Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020

Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020

Obsah

Obsah **1**

Úvod **2**

Východiska **3**

Analýza stávající situace **5**

Demografický vývoj 5

Zabezpečování a hodnocení kvality 5

Spolupráce s praxí 6

Uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce 7

Relevance vzdělání pro praxi 8

Znevýhodnění studenti 10

Zastoupení mužů a žen 11

Studijní neúspěšnost 12

Návrh opatření **15**

1) Strategické řízení 15

2) Vzdělávání 17

3) Internacionalizace vysokého školství 21

4) Výzkumná a inovační, umělecká a další tvůrčí činnost (aspekt výchovy a přípravy pro tuto činnost) 22

5) Třetí role 23

6) Podpůrné procesy 23

Harmonogram implementace **25**

Indikátory implementace **27**

Přílohy **33**

Příloha 1 33

Příloha 2: Rozšířená analytická část 41

Úvod

Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020 (dále jen „Rámec“) je strategickým dokumentem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) ukotvujícím základní priority rozvoje vysokého školství v České republice a poskytujícím analytický a strategický základ pro další rozvoj celého systému včetně přesahu do programovacího období SF EU 2014–2020, čímž dojde k naplnění tzv. předběžné podmínky pro oblast vysokého školství ze strany Evropské komise. Rámec navazuje na Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020) a další národní i mezinárodní dokumenty. Dokument se zaměřuje zejména na vzdělávací činnost vysokých škol. Oblast výzkumu a vývoje je řešena ve Strategii inteligentní specializace ČR (RIS3).

Vysoké školství je sektorem, který zásadně přispívá k rozvoji společnosti i ekonomiky a tvoří nepostradatelný základ pro udržitelný růst. Tato strategie a na ni navazující dokumenty jsou cestou, jak jeho potenciálu využít. V roce 2014 se české vysoké školství nachází na konci éry prudkého kvantitativního rozmachu. Od roku 1989 vzrostl počet studentů téměř na čtyřnásobek a došlo k významnému otevření přístupu prakticky pro všechny absolventy středních škol s maturitní zkouškou, kteří mají o další studium zájem. Charakter vysokých škol se významně proměnil a přizpůsobil se nebývalým počtům studentů s mnohem různorodějším předchozím vzděláním, profilem a zázemím, než bylo běžné ještě před deseti lety. Proměna ale stále ještě není dokončena – nedošlo k potřebné profilaci a diverzifikaci oborů, nedošlo k vytvoření potřebné infrastruktury ani personálnímu zabezpečení. Podrobnou analýzu současného stavu obsahuje první část tohoto dokumentu.

Mezi největší výzvy nadcházejícího období patří nepochybně blížící se prudký pokles studentů z řad tradičních uchazečů způsobený demografickým propadem a otázka, jak efektivně zajišťovat a neustále zvyšovat kvalitu všech činností vysokých škol a posilovat hodnotu a relevanci vzdělávání pro každého studenta. Úspěšná implementace tohoto rámce a navazujících dokumentů by měla vést k následujícímu cíli: *v roce 2020 budou vysoké školy nabízet široké spektrum kvalitních studijních programů, které budou reflektovat potřeby a zájmy různorodé populace studentů a moderní inovativní ekonomiky. Ze vzdělávání nebudou vyloučeni sociálně znevýhodnění, uchazeči se speciálními potřebami ani jiní netradiční studenti. Prostředí na školách bude tvůrčí, inovativní, otevřené novým podnětům a obohaceno výrazným počtem mezinárodních studentů i zahraničních akademických pracovníků.*

Druhá část tohoto dokumentu obsahuje souhrn opatření, která tyto cíle sledují.

Východiska

Klíčové evropské dokumenty

- Strategie Evropa 2020,
- Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (Boloňská deklarace z 19. června 1999 a navazující komuniké),
- Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání, European Association for Quality Assurance in Higher Education (pracovní verze 2014),
- Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020 - Education and Training 2020),
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education: Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions,
- Eurydice Reports, Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014,
- tzv. country specific reccommendations pro Českou republiku.

Klíčové národní dokumenty

- Strategie vzdělávací politiky ČR do r. 2020 (pracovní verze 2014),
- Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti 2012–2020,
- Národní program reforem ČR pro rok 2014,
- Bílá kniha terciárního vzdělávání, projednaná vládou ČR (26. 1. 2009).

Hlavní závěry z evropských a tuzemských dokumentů vztahujících se k vysokým školám

- **ET 2020**
    - realizovat celoživotní učení a mobilitu;
    - zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy;
    - prosazovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství;
    - zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy.

Výše uvedené záměry byly konkretizovány do následujících cílů:

- v roce 2020 by se alespoň 15 % dospělých mělo zapojit do různých forem celoživotního učení;
- v roce 2020 by podíl osob ve věku od 30 do 34 let s dokončeným terciárním vzděláním měl činit minimálně 40 %;
- v roce 2020 by mělo během studia v EU průměrně alespoň 20 % absolventů vysokých škol strávit určité období studiem či odbornou přípravou související s vysokoškolským vzděláváním (včetně pracovních stáží) v zahraničí, přičemž toto období by mělo odpovídat 15 kreditům na základě evropského systému pro převod a kumulaci kreditů (ECTS) nebo trvat minimálně tři měsíce.

- **Strategie vzdělávací politiky ČR do r. 2020**
  - udržet otevřený přístup k terciárnímu vzdělávání tak, aby podíl poprvé zapsaných do celého terciálního vzdělávání z odpovídající věkové kohorty zůstal zachován přibližně na úrovni dvou třetin populačního ročníku; selektivnější by naproti tomu měl být přístup k magisterským studijním programům;
  - usnadnit zdravotně a sociálně znevýhodněným zájemcům a uchazečům přechod ze středního do terciárního vzdělávání;
  - vytvářet podmínky pro další rozvoj dostatečně různorodé nabídky studijních programů vysokých škol z hlediska obsahu i forem výuky;
  - revidovat existující nástroje vysokoškolské politiky, které v současné podobě diverzitu vysokoškolského vzdělávání na úrovni programů oslabují;
  - podporovat vysoké školy k opatřením na snižování podílu neúspěšně ukončovaných studií (při zachování kvality vzdělávání a vysokých nároků na absolventy);
  - vytvářet podmínky pro rozvoj dostatečně pestré nabídky dalšího vzdělávání.

Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020 v návaznosti na Strategii vzdělávací politiky ČR do r. 2020 vymezuje plánovaná opatření, která budou realizována v oblasti vysokého školství. Rámec vychází z Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011–2015 („dlouhodobý záměr ministerstva“) a jeho aktualizací a předjímá kroky, které budou rozpracovány v dlouhodobém záměru ministerstva na období 2016–2020. Rámec tak tvoří přechod mezi strategickými materiály na jedné straně a nástroji jejich plnění, především Operačním programem Výzkum, vývoj a vzdělávání, na straně druhé.

Analýza stávající situace

Demografický vývoj

První dekáda 21. století se v českém vysokém školství nesla ve znamení pokračujícího rozšiřování přístupu k vysokoškolskému vzdělávání. Počet studentů dosáhl vrcholu v letech 2010 a 2011, a to 396 tisíc, resp. 392 tisíc studentů. Od té doby dochází k opětovnému poklesu počtu studentů; k 31. 12. 2013 na vysokých školách v ČR studovalo 368 tisíc studentů.

Jedním z nejvýznamnějších zdrojů současného kvantitativního poklesu je demografický vývoj. Do maturitních ročníků nastupují slabé kohorty z druhé poloviny devadesátých let a prudce tak klesá počet tradičních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání – čerstvých absolventů středních škol. Z dat Českého statistického úřadu je patrné, že trend bude nadále pokračovat. Mezi roky 2011 a 2016 se celkový počet devatenáctiletých v populaci sníží ze 131 tisíc na 92 tisíc, tedy o celých 30 %. Zpětný nárůst počtu maturantů se dá očekávat až po roce 2023 a v roce 2028 dosáhne znovu dnešních hodnot (cca 115 000–120 000), byť zřejmě jen na omezenou dobu.

Zabezpečování a hodnocení kvality

Přístupy k zabezpečování kvality nebyly výrazně a jednotně kodifikovány ve stávajících dokumentech, zejména zákonu o vysokých školách, vztahujících se k činnosti vysokých škol. V průběhu uplynulého desetiletí i pod vlivem výrazného zvyšování počtu vysokých škol (zejména soukromých) a počtu jejich studentů dochází k potřebě posílit aspekt kvality ve vysokoškolské přípravě. Toto je podporováno více opatřeními, jako jsou zařazení pozice garanta studijního programu do zákona o vysokých školách a v navazujících vyhláškách je zpřesněna jeho úloha i ve směru jeho odpovědnosti za kvalitu a rozvoj studijního programu[1], vybrané aspekty kvality, které se postupně promítaly do standardů Akreditační komise, podle kterých jsou příslušní žadatelé o akreditaci či reakreditaci hodnoceni, zařazení ukazatelů kvalitativního charakteru[2] do pravidel pro rozdělování finančních prostředků z úrovně ministerstva na jednotlivé vysoké školy, jako jsou publikační výstupy, kvalifikační struktura v kategoriích profesor a docent, studentské mobility (příjezdové i výjezdové), zapojení do zahraničních výzkumných grantů atd., nebo vyhlašování ceny ministra školství, mládeže a tělovýchovy, která oceňuje celostátně nejlepší studenty studující v bakalářských, magisterských a doktorských studijních programech. Ministerstvem byl realizován individuální program národní „Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciálního vzdělávání," jehož výstupy směřovaly jak do oblasti kvality systémů řízení vysokých škol, tak do oblasti hodnocení kvality jejich výstupů.

Vysoké školy reagovaly na výše uvedené legislativní požadavky, zřídily pozice garantů oborů a začaly klást vyšší důraz na „kvalitativní kritéria", dle kterých se rozdělují finanční prostředky veřejným vysokým školám. Ty jsou jednak přenášeny do metodik rozdělování finančních prostředků z úrovně školy na fakulty a fakulty je obvykle dále přenášejí při rozdělování na svá pracoviště.

[1] Viz § 79 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a Standardy Akreditační komise pro posuzování garancí studijních programů docenty a profesory.

[2] Byť v pravém slova smyslu se o kvalitativní parametry nejedná, ale jde o parametry, které jisté kvalitativní aspekty ve fungování školy indikují a jsou určeny pro rozdělování finančních prostředků určených vysokým školám a jsou doplňkem a jistou protiváhou kapitačnímu způsobu přidělování finančních prostředků.

Na úrovni fakult, ústavů či kateder byla a je tématika zlepšování kvality standardním tématem a projevuje se v konkrétních výstupech, jako je: aktualizace obsahového zaměření jednotlivých předmětů, ale i celých studijních programů, příprava nových učebních pomůcek, zapojení do výzkumných aktivit, jejichž výstupy budou též využity ve výuce, zapojení do mezinárodních projektů, jejichž výsledky se opět promítají do výuky. Nezanedbatelnou podporu v tomto směru znamenaly projekty z operačních programů Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK) a Praha Adaptabilita (OP PA) apod.

