywords

Diversification Tertiary education, Massification, System of tertiary education of the Czech Republic, Denmark and the Netherlands, Competitiveness

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury, všechny použité prameny a literatura byly citovány a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 20. 5. 2009

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ:

Děkuji Dr. Aleši Vlkovi za ochotné vedení práce, cenné rady, vstřícný přístup, poskytnutí literatury a za čas, který mi věnoval při konzultacích. Jeho odborné vedení mi bylo velkým přínosem. Dále PhDr. Jiřímu Smrčkovi Ph.D., z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, za poskytnutí kontaktů a za podnětné připomínky.

OBSAH

ANOTACE	3
ANNOTATION	4
ÚVOD	12
1. CÍLE PRÁCE	15
1.1. Struktura diplomové práce	16
1.2. Metodologie	17
2. TERCÍÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO DIVERZIFIKACE – TEORETICKÉ POZNATKY	19
2.1. Vzdělávání, vzdělání.....	19
2.1.1. Přidaná hodnota ze vzdělávání.....	20
2.1.2. Vzdělávání jako prostředek ekonomického růstu	22
2.1.3. Masifikace vzdělávání.....	24
2.2. Terciární vzdělávání	25
2.2.1. Historie terciárního vzdělávání.....	27
2.2.2. Moderní systém terciárního vzdělávání	29
2.3. Diverzifikace terciárního vzdělávání	33
2.3.1. Jak je diverzita definována?.....	35
2.3.2. Klasické pojetí diverzity a diferenciac.....	36
2.3.3. Pozitivní vlastnosti diverzifikace terciárního vzdělávání	38
2.4. Typologie institucí	40
3. PŘÍPADOVÉ STUDIE – ANALYTICKÁ ČÁST	43
3.1. Situace terciárního vzdělávání ve světě – Mezinárodní srovnání a trendy	43
3.2. Česká republika – případová studie.....	52
3.2.1. Historický kontext.....	53
3.2.2. Struktura studia terciárního vzdělávání v České republice	55
3.2.3. Statistické údaje – Česká republika	58
3.2.4. České terciární vzdělávání a jeho diverzifikace	61
3.2.5. Dotazníkové šetření.....	65
3.3. Dánsko – případová studie	73

3.3.1.	Historický kontext	74
3.3.2.	Struktura studia terciárního vzdělávání v Dánsku	75
3.3.3.	Statistické údaje terciárního vzdělávání v Dánsku	79
3.4.	Nizozemí – případová studie	83
3.4.1.	Historický kontext	83
3.4.2.	Struktura studia terciárního vzdělávání v Nizozemí	85
3.4.3.	Statistické údaje.....	89
3.5.	Celkové srovnání.....	90
3.5.1.	Stručná komparace	90
3.5.2.	Typologie institucí.....	95
4.	ZÁVĚRY PRÁCE	96
	Zodpovězení hlavní výzkumné otázky a hypotéz	96
ZÁVĚR	100
	Resumé	102
	Summary.....	103
	Seznam tabulek, grafů, obrázků	104
	Bibliografie.....	105
	Seznam použitých webových stránek.....	114
	Přílohy.....	115
	Příloha č. 1: Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED.....	115
	Příloha č. 2: Terciární vzdělávání první stupeň a druhý stupeň (5A, 5B a 6).....	117
	Příloha č. 3: Dotazník	119
	Příloha č. 4: The Global competitiveness report 2008/2009	121

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD
INSTITUT SOCIOLOGICKÝCH STUDÍÍ
KATEDRA VEŘEJNÉ A SOCIÁLNÍ POLITIKY

PROJEKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Příjmení a jméno studentky: Jana Koziolová

Příjmení a jméno vedoucího práce: Aleš Vlk

Předpokládaný název práce: *Problematika diverzifikace terciárního vzdělávání*

1. Stručná charakteristika východisek diplomové práce:

Vzdělání je zcela rozhodující předpoklad budoucí prosperity státu. Cílem konkurenceschopné společnosti je mít takový systém vzdělávání, který je schopný produkovat absolventy potřebné pro potřeby trhu práce. To jak jsou struktury vzdělávacích soustav nastaveny, se podepisuje na výstupech těchto vzdělávacích soustav, respektive na profilech jednotlivých absolventů.

V souvislosti s přípravami podkladů pro Bílou knihu terciárního vzdělávání bylo zjištěno, že současná struktura terciárního vzdělávání je jedna z nejuzavřenějších v Evropě a zároveň, že se vyznačuje špatnou adaptabilitou na požadavky trhu práce¹. Struktura českého terciárního vzdělávání se vyznačuje velkým procentem akademicky zaměřených škol, které produkují absolventy zaměřené na výzkum a vývoj a menším procentem profesně orientovaných škol, které produkují profesně orientované absolventy, připravené na trh práce. Situace ve státech, jež se umísťují v žebříčcích konkurenceschopnosti na nejvyšších příčkách, je ale opačná.

V této práci se tudíž budu snažit odpovědět na otázky, do jaké míry je právě současná diverzifikace systému terciárního vzdělávání České republiky srovnatelná s diverzifikací struktur terciárního vzdělávání vyspělých států umísťujících se na předních příčkách tabulek konkurenceschopnosti ve světě (Dánsko a Nizozemí), zda je současná diverzifikace struktury terciárního vzdělávání schopná potřebně reagovat na trh práce a je-li dostatečně otevřená na to, aby absorbovala všechny aspirující uchazeče.

¹ Výzkumný tým vedený Petrem Matějů

2. Stručná charakteristika cílů a metod diplomové práce

Cíle: Cílem diplomové práce je v první řadě zjistit, zda je současná diverzifikace struktury terciárního vzdělávání České republiky srovnatelná s diverzifikací struktur terciárního vzdělávání ve světě. A to konkrétně dvou států Evropy, Dánska a Nizozemí. V řadě druhé se budu zabývat otázkou, jakým způsobem diverzifikace systému přispívá k vyřešení problémů, jako jsou například uzavřenost struktur vzdělávání a flexibilita vzdělávacího systému na požadavky trhu práce.

Metody: Po formální stránce se práce bude skládat z části teoretické a analytické. Teoretická část bude vycházet ze studií dostupné literatury. V části analytické se zaměřím pomocí případových studií na komparaci systémů terciárního vzdělávání všech tří států, na názory expertů z OECD k tématu diverzifikace a v neposlední řadě bych ráda provedla rozhovory se stakeholdery a zjistila jejich názory na současnou situaci diverzifikace terciárního vzdělávání v České republice.

3. Orientační seznam odborné literatury:

Internetové zdroje: Database of educational systems in Europe
Education at a Glance
Eurydice
Key data of higher education in Europe
OECD
Thematic Review of Tertiary Education

ANWEILER, O., BLUME, S., ČERYCH, L., JERSCHINA, J., WAGNER, A. *Zpráva o vysokém školství v České a Slovenské Federativní Republice*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992. ISSN: 0862-156X.

BIRNBAUM, R. *Maintaining Diversity in Higher Education*. 1. vyd. San Francisco: Jossey Bass, Inc. 1983. ISBN: 92-6403-653-9.

FILE, J. & GOEDEGEBUURE, L. *Real-Time Systems. Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*. CHEPS. 2003

FILE, J. & LUIJTEN-LUB, A. *Reflecting on higher education policy across Europe*. CHEPS. 2006.

FRANS VAN VUGHT. *Mapping Diversity : Developing a European Classification of Higher Education Institutions*. CHEPS - Center for Higher Education Policy Studies 1. vyd. Enschede. 2008.

VLK, A. *Higher Education and GAT:; Regulatory consequences and Stakeholders' responses*. Enschede 2006. ISBN: 90- 365 -2372-9.

Podpis vedoucího práce:

Podpis studentky:

Úvod

Terciární vzdělávání se v posledních dekádách stalo důležitou prioritou v agendách veřejných politik mnoha evropských států. V současnosti je považováno za silný faktor na poli konkurenceschopnosti, za zprostředkovatele sociální změny, za motor ekonomického růstu a mimo jiné za nástroj pro realizaci kolektivních aspirací společnosti. Existuje silná korelace mezi participací občanů v terciárním vzdělávání a stupněm ekonomického rozvoje jednotlivých států (Světová Banka, 2002; Bassanini and Scarpetta 2001, OECD 2001 a 2002). Během posledních dvaceti let si mnoho rozvíjejících se a rozvojových států vytyčilo ambiciózní cíle – zvýšit podíl populace na účasti v terciárním sektoru vzdělávání a tímto způsobem podpořit ekonomický růst (tím pádem své rozvojové cíle), a postavit se tak do čela žebříčků konkurenceschopných států.

Současně se svými cíli se všechny státy musí vypořádávat se shodnými světovými trendy ve všech segmentech svých vzdělávacích systémů, jako jsou například masifikace² terciárního vzdělávání, vývojové změny v požadavcích pracovního trhu, soutěž o státní či soukromé financování, spravedlivý přístup všech aspirujících a studia schopných jedinců, udržení hranic mezi účelem a povahou jednotlivých institucí, nastavení systému celoživotního vzdělávání, demografická krize, revoluce v informačních médiích aj.

Všechny instituce terciárního vzdělávání se musí adaptovat na zvyšující se, v mnoha případech konfliktní požadavky různých zájmových aktérů na poli vzdělávací politiky. Mezi jedny z nejhlavnějších patří požadavky studentů na zabezpečení kvalitní výuky, zaměstnanci požadují odbornost, relevantní jejich potřebám a vlády zodpovědnost a efektivnost v nakládání s veřejnými prostředky. Tyto sporné body či problémy jsou řešeny ve všech rozvinutých a rozvíjejících se ekonomikách. Nicméně jednotlivé státy k jejich řešení přistupují různými způsoby, vyplývající z jejich různých historických vývojových trendů, struktur vlád,

² Zpřístupnění terciárního vzdělávání většímu počtu aspirujících studentů. Terciární vzdělávání přestalo být vymožeností elit.

povahy a výkonu vzdělávacích trhů, demografického vývoje mladé populace a společenského konsenzu občanů k otázkám spravedlnosti a přístupu k terciárnímu vzdělávání.

Všechny státy se ale snaží o vhodné nastavení systému terciárního vzdělávání, tak aby se přiblížily k jeho ideálně fungujícímu modelu.

Situace v České republice není výjimkou. Důkazem může být inicializace reformy terciárního vzdělávání ministrem školství, mládeže a tělovýchovy Ondřejem Liškou v letech 2008–09.

Jedním z podkladů této dlouho připravované reformy se stal strategický a koncepční dokument „**Bílá kniha terciárního vzdělávání**“, který si za svůj cíl vytyčil stanovit, jakým směrem by se terciární vzdělávání mělo v České republice ubírat. Dokument poukazuje na problémy českého terciárního vzdělávání a doporučuje řadu opatření a scénářů, které by měly přispět k lepší a flexibilnější struktuře terciárního vzdělávání s diverzifikovaným, koncepčně uspořádaným systémem, jenž by byl schopen adekvátně odpovídat na evropské a globální trendy a přispívat k společenskému a ekonomickému rozvoji České republiky.

Reakce na tuto studii vypracovanou autorským týmem pod vedením sociologa Petra Matějů (v roce 2008 ředitel analyticko-koncepčního oddělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy) byla různorodá.

Reakce Univerzity Karlovy v Praze:

„...jde o rozsáhlý elaborát s některými pozitivními prvky, jehož tvorba nepochybně znamenala pro autorský tým nemalé úsilí. V této souvislosti však vyjadřují politování nad tím, že tento dokument nebyl zpracováván v širším okruhu osob s potenciálem přinést variantní pohledy na tak zásadní otázku... Materiál dále identifikuje některá slabá místa, nabízí však jen velmi málo podložených konkrétních řešení. Ve většině případů, kdy analýza přechází k návrhům praktických opatření, jde často o nedomyšlené kroky, které by oblast terciárního vzdělávání naopak poškodily.“ (Reakce Univerzity Karlovy v Praze na dokument „Bílá kniha terciárního vzdělávání“, 2008).

Jiří ZLATUŠKA; senátor; děkan Fakulty informatiky Masarykovy univerzity:

„... nepřiměřeně velký důraz na jakési, jakousi sekundární roli vysokých škol vzhledem k průmyslu, je tam příliš silná role průmyslu, není tam dostatečně zdůrazněno, že tím nejcennějším produktem vysokých škol jsou prostě vědomosti v hlavách studentů, a proto, že se na vysokých školách musí dělat základní výzkum, že vůbec sám smysl financování výzkumu je ve spojení s tou výukou, tohle jsou všechno věci, které navazují i na reformu výzkumu, vývoje a inovací a myslím, že na můj vkus se tam projevuje příliš silná, silný vliv takové té firemní lobby, je tam ..., některé prvky toho inovačního systému, které jsou integrální součástí tržního prostředí, což jsou inovace, patenty a tak dále, jsou prostě kladeny téměř na roveň těm obecnějším prvkům ve výzkumu a vývoji“

(Záznam Radiožurnál ČRo1).

Václav HAVLÍČEK, rektor Českého vysokého učení technického v Praze

„Bílá kniha terciárního vzdělávání i přes velkou obecnost textu řady kapitol přináší solidní pohled na problematiku terciárního vzdělávání a naznačuje řešení nejpálčivějších otázek. Z dikce dokumentů plyne, že často vychází především z problematiky humanitních a společensko-vědních oborů a nezahrnuje tedy fakt, že v současné době je největší společenská potřeba absolventů technických oborů, o které je ale až na výjimky (informační technologie) největší zájem... Reforma terciárního vzdělávání by kromě specifik některých humanitních a uměleckých oborů měla zahrnout i specifika technických a přírodovědných oborů, kde zájem uchazečů o studium a jejich kvalita nedostačuje k naplnění společenské potřeby absolventů.... Bílá kniha setrvává v některých nesprávných premisách. Předložený dokument především stále zdůrazňuje potřebu nárůstu příležitostí ke studiu většího podílu populace s odkazem na statistiky OECD jak pro mladé uchazeče o studium, tak pro střední generaci. Pokud jde o uchazeče z řad čerstvých absolventů středních škol, převyšuje současná nabídka studijních příležitostí s výjimkou některých specifických oborů (např. umělecké obory informatika apod.) počet středoškoláků schopných a ochotných intenzivně se věnovat náročnému vysokoškolskému studiu...“

(stránky MŠMT)

I přes všechnen nesoulad názorů představuje Bílá kniha terciárního vzdělávání rozsáhlý dokument, konstruktivně popisující silné a slabé stránky terciárního vzdělávání, jehož tvorba zajisté znamenala pro autorský tým nemalé úsilí. V práci se zabývají celým spektrem problematických oblastí současného stavu terciárního vzdělávání.

Jedno z témat, jež je inspirací pro napsání této diplomové práce a je popsáno v tomto dokumentu, je koncept diverzifikace terciárního vzdělávání. Podle autorů Bílé knihy je systém terciárního vzdělávání České republiky méně diverzifikovaný než v ostatních zemích a vyznačuje se převážnou nabídkou akademicky zaměřených univerzit³, připravujících studenta na budoucí výzkum či na vysoce odbornou pracovní činnost, a naopak nedostatečnou nabídkou profesně zaměřených studijních programů. Autoři tudíž upozorňují na nedostatečnou diverzifikaci terciárního vzdělávání v České republice.

Autorský tým doporučuje zvětšení diverzity terciárního vzdělávání, které by mělo vést ke zkvalitnění a zlepšení systému terciárního vzdělávání. Navrhuje rozčlenění institucí terciárního vzdělávání do tří typů – výzkumné, vzdělávací a profesně orientované v rámci vytvoření větší diverzifikace. Větší institucionální diverzita⁴ by podle autorů měla vést k flexibilnějšímu systému terciárního vzdělávání se schopností adekvátně reagovat na světové společenské změny. Více diverzifikovaný systém bude podle autorů schopný připravovat konkurenceschopné jedince dobře připravené na budoucí život v rychle se měnící společnosti a zajišťovat jejich uplatnitelnost na trhu práce.

1. Cíle práce

Úkolem této diplomové práce je v první řadě snaha zjistit, do jaké míry je právě současná diverzifikace systému terciárního vzdělávání České republiky srovnatelná s diverzifikací struktur terciárního vzdělávání vyspělých států umísťujících se na předních příčkách tabulek konkurenceschopnosti ve světě.

A v řadě druhé se práce zabývá otázkou, jestli je terciární vzdělávání v České republice dostatečně diverzifikované na to, aby bylo schopné uspokojovat aspirace všech studia schopných studentů a současně adekvátně reagovat na změny na trhu práce.

³ Výrazy univerzity a vysoké školy jsou v textu chápány jako synonyma. Zároveň jsou stejně chápány výrazy terciární vzdělávání a vysokoškolské vzdělávání.

⁴ Pestrost institucí uvnitř systému terciárního vzdělávání na národní úrovni.

A také se pokusit zjistit, zda jev vysoké diverzifikace terciárního vzdělávání je typický pro vyspělé státy.

Na základě prostudované literatury si dovoluji formulovat několik hypotéz:

H1: Aby systémy terciárního vzdělávání mohly dostatečně reagovat na požadavky trhu práce a jedinců, potřebují být dostatečně diverzifikované.

H2: Čím více diverzifikovaný systém terciárního vzdělávání, tím lépe reaguje na požadavky trhu práce a požadavky jedinců.

H3: Česká republika se vyznačuje nižší diverzifikací terciárního systému než vyspělejší evropské státy.

H4: Konkurenceschopné státy se vyznačují vysokou mírou diverzifikace terciárního vzdělávání.

1.1. Struktura diplomové práce

Po úvodní části této práce následuje teoretická část práce, ve které je popsána terminologie, která s tématem diverzifikace souvisí a teoretický rámec, který slouží k zodpovězení výzkumných otázek

Tudíž teoretická část práce začíná kapitolu *vzdělávání a vzdělání*, ve které je popsán rozdíl mezi těmito dvěma termíny, dále jsou popsány ekonomické přínosy vzdělávání pro různé aktéry sopečnosti a v poslední části této podkapitoly je pozornost zaměřena na proces masifikace vzdělávání.

V další kapitole je popsáno a vysvětleno, co se myslí *terciárním vzděláváním*, jeho historie a současnost.

Kapitola *diverzifikace terciárního vzdělávání* je zaměřena na vysvětlení terminologie s diverzifikací související a na popsání teoretického rámce, který je v práci užít k vysvětlení výzkumných otázek, které byly položeny na začátku práce.

Kapitola *typologie institucí* definuje typologii, podle které budou v případových studiích instituce terciárního vzdělávání tříděny.

Dále následuje analytická část práce, která začíná kapitolou *Situace terciárního vzdělávání ve světě – mezinárodní srovnání a trendy*. Zde je pomocí dat z OECD nastíněna situace v systémech terciárního vzdělávání.

Následují kapitoly s případovými studii všech třech států České republiky, Dánska a Nizozemí. Struktura s výjimkou případové studie České republiky je následující. Nejdříve je popsána historie vzniku terciárního vzdělávání a poté se případová studie zaměřuje na strukturu systému terciárního vzdělávání a posléze statistická část vybraných dat k porovnání diverzifikace těchto systémů stěžejních. Případová studie České republiky je strukturována obdobně kromě toho, že zde byla zařazena další kapitola, popisující vybrané studie s diverzifikací spojené a jsou zde i zaznamenány názory českých stakeholderů na současnou diverzifikaci terciárního systému vzdělávání.

V předposlední kapitole *celkové srovnání* jsou všechny tři systémy srovnány současně.

A konečně v poslední kapitole *závěry práce* jsou zodpovězeny výzkumné otázky, které byly položeny na začátku práce.

1.2. Metodologie

Po formální stránce se práce skládá z části teoretické a analytické.

Teoretická část se skládá ze studia dostupné literatury, dokumentů, periodik, seminářů, přednášek a dalších relevantních textů českých a mezinárodních odborníků zveřejněných na internetu. V teoretické části jsou popsány trendy a definovány různé jevy, které pomáhají objasnit situaci kolem tématu diverzifikace terciárního vzdělávání a přispívají k odpovědi na výzkumné otázky.

Analytická část se naopak zaměřuje na komparativní analýzu tří systémů terciárního vzdělávání ve světě. Protože se jednotlivé vzdělávací systémy od sebe liší, byla pro lepší

komparaci zvolena metoda případových studií, která dává procesu komparace jednak jistou volnost a jednak vůbec možnost systémy srovnávat.

Na základě informací o jednotlivých vzdělávacích systémech, které jsou dostupné z údajů mezinárodních organizací a z vlastního popisu jednotlivých států, se práce snaží porovnat systémy terciárního vzdělávání dvou zemí, konkrétně Dánska a Nizozemí spolu se systémem terciárního vzdělávání České republiky a zodpovědět (tedy komparací těchto tří systémů) tak výzkumné otázky, které byly položeny na začátku práce.

Například se tedy snaží zjistit pomocí komparace případových studií všech tří zmíněných států, zda opravdu tyto státy, které se umísťují v hodnocení konkurenceschopnosti na vysokých pozicích, disponují více diverzifikovaným systémem terciárního vzdělávání. A pokusí se zodpovědět další otázky, které byly položeny na začátku.

Jednotlivé státy byly ke komparaci vybrány právě z důvodů své ekonomické vyspělosti, jak poukazují výzkumy zaměřené na hodnocení konkurenceschopnosti⁵. A také z důvodů vzájemné podobnosti svých systémů terciárního vzdělávání.

Součástí případové studie České republiky je dotazníkové šetření názorů stakeholderů, kteří se podílejí na utváření vzdělávací politiky vysokoškolského stupně nebo přímo rozhodují o podobě vysokoškolského vzdělávání. Tyto názory budou následně sloužit k porovnání s názory na problematiku mezinárodních expertů⁶.

V závěru práce jsou shrnuta zjištění z komparace a dotazníkového šetření a načrtnuta určitá doporučení.

⁵ The Global Competitiveness Report 2008–2009, World Economic Forum. (Zpráva o globální konkurenceschopnosti) a Evropský inovační zpravodaj“ Evropská komise.

⁶ OECD, Světová Banka, CHEPS.

2. Terciární vzdělávání a jeho diverzifikace – teoretické poznatky

V následujících kapitolách se pokusím popsat termíny a terminologii potřebnou k vymezení problematiky diverzifikace terciárního vzdělávání a k nastínění situace, ve kterém se terciární vzdělávání ve světě vyskytuje.

2.1. Vzdělávání, vzdělání

Lidský kapitál je hnacím motorem znalostní ekonomiky (OECD, 2000a). Vzdělanostní úroveň dospělé populace z pohledu nejvyššího dosaženého formálního vzdělání identifikuje objem znalostí a dovedností, které mají národní ekonomiky a společnosti k dispozici. Vysoce vzdělaná populace je základem pro sociální a ekonomický růst společnosti i jedince.

Vzdělání hraje klíčovou roli při vybavování jednotlivců znalostmi a dovednostmi nutnými pro úspěšné zapojení se do společenského a ekonomického života. Vzdělání se sebou nese také rozvoj vědeckých a kulturních znalostí. Vzdělanostní úroveň obyvatelstva je základním měřítkem objemu lidského kapitálu, což je vlastně objem znalostí, který je k dispozici ve společnosti a na pracovním trhu (OECD, 2008). Na základě definic Listiny základních práv a svobod⁷ je na vzdělávání a na právo se vzdělávat pohlíženo jako na základní lidské právo, jež má být poskytnuto všem lidským bytostem bez rozdílu. Krebs vzdělávání charakterizuje jako „proces, v němž jedinec získává a osvojuje si soustavu poznatků a dovedností a metodu jejich nabývání“ (Krebs, 1997, str. 289). Vzdělání je tedy možné charakterizovat jako výsledek procesu vzdělávání. Ze sociálního hlediska tudíž vzdělání znamená určité společenské postavení, uznání a kvalitnější životní podmínky a pro společnost vyšší produktivitu práce a její další rozvoj.

⁷ Ústavní zákon č. 23/1991 Sb.,

2.1.1. Přidaná hodnota ze vzdělávání

Ekonomie vzdělávání⁸, vědní obor, jenž se ustanovil až v šedesátých letech 20. století v souvislosti s formulací teorií lidského kapitálu⁹ (Williams, 1998), na vzdělávání nahlíží jako na statek (Schultz, 1971), který ze své podstaty nemá charakter zboží. Na základě politického rozhodnutí může být vymezen buď jako statek tržní¹⁰, polotržní¹¹, nebo čistý netržní statek¹².

V evropských podmínkách je na vzdělávání pohlíženo jako na veřejný statek, který se vyznačuje specifickým vlivem působícím pozitivně nejenom na společnost jako celek (svou schopností zajišťovat ekonomický růst, efektivnost a sociální kohezi), ale i na jednotlivce (osobní přínos pro jednotlivce v podobě společenského uznání, postavení a vyššího ekonomického ohodnocení).

⁸ „INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF ECONOMICS OF EDUCATION“. Je nutné rozlišovat mezi “Ekonomií vzdělávání” jako vědním oborem a vědeckou teorií a “ekonomikou vzdělávání” jakožto součástí společenské reality. Ekonomika vzdělávání je předmětem zkoumání ekonomie vzdělávání.

⁹ Pojem kapitál byl původně používán pouze v ekonomii, ale později se s ním v přeneseném smyslu pojí řada dalších přívlastků, např. sociální a kulturní. Teorií kapitálu se v sociologii zabýval PIERRE BOURDIEU, který ve svém díle „TEORIE JEDNÁNÍ“ rozlišuje sociální, kulturní, ekonomický a symbolický kapitál (BOURDIEU, 1998).

Pojem lidský kapitál slouží jako označení pro souhrn vrozených a získaných znalostí a schopností pracovníka a je předpokladem pro osobní, společenský a ekonomický úspěch. Svůj lidský kapitál nabývá člověk různými aktivitami během celého života, především pak v průběhu vzdělávání, kdy rozvíjí své schopnosti a talent. Koncept lidského kapitálu vznikl v 60. letech 20. století a zabývala se jím především chicagská sociologická škola. Mezi jeho hlavní teoretiky jsou řazeni Theodore Schulz, Gary S. Becker⁹ a Jacob Mincer, u nás pak například Jiří Kameníček, který definuje lidský kapitál jako „množství znalostí a dovedností jednotlivce spojené s jakoukoliv ekonomickou aktivitou“ (Kameníček, 2003, s. 14).

¹⁰ Nabývají se koupí na trhu v důsledku relace mezi nabídkou a poptávkou za tržní cenu, která je prostá intervencí státu v podobě diskriminačního zdanění či subvencí k ceně (Holman, 2005).

¹¹ Prochází sice trhem, ale sjednávaná cena podléhá diskriminačním opatřením státu v podobě např. limitované nabídky, diferencovaného nepřímého zdanění, subvencí a příspěvků k ceně apod. (Holman, 2005).

¹² Neprochází trhem a nemají proto tržně sjednanou cenu, nýbrž cenu, která je stanovena administrativně, trh nerozhoduje o jejich produkci ani alokaci (Holman, 2005).

TABULKA Č. 1 : PŘÍNOS VZDĚLÁVÁNÍ PRO JEDNOTLIVCE A PRO SPOLEČNOST

PŘÍNOS	PRO SPOLEČNOST	PRO JEDNOTLIVCE
Ekonomický	Větší produktivita	Vyšší mzda
	Národní a regionální rozvoj	Zaměstnanost
	Snížené nároky na vládní podporu	Vyšší úspory
	Zvýšená spotřeba	Lepší pracovní podmínky
	Vyšší potenciál pro přeměnu z průmyslové na znalostní společnost	Osobní a profesní mobilita
Sociální	Budování národní identity a rozvoj vůdčích dovedností	Zvýšená kvalita života pro jednotlivce a jeho potomky
	Demokratická participace, zvýšení konsensu, zvýšení vnímání, že společnost je založena na spravedlnosti a příležitosti pro všechny	Lepší rozhodování
	Sociální mobilita	Zvýšení osobního statusu
	Zvýšení sociální koheze a snížení zločinnosti	Zvýšení vzdělávacích příležitostí
	Zlepšení zdraví	Zdravější životní styl a vyšší naděje na dožití
	Zlepšení základního a středního školství	

Zdroj: Bílá kniha, 2008.

Experti OECD taktéž hovoří o společenských výhodách vzdělávání a jejich agregovaných efektech na ekonomický rozvoj. Společenské výhody vzdělávání obdobně dělí na soukromé výhody plynoucí z (terciárního) vzdělávání, které mohou být výhodami finančními nebo nefinančními, a na výhody veřejně prospěšné společnosti, známé jako pozitivní externality vzdělávání (OECD, 2007).

2.1.2. Vzdělávání jako prostředek ekonomického růstu

V minulosti, v souvislosti se vznikem národních států, byly vzdělávací systémy používány k zajištění kontroly svých občanů, k přípravě kvalifikované a mobilní pracovní síly, k výchově loajálních občanů a k dalším jiným strategickým cílům. Během posledních desetiletí, zejména od 90. let, vlivem kvalitativních i kvantitativních změn se problematika vzdělávání dostává do centra politických a ekonomických debat a rozšiřuje tak žargon politiků a ekonomů. Důvodem je podle sociologa Martina Kopeckého posilování již existujícího strategického významu vzdělávání v mnoha oblastech života a také jistá bezradnost při hledání receptů na zásadní problémy dnešního světa.

V souvislosti s trendy dnešní společnosti, která od dob průmyslové revoluce vykonala jistý pokrok a místo orientace na výrobu surovin se orientuje na využití vědění, informací a inovací se hovoří o konceptu vzdělanostní společnosti¹³ (či také „společnosti vzdělání“, z anglického výrazu „knowledge society“) a dále také o znalostní ekonomice, „ekonomice, ve které mají tvorba a využívání znalostí dominantní podíl na tvorbě blahobytu. Nejedná se však pouze o rozšiřování existujících znalostí, ale především o efektivní používání a využití všech typů znalostí ve všech ekonomických aktivitách (Brinkley, 2006).