V průběhu uplynulého desetiletí se na většině vysokých škol postupně zpřísňovaly různé kvalitativní požadavky týkající se činnosti vysokých škol. Jako příklad může sloužit tažení proti plagiátům u všech typů kvalifikačních prací na vysokých školách nebo zpřísňování požadavků pro habilitační a jmenovací řízení. Obvyklým standardem na vysokých školách je vyhlašování soutěží o nejlepší bakalářskou, diplomovou či disertační práci, v řadě případů tyto aktivity finančně podporují i partneři vysokých škol. Na vysokých školách jsou realizovány různé ankety, zejména mezi stávajícími studenty, mezi absolventy při promocích, ale i absolventy s větším časovým odstupem, v jejichž obsahu nechybí ani hodnocení kvality výuky, resp. přínosů daného předmětu pro praxi.

Zejména na školách, kde se v obsahu výuky vyskytovaly předměty zaměřené na zabezpečování kvality, se začaly objevovat snahy o zavedení takových systémů i ve směru vlastní činnosti. Například na Vysoké škole báňské - Technické univerzitě Ostrava byl na několika fakultách postupně zaveden a certifikován systém managementu kvality odpovídající požadavkům ISO 9001, Vysoká škola ekonomická v Praze se seznámila s požadavky mezinárodní akreditace kvality EQUIS a požadavky těchto standardů začala na vybraných fakultách zavádět do praxe.

Užitečným prostředkem na poli zlepšování kvality jsou i kritéria různých mezinárodních žebříčků. Školy, které mají zájem uspět v těchto srovnáních, se pochopitelně zajímají o kritéria, podle kterých jsou hodnoceny, a usilují o jejich zlepšení a tím i zlepšení svého ratingu.

Omezením v oblasti zabezpečování a hodnocení kvality je zejména nedostatek personálních kapacit a kvalifikovaných lidských zdrojů pro příslušné procesy a jejich řízení. Nedostatečné je také rozšíření systémů zabezpečení a hodnocení kvality do všech vysokých škol.

Spolupráce s praxí

Spolupráce vysokých škol s praxí (či aplikační sférou) může mít různé formy. Zákon o vysokých školách striktně spolupráci vysokých škol s praxí nenařizuje, v několika svých ustanoveních vytváří podmínky pro její realizaci. Řada právních předpisů klade požadavky na provázanost s praxí (jedná se zejména o přípravu k výkonu regulovaných profesí).

S nárůstem počtu studentů, kterým prošly české vysoké školy za uplynulých dvacet let, většina z nich vypustila ze svých studijních plánů obligatorní požadavek provozní (před-diplomní) praxe. Řada škol si byla vědoma toho, že není schopna zabezpečovat praxi všem svým studentům (ze strany praxe se objevovaly a objevují názory, že je praktikanti zatěžují, hrozí nebezpečí vynesení citlivých informací atd.). Pokud se fakulty či jednotlivá pracoviště přesto přiklonily k uplatnění obligatorního požadavku praxe, jsou si vědomy toho, že tento proces je administrativně náročný (smluvní podmínky, ošetření bezpečnosti práce, pojištění apod.).

Vyšší provázanost s praxí je uplatňována u některých soukromých vysokých škol, které se již v minulosti profilovaly jako profesně orientované a zavedly do studijních plánů různé prakticky orientované předměty a požadavek provozní praxe.

Za další formy spolupráce s praxí lze považovat i) zařazování různých odborných exkurzí, jako obligatorní součásti studijních programů, ii) zapojení odborníků z praxe do výuky, iii) v omezeném rozsahu realizování odborné praxe v zahraničí či iv) zadávání různých analýz, studií, výzkumných projektů ze strany subjektů působících v praxi.

Samostatnou skupinu spolupráce s praxí tvoří aktivity zaměřené na různé vzdělávací programy (celoživotní vzdělávání) nabízené pro praxi, ty mohou mít řadu podob: i) krátkodobé odborné kurzy, ii) různé vzdělávací programy dle konkrétních dispozic zadavatele (realizované na školách či v prostorách zadavatele), iii) dlouhodobé vzdělávací programy typu MBA apod.

Mezi subjekty praxe v posledních letech je zřejmý proces diferenciace. Úspěšné podniky (bez ohledu na vlastnické poměry – tuzemské i zahraniční) spolupráci aktivně vyhledávají a často přicházejí s nabídkami různých forem i dlouhodobé spolupráce s vysokými školami: i) zapojení top manažerů do vědeckých rad, rad doktorských studijních programů apod., ii) prezentace zajímavých témat ve výuce, iii) nabídka témat ke zpracování formou bakalářských či diplomových prací, iv) poskytování finančních prostředků na podporu vybavení, studentských odborných aktivit, sponzorství odborných konferencí, seminářů, workshopů atd.

Do druhé skupiny patří různé podniky a instituce, které si jsou vědomy potenciálu vysokých škol při řešení jejich problémů. Ty zadávají vysokoškolským pracovištím různé analytické či výzkumné studie, popř. nabízejí studentům různé programy spolupráce, jejichž společným jmenovatelem je vytipovat si vhodné kandidáty z řad studentů pro své pracovní pozice. Třetí skupinu tvoří podniky a instituce, které o spolupráci s vysokými školami nemají zájem, nebo ji realizují sporadicky.

Slabými stránkami jsou chybějící nastavení systematické spolupráce mezi vysokými školami a aplikační sférou, nízké provázání spolupráce mezi vysokými školami a aplikační sférou, která by se promítala do zkvalitnění výuky, a neexistence jednotného informačního zdroje o vysokém školství, který by usnadnil orientaci nejen aplikační sféře.

Uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce

V roce 2012 byla nezaměstnanost vysokoškolsky vzdělaných osob bez ohledu na jejich věk na úrovni 2,9 %. Od vzniku samostatné České republiky tento ukazatel nikdy nepřesáhl hodnotu 3,3 % z roku 1999, kdy se země potýkala i s vyšší obecnou mírou nezaměstnanosti (8,7 %). Průměr Evropské unie (EU 28) je výrazně vyšší, v roce 2012 byl 6,2 % a Česká republika patří spolu s Rakouskem, Nizozemskem a Německem k zemím s nejnižší nezaměstnaností vysokoškolsky vzdělaných lidí (Eurostat). Vysokoškolsky vzdělaná populace méně často čelí dlouhodobé nezaměstnanosti, jak dokazují data ČSÚ z roku 2012. Téměř třetina (30,8 %) nezaměstnaných vysokoškolsky vzdělaných osob je bez práce méně než tři měsíce – oproti 21,2 % nezaměstnaných z celé populace. Více než jeden rok je nezaměstnaných jen 24,5 % vysokoškolsky vzdělaných osob, oproti 43,3 % v celé populaci.

Ukazatelem zaměstnatelnosti a uplatnitelnosti absolventů vysokých škol je klasifikace zastávaných zaměstnání. Žádoucí je stav, kdy všichni absolventi pracují na pozicích vyžadujících jimi dosažené

vzdělání. Na pozicích nevyžadujících terciární kvalifikaci pracovalo až do roku 2010 méně než 10 % absolventů vysokých a vyšších odborných škol. Od roku 2011 však došlo ke skokovému nárůstu zastoupení absolventů vysokých škol pracujících na pozicích nevyžadujících vysokoškolské vzdělání. V roce 2010 jich bylo 8,3 %, v roce 2011 již 12,7 % a v roce 2012 13 % (Eurostat). Tento údaj naznačuje možné proměny situace vysokoškolsky vzdělaných na trhu práce. I přesto, v porovnání s ČR se v zemích Evropské unie vysokoškolsky vzdělaní v průměru uplatňují hůře; v průměru EU až dvojnásobný podíl vysokoškolsky vzdělaných osob pracuje na pozicích nevyžadujících terciární vzdělání. V posledním období se však rozdíl mezi Českou republikou a průměrem EU snížil.

Výše uvedené potvrzují i závěry z výzkumů SIALS a PIAAC z let 1997/1998 respektive 2011/2012, které ukazují, že absolventi sice zastávají většinu pozic s vysokým socioekonomickým statusem, oproti 90. letům 20. století se však museli přesunout i do pozic méně kvalifikovaných a jejich velká část zastává i pozice jen s průměrným socioekonomickým statusem. Dokonce i část vyloženě nekvalifikovaných pozic je obsazena absolventy vysokých škol.[3] Pokles průměrného statusu zaměstnání byl výraznější ve skupině mladých absolventů (do 34 let) než u vysokoškolské populace jako celku, kde byl pokles jen nepatrný.[4] Výše popsaný negativní trend poukazuje na odlišnou pozici současných mladých absolventů vysokých škol oproti jejich předchůdcům z konce 20. století. Větší konkurence sice mladé absolventy po opuštění školy vede k přijímání i méně kvalifikovaných pozic, avšak setrvávají v nich jen přechodnou dobu, než získají zkušenosti pro přijetí na kvalifikovanější pozici. Potvrzují to i data z výzkumů REFLEX, která poukazují na to, že několik let po absolutoriu dochází, vzhledem k situaci krátce po promoci, k poklesu podílu tzv. převzdělaných absolventů o 12 až 20 procent.[5]

Relevance vzdělání pro praxi

Jedním z konceptů zjišťování připravenosti absolventů vysokých škol na trh práce je koncept tzv. přenositelných kompetencí. Sledování přenositelných kompetencí pomáhá porozumět tomu, proč některé skupiny absolventů nacházejí snáze uplatnění na trhu práce, zatímco jiné nikoliv. Kompetencemi, které zaměstnavatelé v České republice napříč odvětvími po absolventech nejvíce vyžadují, jsou (1) dovednost komunikovat s lidmi a vyjednávat (komunikační dovednosti), (2) dovednost identifikovat a řešit problémy, (3) schopnost nést odpovědnost, (4) dovednost samostatně se rozhodovat a (5) dovednost tvořivého a pružného myšlení a jednání. Z výsledků šetření REFLEX 2010 vyplývá, že čeští absolventi vysokých škol jsou z hlediska osvojených kompetencí dobře vybavení pro výkon svého povolání. To však neplatí u těch povolání, kde je vyžadováno osvojení těchto kompetencí v maximální možné míře. Jde zejména o disproporci mezi úrovní naučenou ve škole na straně jedné a úrovní osvojenou a požadovanou zaměstnavatelem na straně druhé. V tom je možné vidět potenciální hrozbu pro budoucí vývoj a je proto vhodné usilovat o to, aby dostatečné osvojování kompetencí probíhalo už na vysoké škole. Inovovány by tedy měly být zejména ty studijní programy, u kterých je rozdíl mezi naučenou a požadovanou mírou kompetencí

[3] Koucký, Jan, Martin Zelenka. 2013. „Kontext a důsledky vzdělávací expanze. Proměny českého školství, úrovně vzdělání, sociálních nerovností, gramotnosti a uplatnění absolventů.“ Pp. 195-222 in Předpoklady úspěchu v práci a životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC. Praha: Dům zahraniční spolupráce.