Schopnost společností produkovat, utřídit, adaptovat, komercializovat a použít vědění, je klíčové pro udržitelný ekonomický rozvoj a zlepšování životních standardů obyvatel. Vzdělávání se stalo klíčovým faktorem v ekonomickém rozvoji. Studie OECD z roku 1998 „O determinantech růstu“ došla k závěru, že „základní dlouhodobý růst ekonomiky ve státech OECD je závislý na podpoře a rozšiřování znalostí a vědomostí“ (OECD, 1998b, str. 4). V jiné nedávné studii bylo dále popsáno, že „terciární vzdělávání je čím dál tím důležitější pro jednotlivé státy vzhledem k tomu, že je jedním ze zásadních faktorů pro konkurenceschopnost národního hospodářství v globální ekonomice založené na znalostech“ (OECD, 2008, str. 3, Chapter 1). Dnešní nejlépe technologicky rozvinuté ekonomiky jsou opravdu závislé na

¹³ Koncept společnosti vědění navazuje na teorii postindustriální společnosti DANIELA BELLA, kterou vyložil v „THE COMING OF POST-INDUSTRIAL SOCIETY“ (1973). Typickými znaky postindustriální společnosti je přechod k vyšší produkci služeb, které vystřídalo produkci zboží, což je provázeno proměnou profesní struktury a významu vědění.

vědění, vytvářejí miliony pracovních příležitostí založených na vědomostech a schopnostech ve vědních oblastech, které se objevily nedávno (Světová Banka, 1999). Srovnatelné výhody mezi jednotlivými státy jsou odvozeny čím dál tím méně ze zdrojů nerostných surovin nebo levné pracovní síly, ale naopak ze silícího přívlastku technických inovací a konkurence schopného vědění, v nejlepším případě jejich kombinací¹⁴. Mnohé studie dokazují přínos vzdělávání (terciárního) k hospodářskému růstu států. Data ze studie OECD z roku 2000 například ukazují, že zlepšení kvality lidského kapitálu bylo jedním z klíčových faktorů hospodářského růstu v mnoha zemích OECD. Nejvýraznější příklady situací můžeme vidět v Řecku, Německu a Nizozemsku, kde vliv vzdělávání na ekonomiku těchto zemí byl statisticky nejvýznamnější¹⁵. Některé studie dále ukazují, že zatímco základní a střední školství je důležité pro hospodářský růst rozvojových zemí, u nejvyspělejších zemí hraje důležitou roli terciární vzdělávání (Gemmell, 1996; Barro a Sala-i-Martin, 1995; OECD, 2001a). Z výzkumů, které OECD prováděla během let 1950 – 88, Gittleman a Wolff zjistili výrazný pozitivní vliv na produktivitu státu určitých vzdělávacích oborů, konkrétně čím vyšším počtem inženýrů a přírodovědců stát disponuje, tím lepší je jeho produktivita. Greenaway a Haynes (2000), ve svých interpretacích empirické literatury, nabídli ve své práci čtyři zásadní zjištění o roli terciárního vzdělávání na produkci států; a) státy s vyšším průměrem roků vzdělávání inklinují v průměru k rychlejšímu hospodářskému růstu; b) země OECD, kterým se podařilo od roku 1960 urychlit vývoj terciárního vzdělávání, zaznamenaly rychlejší hospodářský růst; c) vzdělávání je důležitější pro svůj vliv na produktivitu státu než jako zprostředkovatel informací; d) je evidentní, že vzdělávání pozitivně ovlivňuje fyzický kapitál investovaný do ekonomiky, což dále podporuje hospodářský růst.

Důkazem toho, že si vlády některých států tuto přidanou hodnotu vzdělávání uvědomují (Williams, 1998) a zaměřují se na zlepšování lidského kapitálu, je nárůst počtu studentů v terciárním stupni vzdělávání ve více než 50 % států OECD. Celosvětová data dále

¹⁴ Tak jak to ilustruje například úspěšný vývoj Bangladéše hlavního města Indie.

¹⁵ U Německa a Nizozemí se jednalo především o 80. léta minulého století.

vypovídají o 21 % růstu v rozvinutých státech světa a o 6 % růstu ve státech rozvojových (Světová Banka, Edstad data¹⁶).

2.1.3. Masifikace vzdělávání

Výše zmíněný nárůst vzdělávání (z důvodů zaměření této práce se myslí terciárního vzdělávání) je spojován s vývojovými fázemi amerického autora Martina Trowa, který ve své práci popsal tři fáze vývoje. Vývoj od elitního, přes masové, k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání. Autor vysvětluje tento posun charakteru terciárního vzdělávání narůstajícím počtem studujících z příslušné věkové kohorty. Podle autora výchozím bodem systémů terciárního vzdělávání západních států byla elitní fáze, kdy v institucích terciárního vzdělávání studovalo pouze několik málo procent příslušné věkové skupiny. V této fázi byly instituce schopny přijímat studenty pouze do 15 % příslušné kohorty. S nárůstem studentů a překročením této 15 % hranice došlo v systému terciárního vzdělávání podle autora ve všech jeho aspektech ke změnám a vznikl systém terciárního vzdělávání typický svou masovostí. Tyto vzniklé systémy byly schopny absorbovat jen 30 – 50 % studentů příslušné kohorty a po překročení i této hranice došlo k systémové transformaci a přeměně terciárního vzdělávání na univerzální (Trow, 2006).

Se změnami výše popsanými souvisí i (podle autora) narůstající institucionální diverzita na úrovni systémů. Autor popisuje celý proces diverzifikace následně. Fáze elitních vysokoškolských institucí se vyznačuje značně unifikovanými malými institucemi, které se navzájem sobě samým podobají. Ve fázi masového terciárního vzdělávání dochází k institucionální diverzifikaci, vznikají například neuniverzitní instituce terciárního vzdělávání, tradiční univerzity se rozrůstají a akademická obec ztrácí své ostré hranice hodnotového konsenzu. V univerzální fázi je akademická obec jen velmi volně oddělena od hodnot okolního světa, což podle autora znamená definitivní rozložení hodnotového konsenzu

¹⁶ Dostupné ve statistické bázi na stránkách Světové Banky www.worldbank.org/edstats

v rámci akademické obce. Dochází k dalšímu vzniku nových institucí nebo k rozšiřování těch již existujících a dále se zvětšuje institucionální diverzita¹⁷ na úrovni systémů.

2.2. Terciární vzdělávání

Výraz terciární vzdělávání, který se v této práci vyskytuje v každé kapitole, stejně jako vysokoškolské a post-sekundární vzdělávání jsou v této diplomové práci chápány jako synonyma. Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání je charakteristický svou heterogenitou a komplexitou, tudíž jednotná definice terciárního vzdělávání není koncipována. Na evropské úrovni se povětšinou pracuje s Klasifikací ISCED z roku 1997, kterou vypracovala organizace UNESCO.

Hlavním důvodem používání termínu terciární vzdělávání byla velká diverzita vzdělávacích programů a institucí spadajících do pojmů vysokoškolského, post-sekundárního vzdělávání, jež terminologicky nebyly schopny zahrnout všechny instituce. OECD definuje terciární vzdělávání jako *„úroveň stupně studia po sekundárním stupni vzdělávání. Takové vzdělávání je uskutečňováno v institucích terciárního vzdělávání, jako jsou veřejné a soukromé univerzity, vysoké školy, polytechniky, v institucích s širším uspořádáním stupňů studia a jiných (Wagner, 1999, str. 135).*

Jiná světová instituce označuje termínem terciární vzdělávání všechny post-sekundární instituce vzdělávání, a tudíž tento termín v jejich kontextu není omezen jen na označení univerzit. Nejenom univerzity, podle definice Světové Banky, představují klíčové instituce v systému terciárního vzdělávání, protože rozličná a neustále rostoucí soustava soukromých a veřejných institucí terciárního vzdělávání – jako jsou „colleges“, instituce zaměřené na technické kurzy, obecní vysoké školy (community colleges), výzkumné laboratoře, centra excelence, centra distančního vzdělávání a další – vytváří síť institucí, které podporují produkci vysoce uspořádaného obsahu vědění, který je nutný pro další výzkum. Podle Světové Banky je akumulace znalostí a jejich použití jedním z nejdůležitějších faktorů ekonomického rozvoje a jsou základem konkurenční výhody každé země ve zvyšující se

¹⁷ Pojem institucionální diverzita vysvětleno níže.

globální konkurenci. Terciární vzdělávání zaujímá v procesu vytváření znalostní společnosti a demokratických principů nejvýznamnější místo. Systém terciárního vzdělávání hraje nezastupitelnou roli při tvorbě intelektuální kapacity, na které je závislá produkce znalostí a jejich aplikace, v rámci podpory konceptu celoživotního učení, prostřednictvím kterého jsou doplňovány a zvyšovány znalosti a kompetence jednotlivců (Světová Banka, www.worldbank.org).

Terciárním vzděláváním se označují v klasifikaci ISCED 97¹⁸ úrovně vzdělání 5A, 5B a 6. Jedná se o mezinárodní klasifikaci, která je plně uznávaná ve světě, kterou přijala i organizace OECD jako multidimensionální rámec, jež měl v sobě potenciál zlepšit srovnatelnost systémů terciárního vzdělávání jednotlivých států. Jednotlivé státy byly požádány na základě definic, které definuje klasifikace ISCED 97, rozřadit jejich instituce terciárního vzdělávání na základě klasifikace tak, aby se zjednodušilo chápání úrovní vzdělávacích systémů jednotlivých států. Uspořádání vzdělávacích soustav se ale mezi jednotlivými zeměmi liší. Mnohé typy terciárních institucí nemají svůj mezinárodní ekvivalent (jejich délka a zaměření jsou specifické pro danou zemi). Tudíž se jedná o širší vymezení jednotlivých úrovní klasifikace, do kterých spadá široké spektrum institucí terciárního vzdělávání.

Úrovní terciárního vzdělávání se podle klasifikace ISCED 97 myslí vzdělávací programy, které mají vzdělávací obsah vyšší úrovně než programy ISCED 3 a ISCED 4¹⁹ a podmínkou vstupu do těchto programů je úspěšné dokončení studia úrovní ISCED 3A, ISCED 3B nebo ISCED 4A či ISCED 4B. Úroveň ISCED 5 rozlišuje dva typy programů terciární úrovně vzdělávání. Jednak jsou to *Teoreticky orientované*, což jsou programy poskytující dostatečnou kvalifikaci pro přístup k vědeckým programům (např. historie, filozofie, matematika atd.) a k profesím s vysokými kvalifikačními požadavky (např. lékařství, zubní lékařství, architektura atd.) Obvykle jde o dlouhodobé programy, kde minimální úhrnná teoretická doba trvání na terciární úrovni činí tři roky ekvivalentu prezenčního studia, třebaže je pro ně typické, že trvají čtyři nebo více let. Nejčastěji jsou zařazovány do úrovně ISCED 5A. Druhým typem

¹⁸ Vydaná a vypracovaná UNESCO. Jedná se o klasifikaci kmenových studijních programů do sedmi úrovní vzdělávání, které mohou mít vnitřní členění A až C.

¹⁹ ISCED 3 – vyšší sekundární vzdělávání, ISCED 4 – Post-sekundární vzdělávání nižší než terciární viz příloha

programů se má na mysli *Odborně či profesně orientované* programy, které poskytují specifickou kvalifikaci pro určitou profesi. Obsah těchto programů je orientován prakticky, je specializován na určité povolání a má účastníkům zprostředkovat praktické dovednosti a znalosti nutné pro výkon příslušného povolání nebo řemesla nebo skupiny povolání nebo řemesel. Úspěšné zakončení těchto programů poskytuje absolventovi kvalifikaci uznávanou trhem práce, neumožňuje však přímý přístup ke studijním programům vědecky zaměřeným. Kvalifikace odpovídající takovému programu se obvykle získávají kratším studiem. Tyto programy jsou nejčastěji zařazovány do úrovně ISCED 5B.

Úroveň ISCED 6 představuje terciární programy vzdělávání, které vedou k udělení diplomu vědeckého stupně. Studijní programy jsou koncipovány s důrazem na prohloubení studia a předešlého výzkumu, a tudíž nejsou založeny pouze na výuce. Jednou z podmínek uskutečnění studijního programu bývá vypracování doktorské nebo disertační práce publikovatelné kvality, která je výsledkem původního výzkumu a představuje výrazný příspěvek k poznání. Absolventi těchto studijních programů jsou postupně připravováni jak pro práci v pedagogických sborech vzdělávacích institucí nabízející studijní programy úrovně 5A, tak i pro práci výzkumného charakteru ve státní správě, v průmyslu atd. (UIV, 1999 viz přílohy).

2.2.1. Historie terciárního vzdělávání

V následujících odstavcích budou popsány události, ke kterým došlo po druhé světové válce na poli terciárního vzdělávání, protože představují důležité pojítko k pochopení současného stavu a struktury terciárního vzdělávání. Stranou budou ponechány události, které se staly před touto dobou, protože ty pro téma diverzifikace terciárního vzdělávání nejsou stěžejní, i když jsou z hlediska historického stejně důležité.

Druhá světová válka ovlivnila dění institucí terciárního vzdělávání ve dvou oblastech. V oblasti politické a technologické. Došlo k enormnímu rozvoji vědy a techniky. Tento vývoj byl směřován k zajištění míru a znovu nastartování ekonomické prosperity a byl v poválečném období hlavním cílem mnoha evropských politik. Instituce terciárního

vzdělávání měly obohacovat společnost nejen věděním, které mělo zajistit vznik sociálního systému, který by zajistil bezkonfliktní soužití všech vrstev společnosti, a udržoval by tak mír, ale i ekonomicky. Na univerzity začalo být nahlíženo jako na prostředek ekonomického rozvoje a prostředek vzestupné sociální mobility chudších obyvatel. Vlády jednotlivých států pozvolna v souvislosti se změnou paradigmatu společnosti identifikovaly univerzity jako nástroj rozvoje a zvýšení bohatství státu. Vzdelání se dostávalo větším masám a přestalo být pouze vymožeností elit. Došlo k rozrůznění skladby aspirujících studentů a studium bylo umožněno širší a různorodější mase společnosti. Tento proces byl v různých státech řešen různými způsoby.

Některé státy si uvědomovaly, že unitární systém terciárního vzdělávání se silnou dominancí univerzit nebyl schopen realizovat dlouhodobé a systematické bádání a současně pružně reagovat na rychle se měnící ekonomické a sociální prostředí. Tudíž se tyto státy pokusily zvýšit diverzifikaci v podobě zavedení binárních systémů, které se koncipují z akademicky či univerzitně zaměřených studijních programů a z profesně orientovaného vzdělávání. V některých státech došlo ke zvětšení nabídky vzdělávacích programů a začaly se zavádět kratší vzdělávací programy (polytechnics, university colleges, technological institutes), které byly zaměřeny spíše prakticky tak, aby jedince adekvátně připravily na pracovní proces, a vytvářely tak odbornou pracovní sílu. Tyto instituce vytvořily druhou větev systému terciárního vzdělávání, a to neuniverzitní sektor terciárního vzdělávání. Docházelo tak k celkovému zvýšení diverzifikace systému (OECD, 2008).

Binární soustava, kterou jako první zavedla v roce 1965 Velká Británie a o pár měsíců později Austrálie, byla vhodnou kombinací na vědu a výzkum zaměřených univerzit a na trh orientovaných vysokých škol²⁰(Vlk, 2007). „V některých zemích vznikly binární systémy např. v Německu, Nizozemsku, Finsku, které se více méně udržely dodnes. Fachhochschulen, Hogescholen, polytechniky apod. vznikly jako odborné školy, poskytující vzdělání zejména pro uplatnění se v průmyslu, které byly více specializované a úzce propojené s praxí“ (Šťastná, 2006). Výskyt těchto nových typů vzdělávacích institucí byl také součástí strategií

²⁰ Termín univerzita a vysoká škola jsou zde brána jako synonyma.

regionálního rozvoje a sloužil k sociálnímu a geografickému posílení přístupu k terciárnímu vzdělávání. Tyto nové instituce byly viděny místními komunitami jako více inovativní (Kyvik, 2004), protože byly považovány za schopnější přizpůsobovat se vzrůstající diverzitě individuálních kvalifikací, motivací, očekávání a kariérním plánům jednotlivých studentů (Goedegebuure *et al.*, 1994 in Teixeira and Amaral, 2001). V konečné fázi v nich vlády viděly potenciál redukovat výdaje na terciární vzdělávání, neboť uskutečňovaly programy s kratší délkou studia. Mezi důvody vzniku těchto institucí podle OECD patří: utvoření bližšího vztahu mezi systémem terciárního vzdělávání a externím světem; lepší reakce na potřeby trhu práce; poskytování kvalitních profesních a zároveň méně teoretických studijních programů; uspokojení diverzifikované poptávky (předpoklady a očekávání) absolventů středních škol.

2.2.2. Moderní systém terciárního vzdělávání

V následujících odstavcích bude popsána situace současných moderních systémů terciárního vzdělávání a v obrysech budou nastíněny faktory, které v současné době ovlivňují formování systémů terciárního vzdělávání.

Pohledy na úlohu terciárního vzdělávání ve společnosti se liší. Podle Williamse existují tři pohledy na roli terciárního vzdělávání ve společnosti. První je představa, že terciární vzdělávání představuje samo-řízenou komunitu nebo „college vzdělavců“. Druhý pohled chápe instituce terciárního vzdělávání jako korporace zajišťující veřejnou službu poskytovanou vládou a třetí pohled vidí instituce terciárního vzdělávání jako podniky ve vzdělávacím průmyslu prodávající mix akademických služeb za nejvýhodnější cenu všem, kdo jsou ochotni platit. Tyto tři modely institucí terciárního vzdělávání jsou spojeny se třemi představami o tom, jakou roli v těchto vztazích a nastavení studenti sehrávají. V prvním případě jsou studenti chápáni jako prostředek ukázněnosti, ve druhém jako žáci a ve třetím jako klienti.

Chápání role systému terciárního vzdělávání se tudíž liší. Jiní autoři vidí roli moderního systému vzdělávání jako kombinaci těchto tří přístupů. Terciární vzdělávání má ve vyspělých demokratických zemích uspokojovat poptávku na pracovním trhu po kvalifikované pracovní

síle, umožňovat vzestupnou sociální mobilitu ve společnosti a má pomáhat v šíření demokratických principů ve společnosti.

Moderní systémy terciárního vzdělávání se vyznačují i jistou mírou sebereflexe, schopnosti adekvátně reagovat na vzrůstající konkurenci jak uvnitř státu, tak za jeho hranicemi. Vlády vyspělých států se v současné době zaměřují na zvyšování kompetence populace v produktivním věku, na udržení a rozvíjení mezinárodně konkurenceschopné výzkumné a vývojové základny a na zlepšování aplikací znalostí ku prospěchu celé společnosti, ale současně i na zachovávání akademických svobod a akademických práv²¹, které instituce terciárního vzdělávání musí jistým způsobem dodržovat. Další stejně významnou rolí moderního systému terciárního vzdělávání je uchování a rozvíjení kulturního dědictví.

Po celém světě, tedy i v Evropě čelí instituce terciárního vzdělávání naléhavé potřebě přizpůsobit se sérii změn, které ve společnosti nastávají.

Od 80. let minulého století čelí státy Evropy rizikům a následkům **demografických změn**, které mají významný dopad na společnost a ekonomiku a v našem případě na systémy terciárního vzdělávání. Těmto negativním trendům, jako je klesající míra porodností, prodlužování očekávaného věku dožití a stárnutí populace z období „baby boomu“²², které se v evropské společnosti vyskytly ve shodné době, se přičítá negativní jev „stárnutí evropské populace“.

„Obyvatelstvo evropských zemí se nereprodukuje. Přinejmenším ve 14 zemích začaly počty obyvatelstva klesat a v ostatních je růst nulový nebo blízky nule. Předpokládá se, že v roce 2050 se

²¹ Podle § 4 zákona č. 111/1998 o vysokých školách jsou akademické svobody a akademická práva definovány jako:

- a) svoboda vědy, výzkumu a umělecké tvorby a zveřejňování jejich výsledků,
- b) svoboda výuky spočívající především v její otevřenosti různým vědeckým názorům, vědeckým a výzkumným metodám a uměleckým směrům,
- c) právo učit se zahrnující svobodnou volbu zaměření studia v rámci studijních programů a svobodu vyjadřovat vlastní názory ve výuce,
- d) právo členů akademické obce volit zastupitelské akademické orgány,
- e) právo používat akademické insignie a konat akademické obřady.

²² Sociologové hovoří o období 80. let dvacátého století.

počet obyvatelstva v Evropě sníží na 600 milionů ze současných 725 milionů. Staletí populačního růstu vystřídal pokles“ (Ringgen, 2002).

Tyto demografické změny tudíž vyžadují změny nejenom v systémech terciárního vzdělávání, ale i v jiných oblastech fungování států a celé společnosti. Někteří odborníci na vzdělávací politiku doporučují připravit systémy terciárního vzdělávání na změnu a začít orientovat nabídku terciárního vzdělávání i na jinou věkovou skupinu obyvatel. Konkrétně na starší již pracující jedince.

Velikost věkových skupin studentů terciárního stupně vzdělávání ovlivňuje potřebu pedagogických pracovníků, prostorových kapacit, finanční náročnost a efektivitu příslušné úrovně vzdělávání (v našem případě terciárního vzdělávání). Vliv změny počtu studentů se může projevit jak v negativním smyslu (například příliš rozsáhlá síť institucí terciárního vzdělávání s nízkým počtem studentů a vysokým počtem vysokoškolských učitelů je ekonomicky neefektivní), tak v pozitivním smyslu (vyšší počet vysokoškolských pedagogů umožňuje vyšší míru individuálního přístupu). Mezi oběma hledisky je nutné najít kompromisní řešení, které je ekonomicky únosné a pedagogicky vhodné.

Další dimenzí působící značně silným vlivem na systémy terciárního vzdělávání je vědecký a technologický progres. Má se na mysli **revoluce v informačních zdrojích a komunikačních technologiích**. Rychlý progres v elektronice, telekomunikaci a v satelitních technologiích umožňuje přenos dat velkého objemu za velmi nízké náklady. Tyto změny jakoby smazávaly bariery fyzické vzdálenosti v komunikaci a měly potenciál zlepšovat ekonomickou konkurenceschopnost jednotlivých států. Všeobecně vzato výskyt rostoucí „moci“ počítačů, snížené náklady komunikačních výměn, umožňují velmi rychlou, levnou výměnu informací a komunikaci mezi lidmi, institucemi a státy, tedy alespoň pro ty, kteří mají přístup k internetu a kde telekomunikační prostředky jsou dostupné jak finančně, tak fyzicky. Zrychlený technologický vývoj postuloval možnost přístupu k vědomostem jako rozhodující podmínku participace v globální ekonomice. Tedy schopnost jednotlivých států adekvátně využít možnost participovat v ekonomice vědění závisí na jejich rychlosti a schopnosti tyto informace získat, zpracovat a využít. Ačkoliv tato transformace nabízí pozitivní výhody pro

mnohé společnosti, je tu i druhá stránka věci. Hrozí nebezpečí rostoucí „digitální propasti“²³ jak uvnitř států, tak mezi jednotlivými státy. Nerovnováha v příjmech a v životní úrovni může vyústit k marginalizaci části společnosti či společnosti celé, z důvodů nedostatku finančních prostředků na novou technologii. A tak dobře fungující informační a komunikační technologie hrají důležitou roli i v terciárním vzdělávání. Jednak jsou schopny zefektivnit a redukovat administrativu a zlepšit výkonnost a efektivitu managementu systému terciárního vzdělávání, rozšířit přístup a zlepšit kvalitu institucí a výuky ve všech směrech a v neposlední řadě nesmírně zpřístupnit informace a data mezi jednotlivými univerzitami a celým světem. Z tohoto pohledu se zde vyskytuje několik výzev pro všechny vzdělávací systémy i instituce, a to zpřístupnit tyto informační a komunikační technologie na poli vzdělávání všem, ne jen ekonomicky, a tudíž technologicky privilegovaným.

Evropská Unie představuje v Evropě silného hráče, který nepřímo ovlivňuje vzdělávací politiky svých členských států. V roce 2000 si v Lisabonu vytyčila cíle, kterých by chtěla do roku 2010 dosáhnout. Jedním z nich je myšlenka, že Unie se má stát „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou, schopnou udržitelného hospodářského růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální soudržností“²⁴ (Evropská komise, 2000). Ještě předtím v roce 1998 u příležitosti oslav 750 let Sorbonnské univerzity byla představena „Sorbonnská deklaráce, o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství“, poté následovala celoevropská spolupráce deklarovaná Boloňskou deklarácí podepsanou 29 signatáři z 25 evropských zemí Evropy. Na základě otevřené metody spolupráce (OMC²⁵) a společného hledání řešení, výrazně reformovaly a stále reformují signatářské státy své systémy terciárního vzdělávání. Vznikl Evropský kreditový transferový systém, ECTS, který pomáhá například uznávání předchozího vzdělání ze zahraničí. Máme Lisabonskou úmluvu o uznávání²⁶, v rámci Boloňského procesu

²³ Mají se tím na mysli zvyšující se rozdíly v dostupnosti v moderních technologiích mezi jednotlivými státy či uvnitř států.

²⁴ Presidency Conclusions, Lisbon 2000, s. 37.

Commission staff working paper: Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training, DG EAC, Brussels, Commission of the European Communities 2005.

²⁵ Open method of coordination.

²⁶ Úmluva č. 165 RE /UNESCO, tzv. Lisabonská úmluva o uznávání

bylo implementované třístupňové studium, státy spolupracují na utváření Evropského prostoru terciárního vzdělávání²⁷, jenž ve svých koncepcích zahrnuje spousty mezinárodních procesů, na kterých státy evropské unie spolupracují.

Za jinou, ne tolik odlišnou hnací sílu na poli konkurenceschopnosti je považován prohlubující se proces **globalizace**. Podle některých sociologů, představuje globalizace maskovací element ideologie liberalismu, který se za něj šikovně schovává. „*Globalizace omezuje pole možných voleb státu*“ (Frič, 2008, str. 33). Znamý sociolog Beck také poukazuje na silný vliv globalizace: „*Globální gladiátoři vstoupili do globální arény a v ní si vydobyli své místo na úkor států.*“ Mezinárodní světové korporace jako protagonisté ekonomického růstu erodují autoritu státu. Národní státy jsou v pasti, protože velké zahraniční investory si nemohou dovolit odmítnout. Státy se musí podříditi ideologii vlády světového trhu, tj. ideologii neoliberalismu. Tito autoři, zjednodušeně řečeno, jsou toho názoru, že všechny tyto procesy směřující k jedinému cíli, což je konkurenceschopnost, jsou zástěrkou nadnárodních korporací a elit, které tyto změny samy diktují, protože se jim to zrovna hodí.

To, zda proces globalizace je či není řízen nadnárodními korporacemi, je sice velmi zajímavou otázkou, která však v této práci zůstane z důvodu jiného zaměření práce nezodpovězena.

2.3. Diverzifikace terciárního vzdělávání

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání je charakteristický svou heterogenitou a komplexitou. Podle dat Evropské komise z roku 2003 v něm existuje nad 3 300 institucí terciárního vzdělávání, pokud se počítají jen státy Evropské unie, a nad 4 000 institucí terciárního vzdělávání, pokud se bere Evropa jako geografický celek. Jedná se o prostor vysokoškolského vzdělávání, jehož diverzita se odvíjí od národní či regionální úrovně jednotlivých států, které se navzájem od sebe liší historií, kulturou, legislativou, širokou

²⁷ The European Higher Education Area. „V červnu 1999 se sešlo 31 ministrů zodpovědných za vysoké školství z 29 evropských zemí v Boloni, kde podepsali deklaraci o vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010, tzv. **Boloňskou deklaraci**. Přijali tak program, který se stal akčním plánem rozvoje vysokého školství v Evropě do roku 2010.“ Dostupné na: <http://www.bologna.msmt.cz/>, 18.10.2008

škálou jazyků, ve kterých jsou jednotlivé studijní programy vyučovány, typy a účely jednotlivých vysokoškolských institucí.

Tudíž najít dva stejné systémy terciárního vzdělávání, které by byly identické, je téměř nemožné. V kapitole Historie terciárního vzdělávání je již popsáno, jakým způsobem se v posledním čtvrt století rozšiřovala diverzita vzdělávacích institucí, že „univerzity postupně přestaly být místem, kde je koncentrováno největší množství informací“ (Vlk, 2007), a že změny na univerzitách byly zaměřené na větší diferenciaci terciárního prostoru (Sdělení Komise, 2003). Tedy do jaké míry je diverzifikace terciárního vzdělávání důležitá pro jeho vhodné nastavení v současném světě tak, aby byl schopný odpovídat vyskytujícím se sociálním změnám, je otázkou mnoha politiků. Jak již ukázala historie, názory stakeholderů se na tuto problematiku během posledních 50 let značně měnily. Situace ve Velké Británii je toho příkladem. Během posledních 50 let došlo ke změně od unitárního systému vzdělávání na binární a naopak (File, 2006).

Avšak mezi odborníky na vzdělávací politiku v Evropě panuje v současné době všeobecný souhlas, že současná diverzifikace terciárního vzdělávání by se měla zachovat a v nejlepším případě by mělo dojít k jejímu rozšíření (File, 2006). Stejný názor zastávají i evropští stakeholderi, kteří ve zprávě Evropské komise z roku 2005²⁸ zdůrazňují roli diverzifikace terciárního vzdělávání jako takové, jelikož nedostatečná diverzifikace má podle odborníků negativní efekt na konkurenceschopnost všech evropských ekonomik. Protože „většina univerzit má tendenci nabízet stejné programy a určité metody, které vyhovují úzké skupině akademicky nejlépe kvalifikovaných studentů, což vede k vyloučení těch, kteří se vymykají „standardnímu“ modelu studentů“(Evropská komise, 2005, str. 4)²⁹. Ze sdělení Evropské komise vyplývá, že z hlediska vládních regulací a opatření je diverzifikace terciárního vzdělávání stejně důležitá jako autonomie univerzit k dosažení vysoké kvality výuky a k zajištění přístupu širším skupinám uchazečů do terciárního vzdělávání.

²⁸ European Commission, 2005, Communication from the Commission. *Mobilizing the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, Brussels

²⁹ Tamtéž.