[4] Koucký, Jan, Martin Zelenka. 2011. *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2011.* Praha: Středisko vzdělávací politiky.

[5] Ryška, Radim, Martin Zelenka. 2011. *Absolventi vysokých škol: hodnocení vzdělání, uplatnění na trhu práce, kompetence.* Praha: Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze. [Online] http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/REFLEX2010_publikace2011.pdf

nejvyšší. V případě dovednosti komunikovat s lidmi a vyjednávat se jedná zejména o obory právnické, stavební, zemědělské a přírodovědné. V případě dovednosti identifikovat a řešit problémy pak o obory právnické, zemědělské a pedagogické.

Na vysokých školách v posledních letech roste povědomí o nutnosti rozvíjet podnikavost studentů, a zájem o životní dráhu podnikatele u budoucích absolventů vysokých škol. Svým dílem k posunu v tomto směru přispěl projekt národní EF-TRANS v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V rámci projektu vznikla metodika podnikání „Výchova k podnikání," která cílí na vysoké školy a mimo jiné uvádí možnosti tvorby programů zaměřených na podnikavost a podnikání. Z operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy byla podpořena řada projektů na rozvoj podnikavosti v různých stupních vzdělávacího systému včetně vysokých škol.

Z dotazníkového šetření provedeného v letech 2009–2013 na osmi vysokých školách ekonomického a technického zaměření v ČR[6] vyplynuly četné závěry o vztahu vysokoškoláků k podnikání. První informace potvrzuje obecné zjištění, že cca 2/3 studentů jsou během studia zapojeny do pracovní činnosti (zaměstnání, brigády), neboť jim poskytuje přivýdělek, nutný k financování životních nákladů během studia. Na otázku, zdali by chtěli být podnikatelem po skončení studia, odpověděla kladně cca polovina studentů (zájem studentů o podnikání byl dvakrát vyšší než u studentek). Cca pětina z těch respondentů, kteří chtěli podnikat, vyjádřila, že už má konkrétní podnikatelský záměr nebo podnikatelský plán. Jako bariéry ve startu podnikání tito „potenciální" podnikatelé spatřují chybějící finanční prostředky (cca 38 %[7]), nedostatek zkušeností (cca 27 %) a podnikatelský nápad (cca 15 %). Výše uvedené šetření svým způsobem dokládá fakt, že po absolvování vysoké školy se na dráhu podnikatele dává cca 5–10 % absolventů.

Na vysokých školách ve většině případů není vybudována infrastruktura typu podnikatelských inkubátorů, která by poskytovala výhodnější prostorové zázemí, finanční podporu a mentoring začínajícím podnikatelům. S výjimkou vybraných vysokých škol zaměřených na management a podnikání se v přípravě studentů vysokých škol tématika podnikání neobjevuje. Obdobné služby jako inkubátory nabízejí i technologická či vědecko-technologická centra, technologické parky apod., které působí v regionech, některé dokonce při vysokých školách.[8]

Za nedostatečné je možno považovat osvojování podnikatelských kompetencí již během studia na vysoké škole, zejména v oborech, které nejsou na podnikání přímo zaměřeny. Slabinou je také nedostatečná připravenost části akademických pracovníků pro podporu osvojení přenositelných kompetencí včetně podnikavosti ve výuce.

[6] Kešner, Martin. 2013. *Business Angels v České republice*, disertační práce, Vysoká škola ekonomická v Praze.

[7] Startovní kapitál mohou představovat u začínajících podnikatelů pouze finanční prostředky vlastní či rodiny; aktuální dotazy u bank potvrdily, že začínající podnikatel bez historie nemá šanci získat podnikatelský úvěr. Situace se u některých bank mění, pokud student může prokázat alespoň půlroční podnikatelskou aktivitu.

[8] Viz např. Český technologický park Brno, http://www.technologypark.cz/cz/index/spoluprace-a-partnery/; kompletní přehled všech inkubátorů a parků je na stránce http://www.czechinvest.org/data/files/parky-203.pdf, další informace lze získat i na stránce Asociace inovačního podnikání, http://www.aipcr.cz/asociace.asp

Znevýhodnění studenti

Zpřístupnění studia většímu množství studentů v posledních letech neznamenalo také rovnoprávnější přístup ke vzdělání pro jednotlivé skupiny společnosti. Sociologické výzkumy a statistická data ukazují, že přetrvávajícím problémem českého vzdělávacího systému jsou bariéry, které omezují přístup osob s nižším socio-ekonomickým statusem. Dle dat z let 2009–2010 (viz obr. 3) se Česká republika v rámci typologie sociální inkluzivity vysokoškolského vzdělávání těsně blížila dosažení kategorie inkluzivního systému, nicméně stále ještě spadala do kategorie tzv. tranzitivního systému, charakteristického nízkým zastoupením studentů z rodin s nižším dosaženým vzděláním, ale současně relativně nižší mírou zastoupení studentů z rodin s vysokou úrovní vzdělání. To znamená, že se v České republice daří zvyšovat inkluzivitu systému motivací studentů pocházejících z rodin středoškolsky vzdělaných rodičů ke studiu na vysoké škole. Nedochází však k dostatečné motivaci studentů pocházejících z rodin s nižším vzděláním rodičů (středním vzděláním s výučním listem spadajícím do kategorie ISCED 3C).[9] Vzdělání a zaměstnání rodičů výrazně determinuje nejen studijní volbu, ale i podmínky studia (absolvovaná střední škola, finanční podmínky během studia, hodnocení šancí po ukončení studia, zájem pokračovat ve studiu v zahraničí).[10] Výsledky šetření SIALS a PIAAC však poukazují na to, že i ve skupině s nízkým socio-ekonomickým statusem se podíl absolventů s vysokoškolským vzděláním zvyšuje. Šetření srovnává výsledky gramotnosti dospělých SIALS (data získaná v letech 1997–98) a PIAAC (2011–12) na základě vzorku respondentů, kteří ukončili vzdělání v letech 1988–98 (SIALS) a v letech 2002–2012 (PIAAC). Zatímco šetření SIALS uvádí necelá 3 % absolventů s vysokoškolským titulem ve skupině s nejnižší úrovní socio-ekonomického statusu, v šetření PIAAC se jednalo již o více než 13 %.

Co se týká zastoupení národnostních menšin, Romové, kteří tvoří nejpočetnější národnostní menšinu o 200 000–250 000 osobách[11], jsou na základě nízkého socio-ekonomického statusu procentuálně méně zastoupeni ve vysokoškolském vzdělání. Nízký socio-ekonomický status Romů vyplývá především z nízkého stupně dosaženého vzdělání charakteristického pro všechny věkové skupiny této menšiny[12], s tím spojené nezaměstnanosti a koncentrace v sociálně vyloučených lokalitách. Na základě odhadů regionálních koordinátorů a sociálních pracovníků dle studie OECD z roku 2006 na českých vysokých školách aktuálně studovalo celkově pouze 60–100 Romů.[13] Vláda kontinuálně financuje projekty zaměřené na podporu a integraci sociálně znevýhodněných žáků a studentů, v programech podpory Romů, zejména jejich přípravy pro přijímací řízení na vysokých školách se

[9] Eurostudent. 2012. *Intelligence brief: Is Higher Education in Europe Socially Inclusive?* [Online] http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/IB_HE_Access_120112.pdf.

[10] Fischer, Jan., Kristýna Vltavská, a kol. 2013. *EUROSTUDENT V: Základní výsledky šetření postojů životních podmínek studentů vysokých škol v České republice*. [Online] http://kredo.reformy-msmt.cz/finish/1/14

[11] Vrabcová, Daniela, Pavel Vacek, Jan Lašek. 2008. *Educational Policies that Address Social Inequality. Country Report: The Czech Republic*. EPASI, Univerzita Hradec Králové. [Online] 2008. http://www.epasi.eu/CountryReportCZ.pdf.

[12] Každé třetí romské dítě nedokončí základní školu, šestnáct procent těch, kteří dosáhnou absolvování deváté třídy, se nehlásí na žádnou střední školu. Pokud přihlášku podají, hlásí se zejména na učňovské obory. Učňovský obor dokončí jen polovina. Na čtyřletá gymnázia odejdou dvě děti z tisíce a dalších šest pak na víceletá. (GAC 2010. *Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy*. [Online] 2010.
http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Prechody_RD_ze_ZS_na_SS.pdf.

[13] OECD. 2006. *OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Czech Republic.* [Online] 2006.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/documents/OECD_Review_Czech_Republic.pdf.

angažují i nevládní organizace (Slovo 21, Romea apod.), romští vysokoškoláci mohou získat podporu z Romského vzdělávacího fondu, resp. jeho Romského pamětního stipendijního programu.

I když jsou signalizovány informace o mírném růstu počtu studujících Romů na vysokých školách, validace těchto informací je obtížná, neboť v ČR je zakázána evidence či jiná identifikace Romů.[14]

Jako studenti se specifickými potřebami jsou pro potřeby tohoto materiálu vnímáni studenti s pohybovým, smyslovým, psychickým či jiným zdravotním postižením a jejich kombinacemi. Zastoupení těchto studentů na vysokých školách lze nepřímo vysledovat z počtu studentů se specifickými potřebami, pro které si vysoké školy nárokovaly příspěvek na zajišťování studia. Pro rok 2014 si vysoké školy nárokovaly příspěvek na zajišťování studia pro 1 148 studentů se specifickými potřebami celkem ve výši 52 008 500 Kč (ve srovnání s 894 vykázanými studenty a celkovou částkou 44 592 500 Kč v roce 2013). Ukazuje se, že ve srovnání s podílem žáků se specifickými potřebami ve skupině maturantů (který v roce 2012 dle údajů MŠMT činil 3,4 %) zastoupení této skupiny na vysokých školách činí desetiny a setiny procenta. Z hlediska systematické podpory většina veřejných vysokých škol vybudovala částečný (v některých případech i plný) bezbariérový přístup; většina vysokých škol zřídila centrum podpory (někdy na různě centralizované úrovni) a poskytuje služby pro studenty se specifickými potřebami. Pouze některé školy však mají interní předpisy vymezující zásady přístupu ke studentům se specifickými potřebami a charakter poskytovaných služeb a podpory.[15] V rámci dotazníkového šetření Eurostudent V, studenti se specifickými potřebami v České republice zaujímali v průměru neutrální postoj k hodnocení připravenosti své vysoké školy na studium zdravotně znevýhodněných studentů; jen 9 % uvedlo, že je škola zcela nepřipravena. Pozornost si však zaslouží postoje studentů s psychickými nemocemi, kteří zaujímají největší podíl (30 %) mezi všemi typy specifických potřeb, následované studenty s poruchami učení (28 %). Studenti s psychickými problémy nejvíce vnímají potřebu institucionální podpory a současně nejvíce považují svoje zdravotní znevýhodnění ve srovnání s ostatními za překážku ve studiu. S institucionální podporou jsou tito studenti v porovnání s ostatními nejvíce nespokojeni.[16]

I když jsou za poslední desetiletí zřejmé posuny, jsou v přístupech k výše zmíněným typům studentů na vysokých školách ještě rezervy a opomenuta nemůže být ani podpora rozvoje vysokoškolských pracovníků pro kvalitní poskytování vzdělávacích a poradenských služeb pro výše zmíněné typy studentů.

Zastoupení mužů a žen

Na vysokých školách v České republice studovalo k 31. 12. 2013 celkem 368 304 osob, z toho ženy představovaly 56,2 %. V posledních deseti letech došlo společně s razantním nárůstem celkového počtu studentů také k postupnému zvyšování zastoupení žen mezi studenty. V roce 2003 bylo z 243 719 studujících 49,5 % studentek, nicméně při navýšení studentské populace až o 50 %, vzhledem k počtu studentů z roku 2003, můžeme hovořit o relativně vyrovnaném vývoji s mírným

[14] Viz ustanovení § 4 zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, a zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů

[15] Alevia. 2010. *Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých školách.* [Online] 2010. http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/analyza-soucasne-situace-studentu-se-specifickymi-naroky-na.

[16] Fischer, Jan, Kristýna Vltavská a kol. c.d.

vzestupem vstupu žen do vysokoškolského studia. Větší rozdíly můžeme pozorovat na soukromých vysokých školách, jejichž studentská populace tvoří přibližně 15 % z celku. Soukromé vysoké školy studovalo v roce 2013 60 % žen oproti 56 % v roce 2003. Vyšší zastoupení žen než mužů mezi vysokoškolskými studenty je přítomné téměř ve všech vyspělých zemích světa, navíc i v nich se setkáváme s trendem vzrůstajícího zastoupení žen.[17] Průměrné zastoupení žen bylo v roce 2011 v zemích EU na úrovni 55,2 %, což je údaj prakticky totožný s daty za Českou republiku (Eurostat).

Nejvíce feminizovanými skupinami studijních programů na veřejných vysokých školách k 31. 12. 2013 byly pedagogické obory, kde zastoupení žen dosahovalo 81,6 %, zdravotnické obory (72,3 %) a společensko-vědní obory (65,4 %). Naopak nejnižší zastoupení studentek vykázaly technické obory (30,5 %) a přírodovědné obory (42,5 %). Relativně vyrovnané zastoupení žen a mužů (také s ohledem na obecně mírně vyšší zastoupení žen v celé studentské populaci) má Česká republika u právnických oborů (52,4 % žen), zemědělsko-lesnických a veterinárních oborů (59,9 % žen), ekonomických oborů (61,5 % žen) a uměleckých oborů (62,9 % žen). Ve všech skupinách studijních programů došlo mezi roky 2004 a 2013 ke zvýšení zastoupení studentek; nejvíce u technických oborů (o 8 procentních bodů), pedagogických oborů (o 7 procentních bodů) a uměleckých oborů (o 6 procentních bodů). Poměr zastoupení žen a mužů na soukromých vysokých školách podle skupin studijních programů se významně neodchyluje od stavu na veřejných vysokých školách.

Zastoupení žen a mužů v bakalářských studijních programech a magisterských studijních programech, které navazují na bakalářský studijní program („bakalářské studium“ a „navazující magisterské studium“) odpovídá celkovému zastoupení obou pohlaví mezi studenty. Nepoměr v případě studia v magisterském studijním programu, který nenavazuje na bakalářský studijní program („nenavazující magisterské studium“), je způsoben vyšším zastoupením výrazně feminizovaných oborů v tomto typu studijního programu. Naopak doktorské studium se vyznačuje nižším zastoupením žen (44,4 % v roce 2013). Za poslední desetiletí sice zastoupení žen v doktorských studijních programech („doktorské studium“) výrazně vzrostlo; stále však do doktorského studia pokračuje výrazně více mužů než žen, a to i přesto, že ženy častěji absolvují magisterské studijní programy (60,9 % jejich absolventů v roce 2013 představovaly ženy).

V míře feminizace pedagogických, zdravotnických a společensko-vědních oborů i nižším zastoupením žen v doktorském studiu se Česká republika neodlišuje od většiny vyspělých zemí.[18]

Studijní neúspěšnost

Dostupná data ukazují, že stále více studentů opouští studia předčasně, zejména, ale nejen, ještě během prvního ročníku. Z dosavadního trendu se dá předpokládat, že z bakalářských studií započatých v roce 2012 bude úspěšně dokončena méně než polovina.

Bakalářská studia obecně vykazují výrazně vyšší studijní neúspěšnost než navazující magisterská. Imatrikulační ročník z roku 2007 dosáhl úrovně 46 % studentů bakalářských studijních programů, kteří studium předčasně ukončili, v navazujících magisterských studijních programech to bylo 19 %. Nejvyšší míru vykazují doktorská studia, z nichž je neúspěšně dokončeno 59 % – u nich jsou ale příčiny i důsledky pravděpodobně odlišné a je třeba je pojímat samostatně. Dlouhá magisterská studia jsou v České republice běžná už jen u některých specifických oborů, zejména právních,

[17] UNESCO. 2012. *World Atlas of Gender Equality in Education*. Paříž: UNESCO.
[18] ibid

lékařských a u učitelství pro základní školy – z nich se minimálně první dvě skupiny vyznačují vysokou prestiží a náročným přijímacím řízením, nižší míra nedokončování než u bakalářských oborů tedy není překvapivá. V bakalářském, magisterském a navazujícím magisterském stupni nejčastěji studium předčasně opouštějí studenti v prvním roce studia. V případě doktorského studia je studijní neúspěšnost v jednotlivých ročnících relativně vyrovnaná.

Z dostupných dat je patrné, že studia neúspěšně ukončují o něco častěji muži než ženy, na bakalářském stupni je rozdíl nejpatrnější, předčasně studium ukončí 53,3 % mužů oproti 35,9 % žen. Vliv absolvované střední školy je také zřejmý; absolventi odborných škol předčasně ukončují studium častěji než absolventi gymnázií (64 % proti 53,1 %). Rozdíly lze najít také na základě formy studia; studenti kombinovaného studia nedokončí studium častěji, než studenti studia prezenčního (48,1 % oproti 43,5 %). Z věkových skupin jsou nejvíce studijní neúspěšností ohrožení mladí lidé kolem 25 let; naopak studenti ve věkové kategorii 29 až 50 let tvoří skupinu s největší úspěšností.

Podrobnější kvantitativní analýzy ukazují, že neúspěšnost studia nelze vysvětlovat pouze podle skupiny studijního programu. I školy a fakulty s podobným profilem často vykazují výrazně odlišnou míru dokončování studií. Z existujících kvalitativních výzkumů i zahraničních zkušeností vyplývá, že významnou roli hraje řada faktorů na úrovni konkrétní vysoké školy, fakulty, katedry, popř. ročníku nebo studijní skupiny.[19] Právě nižší úrovně rozhodování jsou klíčové pro identifikaci a odstranění příčin studijní neúspěšnosti. Velká variabilita míry neúspěšně dokončených studií mezi jednotlivými školami neumožňuje paušální řazení studijních oborů podle míry neúspěšnosti studia.

Samotné příčiny studijní neúspěšnosti zatím byly v ČR zkoumány jen v omezené míře. Analýza dostupných kvantitativních dat naznačuje některé skutečnosti:

(1) Většina studijní neúspěšnosti je koncentrována do prvního ročníku bakalářského studia, a to i na fakultách, které uplatňují velmi mírná pravidla pro zápis do dalšího ročníku. Současně se velká část neúspěšných studentů hlásí na další vysoké školy dlouho předtím, než je jejich studium formálně ukončeno. Velkou část těchto přestupů je tedy možné interpretovat jako jakousi „odloženou volbu“ – uchazeči o studium jsou často jen málo informovaní o podobě a náplni výuky v oboru, na který se hlásí, a až po započetí studia se rozhodují, zda budou usilovat o jeho úspěšné dokončení nebo ne.

(2) Nejnižší neúspěšnost vykazuje úzká skupina oborů charakteristických přísným přijímacím řízením, malými studijními skupinami, osobním přístupem a jasnou tradiční kariérní profilací, jako jsou umělecké, lékařské a psychologické obory a do jisté míry také právnické a v některých případech i učitelské obory. Dá se tedy předpokládat, že tyto charakteristiky mají významný vliv na chování a rozhodování studentů a na jejich schopnost a ochotu plnit stanovené studijní požadavky.

(3) K největšímu nárůstu studijní neúspěšnosti docházelo v době, kdy byl nejvíce rozšiřován přístup k terciárnímu vzdělávání a zvyšován podíl uchazečů přijatých ke studiu. Současně ale v posledních letech, kdy přístup dále rozšiřován není (spíše naopak), nedošlo k zastavení nárůstu, pouze jeho

[19] Quinn, Jocey. 2005. *From life crisis to lifelong learning: rethinking working-class "drop out" from higher education.* [online]. Dostupné z: http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/1859354130.pdf.;
Monteagudo, José González. (2010). *Institutional and cultural perspectives in HE. Some reflections and ideas within the context of RANLHE project.* [online]. Dostupné z: http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Institutional.pdf.

mírnému zpomalení. Studijní neúspěšnost tedy není možné vysvětlovat pouhým podílem kohorty vstupující do terciárního vzdělávání.

Tato pozorování jsou v souladu se závěry zahraničních výzkumů[20] a také s pozorováními případové studie provedené Masarykovou univerzitou v Brně v roce 2012.[21] Její autoři odhadují, že zřejmě největší část neúspěšně ukončených studií je způsobena změnou oboru – nespokojeností studentů se svým studiem, nenaplněnými očekáváními nebo změnou priorit, ke které v průběhu studia došlo. Druhou významnou skupinu podle autorů tvoří studenti, kteří odchází z rodinných důvodů nebo přímo na trh práce – ať už proto, že je pro ně studium finančně neudržitelné, nebo proto, že jim již nepřipadá pro jejich pracovní uplatnění nepostradatelné. Až třetí skupinu pak tvoří studenti, kterým je studium ukončeno pro nedostatečné plnění studijních povinností nebo jiné porušení studijních předpisů. V neposlední řadě také autoři upozorňují, že je dnešní populace studentů odlišná od té, na kterou jsou vysoké školy zvyklé, a především je mnohem různorodější i pokud jde o očekávání, potřeby a životní fáze, ve kterých do terciárního vzdělávání studenti vstupují. Právě odpověď vysokých škol na tyto změny může být rozhodujícím faktorem.