Státy, které jsou známy svým unifikovaným terciárním systémem vzdělávání (Austrálie, Velká Británie), skutečně dokazují, že nedostatek diverzifikace terciárního vzdělávání s sebou nese negativní dopady na terciární vzdělávání. V důsledku nízké diverzifikace dochází ke sbližování cílů institucí různého zaměření a k institucionálnímu isomorfismu (File, et al., 2000)³⁰. A tím pádem dochází k zúžení nabídky studijních programů a nižší flexibilitě systémů terciárního vzdělávání přizpůsobovat se sociálním změnám.

Koncept diverzity terciárního systému vzdělávání je důležitou politickou otázkou ve většině systémů terciárního vzdělávání v mnoha zemích. Většina politických aktérů v oblasti vzdělávací politiky je přesvědčena, že diferenciovaný nebo diverzifikovaný vzdělávací systém terciárního vzdělávání (ve smyslu – typu instituce, studijního programu, typu vyučování, profily studentů) je důležitý, pakliže má být vyhověno požadavkům studentů s různými potřebami a požadavkům společnosti zaměřené na vědění. Diverzifikované systémy terciárního vzdělávání s sebou nesou i jiné výhody: mimo jiné zajišťují sociální mobilitu, efektivitu, flexibilitu, inovaci a stabilitu, jsou takzvaně orientovány na klienta, čímž se myslí jak na potřeby studentů, tak na potřeby pracovního trhu a jsou schopny tyto potřeby vyslyšet (van Vught, 2008). Mnoho odborníků vidí růst diverzifikace jako neoddelitelnou součást „masifikace“ terciárního vzdělávání, tj. změnu elitních škol na masové instituce. Navzdory určitému konsenzu mezi zahraničními odborníky byl termín „diverzita“ v různých zemích používán v neshodném kontextu. Až teprve v posledních letech dochází k jeho operacionalizaci a objasnění.

2.3.1. Jak je diverzita definována?

Podle nedávno zveřejněné studie CHEPS (Centrum for Higher Education Policy Studies) „Mapování diverzity“³¹ termín **diverzita indikuje rozmanitost, různost, pestrost entit uvnitř jednoho systému** a podle odborníků, by se měla odlišovat od diferenciaci, rozdílnosti, rozlišování, kterou autoři definují jako proces, při kterém nové entity v systému

³⁰ File, J., Luijten-Lub (Eds.). Reflecting on higher education policy across Europe. CHEPS. 2006. ISBN 90-365-2339-7.

³¹ Mapping Diversity.

vznikají. Tudíž zatímco diferenciaci představuje dynamický proces (Smelser, 1959), **diverzita představuje míru rozdílnosti entit v systému v určitém bodě v čase** (Huisman, 1995, str. 51).

2.3.2. Klasické pojetí diverzity a diferenciaci

Mezi klíčová díla pojednávající o diverzitě a diferenciaci patří Darwinovo pojednání „O původu druhu“ (1859), Durkheimova „Společenská dělničtví práce“ (1893) a dílo od Parsona „Společnosti: vývojové a srovnávací hodnocení“ (1966) a Mertona „Sociální teorie a sociální struktura“ (1968).

Mezi teoretické rámce, které se z výše uvedených prací na vysvětlení diverzity a diferenciaci používají, patří tři současné teoretické pohledy odvozené z konceptu organizační teorie; pohled populační ekologie, teorie zdrojové závislosti a teorie institucionálního isomorfismu (File, 2006).

Teorie populační ekologie je založená na Darwinově biologické teorii přirozeného výběru. Se skupinami odlišných organizací terciárního vzdělávání je zacházeno jako s biologickými druhy a počet úmrtí (vzniku) a narození (zániku) se odvíjí od schopnosti přizpůsobovat se přírodním (sociálním) podmínkám a změnám. Instituce, stejně jako organismy, se buď těmto změnám přizpůsobí (diverzifikují), nebo zaniknou.

Teorie zdrojové závislosti zdůrazňuje vzájemnou závislost působení institucí a jejich prostředí. Na základě této teorie jsou organizace na jedné straně závislé na prostředí a na straně druhé jsou organizace schopny ovlivnit toto prostředí. Představitelé institucionálního isomorfismu poukazují na procesy, které vedou naopak opačným směrem. Tento proces si vysvětlují jako důsledek institucionální a tržní konkurence uvnitř systému stejných nebo podobných institucí, jenž vede k trvalému institucionálnímu isomorfismu (File, 2006; van Vught, 2008).

Teorie institucionálního isomorfismu je vysvětlována jako proces, kdy se organizace vlivem tlaku jiných organizací a prostředí, ve kterém se vyskytují, přizpůsobují, aby byly

schopné přežít. Tyto adaptační procesy inklinují k homogenizaci organizací, protože organizace reagují více méně podobným způsobem.

Faktory, které ovlivňují diverzitu systému terciárního vzdělávání, jsou a) způsoby, kterými vlády strukturují „policy environment“, b) váha akademických hodnot a norem systému terciárního vzdělávání. Pokud převažuje homogenost v podmínkách prostředí systému terciárního vzdělávání, tak úroveň diverzity systému terciárního vzdělávání je nízká. A čím větší je váha akademických hodnot a norem organizací terciárního vzdělávání, tím nižší je úroveň diverzity v systému terciárního vzdělávání (Huisman, 2007).

V literatuře zabývající se vzdělávací politikou se rozlišuje několik forem diverzity.

Za průkopníka tématu diverzity ve Spojených státech amerických je považován Brinbaum (1983)³², který ve své případové studii rozlišil sedm forem diverzity, které identifikoval na základě kvantitativních proměnných, jako jsou kontrola, velikost, pohlaví studentů, nabízené studijní programy, úroveň titulů, zahrnutí minorit. Jedná se o:

- **Systémová diverzita** – rozdíly ve velikosti, typu a řízení univerzit.
- **Strukturální diverzita** – institucionální rozdíly založené na historických a právních základech nebo na vnitřní distribuci moci.
- **Programová diverzita** – týkající se studijních programů a jejich poslání. Mezi prvky, na základě kterých autor rozlišuje programovou diverzitu jednotlivých institucí, patří typ programu, typ titulu, oblast programu a programová významnost. Koncept programové významnosti by se měl chápat jako prvek, který se snaží rozlišit jednotlivé instituce od institucí, které jsou si velmi podobné.
- **Procedurální diverzita** – rozdíly mezi způsoby výuky a výzkumu vzdělávacích institucí. Rozdíly mezi tím, jak jsou jednotlivé programy nabízeny.
- **Prestižní diverzita** – přetrvávající rozdíly mezi institucemi založené na prestiži a postavení.

³² Garcia Rodolfo. Institucional diverzity : The NCHEMS – NIE Indicators project, final report. Dostupné na: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/5c/51.pdf, 25. 10. 2008

- **Členská diverzita** – charakteristiky studentů, jež se liší mezi institucemi (pohlaví, rasa, příjmy – socioekonomický statut, schopnosti studentů, postavení).
- **Diverzita prostředí a hodnot** – rozdíly mezi sociálním prostředím a kulturou.

Dále se rozlišuje mezi diverzitou interní nebo externí:

Externí diverzita představuje koncept, který se týká rozdílů mezi institucemi terciárního vzdělávání a

Interní diverzita představuje rozdíly uvnitř instituce terciárního vzdělávání.

Birnbaumova typologie diverzifikace patří spíše do diverzity externí.

Je velmi důležité rozlišovat mezi jednotlivými formami diverzity a vždy si explicitně určit, na kterou se při výzkumu zaměříme.

2.3.3. Pozitivní vlastnosti diverzifikace terciárního vzdělávání

O souhrn pozitivních vlastností institucionální diverzity se ve svém článku pokusil Frans van Vught.

Podle van Vughta (2008)³³ je institucionální diverzita jedna z diverzit, která se vyznačuje pozitivním vlivem na systém terciárního vzdělávání. Mezi jeho hlavní argumenty patří zaprvé argument, že nárůst institucionální diverzity představuje způsob, jak vyhovět různým požadavkům studentů z různých sociálních a věkových kohort. Diverzifikovanější systém terciárního vzdělávání schopněji reaguje na aspirace potenciálních studentů z různých vzdělávacích institucí s různým akademickým a praktickým „backgroundem“. Jeho druhý argument je, že institucionální diverzita umožňuje sociální mobilitu, a to díky rozšířené nabídce různých způsobů „vstupů“ a způsobu přechodů v systému terciárního vzdělávání. Dále upozorňuje jak na vzestupnou sociální mobilitu, tak i na mobilitu sestupnou. Diverzifikovaný systém studentům poskytuje záchranné cesty v případě nevhodného zvolení kariéry, poskytuje mimořádné příležitosti k úspěchu, koriguje nízkou motivaci a v poslední

³³ VAN VUGHT, F. Mission Diversity and Reputation in Higher Education. In Higher Education Policy London. International Association of Universities. 2008. Ročník. 21, č. 2, str. 151–174.

fázi rozšiřuje vzdělávací horizonty. Za třetí institucionální diverzita umožňuje uspokojovat požadavky pracovního trhu. Autor své tvrzení vysvětluje zvyšujícími se požadavky na specializaci pracovního trhu moderních společností kvůli zajištění přirozeného vývoje ekonomiky a společnosti. Homogenní systém terciárního vzdělávání je považován za málo flexibilní, a tudíž není schopen reagovat na různorodé požadavky pracovního trhu. Dalším, již v pořadí čtvrtým, argumentem podporujícím diverzitu je předpoklad, že diverzita slouží politickým potřebám zájmových skupin. Konkrétně k naplnění potřeb různých skupin ve společnosti a tímto způsobem přispívá k obecnému blahu společnosti. Zájmové skupiny si jsou schopny vytvořit svou vlastní identitu a své vlastní politické ospravedlnění. Potřeby zájmových skupin bývají v málo diverzifikovaném systému nevyslyšeny, což může způsobovat vnitřní rozpory v systému a jiné druhy rozkolů. Pátým dobře známým argumentem je důkaz diverzity jako prostředku klíčové existence elitního a masového systému terciárního vzdělávání vedle sebe. Celkem vzato systém masového terciárního vzdělávání je více diverzifikovaný než systém elitní, a proto je schopný pojmout různorodější skupinu uchazečů, a lépe tak reagovat na požadavky trhu. Šestým důvodem, proč je institucionální diverzita důležitá pro systém terciárního vzdělávání, je předpoklad, že zvyšuje efektivnost institucí terciárního vzdělávání. Institucionální specializace umožňuje zaměřit pozornost a energii na zajištění vysoké míry efektivnosti. Autorovým konečným argumentem je předpoklad, že systémová diverzita univerzitám dává větší prostor pro experimentování s inovacemi. V diverzifikovaném systému terciárního vzdělávání můžou instituce hodnotit vývoj inovací, o které se pokouší jiné instituce, aniž by tyto inovace samy musely zavádět. Diverzita podle autora umožňuje posuzovat efekty inovací, aniž by se musely do inovačního procesu všechny instituce zapojit. Umožňují nízký risk experimentování.

Tyto mnohé argumenty obhajující diverzitu ukazují, že v obecném slova smyslu je na diverzitu pohlíženo jako na pozitivní prvek systémů terciárního vzdělávání.

2.4. Typologie institucí

Pro to abychom, byli schopni odlišit od sebe jednotlivé instituce terciárního vzdělávání jednotlivých zemí, je nutné si uvést metodu v našem případě typologii, podle které budeme jednotlivé instituce třídit. V předcházejících kapitolách jsem se již zmínila o Klasifikaci ISCED-97, která se používá ve státech OECD ale především v Evropě k třídění institucí terciárního vzdělávání. Tuto klasifikaci bych použila ve svých případových studiích jako vysvětlující rámec, když budu popisovat jednotlivé systémy, a to z toho důvodu, že většina studií i statistických dat světových organizací³⁴ tuto klasifikaci používá. Ale ve vlastní komparaci bych použila institucionální typologii následujícího autora.

Samih W. Mikhail je autorem práce „*Alternativní sektor terciárního vzdělávání : Více než neuniverzitní sektor vzdělávání*“, ve které popisuje alternativní sektor terciárního vzdělávání vybraných zemí a pokouší se vytvořit adekvátní rámec, podle kterého by instituce alternativního sektoru vzdělávání mohly být tříděny tak, aby roztrídění těchto institucí odpovídalo skutečnosti.

Do alternativního sektoru terciárního vzdělávání autor řadí instituce neuniverzitního vzdělávání, které zahrnují kromě tradičních forem studia online distanční programy vzdělávání tak studijní programy orientované na pracovní profese. Pro lepší uchopení problematiky typologie terciárního vzdělávání zavádí vlastní typologii institucí terciárního vzdělávání, kterou ve své práci budu používat.

Důvodem vzniku jeho typologie je podle jeho slov problém tradičně užívaných typologií Carnegieovo klasifikační schéma (užívané ve Spojených státech amerických, které zde z důvodů zaměření mé práce na evropské státy nebudu zmiňovat) a Klasifikace ISCED-97 (již výše), které neodpovídají realitě různorodých systému terciárního vzdělávání jednotlivých států.

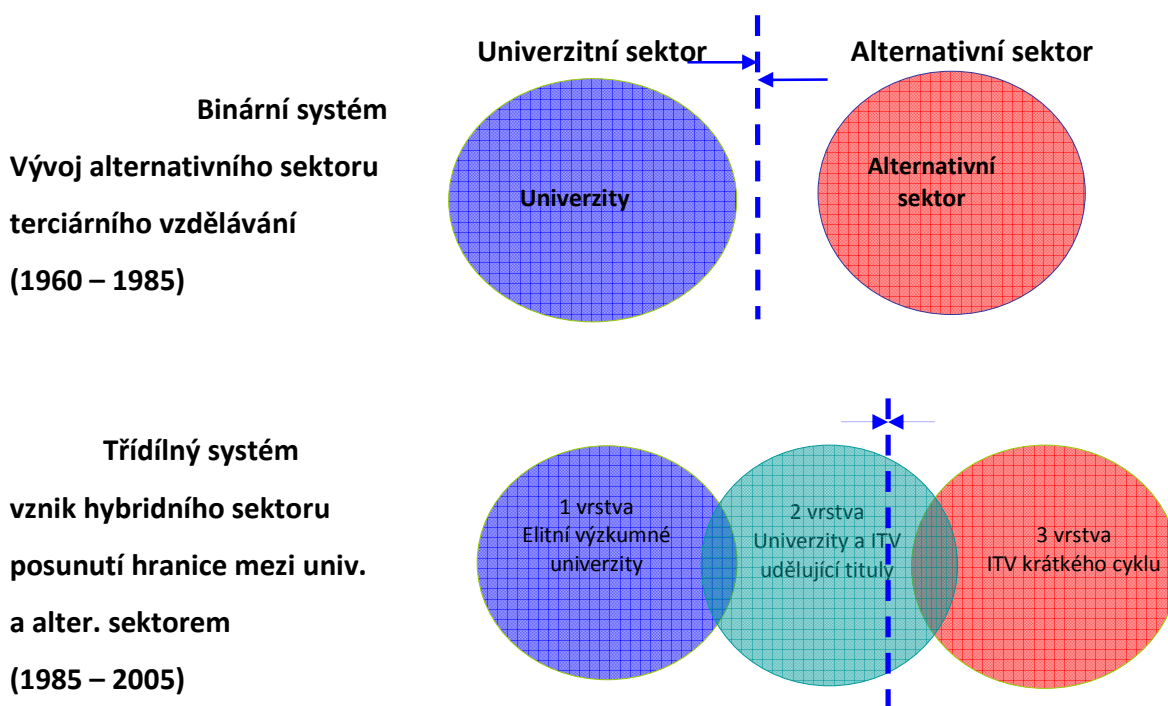
³⁴ OECD, UNESCO, WORLD BANK, Evropská unie.

Autor kritizuje Klasifikaci ISCED-97 z důvodů širokých definicí vymezujících jednotlivé stupně vzdělávání. Podle autora, k jehož názoru se i já přikláním, je velmi složité najít hranici mezi typem instituce 5A a typem instituce 5B, protože organizační struktura programů terciárního vzdělávání se velmi liší.

Jedná se o typologii institucí, kterou zavádí pro lepší vysvětlení institucionální diverzity terciárního vzdělávání v zemích OECD. Ve své typologii přebírá myšlenku třídlínného systému skládajícího se ze tří „vrstev“, již dříve definovanou Grubbem v roce 2003.

První vrstva představuje elitní výzkumné a komplexní univerzity, druhá vrstva představuje univerzity nižšího statutu a další instituce terciárního vzdělávání, které umožňují studentům získat tituly, a třetí vrstva zahrnuje instituce, které převážně nabízejí studijní programy krátkého cyklu (1–3 roky studia).

OBR. Č. 1. INSTITUCIONÁLNÍ TYPOLOGIE TERCIÁRNÍHO SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ



Zdroj: Mikhail, 2006.

Dále ve své práci rozebírá důležitost institucí alternativního sektoru terciárního vzdělávání, které ve výše uvedeném modelu představují všechny instituce třetí vrstvy a některé instituce z vrstvy druhé, konkrétně ty které v národních systémech terciárního vzdělávání nejsou považovány za univerzity, tedy v měřítkách našeho systému vysoké školy univerzitního typu.

Důležitost institucí alternativního sektoru vidí několika výhodách, které v porovnání s univerzitami, přinášejí společnosti a tudíž i systému terciárního vzdělávání jisté výhody. První výhodou vidí v přístupu ke studiu. Tyto instituce představují jednodušší a spravedlivější přístup většímu počtu studentů ke studiu. Další výhodou představuje, větší flexibilitu a schopnost reagovat na požadavky zaměstnavatelů a v neposlední řadě vidí výhodu oproti univerzitám, větší orientaci na pracovní profese, tudíž i na trh a služby veřejnosti.

Ted' když už byly vysvětleny všechny potřebné termíny a typologie se následující kapitoly zaměří na popis analytické části.

3. PŘÍPADOVÉ STUDIE – ANALYTICKÁ ČÁST

V teoretické části své práce jsem se pokusila popsat termíny a koncepty, o kterých si myslím, že jsou k vysvětlení diverzifikace důležité. V této části práce si kladu za cíl zmapovat diverzitu vzdělávacích systémů terciárního vzdělávání tří evropských států: České republiky, Dánska a Nizozemí, a poukázat na existující odlišnosti mezi jednotlivými státy. Jak již bylo zmíněno v úvodu této práce, výběr těchto zemí byl ovlivněn tím, jaké pozice zauímají ve studiích srovnávacích konkurenceschopnost jednotlivých států³⁵, kde se Dánsko a Nizozemí vyskytují na předních místech, a Česká republika byla doplněna z důvodu nezbytnosti provést komparaci a také důvodu mé osobní zainteresovanosti ke vzdělávacímu systému země, ve které žiji.

Ještě než se zaměřím na popis případových studií jednotlivých států, tak se pokusím na základě dat z OECD popsat světové trendy systémů terciárního vzdělávání.

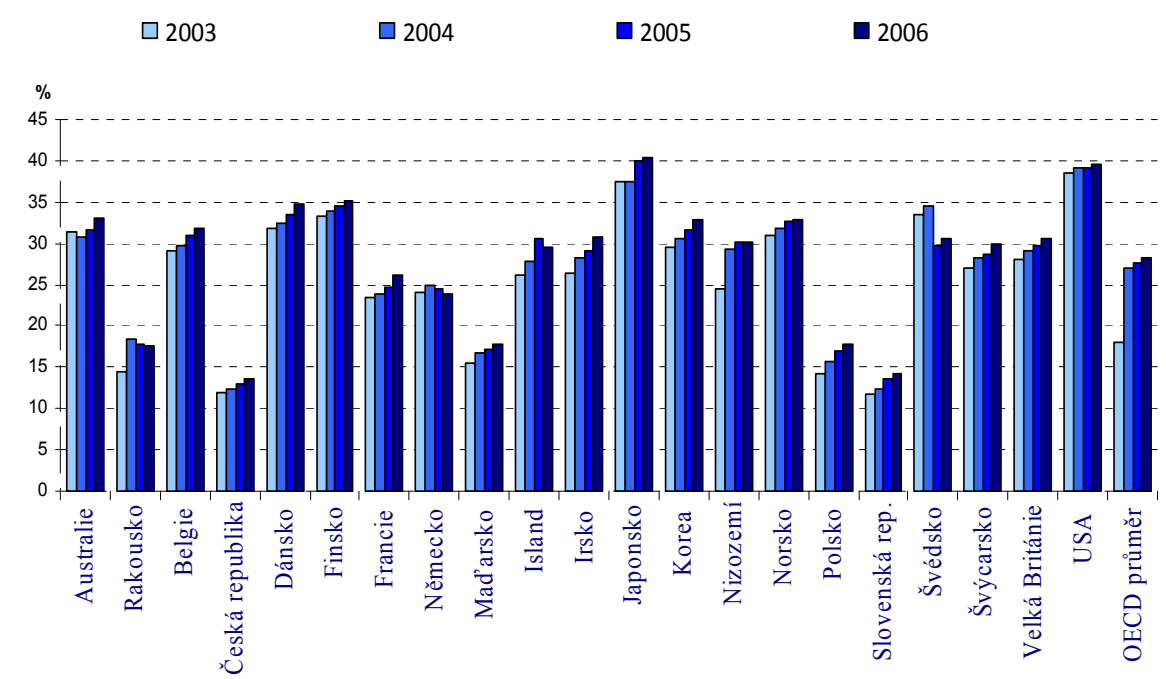
3.1. Situace terciárního vzdělávání ve světě – Mezinárodní srovnání a trendy

Následující kapitola ukazuje vybraná data z mezinárodních srovnání, jež porovnávají situaci v terciárním vzdělávání a poukazují na určité trendy, ke kterým v terciárním vzdělávání dochází. Tato kapitola pomocí tabulek a grafů současně naznačuje, v jaké pozici se terciární systémy vzdělávání České republiky, Dánska a Nizozemí nacházejí v mezinárodním srovnání. Protože jedním ze základních úkolů vzdělávání je i rozvíjet lidský kapitál směrem k lepší uplatnitelnosti jedinců v pracovním procesu (vytvářet dobře uplatnitelnou pracovní sílu), budou v tabulkách uvedeny i údaje týkající se problematiky trhu práce, aby bylo zobrazeno, jak současné světové změny ve vzdělávacích politikách jsou schopny jistým způsobem ovlivňovat trendy na trhu práce.

³⁵ The Global Competitiveness Report 2008–2009, World Economic Forum. (Zpráva o globální konkurenceschopnosti) a Evropský inovační zpravodaj“ Evropská komise.

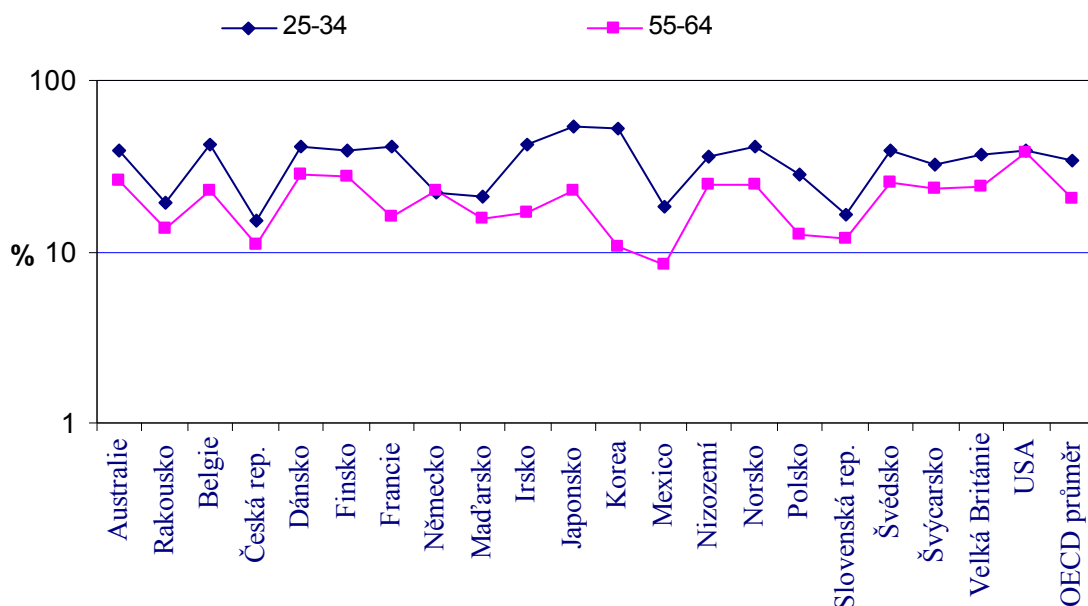
V posledních dekadách let byla po celém světě viditelná expanze terciárního vzdělávání. V r. 1991 studovalo v institucích terciárního vzdělávání 68 mil. studentů a v roce 2004 jich už bylo 132 mil. studentů (UNESCO, 2006). Průměrný roční přírůstek na celém světě mezi lety 1991 – 2004 činil 5,1 %. I v zemích OECD podstatně vzrostl podíl populace s terciárním vzděláním, v populaci 25–34 letých činí v průměru 33 % populace s terciárním vzděláním (OECD, 2008).

GRAF Č. 1 : ZMĚNA V PODÍLECH OBYVATEL S TERCIÁRNÍM VZDĚLÁNÍM MEZI ROKY 2003 – 2006



Zdroj: OECD, Education at a Glance 2007

GRAF Č. 2: PODÍL OBYVATEL S TERCÍÁRNÍM VZDĚLÁNÍM V ROCE 2006 (PODÍLY VE VĚKOVÝCH SKUPINÁCH)

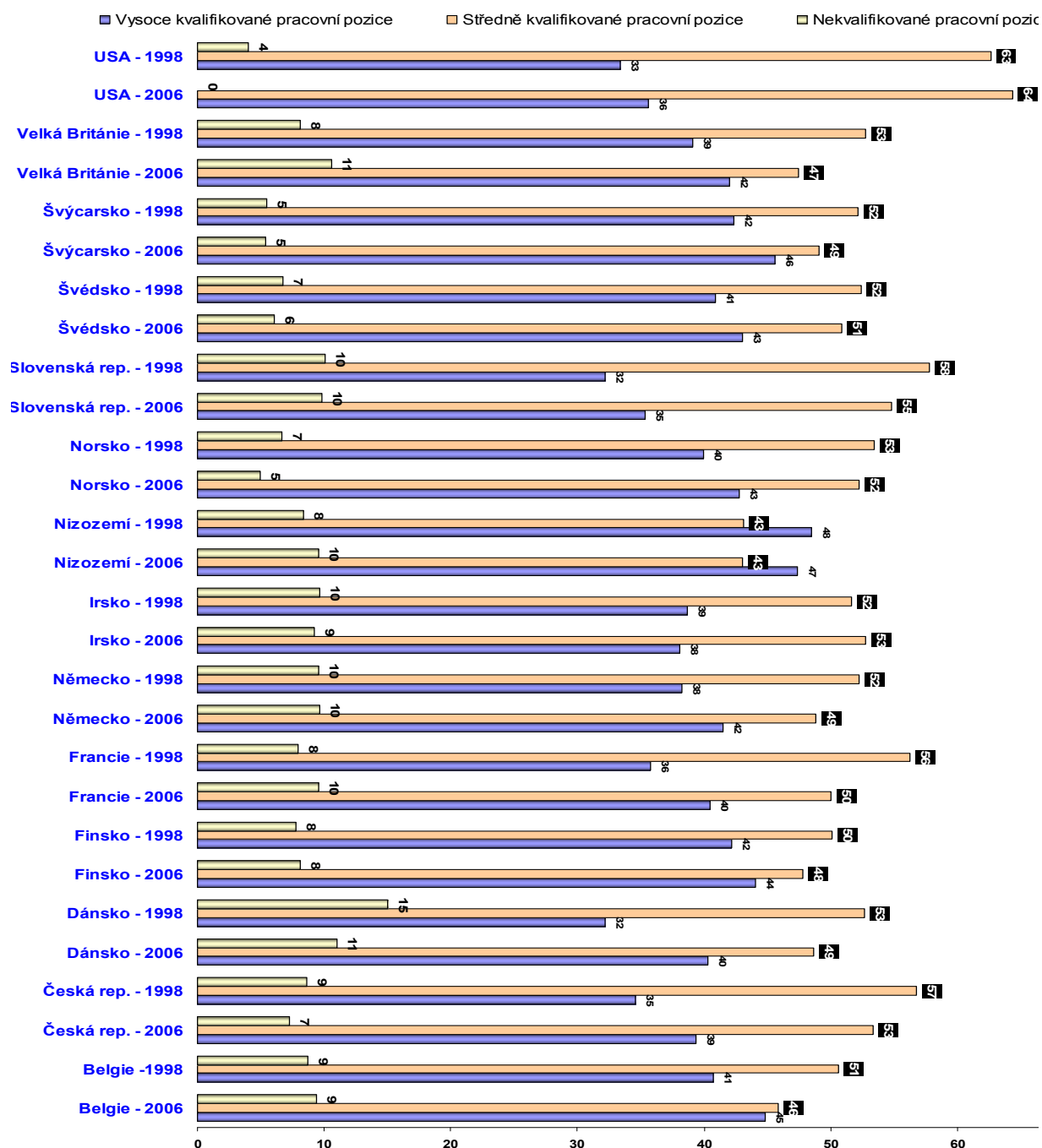


Zdroj: OECD 2008 (www.oecd.org/edu/eag2008)

V OECD zemích byl zaznamenán v období 1998–2006 nárůst podílu vysoce kvalifikovaných pracovních pozic na úkor středně kvalifikovaných pozic. Ve stejném období podíl obyvatel zastávajících nekvalifikované pracovní pozice prakticky stagnoval. Nárůst podílu vysoce kvalifikovaných pracovních pozic byl mnohdy vyšší než nárůst podílu populace s terciárním vzděláním. V průměru v zemích OECD zastává vysoce kvalifikované pozice 69 % obyvatel s terciárním vzděláním typu 5B a 85 % obyvatel s terciárním vzděláním typu 5A a 6. Tento rozdíl mezi podílem vysoce kvalifikovaných pozic a podílem obyvatel s terciárním vzděláním naznačuje, k jaké další expanzi terciárního vzdělání může v jednotlivých zemích v budoucnu dojít. Tam, kde je mnohem vyšší podíl vysoce kvalifikovaných pozic, je prostor pro uplatnění dalších absolventů s terciárním vzděláním na trhu práce. To se týká i České republiky, kde vysoce kvalifikované pozice tvoří 39% pracovního trhu, zatímco podíl populace s terciárním vzděláním je pouze 14%. Podíl populace s terciárním vzděláním se odlišuje podle oborového zaměření programů, které občané dané země vystudovali. Z následující tabulky je

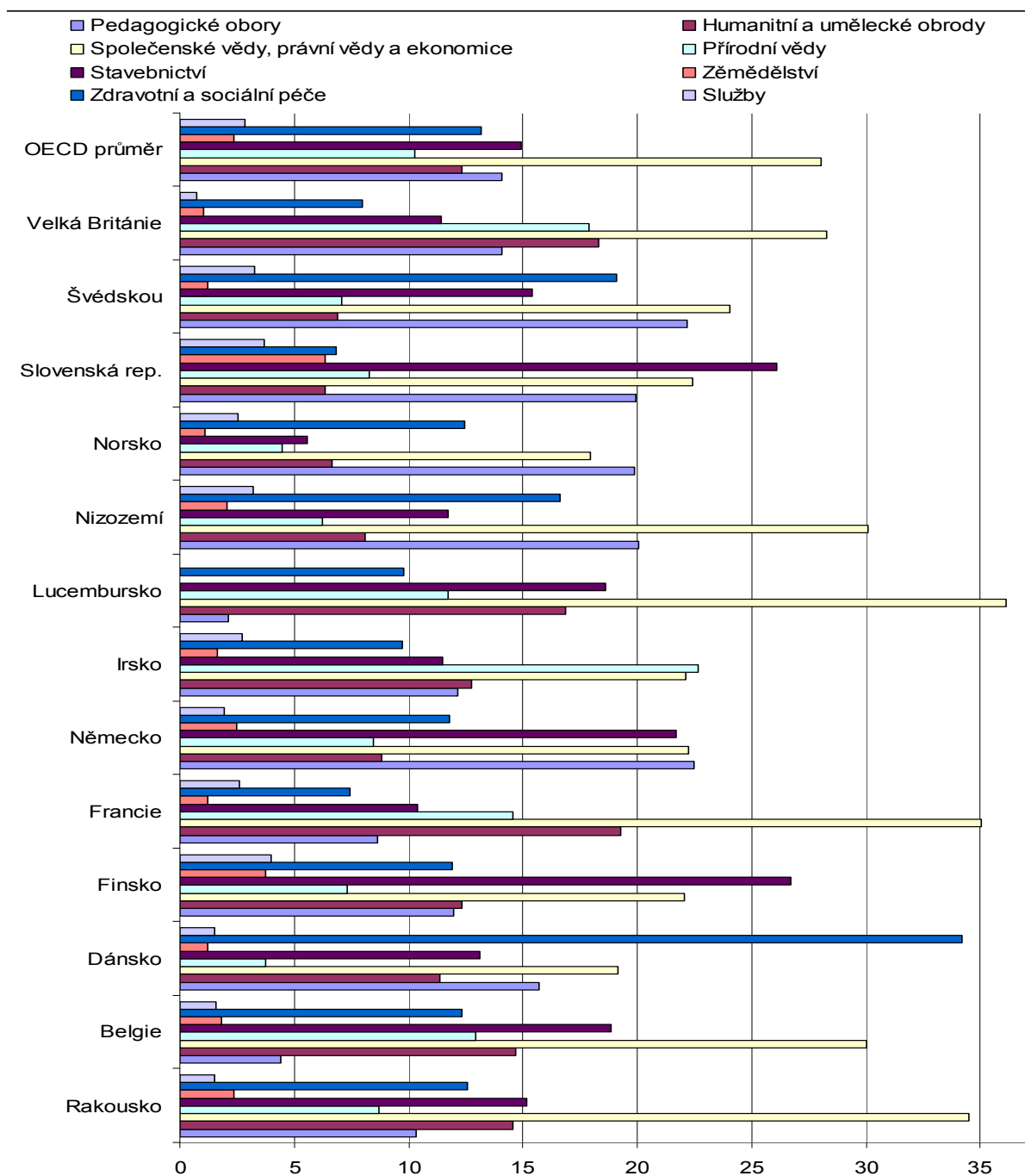
patrné, že největší nárůst byl zaznamenán v podílu obyvatel s terciárním vzděláním typu 5A a 6, kteří získali titul v oborech společenských věd, ekonomie a práva (OECD, 2008).

GRAF Č. 3: ZASTOUPENÍ KVALIFIKOVANÝCH, STŘEDNĚ KVALIFIKOVANÝCH A NEKVALIFIKOVANÝCH PRACOVNÍCH POZIC NA TRHU PRÁCE V ROCE 1998 A 2006.



Zdroj: OECD, 2008.

GRAF Č. 4: PODÍL VZDĚLÁVACÍCH OBORŮ PODLE ZAMĚŘENÍ V ROCE 2006



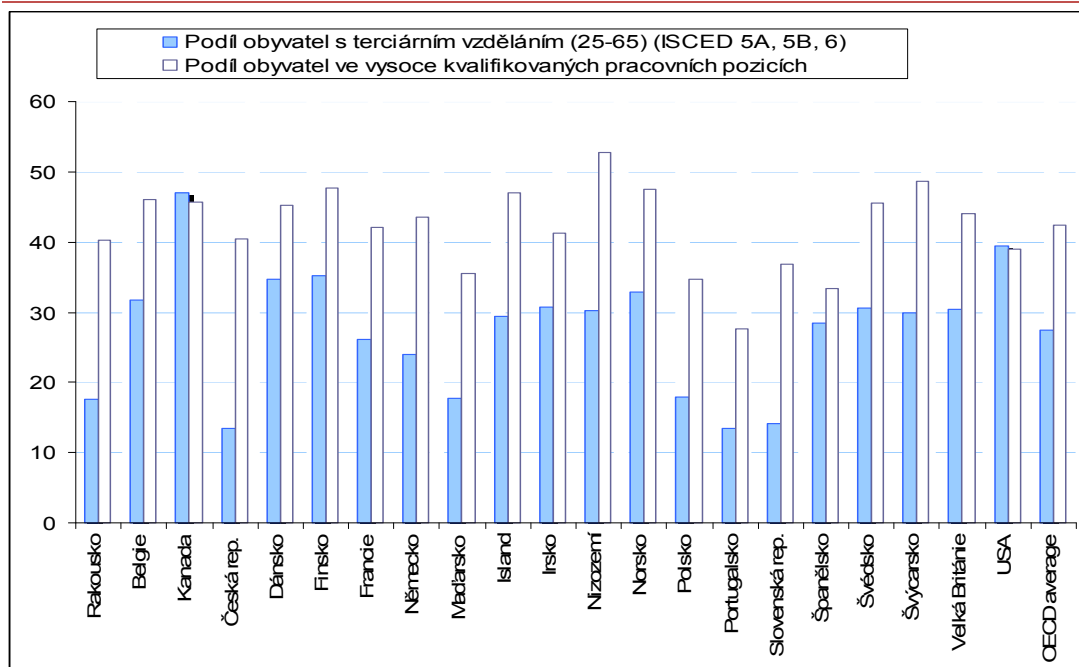
Zdroj: OECD 2008 (www.oecd.org/edu/eag2008)

Vlády mnoha zemí zdůvodňují potřebu vyšší vzdělanosti obyvatel, tedy nárůstu podílu obyvatel s terciárním vzděláním, zejména nárůstem počtu kvalifikovaných pozic na pracovním trhu, které vyžadují kvalifikovanou a lépe vzdělanou pracovní sílu.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce, v publikaci Education at a Glance 2007 bylo dokázáno, že vyšší podíl obyvatel s terciárním vzděláním rozhodně nepůsobí negativně na pracovní trh, nedochází tedy ke snížení platů pracovníků zastávajících kvalifikované pozice a také nedochází k degradaci terciárního vzdělání. Umístění vyššího počtu pracovníků s vyšší kvalifikací na pracovním trhu nicméně závisí na odvětvové struktuře jednotlivých ekonomik a na míře ekonomického rozvoje společnosti.

Vztah mezi podílem osob s terciárním vzděláním a podílem vysoce kvalifikovaných pozic je ale v jednotlivých zemích naprosto odlišný. Obecně platí, že čím více je osob s terciárním vzděláním, tím obtížnější je zajistit jim vysoce kvalifikované zaměstnání (OECD, 2008).

GRAF Č. 5 : PODÍL POPULACE S TERCIÁRNÍM VZDĚLÁNÍM A PODÍL POPULACE VE VYSOCE KVALIFIKOVANÝCH PRACOVNÍCH POZICÍCH



Zdroj: OECD 2008 (www.oecd.org/edu/eag2008)

Díky rostoucím kvalifikačním nárokům a rostoucí poptávce po vzdělání v zemích OECD dochází k povyšování kvalifikací získaných ve vyšším sekundárním vzdělávání na základní požadavek pro úspěšný vstup na trh práce.

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

V České republice se jedná o 59 % míru graduace v programech umožňujících vstup na terciární úroveň typu 5A a o 50 % míru vstupu do terciárního vzdělávání typu 5A. Což znamená, že skoro všichni absolventi odpovídajících studijních programů vyššího sekundárního vzdělávání začnou studovat v některém programu terciárního vzdělávání typu 5A.

Čím vyšší je míra graduace ve vyšším sekundárním vzdělávání, tím vyšší se dá předpokládat míra vstupu do programů terciárního vzdělávání.

Podíl mladých lidí, kteří vstoupí do programů terciárního vzdělávání typu 5B, je obecně nižší. V zemích OECD s dostupnými údaji se tento podíl pohybuje v průměru na úrovni 16 %. V České republice se jedná v případě terciárních programů typu 5B o 9% míru prvního vstupu na tuto vzdělávací úroveň.

V některých zemích OECD nabízejí programy terciárního vzdělávání typu 5A a 5B naprosto různé typy organizací, ale situace se pomalu začíná měnit. Častěji se stává, že univerzity i další vzdělávací instituce nabízejí jak programy typu 5A, tak i programy typu 5B.

Navíc programy obou vzdělávacích směrů začínají mít stále více společných prvků a stávají se vzájemně prostupnými.

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

Země, které vykazují vysoké míry vstupu do programů terciárního vzdělávání, jsou i často zeměmi, ve kterých je množná prostupnost mezi programy typu 5A a 5B.

Země s vysokou mírou graduace v terciárním vzdělávání patří většinou i mezi země s velice rozvinutým a kvalifikovaným trhem práce.

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

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

Ve 29 zemích OECD, pro které byly k dispozici porovnatelné údaje, získá vědeckou kvalifikaci typu Ph.D. nebo obdobnou celkem 1,4 % populace (vzhledem k odpovídající věkové kohortě). V České republice se jedná o 1,2 % (OECD, 2008).

Po popisu celkové situace na mezinárodním poli se práce dále zaměří na popis vybraných států.

V následujících kapitolách budou popsány případové studie zmíněných států. První část každé studie se zaměřuje na všeobecný popis systémů terciárního vzdělávání uvedených států a část druhá popisuje problematiku diverzifikace jednotlivých systémů.

Poněkud větší prostor je věnován případové studii České republiky a to z důvodů jednak popisu nedávného historického porevolučního vývoje a změn vzdělávacího systému s tímto procesem spojeným, který je pro vysvětlení problematiky diverzifikace důležitý. Dále pak z důvodů nastínění současných výzev a potřeb terciárního systému, které by měly přispět k jeho lepšímu nastavení a ve kterých je diverzifikace taktéž zmíněna.

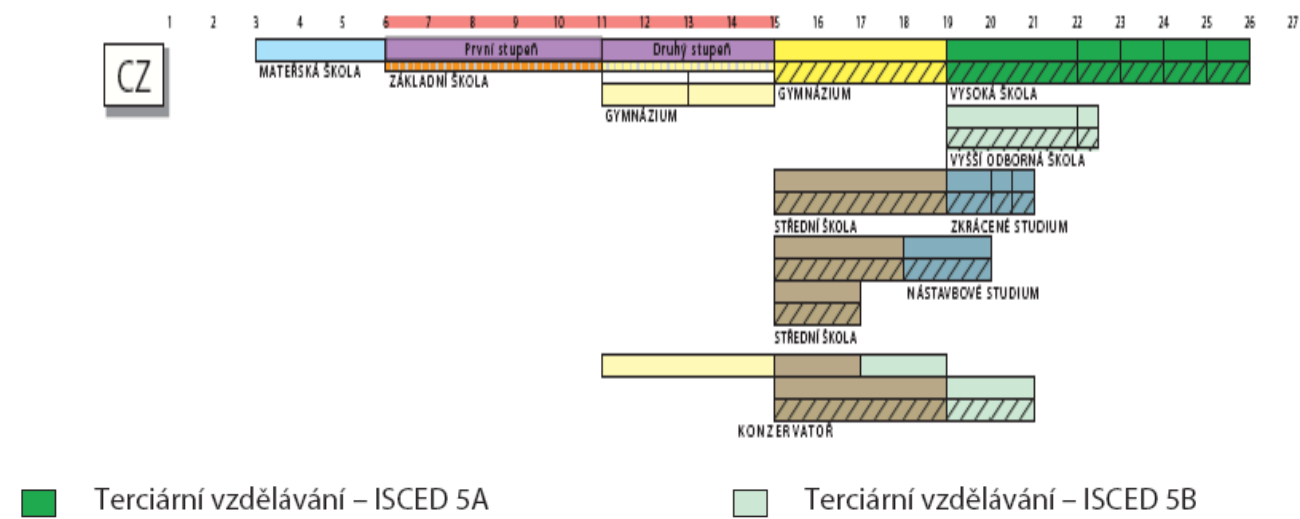
3.2. Česká republika – případová studie

Terciární vzdělávání v České republice je poskytováno:

- vysokými školami, které mohou být buď univerzitní (univerzity) nebo neuniverzitní vysoké školy.
- relativně novou součástí terciárního vzdělávání (vznikly v roce 1995) jsou vyšší odborné školy, které poskytují prakticky zaměřené profesní vzdělávání, a taktéž se do terciárního vzdělávání profesního typu započítávají vyšší ročníky konzervatoří. Tato část systému terciárního vzdělávání se dá považovat v rámci typologie institucí³⁶ za alternativní sektor vzdělávání.

³⁶ Viz kapitola typologie institucí.

- OBR. Č. 2: ORGANIZACE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY



Zdroj: Eurydice, 2007

3.2.1. Historický kontext

Struktura systému českého terciárního vzdělávání vznikla z historického hlediska velmi časně. Jeho historie se datuje ke čtrnáctému století, kdy císař Karel IV. založil v Praze dnešní Univerzitu Karlovu, nejstarší akademickou instituci ve střední Evropě. Druhou nejstarší univerzitou na území České republiky je univerzita v Olomouci (současná Univerzita Palackého), která byla založena roku 1573. Mezi další významné instituce terciárního vzdělávání patří dnešní České vysoké učení technické v Praze, které bylo založeno v roce 1707 pod jménem České stavovské inženýrské školy (změna názvu v roce 1920) a první konzervatoř založena roku 1811, nynější Akademie muzických umění v Praze. Dalo by se pokračovat výčtem vzniků dalších významných institucí terciárního vzdělávání a chronologickým popisem terciárního vzdělávání až do současnosti, ale vzhledem k zaměření práce bude pozornost soustředěna jen na vývoj po roce 1989, protože ten je pro popis současné diverzifikace stěžejní.

České vysoké školy se musely po roce 1989 vypořádat podle Westerheijdena a Sorensenové (1999) se změnami ve čtyřech oblastech. Musely podstoupit změny v oblasti

vedení a vedoucích strukturách tak, aby se z nich staly demokratičtější a autonomní instituce. Musely velmi rychle provést změny v kurikulech tak, aby se přetransformovaly ze sociální ekonomie na ekonomii trhu. Musely se změnit z pouze vysokých škol na vysoké školy zaměřené také na výzkum a vývoj. A v neposlední řadě musely obstát v soutěži s nově vznikajícími institucemi, včetně soukromých vysokých škol. V souhrnu vysoké školy prodělaly od roku 1989 četné a hluboké změny, do kterých spadá decentralizace, deetatizace a částečná diverzifikace systému terciárního vzdělávání.

Po změně režimu byl záhy přijat nový zákon o vysokých školách, který osvobodil vysoké školy od ideologických myšlenek, dostalo se jim samosprávy, akademických svobod a práv. Jelikož během totalitního režimu bylo na vysoké školy pohlíženo jen jako na vzdělávací instituce, byl jim v té době prakticky odepřen výzkum a po pádu režimu jim byla záhy vrácena možnost věnovat se výzkumu a vývoji, který byl to té doby uskutečňován zejména v ústavech tehdejší Československé Akademie věd. Mezi další změny, ke kterým současně docházelo, patří například regionální diverzifikace vysokých škol, zavedení studia krátkého cyklu (bakalářského), rozšíření nabídky studia většímu počtu zájemců aj. Všechny tyto změny vyžadovaly i změny v legislativě, tudíž v roce 1998 došlo k schválení nového zákona, který změnil postavení státních vysokých škol na instituce veřejné (kromě vojenských a policejních, které zůstaly státními) a předal jim majetek z užívání do vlastnictví. Došlo ke kategorizaci vysokých škol na univerzitní (nabízející všechny tři typy studijních programů bakalářské, magisterské a doktorské) a neuniverzitní, které mohou poskytovat vzdělávání jen na bakalářské a magisterské úrovni. Dále tento zákon umožnil vznik soukromých vysokých škol a dalším institucím, které se zabývají vzdělávací činností, umožnil podílet se na uskutečňování studijních programů. Do konce roku 2007 byl tento zákon novelizován šestnáctkrát. Jedna z těchto novel vytvořila nový vztah mezi programy celoživotního vzdělávání a struktur studijních programů, že umožnila absolventům programů celoživotního vzdělávání započítat až 60 % splněných studijních povinností po přijetí do obsahově blízkého studijního programu. Další novela, kterou je důležité zmínit z pohledu diverzifikace terciárního vzdělávání, je novela z roku 2001, kdy v návaznosti na třístupňovou strukturu vysokoškolského vzdělávání zdůrazňovanou Boloňským procesem došlo k vytvoření tlaku na akreditaci tzv.

strukturovaného studia (tj. bakalářských a navazujících magisterských studijních programů) a útlumu tradičních programů magisterských. Výsledky tohoto tlaku jsou dobře viditelné. Od roku 2004/2005 byl převážný počet uchazečů ke studiu přijímán do bakalářských a navazujících magisterských studijních programů. Nicméně někteří studenti jsou stále přijímáni do nestrukturovaných čtyř až šestiletých magisterských studijních programů, které přetrvávají buď z důvodů, že jim ještě neskončila platnost udělené akreditace, anebo se jedná o programy v určitých specifických oborech, jako např. všeobecné lékařství, farmacie aj., které si z důvodů koncepce studia prozatím zachovávají svou tradiční strukturu. Novela vysokoškolského zákona, která vstoupila v platnost na začátku roku 2006, umožnila, aby standardní doba studia doktorského studijního programu mohla být až čtyři akademické roky (oproti dosavadním třem), přinesla jiných změn, které se ale netýkají tématu diverzifikace, tudíž zde nebudou zmíněny.

Nyní se práce zaměří na popis současné struktury terciárního vzdělávání v České republice.

3.2.2. Struktura studia terciárního vzdělávání v České republice

Terciární vzdělávání je studium navazující na úplné střední vzdělání s maturitou. Do terciárního vzdělávání je v České republice zařazeno vyšší odborné (s vyššími ročníky konzervatoří) a vysokoškolské vzdělání. Vyšší odborné vzdělávání je poskytováno prakticky zaměřenými vyššími odbornými školami zařazenými v klasifikaci ISCED jako úroveň 5B³⁷ a vysokoškolské vzdělávání je poskytováno tradičními institucemi terciárního vzdělávání (vysoké školy univerzitní a neuniverzitní), jež spadají do úrovně 5A. Stupeň 6A představuje doktorský stupeň studia, který je zajišťován na vybraných vysokých školách univerzitního typu. Instituce terciárního vzdělávání výše zmíněné jako typ 5A mají na území dnešní České republiky dlouholetou tradici. Ve srovnání s nimi představují vyšší odborné školy nový druh škol.

³⁷ Úrovně klasifikace ISCED zde v případových studiích budou používány jen orientačně.,

Instituce terciárního vzdělávání typu 5A se dělí na tři typy podle zřizovatele. V současné době existuje (data k 31. 1. 2009) 26 veřejných vysokých škol, 2 státní vysoké školy zřízené zákonem a 45 soukromých vysokých škol zřízených právnickou osobou, kterým Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy udělilo státní souhlas k oprávnění působit jako soukromá vysoká škola.

Jak jsem se již zmínila v předešlé kapitole, rozvoj soukromých vysokých škol nastal v souvislosti s novým zákonem, který byl přijat v roce 1998. Hned následující rok vzniklo devět soukromých vysokých škol a jejich počet se prudce zvyšoval. V roce 2001 jich už bylo 14 a v roce 2002 27. V roce 2005 existovalo více než 40 soukromých vysokých škol. I přes jejich vysoký počet byl podíl studentů studujících na těchto institucích poměrně malý a představoval pouhých 6 %. V současné době se tento podíl sice nepatrně zvýšil, ale dramaticky se nezměnil. Soukromé vysoké školy jsou instituce malého typu zaměřující se na finančně nenáročné studijní programy, jako jsou programy z oblasti ekonomiky hospodářské politiky, veřejné správy, pedagogiky, technologií, informační technologie a další. Státní vysoké školy v současné době jsou Univerzita obrany v Brně (podřízená Ministerstvu obrany) a Policejní akademie České republiky v Praze (podřízená Ministerstvu vnitra).

Dále se vysoké školy v České republice rozlišují podle poskytovaných studijních programů na vysoké školy univerzitního a neuniverzitního typu.

Vysoké školy neuniverzitního typu v současné době zajišťují bakalářské a některé rovněž i magisterské studijní programy a v souvislosti s nimi výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Tyto vysoké školy se nečlení na fakulty.

Vysoké školy univerzitního typu mohou uskutečňovat všechny typy studijních programů a obdobně jako výše zmíněné neuniverzitní vysoké školy realizují související vědeckou výzkumnou vývojovou či uměleckou činnost. Většina institucí tohoto typu se zaměřuje na poskytování vzdělání v různých vědních oborech (kromě uměleckých vysokých škol). Vysoké školy univerzitního typu byly až do roku 2006 výhradně veřejné nebo státní

instituce. V současné době se k nim přičlenily i dvě soukromé vysoké školy (Univerzita Jana Amose Komenského, s.r.o., 2006, a Metropolitní univerzita Praha, o.p.s., 2007).

Na vysokoškolských institucích existují tři formy studia, a to forma prezenční, distanční a kombinovaná. Vzdělávání na vyšších odborných školách se může uskutečňovat dokonce v pěti různých formách. Obsah vzdělávání se na vyšších odborných školách nazývá vzdělávací program, na vysokých školách studijní program. Vzdělávací programy i studijní programy se uskutečňují podle jejich akreditovaných podob. Tvorba studijních programů patří k akademickým svobodám. Všechny studijní programy podléhají akreditaci, kterou uděluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na základě souhlasného stanoviska Akreditační komise.

Systém dvou odlišných typů institucí terciárního vzdělávání v České republice (tj. vysokých škol a vyšších odborných škol) vznikl na základě nizozemského modelu systému terciárního vzdělávání. Zastáncům této myšlenky se ale nepodařilo, zřejmě kvůli silné loby reprezentantů tradičních vysokých škol, dotáhnout plán úplné realizace vysokých odborných škol do konce (binární systém), neboť vyšší odborné školy nebyly dosud zahrnuty do stejné legislativy jako tradiční vysoké školy tak, jak tomu je právě v Nizozemí. Jedním z argumentů, který zazněl ze stran představitelů tradičních vysokých škol, byl názor, že výzkum by měl představovat neoddelitelnou součást terciárního vzdělávání, a podle jejich mínění by se takové prostředí na vyšších odborných školách nikdy nepodařilo vytvořit. Ve skutečnosti to znamenalo, že tyto instituce, které formálně spadají pod terciární vzdělávání, byly z tohoto systému legislativně vyloučeny.

K vyššímu odbornému vzdělávání mají přístup všichni žáci s úplným středoškolským vzděláním zakončeným maturitní zkouškou. Systém výuky je podobný systému institucí terciárního vzdělávání typu 5A, na vyšší odborné školy se však vztahují některá pravidla středoškolského vzdělávání jako organizace školního roku, fixní rozvrh hodin aj. Studium na vyšších odborných školách prohlubuje všeobecné i odborné znalosti, v denní formě trvá 3 roky včetně praxe, u zdravotnických a jiných dalších oborů se jedná o 3,5 roků studia.

Podmínkou ukončení studia je absolutorium (specifická zkouška z vybraných oborů), po jehož úspěšném vykonání student získá titul diplomovaný specialista (DiS. uváděný za jménem).

Kromě výše zmíněných druhů studia nabízejí některé instituce terciárního vzdělávání i další typy vzdělávání, jako je rekvalifikační studium, univerzity třetího věku, studium směřující k získání pedagogické kvalifikace, e-learningové kurzy vzdělávání. Některé instituce terciárního vzdělávání nabízejí také zprostředkování zahraničního vysokoškolského vzdělání (např. v programech MBA).

Vedle toho však na území České republiky působí další instituce, které realizují svůj podnikatelský záměr tím, že zprostředkují získání zahraničního vysokoškolského vzdělání. Tyto instituce nejsou považovány za vysoké školy či vyšší odborné školy a nevztahuje se na ně vysokoškolská či školská legislativa. Účastníci vzdělávacího procesu na těchto institucích studují na základě pravidel zahraničních vysokých škol a jsou jim udělovány zahraniční diplomy. Ty si ale musí posléze nechat uznat na roveň českého diplomu (nostrifikace).

3.2.3. Statistické údaje – Česká republika

TABULKA Č. 2: POČET OBYVATEL

	2005	2006	2007	2008
Počet obyvatel	10 234 092	10 266 646	10 322 689	10 381 130*

V roce 2007 měla Česká republika 3 631 236 občanů věkové kohorty 0–29 (z celkového počtu obyvatel 10 381 130).

TABULKA Č. 3: POČET INSTITUCÍ TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

	2005	2006	2007	2008
Počet VOŠ*	168	174	177	186
Počet VŠ*	66	65	70	72

Zdroj: UIV

VOŠ* – Vyšší odborné školy – Alternativní sektor terciárního vzdělávání, VŠ* – Vysoké školy (vysoké školy univerzitního typu a vysoké školy neuniverzitního typu)

TABULKA Č. 4: POČET STUDUJÍCÍCH NA INSTITUCÍCH TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

<i>Studenti</i>	2005	2006	2007
Celkem	318 252	344 106	372 954
VOŠ – alternativní sektor	28 792	27 650	28 774
VŠ	289 838	316 456	344 180
prezenční FS (VŠ a VOŠ)	246 190	259 515	272 564
kombinovaná FS (VŠ a VOŠ)	72 440	84 591	100 390

Zdroj: UIV

TABULKA Č. 5: STUDUJÍCÍ NA INSTITUCÍCH TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V %

<i>Studenti</i>	2005	2006	2007
Celkem	100 %	100 %	100 %
VOŠ – alternativní sektor	9 %	8 %	8 %
VŠ	91 %	92 %	92 %
prezenční FS (VŠ a VOŠ)	77 %	76 %	73 %
kombinovaná FS (VŠ a VOŠ)	23 %	24 %	27 %

Zdroj: UIV

TABULKA Č. 6: POPULACE S DOKONČENÝM VZDĚLÁNÍM VE VĚKOVÉ KOHORTĚ V % (2005)

Věková kohorta	Alespoň vyšší sekundární vzdělání	Terciární vzdělání
25–65	90 %	13 %
25–34	94 %	14 %
35–44	93 %	14 %
45–54	88 %	13 %
55–64	83 %	11 %

Zdroj: Education at a Glance 2007

3.2.4. České terciární vzdělávání a jeho diverzifikace

V posledních dvou desítkách let bylo už několikrát jak ze stran místních odborníků na vzdělávací politiku, tak mezinárodními experty poukázáno na nízkou diverzifikaci terciárního vzdělávání v České republice (OECD 1992, OECD 2006, Bílá kniha 2001, Bílá kniha 2008). Od doby, kdy se Česká republika zapojila do mezinárodních výzkumů³⁸, bylo vypracováno mnoho studií, které si vytyčily za úkol analyticky popsat systém českého terciárního vzdělávání a poukázat na jeho přednosti a nedostatky v porovnání se světovými trendy a převážně s trendy Evropského prostoru terciárního vzdělávání³⁹.

Mezi takové studie patří strategický a koncepční dokument „**Reviews of National Policies for Education: Higher Education in the Czech and Slovak Republic**“ (OECD, 1992), ve kterém se už na začátku roku 1992 popisují doporučení, mezi kterými je mimo jiné i požadavek zvýšit diverzifikaci terciárního vzdělávání v podobě zavedení odborných vysokých škol jako alternativního sektoru vysokého školství.

„...expertní skupina doporučila praktickou podobu, ... Zároveň by nejméně 20% z nově zapsaných mělo nastupovat v neuniverzitním sektoru, jehož vytvoření bylo součástí tohoto doporučení. Tento neuniverzitní sektor měl sestávat z profesního bakalářského studia na stávajících vysokých školách a z nově vytvořených odborných vysokých škol. Zpráva předpokládá, že instituce tohoto nového typu budou vznikat ze středních odborných škol, jak předpokládal v té době se rozvíjející projekt Alternativní vysoké školství“. (Petr Pabian, 1996, str. 3)

“...měly být vybaveny náležitým statusem vysoké školy a mít právo udělovat tituly ekvivalentní bakalářským titulům” (Anweiler, 2002, str. 91). *Zároveň by měla existovat jasná prostupnost mezi univerzitami a odbornými vysokými školami, “aby bylo patrné, že...jsou naprosto jasně součástími jednoho a téhož globálního systému vysokých škol.”* (Anweiler, 2002, str. 92)

³⁸ Od roku 1990, po pádu komunistického režimu.

³⁹ OECD, Eurydice, CSVŠ, MŠMT aj.