Pro posouzení vlivu socioekonomického zázemí studentů na jejich úspěšnost ve studiu bohužel nejsou v ČR k dispozici vyčerpávající data. Dá se ale předpokládat, že situace bude srovnatelná jako v jiných zemích a navzdory formálně rovnému přístupu a absenci přímé finanční spoluúčasti studentů na studiu na veřejných vysokých školách hraje socioekonomické znevýhodnění významnou roli.

Z uvedeného vyplývá, že studijní neúspěšnost nadále představuje bariéry v rovném přístupu k terciárnímu vzdělávání a podvazuje efektivitu vysokoškolského systému. Problematická je zejména informovanost uchazečů o vysokoškolské studium o jeho podobě, náplni a možnostech, stejně jako schopnost vysokých škol uzpůsobit svou nabídku různorodé populaci studentů, sociálně je integrovat a probudit a udržet jejich zájem o obor. V neposlední řadě se zdají být nedostatečnými také kapacity samotných vysokých škol pro tvorbu empirických analýz problému a návrh adekvátních řešení identifikovaných problémů.

[20] viz například Kuh, George D., Jillian Kinzie, Jennifer A. Buckley, Brian K. Bridges, John C. Hayek. 2006. *What Matters to Student Success: A Review of the Literature.* http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf.

[21] Masarykova univerzita. 2013. *Zpráva z průzkumu příčin předčasného ukončování studií na MU*. Brno: Masarykova univerzita.

Návrh opatření

1) Strategické řízení

Jelikož diskuse o změně stávajícího legislativního ukotvení vysokého školství[22] trvající již od roku 2006 doposud nepřinesla zásadní reformu, ministerstvo bude prosazovat novelu vysokoškolského zákona v oblastech: (a) akreditace, (b) systému zajišťování a hodnocení kvality, (c) precizaci řady dalších ustanovení. Novela zákona vyvolá nutnost připravit řadu navazujících prováděcích předpisů. Zejména zavedení nového typu akreditací a systémů zajišťování a vnitřního hodnocení kvality (viz níže) bude spojeno s personálním posílením a přebudováním akreditačního orgánu České republiky a ponese s sebou i zvýšené nároky na úroveň kvality vysokých škol.

Úkoly pro MŠMT

- vypracování vyhlášky, která bude specifikovat standardy pro institucionální akreditaci, standardy pro akreditaci studijního programu a standardy pro akreditaci habilitačního řízení a řízení ke jmenování profesorem,[23]
- vypracování vyhlášky, která bude specifikovat oblasti vzdělávání a ve svém důsledku zjednoduší a zpřehlední současný stav neúměrně vysokého počtu akreditovaných studijních programů a zejména oborů,
- nahradit stávající Akreditační komisi Národním akreditačním úřadem pro vysoké školství („Národní akreditační úřad“), a zavést akreditační postupy, které by měly být bližší postupům současných národních akreditačních autorit v Evropě.[24]

Důsledky pro sektor vysokých škol

- vysoké školy se budou muset vyrovnat s požadavky novelizovaného zákona a zejména s požadavky akreditačních standardů, obecně vážné problémy lze očekávat u „malých“ soukromých vysokých škol, které disponují podlimitním počtem studentů a nedostatečným počtem akademických pracovníků zaměstnaných na plný úvazek,[25]
- všechny vysoké školy se budou muset vyrovnat s tzv. nepodkročitelnými kritérii, která jsou uvedena v akreditačních standardech a budou znamenat posun v kvalitativních parametrech a zejména výsledcích fungování vysokých škol.

Důsledky pro společnost

- zapojení odborníků z praxe do činnosti Rady Národního akreditačního úřadu (cca 1/3),[26]

[22] Zejména zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

[23] Ve standardech bude uvedena řada kritérií, která zpřísní požadavky na fungování a kvalitu vzdělávací a tvůrčí činnosti a mimo jiné součástí všech akreditačních standardů budou požadavky na prověřování systému zabezpečování a hodnocení kvality vysoké školy.

[24] Tento záměr bude vyžadovat posílení akreditační autority, jak co do počtu zaměstnanců sekretariátu Národního akreditačního úřadu, tak do počtu sboru hodnotitelů, vyšší finanční nároky si vyžádá i proces vlastní akreditace každého žadatele o akreditaci, zejména v důsledku jeho prověřování hodnotící komisí na místě, tj. přímo na vysoké škole.

[25] V tomto směru nelze vyloučit zánik některých soukromých vysokých škol, pravděpodobně se některé tomuto stavu budou chtít vyhnout fúzováním s většími vysokými školami.

[26] Rada je klíčovým výkonným orgánem Národního akreditačního úřadu, kterému přísluší rozhodování o přiznání či nepřiznání akreditace vysoké škole.

- zavedení profesního profilu u bakalářských studijních programů, které by měly vychovávat prakticky zaměřené absolventy, kteří by po absolvování bakalářského stupně studia měli mít takovou odbornou způsobilost, že budou plně akceptovatelní praxí,
- úprava akreditačních standardů způsobem, který povede k zohlednění „vztahů s praxí," „společenské zodpovědnosti vysokých škol" a postaví naroveň základní a aplikovaný výzkum, by měla přispět k dalšímu posunu zájmu vysokých škol o potřeby praxe a společnosti.

Financování

V návaznosti na reformy z posledních let bude ministerstvo nadále posilovat principy financování vysokých škol (rozdělování příspěvku ze státního rozpočtu na vzdělávací činnost vysokých škol) založeného na výkonu (performance-based) a oslabovat význam pouhého počtu studentů ve výpočtu příspěvku na vzdělávací činnost. Za klíčovou prioritu je považováno zdokonalování systému indikátorů kvality, který musí být transparentní, spolehlivý, předvídatelný v delší časové perspektivě a spravedlivě postihovat výkon všech typů veřejných vysokých škol.

Úkoly pro MŠMT

- připravit nový princip rozdělování příspěvku vysokým školám na jejich vzdělávací činnost (tj. cca 80 % všech prostředků určených na podporu veřejného vysokého školství ze státního rozpočtu) s výraznými rysy zohledňování jejich kvalitativních výsledků.

Souběžně s posilováním financování podle kvality bude docházet i k zefektivňování nástrojů projektového financování (zejména financování z fondů EU) tak, aby byla snížena jeho administrativní náročnost, posílena flexibilita a maximalizováno využití jeho potenciálu pro naplňování strategických priorit ministerstva i jednotlivých vysokých škol. Rozvíjeno bude i financování z neveřejných zdrojů jako jeden z pilířů vícezdrojového financování.

V neposlední řadě patří mezi cíle ministerstva zajištění maximální udržitelnosti výsledků projektů financovaných z operačních programů Vzdělávání pro konkurenceschopnost a Výzkum a vývoj pro inovace v období 2007–2013. V novém programovém období bude realizován jednotný Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV), jehož efektivní využití bude podpořeno zjednodušením administrace čerpání. Nově by měly být aktivity vysokých škol centralizovány a předkládány v rámci jednotných strategických projektů za celou instituci, aby byla zajištěna koordinace a spolupráce všech součástí a vazba projektu na vizi a priority rozvoje dané vysoké školy, jakož i následná udržitelnost výstupů projektu. Ministerstvo podporuje směřování prostředků z OP VVV do všech regionů ČR včetně hlavního města Prahy.

Strategické dokumenty

Hlavním strategickým dokumentem vysokoškolské politiky v České republice v době platnosti tohoto rámce bude Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol (dále jen „Dlouhodobý záměr")[27] na období 2016–2020, na jehož základě budou připravovány realizační plány pro příslušný rok. Cílem ministerstva je udržení provázanosti a konzistence všech strategických materiálů, na základě obecných priorit, které stanoví nově přijatá Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.

[27] V předložené novele zákona o vysokých školách je navrženo nahrazení pojmu „dlouhodobý záměr (…)" pojmem „strategický záměr" a pojmu „aktualizace dlouhodobého záměru" pojmem „plán realizace dlouhodobého záměru".

Úkoly pro MŠMT

- po schválení Dlouhodobého záměru na období 2016–2020, ministerstvo zváží sjednocení obou strategických dokumentů, tj. Dlouhodobého záměru a tohoto Rámce rozvoje vysokého školství ČR, do jednoho strategického dokumentu.

Úkoly pro vysoké školy

- připravit a v příslušných strukturách vedení vysokých škol schválit strategii vysoké školy, popř. ji aktualizovat s ohledem na záměry vyplývající ze schváleného Dlouhodobého záměru ministerstva.

Monitoring aktuální situace na poli vysokého školství

Ministerstvo bude systematicky zvyšovat kvalitu a dostupnost dat pro účely kvalitativního i kvantitativního monitoringu vysokého školství, zejména pak pro výpočet příspěvku vysokým školám (ukazatele kvality) a pro tvorbu politik a v neposlední řadě lepší informovanost veřejnosti. Proto bude (a) pokračovat v realizaci průzkumů a zapojovat se do šetření na národní i mezinárodní úrovni, včetně projektů EUROSTUDENT, U-Multirank a dalších, (b) systematicky rozvíjet existující databáze a zvyšovat jejich vytěžitelnost a (c) posilovat personální kapacity pro systematické vyhodnocování dat a jejich využití pro další rozvoj. Cílem je vytvoření systému, který umožní na základě získaných dat komplexní vyhodnocování postupu studentů od základní školy až po vstup na trh práce.

2) Vzdělávání

Základní premisy

Bouřlivý kvantitativní růst uplynulé dekády jak v počtu vznikajících vysokých škol, tak počtu přijímaných studentů na vysoké školy, bude nahrazen důrazem na kvalitu vysokoškolského vzdělávání, s cílem co nejlépe připravovat absolventy pro potřeby praxe a výzkumu.

Limity počtu uchazečů přijímaných ke studiu ve studijních programech uskutečňovaných vysokými školami budou kopírovat demografický vývoj, dojde tedy k poklesu přijímaných uchazečů oproti předcházejícím letům.

MŠMT bude komunikovat s klíčovými aktéry z řad zaměstnavatelů a zástupci ostatních ministerstev ČR s cílem predikovat jejich požadavky na oborové zaměření absolventů a tyto poznatky promítat do politiky financování vysokoškolských studií.

Vysoké školy v souladu se svými strategickými záměry určí prioritní obory („core business“), které budou představovat jejich konkurenční výhodu nejen v národním, ale i mezinárodním prostředí a zaslouží si trvalou pozornost (podporu), a zároveň přijmou rozhodnutí, jak přistoupí k oborům, které nepatří do této prioritní skupiny (malý zájem o absolventy na trhu práce, nedostatečné kapacity apod.).