Druhou publikací byl „**Thematic Review of Tertiary Education: Country Note Czech Republic**“⁴⁰ (File, et al., 2006) vypracovaný mezinárodním týmem OECD, který je součástí shodně nazvaného projektu Thematic Review of Tertiary Education.

V rámci tohoto projektu vznikají publikace tvořené výstupy expertních skupin OECD, které v posuzovaných zemích vždy po určitou dobu působí a snaží se zhodnotit jejich systémy terciárního vzdělávání a na základě trendů současných společenských změn doporučit, jak a co v daných systémech změnit a zreformovat tak, aby změny přispěly k celkovému zlepšení systému ekonomického a sociálního prostředí v příslušné společnosti.

Právě v roce 2006 proběhl tento proces i v České republice. Výstupem příslušné analýzy bylo doporučení expertů OECD změnit značně „unitární“ systém terciárního vzdělávání na více diverzifikovaný, koncepčně systematický, flexibilní systém, jenž by byl schopen adekvátně odpovídat na evropské a globální trendy a přispívat ke společenskému a ekonomickému rozvoji České republiky.

Experti OECD poukazují na nízkou diverzifikaci terciárního vzdělávání a doporučují transformaci vyšších odborných škol do systému terciárního vzdělávání, kde vlastně reagují na situaci, která vznikla zavedením kritérií boloňského procesu⁴¹ – jeho součástí je implementace krátkých bakalářských a navazujících magisterských programů. Vyšší odborné školy se už od počátku svého vzniku dostaly do značně neatraktivní pozice (zvláště pro studenty), neboť nejsou schopny bakalářským studijním programům dobře konkurovat. V současné době působí v České republice 186 vyšších odborných škol jak privátních, tak veřejných nabízejících 3 a 3,5 leté profesně orientované programy. Experti OECD dále

⁴⁰ Thematic review of tertiary Education; Country note Czech Republic – Tématický přehled terciárního vzdělávání; Národní podkladová zpráva České republiky.

⁴¹ Boloňským procesem se označuje proces, který byl započat Boloňskou deklarací. V červnu 1999 se sešlo 31 ministrů zodpovědných za vysoké školství z 29 evropských zemí v Boloni, kde podepsali deklaraci o vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010, tzv. Boloňskou deklaraci. Přijali tak program, který se stal akčním plánem rozvoje vysokého školství v Evropě do roku 2010. Dalšími důležitými milníky tohoto procesu bylo setkání v roce 2001 v Praze, roce 2003 v Berlíně, v roce 2005 v Bergenu a v roce 2007 v Londýně. Hlavním cílem procesu je vytvořit srovnatelný a kompatibilní – a tudíž i konkurence schopný – systém terciárního vzdělávání v Evropě skrz intenzivní kooperaci uvnitř a mezi participujícími zeměmi. Dostupné na: <http://www.bologna.msmt.cz/>, 18. 10. 2008.

poukazují na nevýhodnost těchto vzdělávacích institucí z hlediska nízkého počtu studentů, kteří v programech vyššího odborného vzdělávání studují (jedná se zhruba jen o deseti procentní zastoupení z celkového systému terciárního vzdělávání), což je vnímáno jako jasný důkaz neadekvátního nastavení systému terciárního vzdělávání v České republice. Z těchto důvodů doporučují experti OECD plnou integraci vyšších odborných škol do systému terciárního vzdělávání. Právě vyšší odborné školy představují v systému terciárního vzdělávání potenciál krátkých profesně orientovaných programů, které podle expertů OECD v českém systému chybí.

Třetí dokument, který je v současnosti na poli vzdělávací politiky důležitý a zároveň reaguje na Thematic Review, je strategický a koncepční dokument „**Bílá kniha terciárního vzdělávání**“. Autoři tohoto dokumentu si za svůj cíl vytyčili stanovit, jakým směrem by se terciární školství mělo v České republice ubírat. Současně Bílou knihu terciárního vzdělávání chápali jako podkladovou studii k připravované reformě terciárního školství. Autorský tým pod vedením sociologa Petra Matějů (v roce 2008 ředitel analyticko-koncepčního oddělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy) poukazuje na problémy českého terciárního vzdělávání a doporučuje řadu opatření.

Konkrétně poukazuje na to, že systém současného terciárního vzdělávání neadekvátně reaguje (kvantitativně i kvalitativně) na potřeby pracovního trhu. A dále také například na špatnou strukturu systému terciárního vzdělávání (z důvodů špatné, v mnoha případech pouze formální restrukturalizace studia v souvislosti s Boloňským procesem), na nízkou prostupnost a provázanost jednotlivých úrovní systému terciárního vzdělávání atd.

Příčinu toho, že systém terciárního vzdělávání neodpovídajícím způsobem reaguje kvalitativně na potřeby trhu, vidí v nevyhovující nabídce profilů absolventů vysokých škol z hlediska poptávky zaměstnavatelů na trhu práce, a tudíž konstatují problém špatné provázanosti těchto dvou oblastí. Výtku kvalitativní nedostatečnosti dokládá tým autorů hned v několika studiích na toto téma. Jedná se o „*studie mapující situaci jak na celostátní úrovni (například Horáčková et al., 2000), tak ankety, které si provádějí vysoké školy samotné (například MU v Brně, VŠCHT Praha, VUT v Brně, ČVUT v Praze, atd.) ... absolventi i jejich*

zaměstnavatelé většinou dobře hodnotí teoretickou připravenost v širokém základu ... dále... dobré specifické znalosti oboru a také poměrně dobrý všeobecný přehled. Mnoho prostoru ke zlepšení však skýtají tři následující oblasti – znalost cizích jazyků, praktické zkušenosti a socio-kulturní dovednosti či chceme-li soft-skills“ (Bílá kniha, 2008, str. 19). Stejně zjištění je také patrné z výzkumného projektu GA ČR „Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v České republice“⁴², kdy bylo zjištěno, že představitelé firem, kteří při výzkumech byli dotazováni, poukazují na nedostatek absolventů v určitých oborech a na jejich nedostatečnou připravenost na výkon práce.

Tento fakt autoři Bílé knihy přičítají jak celkovému pod-financování terciárního vzdělávání, tak i špatné koncepci struktury studia a malé nabídce kratších profesně orientovaných programů zaměřených na přípravu studentů na pracovní trh, které by takové absolventy mohly produkovat a vybavovat je potřebnými znalostmi a dovednostmi.

Ve svých závěrech popisují ideální cílový stav, ve kterém poukazují na potřebu zvýšení diverzifikace celého terciárního systému vzdělávání. Tím mají na mysli celkové otevření samostatného rozhodování institucí ve své vnitřní struktuře a profilaci a zároveň podporu excelence ve všech segmentech činnosti. Jde o to, aby jednotlivé instituce terciárního vzdělávání měly dostatek prostoru k nalezení svých silných stránek a současně k minimalizaci stránek slabých a aby mohly vytěžit maximum z různorodosti, která je v současném systému požadována. Každá instituce by měla využít svého autonomního postavení a sama si formulovat záměr vlastního rozvoje a nalézt svébytný profil tak, aby v této oblasti mohla vynikat a stala konkurenceschopnou v širokém spektru institucí.

Mezi navrhované změny struktury terciárního vzdělávání související s posílením diverzifikace systému autorský tým zahrnuje:

⁴² Projekt začal 1. 1. 2005 a skočil 31. 12. 2007 a byl realizován multidisciplinárním týmem, ve kterém byli zastoupeni sociologové, ekonomové a psycholog. Vzhledem k cílům a zaměření projektu bylo osloveno několik organizací a byly identifikovány očekávání zaměstnanců vůči absolventům, včetně požadavků, které firmy vytvářejí během výběrového řízení. Tyto informace jsou podle autorů podstatné nejen pro absolventy, ale také pro systém vzdělávání a další účastníky trhu práce.

Zkvalitnění magisterských studijních programů, zvýšení jejich obtížnosti. Přepřacování obsahu bakalářských programů tak, aby absolventi byli adekvátně uplatnitelní na pracovním trhu už po absolvování bakalářského stupně vzdělávání (profesní bakaláři), což požaduje zahrnutí klíčových kompetencí⁴³ do studia důležitých pro absolventovu uplatnitelnost. To by podle autorů mělo vést k větší otevřenosti terciárního sektoru a menší tzv. úmrtnosti studentů⁴⁴ a v konečné fázi k hospodárnosti s financemi a i s jednotlivými potenciálními talenty. K diverzifikaci dále přispěje rozšíření nabídky krátkých studijních programů a vytvoření tří typů základních institucí poskytující terciární vzdělávání, a to profesně orientované, akademicky orientované a výzkumné. Autoři upozorňují, že tato diference nemůže proběhnout způsobem shora, ale že se spíše vytvoří na základě obsahů a cílů konkrétních programů a typů institucí. Dále Bílá kniha doporučuje integraci vyšších odborných škol do systému terciárního vzdělávání v podobě bakalářských programů a v podobě institucí, které budou poskytovat krátké vzdělávací programy v rozsahu 120 ECTS⁴⁵, umožňující nástup do pracovního procesu nebo zvyšování kvalifikace v bakalářském studiu.

Referenčním rámcem všech těchto navrhovaných změn, které by měly vést k větší diverzifikaci, jsou změny iniciované nejen na úrovni Evropské unie, ale i dalšími zeměmi z celého světa, ve kterých terciární vzdělávání dosáhlo největší dynamiky a konkurenceschopnosti (Bílá kniha, 2008).

3.2.5. Dotazníkové šetření

Jak je vidět z výše zmíněných studií, je na téma diverzifikace terciárního vzdělávání poukazováno již od pádu železné opony. Dále je také patrné, že toto doporučení, které bylo

⁴³ Souboru takových znalostí, schopností a dovedností, díky kterým jsou absolventi adaptabilnější k požadavkům, které na ně budou v pracovním procesu kladeny. Klíčové kompetence tak představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. (Kompetence pro trh práce.)

⁴⁴ Předčasné ukončení studia jedince, aniž by získal titul.

⁴⁵ Kreditní systém ECTS – European credit transfer systém. Vznikl v roce 1989 v souvislosti s výměnnými studijními programy do zahraničí (Erasmus). Studentům, jež tento program absolvovali, byly kredity, které získaly v zahraničí přepočítávány a započítávány do jejich studia na domácí univerzitě. V pozdější době došlo k rozšíření tohoto kreditního systému v rámci Boloňského procesu, jako regulérního kreditového systému, používaného v zemích evropské unie z důvodů vzájemného uznávání studia, při pohybu obyvatel.

formulováno experty z OECD již v roce 1992, nebylo v českém systému terciárního vzdělávání zatím plně vyslyšeno a jeho idea nebyla plně zrealizována. I když jistý pokus o zvýšení diverzifikace v historii reformy proběhl, konkrétně v podobě realizace vyšších odborných škol a soukromých neuniverzitních institucí terciárního vzdělávání. Tyto dvě zmíněné změny systému přispěly ke zvýšení diverzity jen částečně. A to především proto, že se projekt „Alternativního školství“ nepodařilo dotáhnout dokonce a vznik odborných vysokých škol „nakonec nevedl ke vzniku plnohodnotných odborných vysokých škol, nýbrž k ustanovení vyššího odborného školství jako zvláštního sektoru mezi středním a vysokým školstvím: na rozdíl od doporučení OECD školy nezískaly vysokoškolský status ani právo udělovat titul ekvivalentní bakalářskému, stejně jako nebyla zavedena jasná možnost mobility mezi vyšším odborným a vysokoškolským studiem“ (Pabian, Aula 2007, str. 70). Ani zavedení neuniverzitního sektoru neznamenaloby stoprocentní výhru, protože nedošlo k vytvoření základního rozdělení studijních programů na profesní vzdělávání a vzdělávání akademické. A tudíž nebylo vyslyšeno doporučení, které mělo vést ke vzniku modernějšího systému terciárního vzdělávání (File et al. 2006). Stejně tak nedošlo ke vzniku profesního bakalářského studia na existujících vysokých školách. Přestože tato forma studia vznikala už od počátku 90. let, po celá 90. léta si na univerzitách nedokázala získat pevné místo (Pabian, 2007). „Vzhledem k nerozlišování mezi akademickým a profesním bakalářským studiem a vzhledem k ne-vysokoškolskému statusu vyšších odborných škol lze říci, že doporučení vytvořit neuniverzitní sektor vysokého školství, který by zahrnul 20 % nově zapsaných, nebylo splněno nejen během 90. let, ale ani do současnosti“ (Pabian, 2007, str. 71).

Zda dojde v budoucí plánované reformě k vyslyšení těchto doporučení, jak mimo jiné i doporučuje tým Bílé knihy, je otázkou. K přiblížení názorů českých stakeholderů působících na poli vzdělávací politiky České republiky jsem alespoň realizovala malé nereprezentativní dotazníkové šetření, které situaci v oblasti současné vzdělávací politiky může osvětlit.

Technikou sběru dat byl dotazník se třemi uzavřenými otázkami a jednou otázkou otevřenou. Jednotkou zjišťování byli stakeholderi, kteří se jistým způsobem podílejí na tvorbě vzdělávací politiky terciárního vzdělávání. Výběr vzorku respondentů probíhal na základě

doporučení pracovníků Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a vedoucího diplomové práce. Z těchto důvodů (a z důvodů nízkého počtu respondentů) považují výstup získaný z dotazníků za nereprezentativní a tudíž pouze orientační.

TABULKA Č. 7 : VZOREK 10 RESPONDENTŮ:

ID	Jméno	Profese
1.	František Ježek	Západočeská univerzita v Plzni, prorektor pro rozvoj, Rada vysokých škol, bývalý předseda
2.	Jiří Smrčka	Tajemník Akreditační komise
3.	Jan Bednář	Univerzita Karlova v Praze, prorektor pro studijní záležitosti, Rada vysokých škol, místopředseda
4.	Jiří Havel	Bývalý místopředseda vlády ČR, Fakulta sociálních věd UK ⁴⁶
5.	Václav Vinš	Ředitel odboru vysokých škol MŠMT ⁴⁷
6.	Vladimír Roskovec	Bývalý náměstek ministra školství mládeže a tělovýchovy, zástupce ředitelky CSVŠ ⁴⁸
7.	Jan Sokol	Bývalý ministr školství, mládeže a tělovýchovy, bývalý děkan Fakulty humanitních studií UK ⁴⁹
8.	Vladimíra Dvořáková	Předsedkyně Akreditační komise
9.	Milan Sojka	Místopředseda Akreditační komise
10.	Karel Chadt	Předseda Akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání, člen Akreditační komise, ředitel ŠKODA AUTO a.s. Střední odborné učiliště strojírenské, odštěpný závod,

⁴⁶ Univerzita Karlova v Praze

⁴⁷ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

⁴⁸ CSVŠ – Centrum pro studium vysokého školství

⁴⁹ Univerzita Karlova v Praze

V následujících odstavcích shrnují odpovědi respondentů:

V prvních třech otázkách respondenti mohli odpovídat pomocí šesti uzavřených odpovědí (*ano, spíše ano, nevím, spíše ne, ne, nedokážu posoudit*)

Otázka číslo:

- 1. *Souhlasíte s tvrzením, že institucionální diverzifikace českého terciárního vzdělávání je pro potřeby dnešní společnosti dostačující? Institucionální diverzifikací se myslí různorodost typů institucí, jejich zaměření buď na výzkum, na přípravu jedince pro uplatnění na pracovním trhu, akademické zaměření, aj.***

ANO – 1 respondent

SPÍŠE ANO – 4 respondenti

SPÍŠE NE-5 respondentů

- 2. *Souhlasíte s tvrzením, že soustava terciárního vzdělávání je schopná adekvátně se přizpůsobovat potřebám trhu práce?***

SPÍŠE ANO – 5 respondentů

SPÍŠE NE – 5 respondentů

- 3. *Myslíte si, že současná struktura terciárního vzdělávání je dostatečně diverzifikovaná na to, aby absolvovala všechny uchazeče o studium, kteří jsou schopni studovat? Myslí se tím, čerství absolventi, jedinci již v produktivním věku s omezenou časovou disponibilitou, kteří si chtějí vzdělání doplnit, senioři atd.***

ANO – 1 respondentů

SPÍŠE ANO – 5 respondentů

SPÍŠE NE – 4 respondentů

Následující otázka byla otázkou otevřenou a respondenti zde mohli lépe vyjádřit své názory.

4. Z jakého / jakých důvodu/ů si myslíte, že vznikl současný stav v terciárním vzdělávání?

A jak ho hodnotíte?

„Společenská funkce terciárního vzdělávání se prudce změnila – například už tím, že do něho dnes vstupuje řádově polovina populace. Z toho pak plyne, že většina absolventů nebude pracovat v akademických a vědeckých pozicích atd. Tato změna, která v západních společnostech probíhala několik desetiletí, přišla k nám jako náraz, který nemá valný smysl hodnotit. Prostě se to stalo.

Na změnu je třeba reagovat, ale zároveň dbát na to, aby terciární vzdělání úplně nezplanělo a nevyprázdnilo se, jak si mnozí – a zčásti právem – stěžují. Prvním nezbytným krokem k tomu je „boloňské“ rozdělení studia, u nás bohužel stále ještě hodně formální. Druhým je nezbytná diferenciacie škol, která zatím zcela chybí. Třetím je nové pochopení „kvality“ vs vzdělání, kterou nelze měřit jen akademickými kritérii, ale také ne bezprostředními ekonomickými kritérii.“

(Jan Sokol)

„Zásadní problém spočívá ve faktickém přesvědčení veřejnosti i akademických obcí, včetně managementu vysokých škol, že jedinou plnohodnotnou vysokou školou může být univerzita typu research. Z toho vyplývá nedostatečná strukturace systému terciárního vzdělávání (prakticky nerozvinutý sektor veřejných neuniverzitních VŠ, nejasněná koncepce VOŠ, nedostatečná společenská recepce kritérií pro typy research a teaching apod.)

Soustava terciárního vzdělávání může být schopna adekvátně se přizpůsobovat požadavkům trhu práce, ale spíše dlouhodobě pod tlakem objektivních společenských podmínek a ekonomické situace, rozhodně nelze spoléhat na účinnost jednorázových řešení např. legislativními akty.“

(Jan Bednář)

„Současný stav: je dán historickým vývojem, stále ještě rezidua předchozího politického systému. Jistou „anomálií“ jsou vyšší odborné školy, které se měly stát neuniverzitními VŠ, ale k tomu vlastně nedošlo. Absence zdravé zpětné vazby a sebekritičnosti u soukromých VŠ, které rovněž budou vesměs usilovat být „univerzitami“. Na tom se negativně projevuje i „morálka“ akademických pracovníků, kteří klidně učí na velkém počtu „vysokých škol“.

Hodnocení: prakticky všechny veřejné vysoké školy zastávají názor, že jsou „univerzitami“, i když řada z nich je charakteru regionálních vysokých škol, již zmíněné negáty tzv. „turboprofesorů“, postavení VOŠek je stále nejasné (platí pro ně školský zákon, ale jsou vlastně složkou terciárního sektoru + délka studia totožná jako

s vysokoškolským), vyčerpaná nabídka učitelů pro soukromé vysoké školy, přičemž jejich počet je neúměrný a řada jejich problémů zbytečně vyžaduje energii jak Akreditační komisi, tak ministerstvo, přičemž ohroženi jsou studenti.“

(Václav Vinš)

„Současný stav je důsledek proměn po roce 1989, nedá se říci, že by bylo již uzavřeno, nelze ale hodnotit jako „negativní“, jde o proces postupných kroků, které mají určité pozitivní i negativní dopady. A bude docházet k vývoji a proměnám i v následujícím období. Nejsem příznivec rozlišování institucí na výzkumné a vzdělávací – spíše jsem proto, aby podle úrovně a potřeb na jednotlivých institucích byly jak výzkumné aktivity v dobrých oborech, tak čistě vzdělávací programy (není nutně ve slabších oborech, i v Oxfordu mají profesní bakaláře).

Trh v této chvíli příliš nefunguje – zatím s jakýmkoli bakalářem se dá dělat takřka cokoli (kromě technických a hodně profesních oborů), problémem je, že občas vystudují i ti, kteří na to studium nemají – úroveň některých soukromých škol. Zaměstnavatele často nezajímá kvalita školy, ze které uchazeč přichází ani výsledky studia.“

(Vladimíra Dvořáková)

„Samopohybem, Kdo za co loboval, nakonec to dostal. Co bylo jednou vytvořeno, nemůže být zrušeno. Mizerné školy vytlačují dobré. Financujeme nesmyslné výuky, macešsky se chováme k dobrým. A všichni děláme, že ten průšvih jako nevidíme.“

(Jiří Havel)

„Příčin je více. Dominantní příčinou je stále skutečnost, že se české vysoké školství v období minulého režimu nevyvíjelo v souladu s vývojem v západní Evropě. Např. k masifikaci vysokého školství u nás dochází až ve druhé polovině 90. let. Ze druhé pol. 90. let pochází také současný model financování, jehož cílem je podporovat navyšování počtu studentů; pro dnešní situaci však už vhodný není, neboť počet studentů je již dostatečný a je třeba financovat jinak – nikoli, aby se podporovala masovost, ale kvalita. Dalšími faktory jsou: vstup soukromého podnikání do vysokoškolského vzdělávání, generační propast v některých oborech (chybí vědecky silná střední generace), nedostačující napojení vzdělávací činnosti na kvalitní výzkum (týká se také některých oborů a pracovišť), nedostatečně pružný model řízení vysokých škol (systém volby rektorů a děkanů), některé problémy nejsou dostatečně nebo vůbec řešeny legislativním rámcem (např. pobočky vysokých škol; otázka vymezení, kde začíná a kde končí terciární sektor – problém VOŠ.)“

(Jiří Smrčka)

„Současný stav je samozřejmě výsledkem působení mnoha činitelů, mezi nimiž rozhodující úlohu hraje u veřejných vysokých škol stále ještě dědictví socialismu (zejména u společenských oborů) a polistopadový vývoj akademické samosprávy se všemi klady, ale i mnoha zápory (těžkopádné rozhodování, velký vliv studentských komor Akademických senátů. Prosazování reforem v duchu Boloňské deklarace po roce 2000 (zejména strukturace studia a důraz na masovost i s důsledky v podobě určitého poklesu kvality na úrovni bakalářského

studia). Důsledky nového zákona o vysokých školách z roku 1998, včetně vytvoření prostoru pro vznik soukromých vysokých škol a nového vymezení poslání a úkolů Akreditační komise. Pro vývoj českého vysokého školství má velmi negativní důsledky používaný model financování příliš zdůrazňující kvantitativní aspekty na úkor kvalitativních (financování podle počtu studentů, neadekvátní koeficienty, významné podfinancování veřejných vysokých škol. Zejména koeficient 1 je hrubě podhodnocen se všemi negativními dopady na kvalitu).

A jak ho hodnotíte?

V daných podmínkách financování lze hodnotit výkonnost i kvalitu českého vysokého školství jako překvapivě dobrou, avšak se zhoršujícími se tendencemi díky dlouhodobému podfinancování a díky motivacím vytvářeným používaným modelem financování.

V soudobém vysokém školství existuje několik vážných problémů, které zhoršují jeho výkonnost i kvalitu. Zásadním je však podle mého názoru hluboké a dlouhodobé podfinancování veřejných vysokých škol (stačí porovnat dlouhodobé podíly veřejných ale i soukromých výdajů na vysokoškolské vzdělávání) a finanční motivace vytvářející tlak na co největší počty studentů a absolventů. Na ekonomických fakultách (ale i na dalších společenskovědních oborech) to vede k přetěžování pedagogů i doktorandů pedagogickými povinnostmi, k důrazu na přednáškové formy výuky na úkor seminárních a omezení prostoru pro vědecko-výzkumnou práci. Pokusy o pěstování elitních teoretických studií (např. IES FSV UK) vedou k finančním problémům a výrazným rozdílům v odměnách pedagogických pracovníků (rozdíly jsou až 1/3 ve prospěch masových regionálních fakult).

Důsledkem na mnoha fakultách a oborech je výrazné stárnutí pedagogických sborů. Odměňování doktorandů a začínajících odborných asistentů nemůže obstát ve srovnání s nabídkami ze soukromého sektoru. Paradoxně dochází k tomu, že se situace začíná povážlivě zhoršovat na řadě pracovišť zavedených tradičních univerzit, zatímco se zlepšuje na regionálních fakultách, kde jsou u „masových oborů“ podmínky pro lepší odměňování doktorandů i a odborných asistentů. Výrazně negativním důsledkem podfinancování je i existence „létajících profesorů“, která by se zvýšením finančních prostředků pro vysoké školy výrazně omezila.

Potřebná je i reforma řízení veřejných vysokých škol, která by snížila vliv Akademických senátů a zvýšila pravomoci rektorů ve vztahu k fakultám.

Vysoké školy by měli intenzivně pracovat na vytváření efektivních vnitřních systémů zajišťování kvality, aby byly vytvořeny adekvátní podmínky pro zavedení nového systému vnějšího hodnocení kvality a akreditací.“

(Milan Sojka)

„Neodpovídá moderním představám o celoživotním učení.“

(Karel Chadt)

„Každá složka terciárního systému vznikala a vyvíjela se z odlišných příčin:

- a) veřejné vysoké školy: vznik 6 nových vysokých škol v roce 1991 jako naplnění někdy dlouho nenaplňovaných snah, aby v tradičních regionálních centrech byly plnohodnotné vysoké školy (nejlépe univerzity) a ne pouze samostatné pedagogické fakulty. V případě Slezské univerzity hrála roli i otázka slezské identity. Další tendencí byla snaha rozšířit úzké zaměření některých technických vysokých škol a zakládat na nich nové fakulty spíše humanitního zaměření,
- b) soukromé vysoké školy: kromě několika málo případů, kdy se jednalo o vyplnění mezer v oborech vzdělávání (které stávající vysoké školy z nejrůznějších důvodů nehodlaly samy zaplnit), či poskytnutí jakési alternativy, byly hlavním motivem vzniku podnikatelské záměry (vydělat na tom, že existuje převis poptávky po vysokoškolském vzdělání/diplomech),
- c) VOŠ: v počátečním období (cca do r. 1995) snaha poskytovat (podle zahraničních vzorů) vzdělání pro profese, které chyběly (např. sociální pracovníci) a které nevyžadovaly pětileté vysokoškolské studium. Po r. 1995 (v souvislosti s prodloužením základní školní docházky o rok, zrušením pomaturitního studia a poklesem zájmu) snaha udržet na SOŠ stávající učitele tím, že se při SOŠ zřídí VOŠ (se stejnými učiteli, ve stejných třídách) – 4 leté studium se fakticky prodlouží na 7 leté.

A jak ho hodnotíte?

ad a): zcela legitimní vývoj, který se Akreditační komisi podařilo udržet v rozumných mezích

ad b): zakládání vysokých škol za účelem zisku nemá v západním světě obdobu; soukromé vysoké školy zakládali mecenáši, kteří chtěli doplnit nebo vylepšit něco, nač stát nestačil

ad c): absurdní situace, kdy studenti VOŠ platí školné a nedostanou akademický titul, zatímco v bakalářských studijních programech je tomu naopak; přitom náročnost je na VOŠ nezdědka vyšší. Nelze se divit, že VOŠ sloužily často jako čekárna při opakovaných pokusech dostat se na vysokou školu. Kromě dobré pověsti (praktické zaměření) pomáhá VOŠ přežívat i jejich lepší geografická dostupnost.

Zdá se, že slabým místem je nedostatečně diverzifikované postsekundární vzdělávání, příp. absence tzv. krátkých cyklů v rámci prvního vs. cyklu.“

(Vladimír Roskovec)

„Současný stav je důsledkem rychlého rozvoje (nebyl čas přemýšlet o detailech). Problém souvisí s nedůvěrou vůči VOŠ a s jejich vytěsněním do jiné zákonné úpravy spojené s faktickým začleněním do sekundárního vzdělávání. Jistou vinu nese Akreditační komise, která příliš zdůrazňuje typické akademické

atributy i u bakalářských studijních programů. „Hra“ na kvalifikační strukturu měřenou pomocí počtu docentů a profesorů se obrátila proti vysokému školství. U vědecky orientovaných programů by bylo daleko vhodnější měření skutečného vědeckého výkonu.

Stav není dobrý, není však zoufalý. Na změnu již ale nelze čekat, je nutné ji odvážně a relativně rychle provést.

Zásadním problémem je nedorozumění ve věci „kvality“. Přežívá pocit, že např. akreditací doktorského studia fakulta prokázala kvalitu. NIKOLIV!!! Kvalita je „mírou vhodnosti k účelu“. Je-li nalepován cíl, je činnost kvalitní. Je-li cílem příprava odborníků na míru několika zaměstnavatelů a jsou-li zaměstnavatelé i absolventi úspěšní, je tato instituce kvalitní.“

(František Ježek)

Z první části dotazníku je patrné, že názory na systémy terciárního vzdělávání jsou rozdílné, že existují minimálně dvě názorově odlišné skupiny odborníků, kteří se dívají na tutéž problematiku různými úhly pohledů.

Teprve poslední otázka napovídá, že spokojenost se současným nastavením terciárního vzdělávání mezi respondenty nepanuje a že jsou se systémem vzdělávání spíše nespokojeni.

3.3. Dánsko – případová studie

Terciární vzdělávání v Dánsku je tvořeno tzv. binárním systémem rozdělujícím instituce terciárního vzdělávání do dvou sektorů – univerzitní sektor a sektor vysokých škol (college sektor), do kterého patří například instituce profesního vzdělávání, zaměřené převážně na profesní vzdělávání a v rámci institucionální typologie představuje alternativní sektor vzdělávání. Vzdělávání v Dánsku je nabízeno v rámci tří studijních programů, vzdělávací programy krátkého cyklu, vzdělávací programy středního cyklu a dlouhé studijní programy. Přibližně 45 % věkové skupiny populace se účastní terciárního stupně vzdělávání. Agendu terciárního vzdělávání mají na starosti tři ministerstva a to Ministerstvo vzdělávání (krátké a střední studijní programy), Ministerstvo vědy, technologie a inovací (dlouhé studijní programy) a Ministerstvo kultury (střední a dlouhé studijní programy uměleckého směru, jako je architektura, design, výtvarné umění, film, divadlo a tanec, stejně tak i studijní programy nabízené Královskou školou knihovnických a informačních věd).

3.3.1. Historický kontext

V roce 1479 král Christian I. obdržel od papeže svolení založit první univerzitu v Dánsku, Kodaňskou univerzitu (Københavns Universitet), která byla po 400 let jedinou vysokoškolskou institucí v Dánsku. Až během 19. století došlo ke vzniku dalších institucí terciárního vzdělávání, vznikla například Dánská technická univerzita (Danmarks Tekniske Universitet), Královská veterinární a zemědělská univerzita (Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole) a Dánská farmaceutická univerzita (Danmarks Farmaceutiske Universitet). Ve 20. století vznikly další instituce terciárního vzdělávání a sice Univerzita v Aarhusu (Aarhus Universitet), Univerzita jižního Dánska (Syddansk Universitet), Univerzita v Roskilde (Roskilde Universitetscenter), Univerzita v Aalborgu (Aalborg Universitet), Copenhagen Business School (Handelshøjskolen i København), Aarhus School of Business (Handelshøjskolen i Århus), Dánská pedagogická univerzita (Danmarks Pædagogiske Universitet), IT Univerzita v Kodani (IT-Universitetet i København).

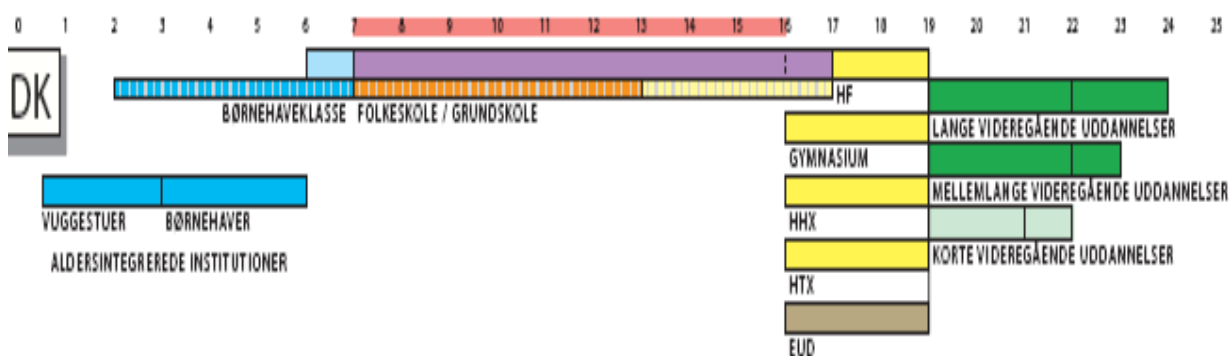
V roce 2006 započala vláda redukovat počet univerzit. Důvodem této redukce byla snaha posílit výzkum, vzdělávání a inovaci v Dánsku. Celý proces vyústil vnikem nového schématu dánských univerzit a výzkumných center. V současnosti jsou všechny dlouhé studijní programy koncentrovány do osmi univerzit, z toho asi 2/3 aktivit týkajících se univerzit je koncentrováno ve třech univerzitách. Jedná se o tři nejvýznamnější univerzity: Kodaňskou univerzitu, Univerzitu v Aarhusu a Technickou univerzitu. Ostatních pět univerzit představují Univerzita jižního Dánska, Univerzita v Aalborgu, Univerzita v Roskilde, Copenhagen Business School a IT Univerzita v Kodani. Výsledkem výše zmíněné vládní iniciativy započaté v roce 2006 bylo sloučení některých dánských univerzit v roce 2007. Z původního počtu 12 univerzit se zachovalo pouze 8 univerzit. Instituce profesního terciárního vzdělávání nebyly reformy ušetřeny a jejich počet se redukoval taktéž. Téměř 100 studijních center s více než 60.000 studenty a 6000 učiteli bylo od 1. ledna 2008 sloučeno do osmi professionshøjskoler / University College a předpokládá se, že od roku 2012 jich bude jen sedm.

Je nutné upozornit, že tato reforma, která v roce 2007 změnila prakticky celý systém, působí jistou složitost při komparaci dánského terciárního systému vzdělávání.

3.3.2. Struktura studia terciárního vzdělávání v Dánsku

Struktura terciárního vzdělávání v Dánsku je rozdělena do dvou směrů. Jeden směr studia představuje profesně orientované studium s povinnými pracovními stážemi na institucích terciárního vzdělávání, jako jsou Profesní Akademie (titul akademické profese) nebo University College (titul profesní bakalář). A druhý směr představuje akademicky orientovaný více liberální studijní program, zaměřený na výzkum, práci ve skupinách a projektové práce nabízený univerzitami (titul bakalář, magistr, doktor, docent).

OBR. Č. 3: STRUKTURA DÁNSKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU



Zdroj: Eurydice, 2009

Titul akademické profese – krátké vzdělávací programy

Krátké vzdělávací programy představují neuniverzitní stupeň vzdělávání a zahrnují převážně programy obchodního, IT a technického zaměření. Diplomy krátkých vzdělávacích programů (titul akademické profese (AP titul)(Dánský název: Profese + AP)) jsou udělovány jedincům po absolvování dvouletého akademického programu (120 ECTS kreditů, erhvervsgrunduddannelse).

Nehledě na teoretickou stránku studia jsou tyto krátké vzdělávací programy obvykle zakončeny tříměsíčním projektem. Oblasti těchto studií jsou například zemědělství, textil a design, potravinářský průmysl, stavební odvětví, hotelnictví a turismus, informatika, průmyslová výroba, IT a komunikace a mezinárodní obchod.

Cílem těchto studijních programů je kvalifikovat studenty k tomu, aby byli schopni provozovat praktické nebo technické úkoly na analytické bázi. Tudíž tyto programy jsou koncipovány takovým způsobem, aby studenti měli všechny potřebné dovednosti a schopnosti pro výkon technických profesí v oborech, jako jsou obchod a průmysl. Mimoto je cílem krátkých vzdělávacích programů zajistit jejich absolventům adekvátní přípravu na budoucí povolání ve výše zmíněných oblastech na specializovaných pozicích a pozicích středního managementu, a to díky aktivní spolupráci škol a firem. Současně tento studijní program umožňuje studentům následné studium na univerzitách.

Tyto krátké studijní programy jsou v Dánsku nabízeny na Akademiích profesního terciárního vzdělávání – Erhvervsakademier (převážně obchodní a technické akademie). Počet studentů na akademiích profesního terciárního vzdělávání je v porovnání s univerzitami malý, což zaručuje úzký kontakt studentů a firem v regionu, který pochází z výše zmíněné úzké spolupráce akademií a firem.

Bakalářské tituly

V Dánsku existují dva druhy bakalářských titulů nabízených dánskými institucemi terciárního vzdělávání. Titul profesní bakalář a univerzitní bakalář.

Titul profesní bakalář – Vzdělávací programy středního cyklu – University College sektor

Profesně orientované terciární vzdělávání je v Dánsku poskytováno na University college - Professionshøjskoler (daly by se přirovnat k českým vysokým školám neuniverzitního typu). Tyto instituce jsou významné kvůli své všestranné propojenosti s obchodní sférou, průmyslem, univerzitami a výzkumnými organizacemi ve svém regionu. Zatímco by

v ostatních zemích byly stejné studijní programy nabízené na univerzitách, v Dánsku jsou poskytovány na univerzitních college.

Sektor University College představuje 10 specializovaných institucí terciárního vzdělávání.

Diplomy vzdělávacích programů středního cyklu získávají studenti po třech nebo čtyřech letech studia odpovídajícího univerzitního bakalářského studia nabízející profesně orientované programy (Professional Bachelor). Titul profesní bakalář představuje (180 – 270 ECTS kreditů) úroveň studia odpovídající univerzitnímu bakalářskému programu.

Tento profesně orientovaný velmi populární titul je v Dánsku nabízen velké proporcí studentů. Příklady profesí: učitel školících/výcvikových programů, sociální pracovník, žurnalista, ošetřovatel, strojař aj.

Vzdělávací programy středního cyklu připravují jedince pro specifickou pracovní pozici a spojují teorii s praxí. Jedinci těchto profesí po splnění určitých kritérií, jako jsou výzkum a výzkumná práce, získávají titul profesní bakalář. Tyto studijní programy poskytují studentům základní teoretické vědomosti, stejně tak jako znalost tyto teoretické vědomosti aplikovat ve svých budoucích profesích a v průmyslu. Všechny studijní programy zahrnují povinné praxe/stáže a odevzdání závěrečné práce. Většina studijních programů umožňuje přechod na vyšší stupeň studia stejného zaměření (magisterský navazující studijní program).

Titul univerzitní bakalář – Univerzitní sektor

Titul bakalář získávají studenti po absolvování tříletého dvou nebo jedno oborového studia. Výuka je založena na poznatcích z výzkumů a poskytuje studentům široký akademický základ spolu se specializovanými vědomostmi. Studenti ukončují své studium odevzdáním bakalářské práce. Po ukončení jsou připraveni vstoupit na pracovní trh nebo pokračovat v magisterském studijním programu.

Univerzitní sektor – Magisterský titul – Dlouhé studijní programy

Dlouhé studijní programy jsou v Dánsku zajišťovány univerzitami. Hlavním cílem univerzit podle zákona o univerzitách je provádět výzkum a nabízet vzdělávání založené na výzkumu na nejvyšší mezinárodní úrovni. Zároveň zajišťují vyrovnaný vztah mezi výzkumem a vzděláváním, pravidelně přehodnocují relevanci výzkumu, vzdělávacích disciplín a priorit a podporují rozvoj a rozšiřování znalostí, vědomostí a výsledků získaných z výzkumu. Dále univerzity rozvíjejí mezinárodní spolupráci. Univerzity a jejich vědecké a vzdělávací poznatky přispívají k hospodářskému růstu a bohatství společnosti. A v neposlední řadě univerzity poskytují své nejmodernější poznatky institucím terciárního vzdělávání, které nejsou zaměřené na výzkum.

Tradice univerzit v Dánsku se odvíjí od kontinentálního modelu univerzit. Nabízejí vzdělávání založené na nejvyšších akademických standardech od bakalářského stupně až po doktorský.

TABULKA Č. 8 : STUDIJNÍ PROGRAMY NA UNIVERZITÁCH V DÁNSKU

Úroveň studia	Délka studia	Požadavky pro přijetí
Bc. (BSc* and BA*) programy	3 roky	12–13 let školní docházky a diplom ze střední školy s dobrými výsledky
Mrg. (Candidatus/MSc/MA) Program	2 roky	Bakalářský titul obvykle stejného či obdobného zaměření jako budoucí magisterské studium
PhD. Program	3 roky	Magisterský titul (Candidatus degrese)
Výkonný diplom (Executive Diploma) a Mgr. Titul	1 rok prezenčního studia nebo 2 roky kombinovaného	Bakalářský titul a alespoň 2–3 roky pracovní praxe
Speciální post graduální programy	Až 1 rok	Obvykle bakalářský titul

Zdroj: Ministerstvo vědy, technologií a inovací v Dánsku, 2009

BSc*Bachelor of science, BA* Bachelor of Arts

Typy institucí

V Dánském systému terciárního vzdělávání existuje několik typů institucí nabízející terciární vzdělávání:

- Akademie profesního vzdělávání (nabízející krátké studijní programy).
- Univerzity college (Univerzitní vysoká škola, nabízející střední studijní programy),
Instituce pro umělecké vzdělávání na univerzitní úrovni vzdělávání, Specializované college.
- Univerzity (nabízející i dlouhé studijní programy).

Umělecké vzdělávání

Tento typ vzdělávání je nabízen ve 21 institucích, které jsou pod záštitou ministerstva kultury. Tyto instituce jsou vysoce diverzifikované a nabízejí studijní programy v rámci hudby, kreativního umění, architektury, tance, divadla aj. 11 institucí nabízí vzdělávání na univerzitní úrovni.

3.3.3. Statistické údaje terciárního vzdělávání v Dánsku

TABULKA Č. 9: POČET OBYVATEL V DÁNSKU

	2005	2006	2007	2008
Počet obyvatel	5 415 978	5 434 567	5 457 415	5 475 791

Zdroj: Statistic Denmark, OECD

TABULKA Č. 10: POČET INSTITUCÍ TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V DÁNSKU

	2005	2006	Po reformě	2007	2008
Celkem	154	152	Celkem	152	82
Instituce profesního vzdělávání (Vocational schools)	43	42	Akademie profesního vzdělávání	80	10 (55*)
Centra terciárního vzdělávání (CVU) aj.	38	38	Univerzitní college + specializovaná college	10 + 1(152*)	8 + 1 (152*)
Centra terciárního vzdělávání (CVU)	23	23	Umělecké akademie a college neuniverzitní	9	9
Instituce nabízející středně dlouhé vzdělávací programy	15	15	Umělecké univerzitní instituce terciárního vzdělávání	11	11
Univerzity	12	12	Univerzity	8	8
Další instituce terciárního vzdělávání	61	60	Další Instituce		
• Námořní instituce	16	16	• Námořní instituce	14	14
• Policejní a vojenské instituce	20	19	• Policejní a vojenské instituce	19	19
• Umělecké a kulturní školy	25	25			

Zdroj: Eurydyce, Statistic Denmark, Danish Ministry of Education, *pobočky

TABULKA Č. 11: STUDUJÍCÍ NA INSTITUCÍCH TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V DÁNSKU

<i>Studenti</i>	2005	2006	2007	2008
Celkem	205 128	207 874	209 780	n
Krátké studijní programy	17 176	17 691	18 319	188 788
Střední studijní programy	125 965	129 417	131 314	474 925
• Profesní bakaláři	67 643	67 135	64 954	n
• jiné	1 607	1 619	1 732	n
• univerzitní bakaláři	56 715	60 663	64 628	60 713
Dlouhé studijní programy	57 194	55 817	54 896	230 180
5 roků	10 983	7 933	5 433	n
Navazující magisterský	46 211	47 884	49 463	n
PhD. aj.	4 793	4 949	5 251	n

Zdroj: Eurydyce, Statistic Denmark, Danish Ministry of Education

n – údaje nebyly k dispozici

Hnědá barva představuje profesní vzdělávání

Modrá barva představuje akademické vzdělávání

TABULKA Č. 12: STUDUJÍCÍ NA INSTITUCÍCH TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V % V DÁNSKU

<i>Studenti</i>	2005	2006	2007
Celkem	100 %	100 %	100 %
Krátké studijní programy (Akademie profesního vzdělávání)	8 %	9 %	9 %
Střední studijní programy (celkem)	61 %	62 %	63 %
<ul style="list-style-type: none"> • Profesní bakaláři a jiné • univerzitní bakaláři 	35 %	33 %	32 %
Dlouhé studijní programy	28 %	27 %	26 %
Phd. aj.	2 %	2 %	2 %

Hnědá barva představuje profesní vzdělávání

Modrá barva představuje akademické vzdělávání

TABULKA Č. 13: STUDENTI NA PROFESNÍCH A UNIVERZITNÍCH INSTITUCÍCH

%	2005	2006	2007
Alternativní sektor celkem	43 %	42 %	41 %
Univerzitní celkem	57 %	58 %	59 %

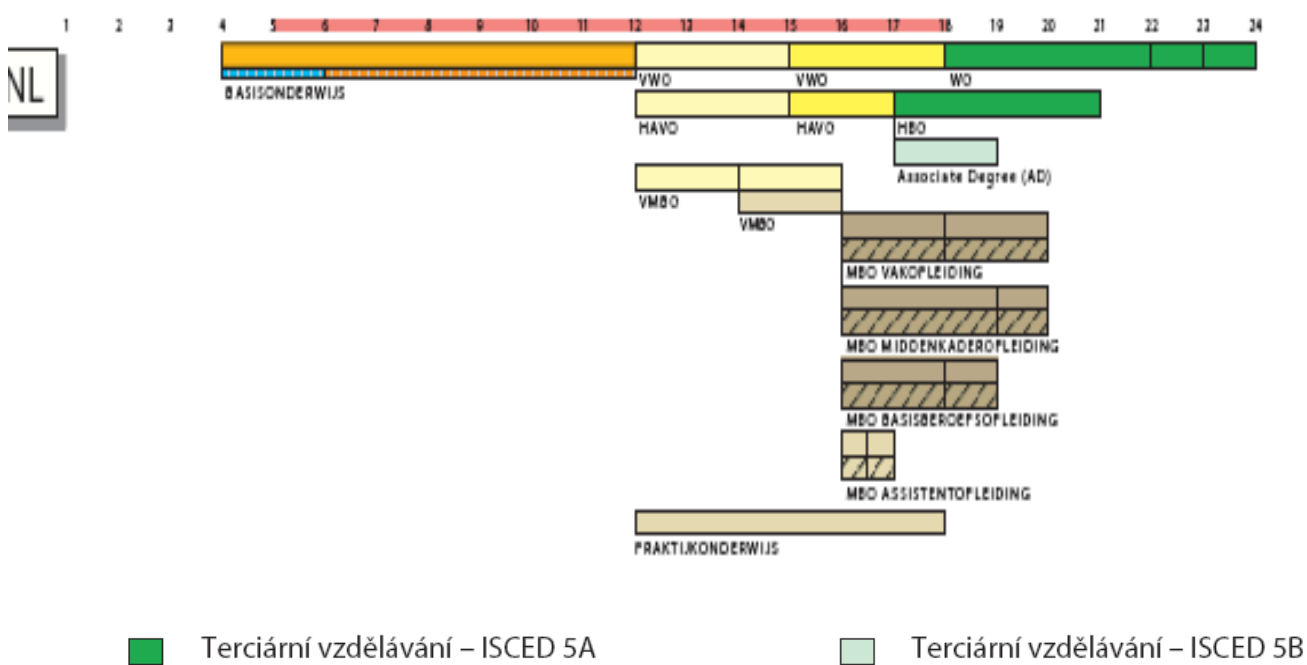
Nárůst studentů od roku 1997

V roce 2007 67 % obyvatel z věkové kohorty 30 – 69 letých dokončilo profesní typ vzdělávání, definovaný jako profesní vzdělávání nebo vysokoškolské vzdělávání zaměřené na určité pracovní pozice. Od roku 1997 došlo v tomto směru k osmiprocentnímu nárůstu. Jiným zajímavým ukazatelem je, že mladé dánské populaci se dostává lepší možnosti studovat v programech terciárního vzdělávání než generaci jejich rodičů (Eurydyce, 2009).

3.4. Nizozemí – případová studie

Systém terciárního vzdělávání v Nizozemí je složen ze dvou oblastí. První oblast představuje *tradiční univerzitní systém* (wetenschappelijk onderwijs, WO), který je zaměřen na vzdělávání akademického směru. Druhá oblast představuje *hogescholen* (univerzity profesního vzdělávání) nabízející profesní terciární vzdělávání (hoger beroepsonderwijs, HBO) a v typologii institucí představující alternativní sektor terciárního vzdělávání. Tyto dvě oblasti tvoří dohromady binární systém.

OBR. Č. 4: SYSTÉM TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V NIZOZEMÍ



Zdroj: Eurydyce, 2008

3.4.1. Historický kontext

Historie *tradičních univerzit* byla započata roku 1575, kdy byla zřízena Univerzita v Leidenu. Následně vznikly i další univerzity: Univerzita v Groningenu (1614), Univerzita v Amsterdamu (1632) a Univerzita v Utrechtu (1634). Řada dalších univerzit pak vznikla během následujících století, včetně tři vysokých škol technických a jedné zemědělské. Kromě

již zmíněných univerzit v posledním století vznikly i další univerzity, které byly založeny za účelem podpořit ekonomický rozvoj země a jako pomoc znevýhodněným regionům v zemi. Technická univerzita v Eindhovenu (1956), Technická univerzita v Twente (1961) a Univerzita v Limburgu (později pojmenovaná jako maastrichtská univerzita 1976)(Boezeroy, 2003).

Historie *profesního terciárního vzdělávání* se datuje od 19. století. Zákon o národní vědě a technickém vzdělávání z roku 1919 představoval první právní rámec pro vysoce roztržštěný sektor, který byl rozpoznán v roce 1968 jako odlišný sektor vzdělávání. Přesto tyto instituce až do roku 1986 byly považovány za instituce sekundárního vzdělávání, ale díky jejich pozitivnímu přínosu do národního hospodářství byly v tomto roce integrovány jako *hogescholen* do terciárního vzdělávání, a přispěly tak ke vzniku de facto již existujícího binárního systému (Boezeroy, 2003). V současné době jsou kurzy nabízené na *hogescholen* rozděleny do sedmi sektorů: pedagogika, inženýrství a technologie, zdravotní péče, ekonomie, chování a společnost, jazyk a kultura a zemědělství ekologie a rybnářství (MOECS, 2003).

Dalším typem instituce terciárního vzdělávání v Nizozemí je *Open University*, která byla založena roku 1984 v Heerlenu. Nabízí distanční formou vzdělávání, která vyúsťuje jak univerzitními, tak profesními tituly terciárního stupně studia. Tato forma vzdělávání je určena převážně těm jedincům, kteří v minulosti neměli možnost na instituci terciárního vzdělávání studovat.

A v neposlední řadě zde působí i *Instituty mezinárodního vzdělávání*, jež byly založeny v padesátých letech 20. století jako centra nabízející trénink pro jedince přicházející z rozvojových zemí. Oficiálním jazykem těchto institucí je angličtina, délka poskytovaných kurzů může být od několika týdnů až po dva roky. Studium je buď zaměřeno na výzkum, nebo na praktické použití vědomostí.

3.4.2. Struktura studia terciárního vzdělávání v Nizozemí

Profesní vzdělávání – Univerzity aplikovaných věd – HBO (hogescholen)

Univerzity aplikovaných věd HBO poskytují teoretickou a praktickou přípravu na povolání vyšších odborných a manažerských postů, pro které je toto vzdělávání užitečné, ale v mnoha případech nezbytné. Tudíž absolventi s tímto titulem nacházejí zaměstnání v různých oblastech od středních a vyšších pracovních pozic, v oblastech jako je obchod, průmysl, zdravotní péče, sociální služby a státní správa. Studium na těchto institucích je zaměřeno jak na odborné vzdělávání, tak i na výzkum, který je prováděn v oblastech, ve kterých je vzdělávání nabízeno. Tyto instituce poskytují bakalářské a magisterské programy a předávají vzdělávání jedincům ve prospěch celé země. Rovněž přispívají k rozvoji těch profesí, na které je výuka zaměřena. Univerzity aplikovaných věd poskytují převážně bakalářské tituly (4leté studium). V září roku 2002 došlo na základě boloňského procesu k „překlopení“ studijních programů vyšších stupňů do magisterské formy studia (1 nebo 2 leté studium). Zároveň od tohoto roku instituce mohou žádat o akreditaci svých nových magisterských studijních programů. Vládou financované kurzy univerzit aplikovaných věd HBO nabízejí studium v následujících sedmi oblastech: školství, ekonomie, chování a společnost, jazyk a kultura, inženýrství a technologie, zemědělství a přírodní prostředí a zdravotnictví. Většina univerzit aplikovaných věd nabízí vzdělávání v několika z těchto oblastí zároveň.

Jak univerzity, tak HBO mohou nabízet tzv. duální formu prezenčního studia. Duální forma studia spojuje studium s placenou stáží (práce). Cílem tohoto spojení je jednak sblížení těchto dvou sektorů, vzdělávání a práce, a jednak lepší příprava studentů pro pracovní trh. Duální formu studia můžeme přirovnat ke stáži při studiu, ale tato duální forma posunuje spojení mezi vzděláváním a pracovní realitou ještě o krok dále. Je zde kladen větší důraz na dohled studentů z obou institucí (jak ze strany školy, tak i zaměstnavatelů). Součástí kurzu je smlouva mezi studentem, institucí terciárního vzdělávání a zaměstnavatelem. Další výhodou, která existuje v nizozemském systému vzdělávání, je fakt, že HBO instituce mohou osvobodit studenty s určitou odbornou kvalifikací z části kurzu, a studium mu tak zkrátit.

Akademické tituly

Studenti univerzit aplikovaných věd mohou obdržet jak bakalářské, tak magisterské tituly po složení závěrečné zkoušky v příslušných bakalářských a magisterských programech. V souvislosti s typem studovaného programu studenti získávají různé druhy titulů, jako jsou inženýr, bakalář, BA, magistr, magistr + obor aj.

V roce 2006 byl do nizozemského vzdělávacího systému zaveden titul „Associate degree“. Tyto dvouleté studijní programy byly jakoby vloženy do bakalářského stupně studia HBO a student pro jejich absolvování musí získat 120 ECTS kreditů. Po úspěšném skončení studijního programu studenti mohou buď pokračovat v dalším studiu a doplnit si dalších 120 ECTS k získání bakalářského titulu, nebo vstoupit na pracovní trh. Jedním z důvodů zavedení těchto studijních programů byla snaha ztraktivnit profesní vzdělávání většímu procentu studentů a druhým důvodem byla rostoucí potřeba holandských firem po kvalifikovaných zaměstnancích s vysokoškolskou odborností.

Univerzitní vzdělávání – Univerzity

Hlavním předmětem činnosti univerzit je vzdělávat a provádět výzkum. Univerzitní vzdělávání je zaměřeno na akademické vzdělávání, na nezávislé vědecké bádání a na jeho aplikaci do praxe, na zlepšení porozumění studovaných jevů v různých disciplínách a na vytváření vědění jako takového. Poskytují průvodní kurzy, školení výzkumníků a inženýrů a předávají znalosti ve prospěch komunity. Univerzitní vzdělávání zahrnuje jak studium akademických disciplín, tak specializovaná školení pro některá povolání. Studijní programy univerzitního vzdělávání jsou poskytovány 14 univerzitami a Open univerzitou. Tři univerzity – technická univerzita v Delftu, univerzita v Eindhovenu a Twente – jsou technického a strojírenského zaměření. Zemědělská univerzita ve Wageningeni spadá pod Ministerstvo zemědělství, přírody a kvality potravin. Kromě 14 univerzit existuje řada pověřených institucí nabízející univerzitní vzdělávání (šest institucí nabízí teologické kurzy, jedna humanitní vzdělávání a jedna nabízí ekonomické vzdělávání). Univerzity poskytují tradiční systém vzdělávání v bakalářském (3 roky), magisterském (1 nebo 2 roky) a doktorském stupni stejně

jako HBO instituce, rozdíl však zůstává v jejich poslání a zaměření. V Nizozemí existují dva druhy bakalářského stupně vzdělávání: bakalářský program všeobecný a bakalářský program omezený. Všeobecný bakalářský program představuje multidisciplinární studium. Studenti si zvolí své hlavní téma studia a nadto si volí řadu volitelných předmětů. Bakalářský program omezený je naopak zaměřen na určitou oblast studia.

„Post-initial“ magisterský program, představuje nový magisterský stupeň, který nevychází z předešlého bakalářského programu. Tento druh studijního programu je primárně zaveden pro jedince, kteří disponují bakalářským studijním diplomem spolu s odpovídající pracovní zkušeností z oboru.

Typy institucí

Terciární vzdělávání v Nizozemí je poskytováno třemi typy institucí.

- Vládou dotované instituce, které dostávají finanční prostředky od Ministerstva vzdělávání, kultury a vědy, anebo od Ministerstva zemědělství, přírody a kvality potravin. Do tohoto systému dotování je zahrnuto nad 50 HBO institucí, 14 univerzit a 1 open univerzita.
- Pověřené instituce, které získávají pověření na základě zákona o terciárním vzdělávání a výzkumu. Jen některé z finančních prostředků se vztahují na zajištění jejich kurzů. Tyto instituce si mohou sami určit výši studentských poplatků.
- Instituce soukromého sektoru. Zahrnují zahraniční univerzity a obchodní školy, které nejsou zaštitěny zákonem o terciárním vzdělávání a výzkumu.

TABULKA Č. 14: PŘEHLED AKADEMICKÝCH TITULŮ

	Délka studia	Titul
Bakalářský studijní program HBO	3 – 4 roky	Bc./ Ing. nebo Bakalář (B) může být doplněn o obor
Magisterský studijní program HBO	1 – 2 roky	Magistr s uvedeným oborem
Bakalářský studijní program (univerzita)	3 roky	Bachelor of Arts (bakalář umění) BA, Bachelor of Science (bakalář přírodních věd) BC, LLB pro právní obory
Magisterský studijní program (univerzita)	1 – 2 roky	Master of Arts (magistr umění) MA, Master of Science (magistr přírodních věd) MSc, LLM pro právní obory nebo drs., mr. (pro absolventy práv) nebo ir. pro absolventy vědeckých oborů
Doplňkový magisterský program (univerzita) Zdroj: Eurydice, 2008	1 – 2 roky	Magistr

3.4.3. Statistické údaje

TABULKA Č. 15: POČET OBYVATEL V NIZOZEMÍ

	2005	2006	2007	2008
Počet obyvatel	16 306 000	16 334 000	16 358 000	16 715 999

Zdroj: Světová banka

TABULKA Č. 16: POČET INSTITUCÍ TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

	2005	2006	2007
HBO* – alternativní sektor	42	41	43
WO*	12	12	12
Open university – alternativní sektor	1	1	1

Zdroj: The Year 2007 in Figures

HBO* – Univerzity aplikovaných věd – alternativní sektor, WO* – University

TABULKA Č. 17: POČET STUDUJÍCÍCH NA INSTITUCÍCH TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

<i>Studenti</i>	2005	2006	2007
Celkem	570 964	582 974	593 902
HBO – alternativní sektor	347 500	357 300	365 600
WO	204 400	207 200	211 500
Open University – alternativní sektor	19 064	18 474	16 802

Zdroj: The Year 2007 in Figures

Hnědá barva představuje profesní vzdělávání

Modrá barva představuje akademické vzdělávání

TABULKA Č. 18: STUDUJÍCÍ NA INSTITUCÍCH TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V %

<i>Studenti</i>	2005	2006	2007
Celkem	100 %	100 %	100 %
HBO – alternativní sektor	61 %	61 %	62 %
WO	35 %	36 %	36 %
Open University – alternativní sektor	3 %	3 %	3 %

3.5. Celkové srovnání

Následující kapitola porovnává terciární systémy České republiky, Dánska a Nizozemí již podrobně rozvedené v jednotlivých případových studiích. Cílem této celkové komparace je snaha poukázat na podobnosti a odlišnosti všech tří systémů týkající se tématu diverzifikace a zodpovědět otázky, které byly položeny na začátku této práce.