Výraznější úlohu v činnosti vysokých škol musí v nadcházejícím období sehrát internacionalizace, ve všech svých podobách: oboustranné mobility studentů, oboustranné mobility akademických

pracovníků, studijní programy vyučované v cizím jazyce (zejména v angličtině), společné studijní programy, mezinárodní letní školy, získání zahraničních výzkumných projektů či zapojení do nich, společný výzkum se zahraničními subjekty, zahraniční praxe atd.

Kvalita vzdělávací činnosti

Zákon o vysokých školách

Do připravované novely zákona o vysokých školách bude zařazeno rozšíření systému zajišťování kvality:

- kvalita vzdělávací činnosti na vysokých školách (stejně jako ostatních činností a procesů) bude podléhat systému zajišťování a hodnocení kvality na vysokých školách,
- bude zaveden nový typ akreditací na úrovni celé instituce, který posílí zodpovědnost vysokých škol za kontrolu kvality vzdělávací činnosti a koncepční přípravu a rozvoj studijních programů,
- bude vydána vyhláška pro standardy akreditací, které budou založeny na systému vnitřního i vnějšího zabezpečování kvality.

Aktivity MŠMT směrem k vysokým školám a dalším subjektům

- prosazovat zavádění principů vzdělávání zaměřeného na studenta včetně práce s výsledky učení při přípravě i realizaci studijních programů, nadále finančně podporovat inovace studijních oborů a předmětů a stimulovat školy k využívání dalších zdrojů financování (včetně OP VVV) pro aktualizace obsahů a metod vzdělávání a zvyšování jejich kvality, vysoké školy mohou pro inovace svých studijních programů využít výstupy a zkušenosti ze strategických projektů ministerstva (Q-RAM a KVALITA), které jsou zaměřeny především na práci s výsledky učení,
- úpravy studijních programů vysokých škol budou v návaznosti na kvalifikační rámec vysokoškolského vzdělávání podporovány vzdělávacími aktivitami a metodickou podporou,
- posílit význam zabezpečování a hodnocení kvality výuky, jak v rutinní činnosti vysoké školy, tak i v akreditačním a re-akreditačním procesu.

Profilace a diverzifikace studijních programů

Zákon o vysokých školách

Do připravované novely zákona o vysokých školách bude zařazeno formální rozdělení bakalářských a magisterských studijních programů na dva profily:

- profesně zaměřené, s důrazem na zvládnutí praktických dovedností potřebných k výkonu povolání,
- akademicky zaměřené, s důrazem na získání teoretických znalostí potřebných pro výkon povolání včetně uplatnění v akademické tvůrčí činnosti.

Mezi metodiky a prováděcí předpisy navazující na zákon o vysokých školách zařadit:

- vyhlášku, která stanoví akreditační požadavky pro jednotlivé profily studijních programů,
- pravidla přidělování příspěvku na vzdělávací činnost vysokých škol, která zohlední rozdílné cíle obou typů programů a přizpůsobí tomu soustavu ukazatelů kvality.

Aktivity MŠMT směrem k vysokým školám a dalším subjektům

- bude podpořena diverzifikace studijních programů, zároveň bude podporována konsolidace studijních programů a oborů při zachování nabídky studijních programů v širokém spektru disciplín s důrazem na zvyšování kvality a na snižování počtu pracovišť uskutečňujících stejné studijní programy,
- vysokoškolské vzdělávání bude dostupné všem, kteří projeví zájem a chuť studovat v bakalářském, magisterském a doktorském studiu a prokáží požadované schopnosti. Zároveň budou vytvořeny takové podmínky, aby studium nevytvářelo socio-ekonomické bariéry a bylo dostupné studentům bez ohledu na jejich specifické potřeby, věk a pohlaví,
- bude snižován počet financovaných studií od prvních ročníků postupně výše, ovšem ne v plném rozsahu demografického poklesu a se zachováním financování studií po celou dobu jejich průběhu až po vyčerpání standardní doby studia navýšené o jeden rok,
- snížení počtu tradičních studentů bude kompenzováno zlepšováním přístupu netradičních a znevýhodněných skupin k vysokoškolskému vzdělávání a snížením studijní neúspěšnosti, přičemž:
  - volné kapacity budou využity pro zvyšování kvality výuky – část úvazku akademických pracovníků bude vyčleněna pro jejich další vzdělávání a rozvoj pedagogických dovedností, bude zvyšován počet hodin kontaktní výuky a bude posilováno zastoupení diskusních, projektových a dalších alternativních forem výuky, a pro posílení ostatních činností vysokých škol, včetně výzkumných, uměleckých a dalších tvůrčích aktivit,
  - bude zvyšován objem kurzů celoživotního vzdělávání, zejména v návaznosti na potřeby trhu práce,
  - bude zvyšován objem výuky v cizích jazycích (zejména v angličtině) pro zahraniční studenty.

Vzdělávání otevřené pro znevýhodněné a netradičních skupiny studentů

Aktivity MŠMT směrem k vysokým školám a dalším subjektům

- posílit a systematizovat sběry dat o sociálním zázemí studentů, která umožní lepší analýzu situace a bariér v přístupu; posílit sběry dat o participaci a úspěšnosti studentů ze znevýhodněných skupin,
- analyzovat efektivitu stávajícího systému finanční podpory studentů, posílit systém sociálních stipendií a aktualizovat pravidla pro jejich vyplácení tak, aby skutečně účinně podporovala ty, kdo finanční podporu ke studiu potřebují,
- posilovat spolupráci se základními a středními školami při rozvoji motivace žáků a jejich přípravě pro studium na vysoké škole se zaměřením na osoby socio-ekonomicky znevýhodněné, se specifickými potřebami a z etnických minorit,
- podporovat zkvalitňování poskytovaných poradenských služeb (studijních, kariérových, psychologických, sociálních a dalších) zájemcům o studium, studentům, účastníkům celoživotního vzdělávání i pracovníkům vysokých škol s cílem získat zájemce o studium, snížit

studijní neúspěšnost, zkvalitnit poskytované vzdělání a přispívat k lepšímu uplatnění absolventů na trhu práce se zaměřením na osoby socio-ekonomicky znevýhodněné, se specifickými potřebami, z etnických minorit a z netradičních skupin studentů,

- motivovat vysoké školy k aktivnímu vyrovnávání rozdílů mezi studenty na počátku i v průběhu studia pomocí volitelných, podpůrných a kompenzačních kurzů zaměřených zejména na základní kompetence k dalšímu učení a odstraňování nerovností vzniklých v předchozím vzdělávání,
- podporovat další vzdělávání akademických a ostatních pracovníků pro práci s osobami socio-ekonomicky znevýhodněnými, se specifickými potřebami, z etnických minorit a z netradičních skupin studentů, podporovat sdílení příkladů dobré praxe mezi vysokými školami v této oblasti,
- systematicky monitorovat přístup zástupců obou pohlaví k jednotlivým skupinám oborů na jednotlivých vysokých školách a jejich úspěšnost ve studiu,
- ve spolupráci se středními školami rozvíjet motivaci pro studium oborů, které nejsou pro jednotlivá pohlaví typické, například dívek pro studium technických oborů a chlapců pro studium učitelství,
- podporovat zkvalitňování poskytovaných poradenských služeb (studijních, kariérových, psychologických, sociálních a dalších) zájemcům o studium a studentům s ohledem na řešení problémů spojených s výrazně menšinovým postavením jednoho pohlaví na některých institucích.

Úspěšnost studentů

Aktivity MŠMT směrem k vysokým školám a dalším subjektům

- zajišťovat systematický sběr a vyhodnocování dat o studijní úspěšnosti a její struktuře,
- ve spolupráci s vysokými školami zpracovat další případové studie analyzující průchod studentů systémem a vliv politik na národní i institucionální úrovni na úspěšnost studentů,
- v diskusi se zainteresovanými stranami identifikovat, zda, kde a do jaké míry je studijní neúspěšnost problematická,
- podporovat vysoké školy v hledání řešení studijní neúspěšnosti tam, kde byla identifikována jako problematická, s ohledem na specifické podmínky a charakteristiky jednotlivých institucí,
- systematicky zlepšovat dostupnost relevantních a kvalitních informací pro uchazeče o studium a preventivně zabraňovat neúspěšnosti plynoucí z nespokojenosti s volbou oboru,
- podporovat zkvalitňování poskytovaných poradenských služeb (studijních, kariérových, psychologických, sociálních a dalších) zájemcům o studium, studentům i akademickým pracovníkům a vytváření systémů včasného varování, které umožní včasnou pro-aktivní intervenci poskytovatele poradenství,
- vytvářet příležitosti pro další vzdělávání vyučujících pro práci s netradičními a znevýhodněnými studenty a v metodách výuky stimulujících studijní úspěšnost.

Relevance vzdělání pro trh práce, podpora podnikání

Aktivity MŠMT směrem k vysokým školám a dalším subjektům

- posilovat povědomí vedení vysokých škol o možnostech podpory podnikání (semináře, workshopy, prezentace zkušeností z praxe, akce na podporu podnikání a inovací[28] atd.),
- motivovat vysoké školy k posilování zaměření výuky na podnikání a přenositelné a jiné měkké kompetence,
- zdůrazňovat význam přenositelných kompetencí, včetně kreativity, kritického myšlení a měkkých dovedností, jako jednoho z klíčových výstupů vysokoškolského vzdělávání a zohledňovat jejich rozvíjení v rámci akreditačního a re-akreditačního procesu,
- v rámci akreditačního procesu požadovat zejména u profesně orientovaných programů účast vnějších aktérů na přípravě a revizi studijních plánů a zapojení odborníků z praxe do výuky.

Podpora praxí a stáží

Bude věnována výrazná podpora všem smysluplným formám spolupráce vysokých škol s praxí:

- zavedení povinné provozní praxe jako součásti studijních programů, zejména v případě profesně orientovaných studijních programů,
- podpora projektů zaměřených na posilování odborné způsobilosti k vědecké práci,
- podpora projektů, které budou směřovat k zavedení obdobných (předdiplomních) praxí i v dalších typech studia,
- podpora projektů rozšiřujících různé programy celoživotního vzdělávání na vysokých školách,
- podpora studentských aktivit jdoucích nad rámec standardní výuky, které jsou orientovány na spolupráci s praxí,
- podpora realizace diplomových prací pro praxi a dvojího vedení diplomových prací,
- podpora praxí a krátkodobých stáží i u akademických pracovníků.

3) Internacionalizace vysokého školství

Internacionalizace je výrazným prvkem kvality vysokých škol, který je nedílnou součástí všech činností vysokých škol – vzdělávací, výzkumné, umělecké a další tvůrčí, tento prvek je třeba dále systémově na národní úrovni podporovat, protože přispívá výrazně ke zvýšení konkurenceschopnosti České republiky.

Strategie internacionalizace

- připravit a po projednání s vysokými školami schválit strategii internacionalizace pro oblast vzdělávání, výzkumu, vývoje a inovací do roku 2020,
- podpořit vysoké školy v přijetí nebo aktualizaci jejich vlastních strategií internacionalizace.

[28] Např.: Nápad roku, http://www.napadroku.cz/vysledky/napad-roku-2-0-1-3/, Česká inovace, www.ceskainovace.cz/cz/soutez/o-soutezi, Rozjezdy roku, http://www.soutez.rozjezdyroku.cz/soutěž.

Aktivity MŠMT směrem k vysokým školám a dalším subjektům

- na národní úrovni podporovat revizi vízové politiky směrem ke studentům vysokých škol, akademickým a výzkumným pracovníkům, implementovat evropské směrnice v tomto sektoru, a za tímto účelem iniciovat jednání s Ministerstvem vnitra a Ministerstvem zahraničních věcí,
- na národní úrovni se zapojit do relevantních mezinárodních organizací a pracovních skupin, které umožní přístup českým vysokým školám k programům pro rozvoj mezinárodní spolupráce financovaným ze zdrojů EU, FM EHP/Norsko a dalších,
- podporovat atraktivitu českých vysokých škol pro zahraniční studenty (pro krátkodobé studijní pobyty i studium uceleného studijního programu), zvyšovat počet studijních programů a objem předmětů vyučovaných v cizích jazycích (především v angličtině) a systematicky rozvíjet jazykové a komunikační kompetence studentů i pracovníků vysokých škol,
- finančně podporovat internacionalizaci vysokých škol, včetně mobilitních programů pro studenty i pracovníky vysokých škol,
- podporovat kvalitu zahraniční spolupráce, zejm. krátkodobých studijních pobytů, a zlepšit systém uznávání studia v zahraničí,
- podporovat rozvoj kompetencí pracovníků vysokých škol potřebných pro mezinárodní spolupráci (zejm. znalost cizích jazyků),
- podporovat působení zahraničních odborníků na vysokých školách,
- podporovat různé formy mezinárodní spolupráce vysokých škol, vč. vytváření a uskutečňování společných studijních programů, letních škol, workshopů apod.
- rozvíjet principy „internacionalizace doma“.

4) Výzkumná a inovační, umělecká a další tvůrčí činnost (aspekt výchovy a přípravy pro tuto činnost)

Aktivity MŠMT směrem k vysokým školám a dalším subjektům

- finančně podporovat budování omezeného počtu excelentních mezifakultních center výcviku studentů doktorských studijních programů („graduate schools“) zaměřených na rozvoj průřezových kompetencí k akademické práci a tvůrčí činnosti a stimulaci interdisciplinární a mezinárodní spolupráce,
- zvyšovat standardy pro (re)akreditaci doktorských studijních programů a vedle kvalifikace garantů více zohledňovat i obsah, kvalitu a intenzitu přípravy studentů,
- podporovat, a u akademicky orientovaných programů i požadovat, aktivní zapojení studentů do vědecké, výzkumné, vývojové, inovační, umělecké nebo další tvůrčí činnosti instituce,
- podporovat vysoké školy v zapojování úspěšných vědeckých a tvůrčích pracovníků do výuky a propojovaní všech činností instituce,
- vytvářet platformy pro navazování mezioborové, mezifakultní, meziinstitucionální a mezinárodní spolupráce, včetně spolupráce s jinými než vysokoškolskými výzkumnými institucemi a s dalšími partnery,
- motivovat vysoké školy k posilování mezinárodního aspektu v tvůrčích činnostech a v rámci mechanismu financování více zohledňovat úspěch v mezinárodních grantových soutěžích,

- vytvářet a zdokonalovat metodiky umožňující uznávání výsledků umělecké a další tvůrčí činnosti naroveň výzkumu a zohledňovat tyto výsledky ve financování vysokých škol, zejména uměleckých,
- v případě vysokých škol se stabilními a excelentními výsledky posilovat bazální institucionální financování jako stabilizační prvek vedle projektových a grantových prostředků na tvůrčí činnost.

5) Třetí role

Aktivity MŠMT směrem k vysokým školám a dalším subjektům

- podporovat implementaci principů politiky Open Access na českých vysokých školách a zlepšování přístupu k výsledkům, jejichž vznik byl financován z veřejných zdrojů,
- podporou komunikačních platforem stimulovat obousměrnou komunikaci mezi akademickou sférou a soukromým sektorem, státní správou i občanskou společností, včetně transferu znalostí a inovací a spolupráce na tvůrčích činnostech,
- podpořit vznik interdisciplinárních magisterských oborů zaměřených na transfer znalostí a řízení inovačního procesu,
- podporovat stáže studentů i akademických pracovníků v komerční, státní nebo neziskové sféře, v ČR i v zahraničí, a zlepšovat uznávání těchto zkušeností jako plnohodnotné součásti studia a profesního růstu,
- ve spolupráci s Ministerstvem práce a sociálních věcí systematizovat podporu kurzů celoživotního vzdělávání realizovaných vysokými školami, zejména těch zaměřených na profesní dovednosti a připravovaných ve spolupráci se zaměstnavateli a významnými regionálními partnery,
- podporovat zapojení vysokých škol do společenského dění a jejich příspěvky ke kultivaci veřejné diskuze.

6) Podpůrné procesy

Zajišťování a hodnocení kvality

Zákon o vysokých školách

Mezi doporučení a prováděcí předpisy navazující na novelu zákona o vysokých školách zařadit mj.:

- metodiku zavádění, udržování a hodnocení vnitřního systému kvality vysoké školy,
- předpisy stanovující standardy pro institucionální akreditaci, standardy pro akreditaci studijního programu a standardy pro akreditaci habilitačního řízení a řízení ke jmenování profesorem.

Aktivity MŠMT směrem k vysokým školám a dalším subjektům

- revidovat stávající postupy rozdělování finančních prostředků z úrovně ministerstva veřejným vysokým školám se zohledněním kvality jejich činnosti,

- podporovat povědomí o úloze kvality, jejího zabezpečování a hodnocení na vysokých školách formou poskytování metodických materiálů, pořádání odborných workshopů, seminářů s cílem výměny zkušeností mezi vysokými školami, předávání příkladů dobré praxe ze zahraničí apod.

Infrastruktura a lidské zdroje

Aktivity MŠMT směrem k vysokým školám a dalším subjektům

- podporovat obnovu a modernizaci materiálního, přístrojového i prostorového zabezpečení vzdělávací, výzkumné, umělecké a další tvůrčí činnosti vysokých škol, speciální pozornost věnovat zabezpečení požadavků studentů se specifickými potřebami na infrastrukturu vysoké školy,
- hledat cesty, jak využít prostředky ze SF EU i pro podporu vysokých škol na území hlavního města Prahy, kde bylo možno čerpat prostředky ze SF EU v programovém období 2007–2013 pouze v omezené výši,
- při budování a obnově infrastruktury zohledňovat demografický vývoj, potřeby společnosti, regionů a potenciál dané instituce dosahovat excelence,
- usilovat o sdílení a regionální koncentraci kapacit – prostorových, přístrojových i lidských zdrojů,
- podporovat slučování institucí a jejich součástí za účelem zvýšení efektivního využívání vybudovaných kapacit a rozvoje potenciálu institucí ve všech oblastech jejich činností,
- podporovat rozvoj lidských zdrojů, budování týmů odborníků s perspektivou dalšího profesního rozvoje a rozvoje vzdělávací, výzkumné, umělecké a další tvůrčí činnosti dané instituce,
- podporovat prohlubování a rozšiřování kvalifikace akademických, vedoucích a ostatních pracovníků vysokých škol v jejich odborném zaměření, pedagogických a didaktických dovednostech, manažerských a řídicích dovednostech a dalších oblastech,
- podporovat vysoké školy v nastavení jejich kariérních řádů a mzdových předpisů tak, aby motivovaly a umožňovaly kvalitním pracovníkům osobní i profesní růst,
- usilovat o větší otevřenost akademického prostředí a motivovat k zapojení do činností vysokých škol i odborníky z praxe a odborníky ze zahraničí,
- podpořit vytváření kvalitního zázemí pro studenty i pracovníky vysokých škol, které bude zahrnovat stravovací a ubytovací služby, lékařské služby, možnosti pro trávení jejich volného času a sportovní aktivity,
- speciální pozornost věnovat zázemí pro studenty i pracovníky se speciálními potřebami a rodiče malých dětí (např. univerzitní mateřské školky nebo dětské koutky).

Harmonogram implementace

Nástroj dosahování cílů	Termín realizace
Novela zákona o vysokých školách: • revize systému akreditací a zavedení institucionální akreditace, • profilace studijních programů, • zavedení systémů vnitřního hodnocení kvality.	účinnost nejpozději 2016
Vyhlášky navazující na zákon o vysokých školách: • metodické a prováděcí předpisy specifikující změny v oblasti hodnocení kvality a akreditací, • specifikace standardů pro jednotlivé profily studijních programů.	účinnost nejpozději 2016
Revize mechanismu financování: • zdokonalení systému výpočtu příspěvku na vzdělávací činnost podle kvality, včetně zohlednění uplatnění absolventů na trhu práce, • zohlednění profilace studijních programů v mechanismu financování, • zefektivňování nástrojů projektového financování a snižování administrativní zátěže, • vytvoření mechanismů zajištění udržitelnosti realizovaných projektů, • přizpůsobení počtu financovaných studií demografickým trendům, • revize systému finanční podpory studentů se zvláštními vzdělávacími potřebami a ze znevýhodněného socio-ekonomického prostředí.	2015 a nadále průběžně
Strategie internacionalizace vysokého školství do roku 2020: • rozpracování priorit a opatření v oblasti internacionalizace.	zveřejnění 2015
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání: finanční podpora vybraných priorit, zejména v oblastech:	programové období 2014 až 2020

Nástroj dosahování cílů	Termín realizace
• zvýšení kvality vzdělávání a jeho relevance pro potřeby trhu práce, • zvýšení účasti studentů se specifickými potřebami, ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí a z etnických menšin na vysokoškolském vzdělávání, • snižování studijní neúspěšnosti, • rozvoj systémů hodnocení a zabezpečování kvality a strategického řízení vysokých škol, • zlepšení podmínek pro výuku spojenou s výzkumem a pro rozvoj lidských zdrojů v oblasti výzkumu a vývoje, • zkvalitnění vzdělávací infrastruktury za účelem zajištění kvality, přístupu a otevřenosti.	
Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016 až 2020: • rozpracování klíčových priorit do plánu konkrétních opatření a reforem v oblasti terciárního vzdělávání.	zveřejnění 2015