V první části kapitoly bude popsána stručná komparace všech tří případových studií zaměřená na popis historického kontextu a na popis systémů terciárního vzdělávání.

3.5.1. Stručná komparace

Vznik systémů terciárního vzdělávání všech tří zemí se datuje do velmi dávné minulosti. Údaje o českém systému vzdělávání pocházejí ze 14. století, první zmínky o nizozemském systému vzdělávání pocházejí ze 16. století a dánský systém vzdělávání se datuje od století 15.

Za odlišnou etapu vývoje všech tří systémů můžeme považovat období v historickém vývoji českého terciárního vzdělávání, které nemá jak v dánské, tak v nizozemské historii obdobu. Jedná se období, kdy české terciární vzdělávání bylo ovlivňováno komunistickým režimem. Toto období představovalo pro české terciární vzdělávání fundamentální změny v několika oblastech. Byla omezena autonomie vysokých škol a veškeré akademické svobody. V čele vysokých škol v této době převážně stáli političtí funkcionáři, kteří silně sympatizovali

s komunistickou ideologií. Vědecké výzkumy byly od vysokých škol separovány a soustředěny pouze do ústavů tehdejší Československé Akademie věd

Po pádu komunistického režimu docházelo v České republice ke změnám ve všech oblastech. Změny, které západní Evropa prožívala pár desítek let předem, nyní probíhaly i v České republice. V současné době, dvacet let po pádu železné opony, můžeme v některých segmentech české společnosti vidět, že ještě nejsme zdaleka tam, kde je většina západních států. I když, jak vyplývá z tohoto konkrétního případu diverzifikace, nám byla předkládána doporučení vycházející z příkladů dobré praxe již od počátku 90. let.

Dalším společným prvkem všech tří systémů je snaha upravovat systémy terciárního vzdělávání tak, aby odpovídaly potřebám současné společnosti. Jak v Dánsku, tak v Nizozemí v posledních dvou letech dochází k úpravám systémů terciárního vzdělávání tak, aby odpovídaly potřebám stále se měnící společnosti. Konkrétně v Dánsku v roce 2006 vláda představila strategii „Dánsko v globální ekonomice“. Tato strategie obsahuje více než 350 počátečních kroků ke zlepšení podmínek v oblastech vzdělávání, výzkumu a podnikání a celkových poměrů ve společnosti pro růst a inovace tak, aby Dánsko bylo schopné obstát na globální úrovni.

V Nizozemí v roce 2007 byla vytvořena agenda na podporu vzdělávání, výzkumu a vědy. Tato agenda si vytyčila za cíl podporovat kulturu vzdělávání a vytvořit excelentní výzkumné klima, které umožní jak studentům, tak vědcům lepší přístup ke vzdělávání a k výzkumu. Byl zaveden nový model financování, který by měl podpořit kvalitu a diverzitu v nabídce kurzů. V neposlední řadě byl podpořen profesní sektor vzdělávání kvůli nedostatku určitých pracovních pozic.

V České republice můžeme zatím spíše jen hovořit o plánování budoucích kroků reformy terciárního vzdělávání v podobě přípravy věcného znění zákona. Nejdříve ve formě strategického záměru (Bílá kniha terciárního vzdělávání) a téměř paralelně probíhající příprava věcného znění zákona o terciárním vzdělávání. Z důvodu vyslovení nedůvěry vládě

v březnu 2009 byly tehdejším ministrem Ondřejem Liškou práce na reformě terciárního vzdělávání pozastaveny.

Všechny tři systémy vzdělávání jsou složené z akademického a profesního sektoru terciárního vzdělávání. V Dánsku a Nizozemí se těmto systémům vzdělávání oficiálně říká binární systémy. V České republice je sice profesní vzdělávání v podobě vyšších odborných škol také nabízeno, nicméně proporce mezi těmito dvěma sektory terciárního vzdělávání je značně odlišná. Profesní sektor vzdělávání představuje jen malou část systému (přibližně 9 %).

Důvodem může být právě odlišný historický vývoj. V Dánsku se historie profesního vzdělávání datuje k roku 1889 (Zákon o učňovství z roku 1889), kdy vznikl duální systém rozvíjející zákonné zabezpečení učňovských let v procesu vzdělávání ve spojení s průmyslem a obchodem a vzdělávacími institucemi. Zákon z roku 1956 zavedl v tehdejších profesních colleges povinnou účast v praxi (jednou týdně). Následující reformy dále jen upevňovaly roli profesních college, a tímto způsobem zajišťovaly prohlubování a diverzitu systému terciárního vzdělávání. Další reforma profesního sektoru vzdělávání v pořadí z roku 1991, vyústila v koherentní národní systém, který zachovával jak tradiční úzké vazby s průmyslem a obchodem, tak zajišťoval flexibilní a široký kvalifikační rámec prostřednictvím neustálého posilování teoretické části programů. V současnosti tento systém profesního vzdělávání představuje rovnocennou část terciárního vzdělávání v Dánsku.

Historie nizozemského profesního vzdělávání se datuje od 19. století. V současnosti profesní vzdělávání stejně jako v Dánsku představuje rovnocennou část vzdělávání, početně navštěvovanou nizozemskými studenty (Vlk, A., 2006). Jediná odlišnost mezi těmito dvěma zeměmi je v počtech studentů, kteří tento sektor studia navštěvují, v Nizozemí se jedná o 62 % studentů a v Dánsku o 41 %. Instituce, které zajišťují profesní vzdělávání v obou státech, mají povolení užívat přívlástek univerzitní či univerzity, což přidává těmto institucím na prestiži.

V České republice byl sektor profesního vzdělávání konstituován až po roce 1990 na doporučení nizozemských expertů. K zavedení do legislativy došlo v roce 1995, společně s pravidly, které regulovaly základní a střední školství. V roce 1998 byl připravován zákon, který by postavil instituce profesního vzdělávání na roveň vysokých škol, ale protože se objevily negativní názory z řad rektorů veřejných vysokých škol, ke schválení tohoto zákona nedošlo. Výsledkem je současné postavení vyšších odborných škol, které je společností nazíráno jako méně prestižní vzdělávání, určené zejména studentům, kteří se nedostanou na vysokou školu, což dokazuje i podíl studentů studujících na těchto školách, jedná se přibližně o 9 % (Vlk, A., 2006).

Tabulka č. 19 stručně shrnuje charakteristiky dánského, nizozemského a českého terciárního systému vzdělávání.

TABULKA Č. 19: CELKOVÉ SROVNÁNÍ ZA ROK 2007 VŠECH TŘÍ ZEMÍ – VÝBĚR UKAZATELŮ

	ČESKÁ REPUBLIKA	DÁNSKO	NIZOZEMÍ
Historické pozadí	Terciární vzdělávání založeno v r. 1348. Od roku 1948 – 1989 část komunistického bloku. Po roce 1989 dohánění systémů západních států	Terciární vzdělávání založeno roku 1479. Systém terciárního vzdělávání se vyvíjel způsobem typickým pro západní evropské systémy v demokratické společnosti	Terciární vzdělávání založeno v r. 1578. Systém terciárního vzdělávání se vyvíjel způsobem typickým pro západní evropské systémy v demokratické společnosti.
Historie profesního vzdělávání – alternativní sektor	Vznik po roce 1990. Instituce profesního vzdělávání nejsou rovnocennými institucemi v terciárním systému vzdělávání	Historie profesního vzdělávání se datuje k roku 1889. Po roce 1956 vznik profesních college. V současné době profesní studijní programy představují rovnocennou část systému terciárního vzdělávání.	Historie profesního vzdělávání se datuje k 19. století. V současné době je to rovnocenná část systému terciárního vzdělávání. S větším podílem studentů.
Podíl studentů v profesních studijních programech – alternativní sektor	9 %	41 %	64 %
Podíl studentů v akademických studijních programech	92 %	59 %	36 %
Podíl studentů v terciárním stupni vzdělávání r. 2006	50 %	80%	60 %
Počet typů institucí s různými variantami studia (instituciální diverzita studia)	3 (Vysoké školy (univerzitní a neuniverzitní), Vyšší odborné školy, Konzervatoře)	3 (Profesní Akademie, Univerzity College, a Specializované College, Univerzity)	3 (HBO – Profesní vysoké školy, WO – univerzitní vysoké školy, Open univerzita)
Podíl populace s terciárním vzděláním	14 %	36 %	31 %

3.5.2. Typologie institucí

V následujícím odstavci budou popsány všechny tři systémy terciárního vzdělávání na základě Mikhailovy typologie⁵⁰ institucí terciárního vzdělávání tak, aby bylo zřejmé, jak jsou instituce terciárního vzdělávání pro potřeby této práce tříděny. K vysvětlení bude použita následující tabulka.

TABULKA Č. 20: TŘÍDILNÝ SYSTÉM TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH.

<i>Země</i>	1. vrstva	2. vrstva	3. vrstva
Dánsko	8 univerzit	8 Univerzity college, 1 Specializovaná college,	10 Profesních akademií, Instituce dalšího profesního vzdělávání
Nizozemí	12 univerzit	43 Univerzit aplikovaných věd-HBO	1 Open univerzita,
Česká republika	28 vysokých škol univerzitního typu	47 vysokých škol neuniverzitního typu	186 – VOŠ, konzervatoře

Alternativní sektor v současné době zahrnuje všechny instituce ze třetí vrstvy a některé instituce z vrstvy druhé.

⁵⁰ Viz kapitola č. Typologie institucí.

4. Závěry práce

Poslední kapitola této diplomové práce je vyhrazena závěrům a doporučením. Budou zde představeny odpovědi na otázky a podotázky (hypotézy), které byly položeny na začátku práce.

Zodpovězení hlavní výzkumné otázky a hypotéz

V kapitole *cíle studia* byla formulována následující výzkumná otázka, podotázka a hypotézy k zodpovězení podotázky:

Otázka č. 1: *„Tato diplomová práce se snažila zjistit, do jaké míry je právě současná diverzifikace systému terciárního vzdělávání České republiky srovnatelná s diverzifikací struktur terciárního vzdělávání vyspělých států umísťujících se na předních příčkách tabulek konkurenceschopnosti ve světě.“*

Otázka č. 2: *„A v řadě druhé se práce zabývá otázkou, jestli je terciární vzdělávání v České republice dostatečně diverzifikované na to, aby bylo schopné uspokojovat aspirace všech studia schopných studentů a současně adekvátně reagovat na změny na trhu práce? A také se pokusit zjistit, zda jev vysoké diverzifikace terciárního vzdělávání je typický pro vyspělé státy.“*

Na základě prostudované literatury si dovoluji formulovat několik hypotéz, které by měli sloužit k zodpovězení mé druhé otázky:

H1: *Aby systémy terciárního vzdělávání mohly dostatečně reagovat na požadavky trhu a jedinců, potřebují být dostatečně diverzifikované.*

H2: *Čím více diverzifikovaný systém terciárního vzdělávání, tím lépe reaguje na požadavky trhu a požadavky jedinců.*

H3: *Česká republika se vyznačuje nižší diverzifikací terciárního systému než vyspělejší evropské státy.*

H4: *Konkurenceschopné státy se vyznačují vysokou mírou diverzifikace terciárního vzdělávání.“*

Odpověď č. 1:

Pomocí komparace statistických dat, které se podařilo získat jak z nadnárodních, tak národních institucí, zabývajících se terciárním vzděláváním ve vybraných zemích, jsem došla k závěru, že diverzifikace terciárního systému vzdělávání České republiky není srovnatelná s diverzifikací struktur terciárního vzdělávání vyspělých států v konkrétním případě Dánska a Nizozemí. A to z těchto důvodů:

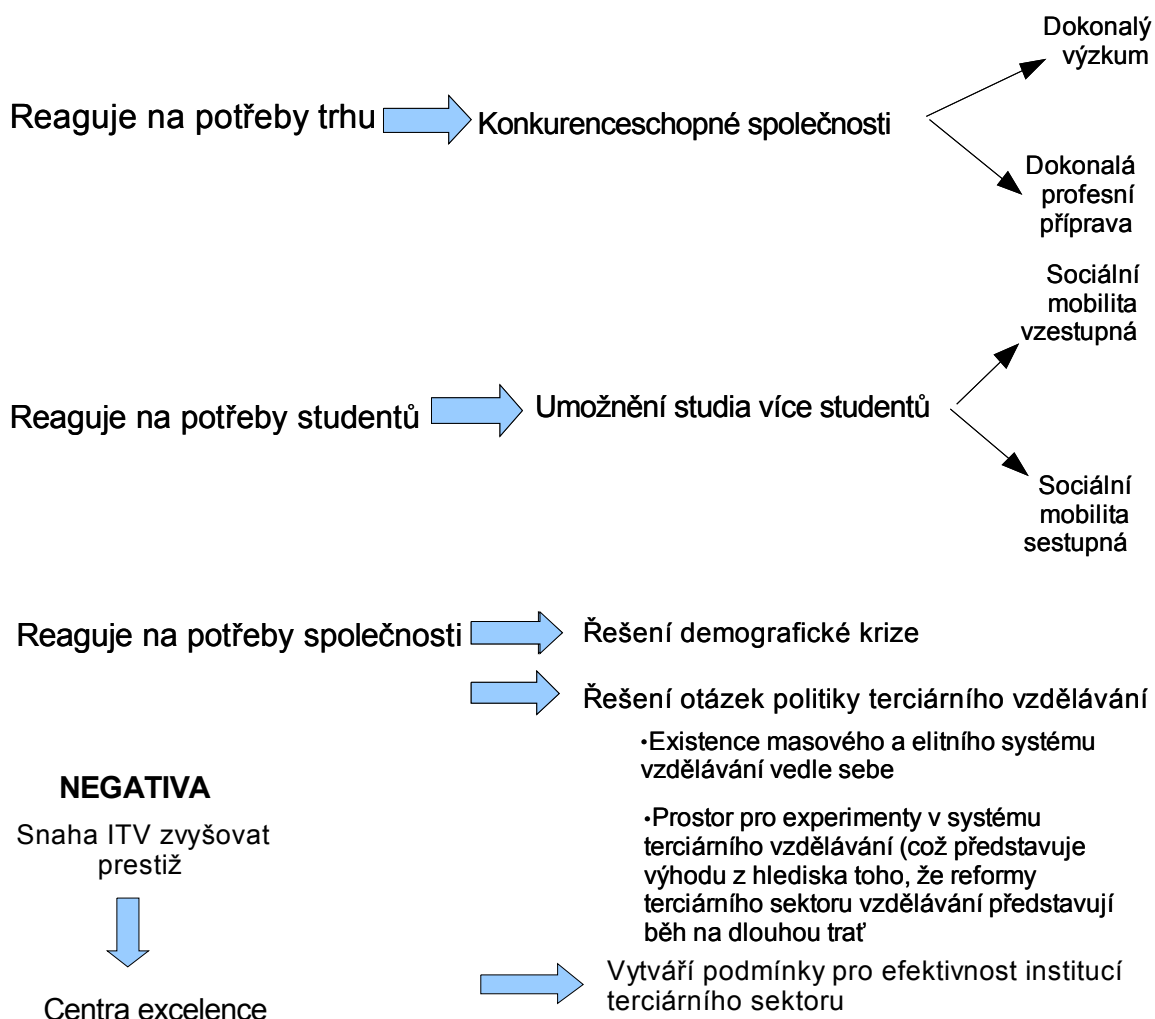
- V systému terciárního vzdělávání České republiky neexistuje rovnocenný sektor profesního vzdělávání. (VOŠ nejsou postaveny na stejnou úroveň v systému jako vysoké školy, proto představují pro studenty méně prestižní možnost studia v systému terciárního vzdělávání).
- Podíl studentů navštěvujících VOŠ (alternativní sektor vzdělávání) je v porovnání s vyspělými státy Evropy velmi malý, pouze 9 % (Dánsko 41 % a Nizozemí 62 %).
- Alternativní sektor terciárního vzdělávání představuje v České republice nejmenší část systému terciárního vzdělávání v porovnání s Dánskem a Nizozemím.

Odpověď č. 2:

Za odpověď na otázku číslo dvě jsou považovány odpovědi na vyslovené hypotézy. K odpovědím na hypotézy bylo využito metody stromu problémů, prostřednictvím které jsem se pokusila zaznačit důsledky plynoucí z existence diverzifikovaného systému, a tedy jsem použila tuto metodu jen částečně.

OBR. Č. 5: DŮSLEDKY PLYNOUCÍ Z DIVERZIFIKOVANÉHO SYSTÉMU

Otázka diverzifikovaného systému terciárního vzdělávání :existence jak **univerzitních** (výzkumné, akademické) tak **profesních** (praktických, zaměřeni na pracovní trh) forem studia **+ variant forem studia** (prezenční, kombinované, distanční) (full-time a part.time studium)



ITV – Instrukce terciárního vzdělávání

Na základě této schématu se dá usuzovat, že čím vyšší je míra diverzifikace terciárního systému vzdělávání, tím vyšší je předpoklad konkurenceschopnosti státu. Adekvátní systém

terciárního vzdělávání bude připravovat jedince na povolání a bude zajišťovat dokonalý výzkum ve spolupráci s průmyslem a obchodem. Dále se dá usuzovat, že čím vyšší je míra diverzifikace terciárního systému vzdělávání, tím vyšší je předpoklad podílu studujících studentů. Což vysvětluje tvrzení, že více diverzifikovaný systém terciárního vzdělávání je schopen uspokojovat požadavky většího počtu studentů. A v celkové rovině se dá usuzovat, že čím vyšší je míra diverzifikace terciárního vzdělávání, tím lépe terciární vzdělávání reaguje na potřeby společnosti.

Odpověď H1: Jak je patrné z obrázku č. 5, je odpověď na první hypotézu kladná. Čím více je systém terciárního vzdělávání diverzifikovaný, tím více je schopný uspokojovat poptávku více jedinců s různými zájmy. Zároveň je schopen více reagovat na potřeby trhu.

Odpověď H2: Obdobně kladná odpověď.

Odpověď H3: Ano, na základě statistických dat bylo dokázáno, že systém terciárního vzdělávání v České republice je méně diverzifikovaný než Dánsko a Nizozemí, dva státy západní Evropy, které se umisťují ve výzkumech zabývající se konkurenceschopností na vůdčích pozicích. Dále i průměr zemí OECD ukazuje, že diverzifikace je podstatně nižší.

Odpověď H4: V případě Dánska a Nizozemí tato teze platí, bohužel není možné prokázat z důvodu zaměření této práce jen na tyto dva západní státy, zda se jedná o všeobecné pravidlo.

Odpověď na otázku číslo dvě tedy zní: z důvodů nižší diverzifikace terciárního vzdělávání České republiky systém není schopen adekvátně odpovídat na potřeby pracovního trhu, i když je do určité míry schopný v současné době uspokojovat poptávku občanů po studiu, protože jak bylo ukázáno na statistických datech, existuje v něm dostatečná variace forem studia, která umožňuje i zaměstnaným jedincům za určitých kompromisů studium absolvovat.

Závěr

Je všeobecně známé, že existuje silná korelace mezi účastí v terciárním vzdělávání a úrovni ekonomického rozvoje země. Studie světové banky ukazují nad 50 % podíl studujících v zemích, které jsou členy Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, oproti 21 % studujících v rozvojových zemích a 6 % podílu studujících v méně rozvinutých zemích. Terciární vzdělávání se stalo důležitou prioritou mnoha zemí v rámci veřejné politiky. Je považováno za zástupce sociálních změn, za motor hospodářského růstu a za nástroj potřebný pro realizaci kolektivních aspirací společnosti.

Během posledních desetiletí mnoho rozvojových států, ale i států vyspělých, snažících se zdokonalit hospodářský rozvoj, vytvořilo ambiciózní plány zvýšit účast občanů v terciárním vzdělávání za účelem podpory svého hospodářského rozvoje. V této souvislosti lze říci, že od 60. let 20. století považují vlády zavádění alternativního sektoru terciárního vzdělávání za rentabilní strategii napomáhající k dosažení ekonomického růstu.

Nicméně to, do jaké míry se jednotlivým státům podařilo implementovat výsledky z analýz terciárních vzdělávacích politik, a zavést i zaktivovat alternativní sektor terciárního vzdělávání (profesní sektor), se velmi liší.

Cílem práce bylo popsat problematiku diverzifikace terciárního vzdělávání a zaměřit se na zhodnocení situace diverzifikace terciárního vzdělávání v České republice. Konkrétně se jednalo o komparativní analýzu tří případových studií České republiky, Dánska a Nizozemí, která sloužila k porovnání systémů dvou zástupců vyspělých západních států, které se ve studiích zabývající se konkurenceschopností umístily na předních pozicích, spolu s terciárním vzdělávacím systémem České republiky. Hlavním předmětem komparace byla míra diverzifikace jednotlivých systémů.

Výsledky komparace ukázaly, že míra diverzifikace terciárního vzdělávání v České republice není srovnatelná s mírou diverzifikace systémů terciárního vzdělávání Dánska a Nizozemí. Příčina nízké diverzifikace terciárního systému vzdělávání České republiky je spatřována především v neexistenci profesního sektoru vzdělávání. Sektoru, který by

představoval rovnocenný sektor k sektoru akademickému tak, jak je tomu u zbývajících dvou sledovaných států.

Doporučení zvýšit míru diverzifikace terciárního vzdělávání byla v rámci analýz vzdělávací politiky České republiky předložena zahraničními experty OECD během posledních dvaceti let již několikrát. Zatím nedošlo k jejich plné realizaci. To, zda se tato doporučení promítnou do připravované reformy, je vzhledem k současné politické situaci otázkou.

Resumé

Diverzifikace terciárního vzdělávání je problematika týkající se vysokoškolské vzdělávací politiky, která je v současné době velmi diskutovaným tématem v mnoha evropských zemích. Vyspělé země Evropy již pochopily, že vzdělaná populace představuje pro stát výhodu, která v globálním měřítku vyhrává ve všech oblastech společnosti. Pro to, aby státy mohly ve větší míře uspokojovat poptávky aspirujících jedinců po studiu v terciárním vzdělávání, musí disponovat diverzifikovaným systémem terciárního vzdělávání kvůli různorodé skladbě aspirující populace.

Práce srovnává míru diverzifikace terciárního vzdělávání České republiky spolu se dvěma státy Dánskem a Nizozemí, které se podle prací o konkurenceschopnosti umísťují na předních pozicích. Výsledkem práce je zjištění nedostatečné míry diverzifikace terciárního systému vzdělávání v České republice, a to z důvodu neexistence rovnocenného sektoru profesního terciárního vzdělávání, který tvoří ve vyspělých státech významný podíl systému.

Doporučení o zvýšení míry diverzifikace byly vládě České republiky představovány z výsledků zpráv zahraničních expertů OECD již několikrát. Bohužel se nepodařily v minulosti prosadit natolik, aby vyústily v reformu, která by doporučení zrealizovala. To jestli se tato doporučení promítnou do současné připravované reformy terciárního vzdělávání je otázkou.

Summary

The diversification of tertiary education is an issue relating to higher education policy, which is currently very discussed topic in many European countries. Developed countries of Europe have understood that educated population mean for country a big advantage, which in global sphere wins in all segments of society. In order to satisfy the demand of aspire population to study in tertiary education the states need to have diversified system of education, because of the variety of the population.

This work compares the degree of diversification of tertiary education of the Czech Republic together with two countries, Denmark and the Netherlands, whose rate high in the competitiveness reports. By the result of the thesis are the findings which claim that the tertiary education system in the Czech Republic is not enough diversified, mainly because there is not equivalent sector which would be complementary to the academic sector of tertiary education, the professional sector of tertiary education. This sector forms in developed European countries a significant proportion of the system.

Recommendation for increasing diversification of tertiary system has been introduced several times to the Czech government during the last twenty years. Unfortunately, they failed to be implemented. Whether they will be included to the coming reform of tertiary education is a question.

Seznam tabulek, grafů, obrázků

Graf č.1 : Změna v podílech obyvatel s terciárním vzděláním mezi roky 2003 – 2006.....	44
Graf č. 2: Podíl obyvatel s terciárním vzděláním v roce 2006 (Podíly ve věkových skupinách)	45
Graf č. 3: Zastoupení kvalifikovaných, středně kvalifikovaných a nekvalifikovaných pracovních pozic na trhu práce v roce 1998 a 2006.	47
Graf č. 4: Podíl vzdělávacích oborů podle zaměření v roce 2006	48
Graf č.5 : Podíl populace s terciárním vzděláním a podíl populace ve vysoce kvalifikovaných pracovních pozicích	49
Obr. č. 1. Institucionální typologie terciárního systému vzdělávání	41
Obr. č. 2: Organizace vzdělávací soustavy České republiky	53
Obr. č. 3: Struktura dánského vzdělávacího systému	75
Obr. č. 4: Systém terciárního vzdělávání v Nizozemí.....	83
Obr. č. 5: Důsledky plynoucí z diverzifikovaného systému	98
Tabulka č.1 : Přínos vzdělávání pro jednotlivce a pro společnost.....	21
Tabulka č. 2: Počet obyvatel	58
Tabulka č. 3: Počet institucí terciárního vzdělávání	59
Tabulka č. 4: Počet studujících na institucích terciárního vzdělávání	59
Tabulka č. 5: Studující na institucích terciárního vzdělávání v %	60
Tabulka č. 6: Populace s dokončeným vzděláním ve věkové kohortě v % (2005)	60
Tabulka č. 7 : Vzorek 10 respondentů:	67
Tabulka č. 8 : Studijní programy na univerzitách v Dánsku.....	78
Tabulka č. 9: Počet obyvatel v Dánsku	79
Tabulka č. 10: Počet institucí terciárního vzdělávání v Dánsku.....	80
Tabulka č. 11: Studující na institucích terciárního vzdělávání v Dánsku	81
Tabulka č. 12: Studující na institucích terciárního vzdělávání v % v Dánsku.....	82
Tabulka č. 13: Studenti na profesních a univerzitních institucích	82
Tabulka č. 14: Přehled akademických titulů.....	88
Tabulka č. 15: Počet obyvatel v Nizozemí	89
Tabulka č. 16: Počet institucí terciárního vzdělávání	89
Tabulka č. 17: Počet studujících na institucích terciárního vzdělávání	89
Tabulka č. 18: Studující na institucích terciárního vzdělávání v %	90
Tabulka č. 19: Celkové srovnání za rok 2007 všech tří zemí – výběr ukazatelů	94
Tabulka č. 20: Třídílný systém terciárního vzdělávání ve vybraných zemí.....	95

Bibliografie

ANWEILER, O., BLUME, S., ČERYCH, L., JERSCHINA, J., WAGNER, A. *Zpráva o vysokém školství v České a Slovenské Federativní Republice*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992. ISSN: 0862-156X.

BARRO, R. J., & X. SALA-I-MARTIN. *Economic Growth*. New York, 1995.

BELL, D. *The coming of post-industrial society: avenue in social forecasting*. 1. vyd. Harmondsworth: Penguin Books, 1976.

BERGAN, S. *Report of the Conference on Qualification Structures in European Higher Education*. Council of Europe. 2003. Dostupné z http://www.aic.lv/ace/bologna/Prg_berl/2003/Copenh/Copenh_finrep.rtf, (13. 5. 2009).

BIRNBAUM, R. *Maintaining Diversity in Higher Education*. 1. vyd. San Francisco: Jossey-Bass, 1983. ISBN: 92-6403-653-9.

BLÖNDAL, S., FIELD, S. & GIROUARD, N. Investment in Human Capital through Upper-Secondary and Tertiary Education. *OECD Economic Studies*, 2002, No. 34. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/0/52/2640202.pdf>, (13. 5. 2009).

Bologna Process. 2006. *Template for National Reports 2005-2007*. Dostupné z www.bologna.msmt.cz, (13. 5. 2009).

BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Z francouzského originálu přeložila Dvořáková, V. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN: 80-7184-518-3.

BRINKLEY, A. *The Unfinished Nation: a concise history of the American People* 4. vyd. New York, 2006. ISBN: 0-07-724067-7.

Cambridge Journal of Economics, 1995 vol. 19, p. 189-207.

Centrum pro studium vysokého školství a MŠTM. *Higher Education in the Czech Republic 2008*. Praha: MŠTM 2009. ISBN: 978-80-254-3783-4.

CERYCH, L. *Educational Reforms in Central and Eastern Europe*. *European Journal of Education*, Blackwell Publishing, 1995., Vol. 30, No. 4, 30-Year Anniversary Issue (Dec., 1995), s. 423 – 435.

CERYCH, L.. *Education Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes*. *European Journal of Education*, 1997, Blackwell Publishing, Vol. 32, No. 1, Secondary Education: State and Prospects (Mar., 1997) s. 75 - 96.

Čro 1 – Radiožurnál 12. května 2008. Jiří Zlatuška, děkan FI Masarykovy univerzity, Brno : rozhovor v rádiu. [online]. Dostupný z WWW: <http://www.zlatuska.cz/index.php?sekce=media&clanek=14>, (21. 5. 2009).

DARVIN, CH. *O původu druhů*. Překlad a výtah podle anglického vydání z roku 1906 opatřil Staněk, J. Brno: Dědictví Havlíčkovo, 1923.

DURKHEIM, E. *Společenská dělba práce*. Z francouzského originálu přeložila Doležalová, P. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN: 80-7325-041-1.

Education, Culture and Science in the Netherlands: Key Figures: 2002 – 2006: Education, Culture and Science in the Netherlands, [online]. July 2007, Dostupný z www: http://www.minocw.nl/documenten/KEYFIGURES2002_2006.pdf, (21. 5. 2009), ISBN: 978-90-5910-188-3.

EURYDICE. *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms : Czech Republic* [online]. 2008, Dostupný z www: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_CZ_EN.pdf, (21. 5. 2009).

Evropská Komise. *Eurybase : The Information Database on Education Systems in Europe : Organizace vzdělávací soustavy České Republiky: 2007/08*. European Commission. DG for Education and Culture a UIV. [online]. 2008. Dostupný z www: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/CZ_CS_C11_5_6.pdf, (13. 5. 2009).

Evropská Komise. *Eurybase : The Information Database on Education Systems in Europe : The Education System in Denmark: 2007/2008*. European Commission. DG for Education and Culture. [online]. 2008. Dostupný z www: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DK_EN_C3.pdf, (13. 5. 2009).

Evropská Komise. *Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe : The Education System in the Netherlands 2007/2008*. European Commission. DG for Education and Culture. [online]. 2008. Dostupný z www: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/NL_EN_C11_3.pdf, (13. 5. 2009).

Evropská Komise. *Focus on the structure of higher education in Europe 2006/2007 : National trends on the Bologna process*. 1. vyd. 2007. ISBN: 987-92-79-05372-6.

Evropská Komise. *Klíčové údaje o vysokém školství v Evropě*. 2.vyd. Brusel. 2008. ISBN: 978-92-79-0610-2.

Evropská Komise. *Report o : a Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Process, [online]. 2004. Dostupný z www: http://www.jointquality.nl/content/ierland/draft_report_qualification_framework_EHEA2.pdf, (13. 5. 2009).

Evropská komise. *Sdělení Komise : Mobilizace inteligenčního potenciálu Evropy : možnost pro univerzity plně přispět k lisabonské strategii*. KOM, [online]. 2005. Dostupný z www: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005AR0154:CS:HTML>, (13. 5. 2009).

Evropská Komise. *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy, a vzdělávání dospělých, v Evropě*. UIV, [online]. 2008. Dostupný z www: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_CZ_CS.pdf, (13. 5. 2009).

Evropská Komise. *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*. COM, [online]. 2003. Dostupný z www: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11067.htm>, (13. 5. 2009).

FILE, J. AND ANNEKE LUIJTEN-LUB. *Reflecting on higher education policy across Europe : a CHEPS resource book*. 1 vyd. CHEPS: Enschede, 2006. s. 176 ISBN: 90–365-2339–7.

FILE, J. at al. *Thematic Review of Tertiary Education : The Czeck Republic*. OECD, [online]. 2006. Dostupný z www: <http://www.oecd.org/dataoecd/8/32/37730231.pdf>, (13. 5. 2009). ISBN: 80–86302-41–5.

FRANS, VAN VUGHT. *Institutional Profiles towards a Typology of Higher Education Institutions in Europe*. European Commission. DG for Education and Culture. [online]. 2005. Dostupný z www: <http://doc.utwente.nl/53776/>, (13. 5. 2009).

FRANS, VAN VUGHT. *Mapping Diversity : Developing a European Classification of Higher Education Institutions*. CHEPS - Center for Higher Education Policy Studies 1. vyd. CHEPS: Enschede, 2008.

FRANS, VAN VUGHT. *Mission Diversity and Reputation in Higher Education*. In *Higher Education Policy*, 2008, vol. 21, s. 151–174.

FRIČ, P. et al. *Vůdcovství českých elit*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978–80-247–2563-5.

GARGIA, R. *Institutional Diversity : The NCHEMS-NIE Indicators Project : Final Report*. National Center for Higher Education Management Systems, Boulder, Colo. [online]. 1982, s. 25. Dostupný z www: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/5c/51.pdf, (13. 5. 2009).

GEMMELL, N. *Evaluating the Impacts of Human Capital Stocks and Accumulation on Economic Growth: Some New Evidence*. In Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 1996, No. 58, s. 9–28.

GIDDENS, A. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1997. ISBN: 80-7203-124-4.

GITTLEMAN, M., WOLFF, E.N. R&D Activity and Cross-Country Growth Comparisons. *Cambridge Journal of Economics*, Oxford University Press, vol. 19(1), s. 189-207.

GREENAWAY, D. & HAYNES, M. Funding Universities to Meet National and International Challenges. *School of Economics Policy Report 001 commissioned by the Russell Group of Universities*. University of Nottingham, 2000. s. 115.

GREGER, D., WALTEROVÁ, E. In Pursuit of Educational Change: Transformation of Education in the Czech Republic. *Orbis Scholae*, 2007, roč. 1, č. 2, s. 11- 44. ISSN: 1802-4637.

HEIDENHEIMER, A.J. *Government and Higher Education in Unitary and Federal Political Systems*, 1998. In Husen, Th., Postlethwaite, T.N., Clark, B.R., & Neave, G. (Eds.), *Education: The Complete Encyclopedia*. 1998, CD Rom.

HOLLMAN, R. *Ekonomie*. 4. vyd. Praha: C. H. Beck, 2005. ISBN: 80-7179-891-6.

HUISMAN, J., MEEK, L., WOOD, F. Institutional Diversity in Higher Education: a Cross-National and Longitudinal Analysis. *Higher Education Quarterly*. Malden: Blackwell Publishing, 2007, vol. 61, no. 4. s. 563–577. ISSN: 0951–5224.

HUISMAN, J. Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education. *Mapping the Higher Education Landscape towards a European Classification of Higher Education*. 1 vyd. 2009, s. 1–16. ISBN: 978–90-481–2248-6.

CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies). Classifying European Institutions for higher education (stage II). [online]. 2008. Dostupný z www: <http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe/>, (13. 5. 2009)

KALOUS, J., VESELÝ, A. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2006. ISBN: 80–246-1261–5.

KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1.vyd., Praha: Karolinum, 2006. ISBN: 80–246-1262–3.

KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2006. ISBN: 80–246-1261–5.

KAMENÍČEK, J. *Lidský kapitál : úvod do ekonomie chování*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 2003. ISBN: 80-246-0449-3.

KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství 2008. ISBN: 978-80-86429-78-6.

KIROVOVÁ, I. Co očekávají organizace od zaměstnanců a absolventů? *In* projekt GA ČR „Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v České republice“ (403/05/2496) [online]. 2007. Dostupný z [www](http://www.knowledge.vsb.cz/clanky_casopisy/2006_Kirovova_Co_ocekavaji_organizace.pdf): http://knowledge.vsb.cz/clanky_casopisy/2006_Kirovova_Co_ocekavaji_organizace.pdf, (13. 5. 2009).

KLEŇHOVÁ, M., ŠŤASTNOVÁ, P. A CIBULKOVÁ, P. *České školství v mezinárodním srovnání*. 1. vyd. Praha: UIV, 2008. [online] ISBN: 978-80-211-0557-7. Dostupný z [www](http://www.uiv.cz/soubor/2393): <http://www.uiv.cz/soubor/2393>, (13. 5. 2009).

Kompetence pro trh práce-Slovník. Citováno 3. 4. 2009. [online] Dostupný z [www](http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=14): <http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=14> >, (13. 5. 2009).

KREBS, V., DURDISOVÁ, J., POLÁKOVÁ, O., ŽIŽKOVÁ, J. *Sociální politika*. 1. vyd., Praha: Kodex Bohemia, 1997, ISBN: 80-85963-33-2.

KYVIK, S. Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, Philadelphia: Customer Services for Taylor & Francis Group Journals, 2004, no. 24, iss. 3, s. 393-409.

MARGINSON, S. et al. *Thematic Review of Tertiary Education : The Netherlands*. OECD, 2006. [online] Dostupný z [www](http://www.oecd.org/dataoecd/24/31/38469224.pdf): <http://www.oecd.org/dataoecd/24/31/38469224.pdf>, (13. 5. 2009).

MARSHALL, N. Coordination: Anglo-American Systems. Clark, B. & NEAVE, G. R. *The Encyclopedia of Higher Education Encyclopedia*. 1998. s. 1338-1347.

MARTIN, M., TALPAERT, R.. Continental Europe. In Clark, B. & NEAVE, G. R. *The Encyclopedia of Higher Education*. 1992.

MATĚJŮ P., et al. *Bílá kniha. Terciárního vzdělávání : První Verze určená k veřejné diskusi*. MŠMT, 2008.

MATĚJŮ P., et al. *Bílá kniha. Terciárního vzdělávání : Současný Stav, Srovnání a širší kontext reformy*. MŠTM, 2008.

MATĚJŮ. P et al. *Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. MŠMT. 2001. [online] Dostupný z [www](http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-): <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni->

[program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol](#), (13. 5. 2009).

MCLENDON, M. K. State Governance Reform of Higher Education : Patterns, Trends, and Theories of the Public Policy Process. In *Higher Education : Handbook of Theory and Research*, 2003, Vol. XVIII., s. 57–144.

MEEK, V. L. Education and the State. In *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, ed. L. J. Saha. 1997, s. 333–340.

MERTON, R. K. *Studie ze sociologické teorie*. 1. vyd. Praha 2000. ISBN: 80-85850-92-3.

Ministry of Education, Culture and Science. *The Education System in the Netherlands 2007*. Dutch Eurydice Unit. Editor Jansen, M.. 2007.[online] ISSN: 1574-5856. Dostupný z www: <http://www.minocw.nl/onderwijs/562/eurydice.html>, (13. 5. 2009).

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky*. 2007. [online] Dostupný z www: <http://www.msmt.cz>, (13. 5. 2009).

MŠMT. *Towards the European Higher Education Area : Boloňský proces, Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání*. 2009. [online] Dostupný z www: <http://www.bologna.msmt.cz/>, (13. 5. 2009)

NEIL J. SMELSER. *Social Change in the Industrial Revolution*. 1. vyd. 1959. Chicago. ISBN: 978–0-415–38137-6.

OECD. *Education at a Glance 2008*. OECD Publications, 2008. [online] ISBN: 978–92–64–04628-3. Dostupný z www: http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html, (13. 5. 2009)

OECD. *Education Today. The OECD Perspective*. 2009. [online] ISBN: 978–92–64–05989-4. Dostupné z www: http://www.oecd.org/document/57/0,3343,en_2649_33723_42440761_1_1_1_1,00.html, (13. 5. 2009).

OECD. *Higher Education in the Czech and Slovak Republics – Six Concluding Recommendations*. Paris, 1992.

OECD. *Reviews of National Policies for Education: Higher Education in the Czech and Slovak Republics*. Paris 1992.

OECD. *Thematic Review of Tertiary Education : Update of Country Background Report for the Netherlands*. 2008. [online] Dostupný z www: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/48/40451754.pdf>, (13. 5. 2009).

OECD. *Thematic Review of the First Years of Tertiary Education : Country Note : Denmark*. 1997. [online]. Dostupný z www: <http://www.oecd.org/dataoecd/63/20/2744623.pdf>, (13. 5. 2009).

OECD. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání – Česká republika*. Praha, 1996. ISBN: 80–211-0215–2.

OECD. *Education at a Glance 2007*. OECD Publishing, 2007. ISBN: 978–92–64–03287–3.

PABIAN, P. Od elitního přes masové k univerzálnímu vzdělávání : koncepce Martina Trowa. In *Aula – časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 2008, ročník 18, č. 2. ISSN: 1210–6658.

PARSONS, T. *Společnosti : Vývojové a srovnávací hodnocení*. Z anglického originálu přeložila Bártová, E. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1971.

Reakce Univerzity Karlovy na dokument „Bílá kniha terciárního vzdělávání. Únor 2008 [online]. první verze určená k diskusi. Dostupný z www: http://www.mff.cuni.cz/vnitro/odbory/storage/080514190627_BK_200802_stanovisko_UK_final.doc, (13. 5. 2009).

RINGEN, S. Europe on the Brink of Decline: Where Its Population Crisis Can Take Us. In *Sociologický časopis*, 2003, Vol. 39, No. 4. s. 551–560.

SAMIH W. MIKHAIL. The Alternative Tertiary Education Sector: More than Non-University Education. *The World Bank / The International Bank for Reconstruction and Development. Education Working Paper Series*, Washington, D. C., 2008, no. 10. s. 123.

SCHULTZ, T. *Investment in Human Capital : The Role of Education and of Research*. 3. vyd. New York: The Free Press, 1971. s. 272.

Statistics Denmark. *Statistical Yearbook 2008*. 112 vyd. Copenhagen: Statistic Denmark, 2008. s. 631. ISBN: 978–87–501–1675–2.

Svaz průmyslu a dopravy České Republiky. *Jak hodnotí absolventy vysokých škol český průmysl*. [online]. 2008. Dostupný z www: <http://www.msmt.cz/bila-kniha/jak-hodnoti-absolventy-vysokych-skol-cesky-prumysl>, (13. 5. 2009).

ŠEBKOVÁ, H. *Tertiary Education in the Czech Republic : Country Background Report for OECD Thematic Review of Tertiary Education*. Praha: CSVŠ. 2006. ISBN: 80–86302–37–7.

- The World Bank : The International Bank for Reconstruction and Development. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. 1. vyd. Whashington, D.C. 2002. [online]. Dostupný z www: <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/ConstructingKnowledgeSocieties.pdf>, (13. 5. 2009). ISBN: 0–8213-5143–5.
- THOMAS, R. M. Education Reforms, Implementation of. In Husen, Th., Postlethwaite, T.N., Clark, B.R., & Neave, G. (Eds.), *Education: The Complete Encyclopedia*. 1998, CD Rom.
- TROW, M. *From Mass Higher Education to Universal Access : The American Advantage*. Minerva. 2000, vol 37, no. 1, s. 1–26.
- TROW, M. *From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage*. Center for Studies in Higher Education, Berkley: University of Kalifornia, 2000. [online], Paper CSHE1-00. Dostupný z www: <http://repositories.cdlib.org/cshe/CSHE1-00>, (13. 5. 2009).
- TROW, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. *International Handbook of Higher Education*, Springer Netherlands, 2006, s. 243-280. ISBN: 978-1-4020-4011-5.
- TROW, M. Research into Higher Education: Processes and Structures: Elite and Mass Higher Education: American Models and European Realities. In *Report from a conference in June 1978 Stockholm*. 1979.
- UIV. Statistická ročenka školství 2006/2007. Výkonové ukazatele. Praha, [online]. 2007. Dostupný z www: <http://www.uiv.cz/rubrika/602>, (31. 3. 2008). ISBN: 978–80-211–0525-6.
- ÚLOVCOVÁ, H et al. *Uplatnění absolventů škol na trhu práce 2006*. 1. vyd. Praha, [online]. 2007. Dostupný z www: <http://www.infoabsolvent.cz/TematickyKatalog/FStranka.aspx?KodStranky=9.0.17>, (13. 5. 2009). ISBN: 978–80-85118–00-1.
- UNESCO. *Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997*. 1. vyd. UIV, 1999. ISBN: 80-211-0314-0.
- UNESCO. *Papers on Higher Education: Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe*. 2002. ISBN: 92-9069-168-9.
- UNESCO & University of Tokyo. *Report of the Roundtable on the Relationship among Research, Policy and Practice in Higher Education*. Center for Research and Development of Higher Education, Tokyo: The University of Tokyo. 1997.

RINGEN, S. UNFPA. Europe on the Brink of Decline: Where its population crisis can take us. *Review of the State of the World Population 2002*. 2002.

UNI•C Statistic & Analysis for the Danish Ministry of Education. *Facts and Figures 200 : Key Figures in Education 2007*. 1st edition. Denmark: Danish Ministry of Education, 2008. [online] Dostupný z www: <http://pub.uvm.dk/2008/facts/>, (13. 5. 2009). ISBN: 978–87-603–2691-2.

VERSPoor, A., M. Planning Educational Reforms: Use of Contingency Approach. In Husen, Th., Postlethwaite, T.N., Clark, B.R., & Neave, G. (Eds.), *Education: The Complete Encyclopedia*. 1998, CD Rom.

VESELÝ, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, [online]. roč. 40, č. 4, s. 433–446. Dostupné z www: http://sreview.soc.cas.cz/upl/archiv/files/533_413vesely16.pdf, (13. 5. 2009). ISSN: 0038–0288.

VLK, A., WESTERHEIJDEN, D., VAN DER WENDE, M. GATS and the steering capacity of a nation state in higher education: case studies of the Czech Republic and the Netherlands. *Globalization, Societies and Education*. Enschede: CHEPS, [online]. 2008, vol. 6, no. 1, str. 33–54. Dostupný z www: <http://dx.doi.org/10.1080/14767720701855584>, (20. 5. 2009). ISSN: 1476-7724.

VLK, A. *Higher Education and GATS; Regulatory consequences and Stakeholders' responses*. CHEPS: Enschede, 2006. ISBN: 90–365-2372–9.

WAGNER, A. Lifelong Learning in the University: A New Imperative? In *Challenge Facing Higher Education at the Millennium, Issues in higher education*, Phoenix: The Oryx Press, 1998. ISBN: 1–57356-293–9.

WERNER, J. Patterns. *History of the University of Europe: Universities in the Middle Ages*. Cambridge, 1992. Vol 1. ISBN: 0521541131

WESTERHEIJDEN, D. F, SORENSEN K. People on a bridge. In *From the Eye on the Storm : Higher Education's Changing Institutions* P.A.M. Maassen, G. Neave & B. Jongbloed, 3rd ed., 1999. s. 13–38. ISBN: 0792360656.

WILLIAMS, G. Higher Education and Society. *The Encyclopedia of Higher Education*. 1998.

World Economic Forum. The Global Competitiveness Report 2008–2009. [online]. 2008. Dostupný z www: <http://www.weforum.org/documents/GCR0809/index.html>, (13. 5. 2009).

Seznam použitých webových stránek<http://eacea.ec.europa.eu>www.denmark.dk<http://en.vtu.dk/>www.eng.uvm.dk/<http://europa.eu>www.minocw.nl/english<http://eva.dk>www.msmt.cz<http://masters.qompa.nl/en>www.nuffic.nl<http://stats.oecd.org>www.oecd.org<http://stats.uis.unesco.org>www.studyindenmark.dk/<http://web.worldbank.org/>www.uiv.czwww.bologna.msmt.czwww.utwente.nl/cheps/www.cirusonline.dk/www.worldbank.org/www.csvs.cz

Přílohy

Příloha č. 1: Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED (*International Standard Classification of Education*) byla vypracována a vydána UNESCO v roce 1976, aby sloužila "jako nástroj vhodný pro shromažďování, zpracování a zpřístupňování vzdělávacích statistik jak v jednotlivých zemích, tak v mezinárodním měřítku". Tato klasifikace byla pětimístná. První místo označovalo úroveň vzdělávání a další dvě místa skupinu vzdělávacích programů, resp. obory vzdělávání. Podrobnější třídění vzdělávacích programů bylo provedeno posledními kódy klasifikace. Klasifikace ISCED se již řadu let aktualizuje. V listopadu 1997 byly na Generální konferenci UNESCO v Paříži schváleny změny týkající se úrovně vzdělávání i oborů vzdělávání. Klasifikace kmenových oborů vzdělávání byla vypracována tak, aby byla snáze převoditelná na mezinárodní standard ISCED 1997, zejména pokud se jedná o úroveň vzdělávání. Klasifikace ISCED 1997 má 7 úrovní vzdělávání (0 až 6), které mohou mít vnitřní členění A až C.

Informativní přehled kódového značení úrovní vzdělávání podle ISCED 1997

kód úroveň vzdělání

0 Pre-primární vzdělávání (bez vzdělání)

1 Primární vzdělávání

2 Nižší sekundární vzdělávání

2A – stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání

2B – přípravný stupeň pro pracovní trh

2C – stupeň směřující na pracovní trh

3 Vyšší sekundární vzdělávání

3A – stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání

3B – přípravný stupeň pro pracovní trh

3C – stupeň směřující na pracovní trh

4 Post-sekundární vzdělávání nižší než terciární

4A – stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání

4B – prakticky zaměřené studium

5 První stupeň terciárního vzdělávání

5A – stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání

5B – prakticky zaměřené studium

6 Druhý stupeň terciárního vzdělávání

Překlad ISCED 1997 vydal Ústav pro informace ve vzdělávání Praha v roce 1999. V publikaci je u každé úrovně vzdělávání uvedeno odpovídající vzdělávání poskytované v ČR.

(Zdroj: Český statistický úřad)

Příloha č. 2: Terciární vzdělávání první stupeň a druhý stupeň (5A, 5B a 6)

Základní pravidla

Do této úrovně se zařazují terciární programy, které mají vzdělávací obsah vyšší úrovně než programy úrovně ISCED 3 a ISCED 4. Vstup do těchto programů obvykle vyžaduje úspěšné dokončení úrovně ISCED 3A nebo ISCED 3B nebo podobnou kvalifikaci na úrovni ISCED 4A nebo ISCED 4B.

Úroveň ISCED 5 zahrnuje rovněž všechny programy vědecké přípravy, které nejsou součástí doktorského studia, jako jsou všechny typy magisterských programů.

V některých zemích se studenti, kteří začínají studovat na terciární úrovni, mohou zapsat přímo ke studiu pro získání vědecké kvalifikace. V takovém případě musí být ta část programu, která se zaměřuje na vysoce kvalifikovanou vědeckou přípravu, klasifikována jako úroveň ISCED 6 a počáteční roky jako úroveň ISCED 5. Do této úrovně lze zařadit i programy vzdělávání dospělých, které jsou svým obsahem shodné s programy ISCED 5.

Klasifikační hlediska

Pro definování úrovně ISCED 5 platí tato hlediska:

- obvyklým minimálním požadavkem pro vstup na tuto úroveň je úspěšné dokončení úrovně ISCED 3A nebo ISCED 3B nebo úrovně ISCED 4A nebo ISCED 4B,
- programy úrovně ISCED 5 nevedou přímo k udělení vědecké kvalifikace (úroveň ISCED 6),
- tyto programy musí mít úhrnnou teoretickou dobu trvání alespoň 2 roky od počátku úrovně ISCED 5.

Doplňková hlediska

Pro další rozdělení úrovně ISCED 5 je zapotřebí tří doplňkových hledisek:

- typ programů,
- úhrnná teoretická doba trvání,
- umístění programu ve struktuře diplomů a kvalifikačních osvědčení.

Typ programů

Rozlišují se dva hlavní typy programů terciární úrovně vzdělávání:

Teoreticky orientované

jsou programy, poskytující dostatečnou kvalifikaci pro přístup k vědeckým programům (např. historie, filozofie, matematika atd.) a k profesím s vysokými kvalifikačními požadavky (např. lékařství, zubní lékařství, architektura atd.). Obvykle jde o dlouhodobé programy, kde minimální úhrnná teoretická doba trvání na terciární úrovni činí tři roky ekvivalentu prezenčního studia, třebaže je pro ně typické, že trvají 4 nebo více let. Nejčastěji jsou zařazovány do úrovně ISCED 5A.

Odborně či profesně orientované

programy poskytují specifickou kvalifikaci pro určitou profesi. Obsah těchto programů je orientován prakticky, je specializován na určité povolání a má účastníkům zprostředkovat praktické dovednosti a znalosti nutné pro výkon příslušného povolání nebo řemesla nebo skupiny povolání nebo řemesel. Úspěšné zakončení těchto programů poskytuje absolventovi kvalifikaci uznávanou trhem práce, neumožňuje však přímý přístup ke studijním programům vědecky zaměřeným. Kvalifikace odpovídající takovému programu se obvykle získávají kratším studiem. Tyto programy jsou nejčastěji zařazovány do úrovně ISCED 5B.

(Zdroj: UIV)

Příloha č. 3: Dotazník

Dotazník:

Následující otázky se týkají diverzifikace (rozmanitosti nabídky) institucí terciárního vzdělávání.

Diverzifikací, má autor na mysli různorodost institucí poskytující terciární vzdělávání v určitých oblastech, jako je například různé zaměření studijních programů nabízených institucemi terciárního vzdělávání (profesní, akademické = teoretické, výzkumné, smíšený typ) různá nabídka studijních programů s různou délkou studia (2, 3, 4, 5 atd. let), různé formy studia v institucích terciárního vzdělávání (prezenční, kombinovaná, distanční, e-learningová forma).

1. Souhlasíte s tvrzením, že institucionální diverzifikace českého terciárního vzdělávání je pro potřeby dnešní společnosti dostačující? Institucionální diverzifikací se myslí různorodost typů institucí, jejich zaměření buď na výzkum, na přípravu jedince pro uplatnění na pracovním trhu, akademické zaměření, aj.)

1. ano 2. spíše ano 3. nevím 4. spíše ne 5. ne 6. nedokážu posoudit

2. Souhlasíte s tvrzením, že soustava terciárního vzdělávání je schopná adekvátně se přizpůsobovat potřebám trhu práce?

1. ano 2. spíše ano 3. nevím 4. spíše ne 5. ne 6. nedokážu posoudit

3. Myslíte si, že současná struktura terciárního vzdělávání je dostatečně diverzifikovaná na to, aby absolvovala všechny uchazeče o studium, kteří jsou schopni studovat? Myslí se tím, čerství absolventi, jedinci již v produktivním věku s omezenou časovou disponibilitou, kteří si chtějí vzdělání doplnit, senioři.

1. ano 2. spíše ano 3. nevím 4. spíše ne 5. ne 6. nedokážu posoudit

4. Z jakého / jakých důvodu/ů si myslíte, že vznikl současný stav v terciárním vzdělávání?

A jak ho hodnotíte?

Děkuji Vám za spolupráci.

Příloha č. 4: The Global competitiveness report 2008/2009

Country/Economy	GCI 2008–2009		GCI 2008–2009 rank (among 2007 countries)*	GCI 2007–2008 rank	Country/Economy	GCI 2008–2009		GCI 2008–2009 rank (among 2007 countries)*	GCI 2007–2008 rank
	Rank	Score				Rank	Score		
United States	1	5.74	1	1	Azerbaijan	69	4.10	68	66
Switzerland	2	5.61	2	2	Vietnam	70	4.10	69	68
Denmark	3	5.58	3	3	Philippines	71	4.09	70	71
Sweden	4	5.53	4	4	Ukraine	72	4.09	71	73
Singapore	5	5.53	5	7	Morocco	73	4.08	72	64
Finland	6	5.50	6	6	Colombia	74	4.05	73	69
Germany	7	5.46	7	5	Uruguay	75	4.04	74	75
Netherlands	8	5.41	8	10	Bulgaria	76	4.03	75	79
Japan	9	5.38	9	8	Sri Lanka	77	4.02	76	70
Canada	10	5.37	10	13	Syria	78	3.99	77	80
Hong Kong SAR	11	5.33	11	12	El Salvador	79	3.99	78	67
United Kingdom	12	5.30	12	9	Namibia	80	3.99	79	89
Korea, Rep.	13	5.28	13	11	Egypt	81	3.98	80	77
Austria	14	5.23	14	15	Honduras	82	3.98	81	83
Norway	15	5.22	15	16	Peru	83	3.95	82	86
France	16	5.22	16	18	Guatemala	84	3.94	83	87
Taiwan, China	17	5.22	17	14	Serbia	85	3.90	84	91
Australia	18	5.20	18	19	Jamaica	86	3.89	85	78
Belgium	19	5.14	19	20	Gambia, The	87	3.88	86	102
Iceland	20	5.05	20	23	Argentina	88	3.87	87	85
Malaysia	21	5.04	21	21	Macedonia, FYR	89	3.87	88	94
Ireland	22	4.99	22	22	Georgia	90	3.86	89	90
Israel	23	4.97	23	17	Libya	91	3.85	90	88
New Zealand	24	4.93	24	24	Trinidad and Tobago	92	3.85	91	84
Luxembourg	25	4.85	25	25	Kenya	93	3.84	92	99
Qatar	26	4.83	26	31	Nigeria	94	3.81	93	95
Saudi Arabia	27	4.72	27	35	Moldova	95	3.75	94	97
Chile	28	4.72	28	26	Senegal	96	3.73	95	100
Spain	29	4.72	29	29	Armenia	97	3.73	96	93
China	30	4.70	30	34	Dominican Republic	98	3.72	97	96
United Arab Emirates	31	4.68	31	37	Algeria	99	3.71	98	81
Estonia	32	4.67	32	27	Mongolia	100	3.65	99	101
Czech Republic	33	4.62	33	33	Pakistan	101	3.65	100	92
Thailand	34	4.60	34	28	Ghana	102	3.62	n/a	n/a
Kuwait	35	4.58	35	30	Suriname	103	3.58	101	113
Tunisia	36	4.58	36	32	Ecuador	104	3.58	102	103
Bahrain	37	4.57	37	43	Venezuela	105	3.56	103	98
Oman	38	4.55	38	42	Benin	106	3.56	104	108
Brunei Darussalam	39	4.54	n/a	n/a	Bosnia and Herzegovina	107	3.56	105	106
Cyprus	40	4.53	39	55	Albania	108	3.55	106	109
Puerto Rico	41	4.51	40	36	Cambodia	109	3.53	107	110
Slovenia	42	4.50	41	39	Côte d'Ivoire	110	3.51	n/a	n/a
Portugal	43	4.47	42	40	Bangladesh	111	3.51	108	107
Lithuania	44	4.45	43	38	Zambia	112	3.49	109	122
South Africa	45	4.41	44	44	Tanzania	113	3.49	110	104
Slovak Republic	46	4.40	45	41	Cameroon	114	3.48	111	116
Barbados	47	4.40	46	50	Guyana	115	3.47	112	126
Jordan	48	4.37	47	49	Tajikistan	116	3.46	113	117
Italy	49	4.35	48	46	Mali	117	3.43	114	115
India	50	4.33	49	48	Bolivia	118	3.42	115	105
Russian Federation	51	4.31	50	58	Malawi	119	3.42	n/a	n/a
Malta	52	4.31	51	56	Nicaragua	120	3.41	116	111
Poland	53	4.28	52	51	Ethiopia	121	3.41	117	123
Latvia	54	4.26	53	45	Kyrgyz Republic	122	3.40	118	119
Indonesia	55	4.25	54	54	Lesotho	123	3.40	119	124
Botswana	56	4.25	55	76	Paraguay	124	3.40	120	121
Mauritius	57	4.25	56	60	Madagascar	125	3.38	121	118
Panama	58	4.24	57	59	Nepal	126	3.37	122	114
Costa Rica	59	4.23	58	63	Burkina Faso	127	3.36	123	112
Mexico	60	4.23	59	52	Uganda	128	3.35	124	120
Croatia	61	4.22	60	57	Timor-Leste	129	3.15	125	127
Hungary	62	4.22	61	47	Mozambique	130	3.15	126	128
Turkey	63	4.15	62	53	Mauritania	131	3.14	127	125
Brazil	64	4.13	63	72	Burundi	132	2.98	128	130
Montenegro	65	4.11	64	82	Zimbabwe	133	2.88	129	129
Kazakhstan	66	4.11	65	61	Chad	134	2.85	130	131
Greece	67	4.11	66	65					
Romania	68	4.10	67	74					

* One country that was included last year is not shown because of the lack of Survey data (Uzbekistan). This explains why the lowest rank in this column

Zdroj: World Economic Forum, 2008.