Indikátory implementace

Název indikátoru	Poznámka	Měřítko	Zdroj dat
Legislativní opatření: novela zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů • zavedení systému zajišťování a hodnocení kvality na vysokých školách • zavedení nového typu akreditací na úrovni celé instituce • zřízení Akreditačního úřadu • zavedení dvou profilů studijních programů	Přijetí a platnost novely zákona o vysokých školách	Binární	MŠMT
Legislativní opatření: navazující legislativní předpisy • vyhláška pro standardy akreditací (včetně požadavků pro jednotlivé profily) • metodika zavádění, udržování a hodnocení vnitřního systému kvality vysoké školy	Přijetí právních předpisů a dalších dokumentů navazujících na novelu zákona o vysokých školách	Binární	MŠMT
Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016–2020	Přijetí dlouhodobého záměru pro oblast vysokých škol a jeho každoroční aktualizace	Binární	MŠMT
Strategie internacionalizace pro oblast vzdělávání, výzkumu, vývoje a inovací do roku 2020	Přijetí strategie	Binární	MŠMT
Úprava pravidel financování vysokých škol v návaznosti		Binární	MŠMT

Název indikátoru	Poznámka	Měřítko	Zdroj dat
na novelu zákona o vysokých školách a výsledky vysokých škol ve výzkumné, vývojové a inovační, a další tvůrčí činnosti			
Nastavení procesu identifikace a řešení studijní neúspěšnosti		Binární	MŠMT
Zahájení jednání s Ministerstvem vnitra a Ministerstvem zahraničních věcí ve věci revize vízové politiky směrem ke studentům vysokých škol, akademickým a vědeckým pracovníkům		Binární	MŠMT
Modifikace pravidel RIV		Binární	MŠMT
Systematizace podpory celoživotního vzdělávání ve spolupráci s Ministerstvem práce a sociálních věcí		Binární	MŠMT
Strategie internacionalizace jednotlivých vysokých škol	Aktualizace či přijetí vlastní strategie vysoké školy	Počet	Vysoké školy
Zapojení vysokých škol do mezinárodních vzdělávacích programů	Bude uváděn počet vyslaných a přijatých studentů a akademických pracovníků na krátkodobém zahraničním pobytu	Počet	Výroční zprávy VŠ
Počet vysokých škol zapojených do inovačních platforem		Počet	Vysoké školy
Počet vysokých škol s implementovanými principy Open Access		Počet	Vysoké školy
Počet VŠ se zavedenými transparentními systémy hodnocení kvality	Absolutní počet vysokých škol se, z podpory OP VVV, zavedenými nehmotnými produkty systémových opatření (např. zavedení komplexního systému hodnocení a odměňování	Počet	OP VVV

Název indikátoru	Poznámka	Měřítko	Zdroj dat
	akademických pracovníků, nastavení systematického monitoringu kvality, zavedení procesů moderace)		
Počet studijních programů		Počet	MŠMT
Počet studijních programů vyučovaných v cizím jazyce		Počet	Výroční zprávy VŠ
Počet společných studijních programů	Programy joint, double a multiple degree	Počet	Výroční zprávy VŠ
Počet uskutečňovaných studijních programů ve spolupráci s jinou vysokou školou	Studijní programy uskutečňované ve spolupráci s jinou vysokou školou se sídlem v ČR	Počet	Výroční zprávy VŠ
Počet studijních oborů, případně programů, které se nečlení na více studijních oborů, které mají ve své obsahové náplni povinné absolvování odborné praxe po dobu alespoň 1 měsíce		Počet	Výroční zprávy VŠ
Počet nově zapsaných do studia		Počet	MŠMT
Započtený počet přepočtených studentů		Počet	MŠMT
Počet studentů s předloženým nárokem na sociální stipendium		Počet	SIMS
Počet studentů se specifickými potřebami		Počet	MŠMT
Počet studentů se specifickými potřebami ve studijních programech využívajících nově vytvořené produkty poradenské a asistenční podpory	Počet studentů se specifickými potřebami, ze socio-ekonomicky znevýhodněných skupin a etnických minorit zapsaných ve studijních programech, které využívají v rámci podpory ESF nově vytvořené produkty poradenské a asistenční podpory a tím zlepšují	Počet	OP VVV

Název indikátoru	Poznámka	Měřítko	Zdroj dat
	podmínky pro začlenění a vzdělávání těchto studentů.		
Počet studentů ve věku 25+		Počet	MŠMT
Počet žen v jednotlivých skupinách studijních programů		Počet	MŠMT
Počet odborníků z aplikační sféry podílejících se na výuce v akreditovaných studijních programech		Počet	Výroční zprávy VŠ
Počet akademických pracovníků s cizím státním občanstvím		Počet	Výroční zprávy VŠ
Počet akademických pracovníků účastnících se kurzů dalšího vzdělávání		Počet	Výroční zprávy VŠ
Počet kurzů celoživotního vzdělávání uskutečňovaných vysokými školami		Počet	Výroční zprávy VŠ
Počty účastníků kurzů celoživotního vzdělávání na vysokých školách		Počet	MŠMT
Počet vytvořených produktů pro zkvalitnění strategického řízení a systému hodnocení vysokých škol	Absolutní počet. Podpořeným produktem je chápán produkt, u kterého podpora z ESF umožnila jeho vytvoření nebo realizaci. Produkty jsou buď hmotné (např. studijní materiály, analýzy, studie, syntézy, učební pomůcky) nebo nehmotné (např. implementace metodiky). Zvláštní případ nehmotného produktu je produkt systémový, tj. zavedení systémového opatření (nového systému nebo jeho části), např. zavedení komplexního systému hodnocení a odměňování	Počet	OP VVV

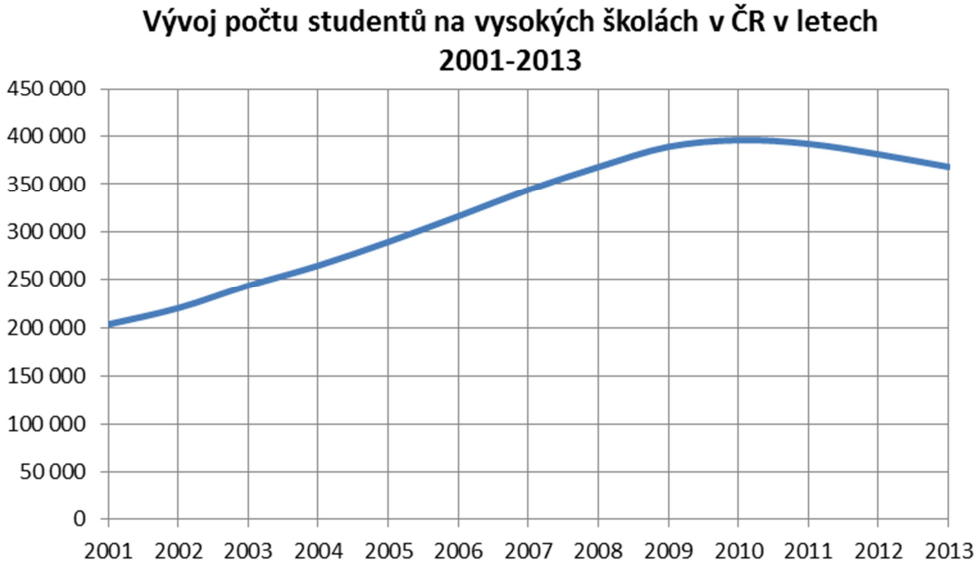
Název indikátoru	Poznámka	Měřítko	Zdroj dat
	akademických pracovníků, nastavení systematického monitoringu kvality, zavedení procesů moderace). Systémem hodnocení je myšleno multikriteriální hodnocení kvality VŠ zohledňující její specifické role a funkce a podporující provázání systému vnitřního a vnějšího hodnocení kvality. Strategickým řízením VŠ je myšleno multikriteriální hodnocení činností a z toho vyplývající nastavení strategického směřování VŠ včetně odpovídajícího nastavení odpovědností a pravomocí za jeho zajišťování a řízení na jednotlivých organizačních úrovních VŠ.		
Počet produktů poradenské a asistenční podpory	Absolutní počet. Podpořeným produktem je chápán produkt, u kterého podpora z ESF umožnila jeho vytvoření nebo realizaci. Produkty jsou buď hmotné (např. studijní materiály, analýzy, studie, syntézy, učební pomůcky) nebo nehmotné (provedení pedagogicko-psychologické služby, vytvoření a realizace vzdělávacího modulu, implementace metodiky, zavedení nové metody výuky). Poradenskou a asistenční podporou je myšlena systematická a dlouhodobá činnost vedoucí k začlenění dotčených skupin do většinové studentské populace a snížení	Počet	OP VVV

Název indikátoru	Poznámka	Měřítko	Zdroj dat
	rozdílů mezi nimi.		
Objem finančních prostředků určených na obnovu či výstavbu infrastrukturního vybavení vysokých škol		Kč	OP VVV, MŠMT

Přílohy

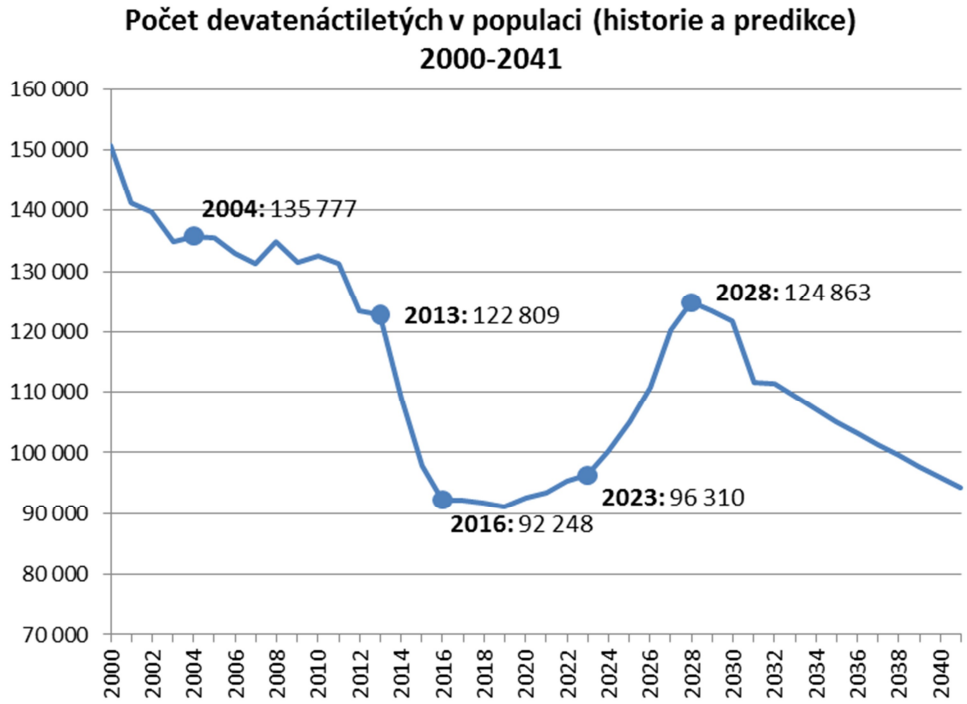
Příloha 1

Obrázek 1: Vývoj počtu studentů na vysokých školách v České republice v letech 2001–2013



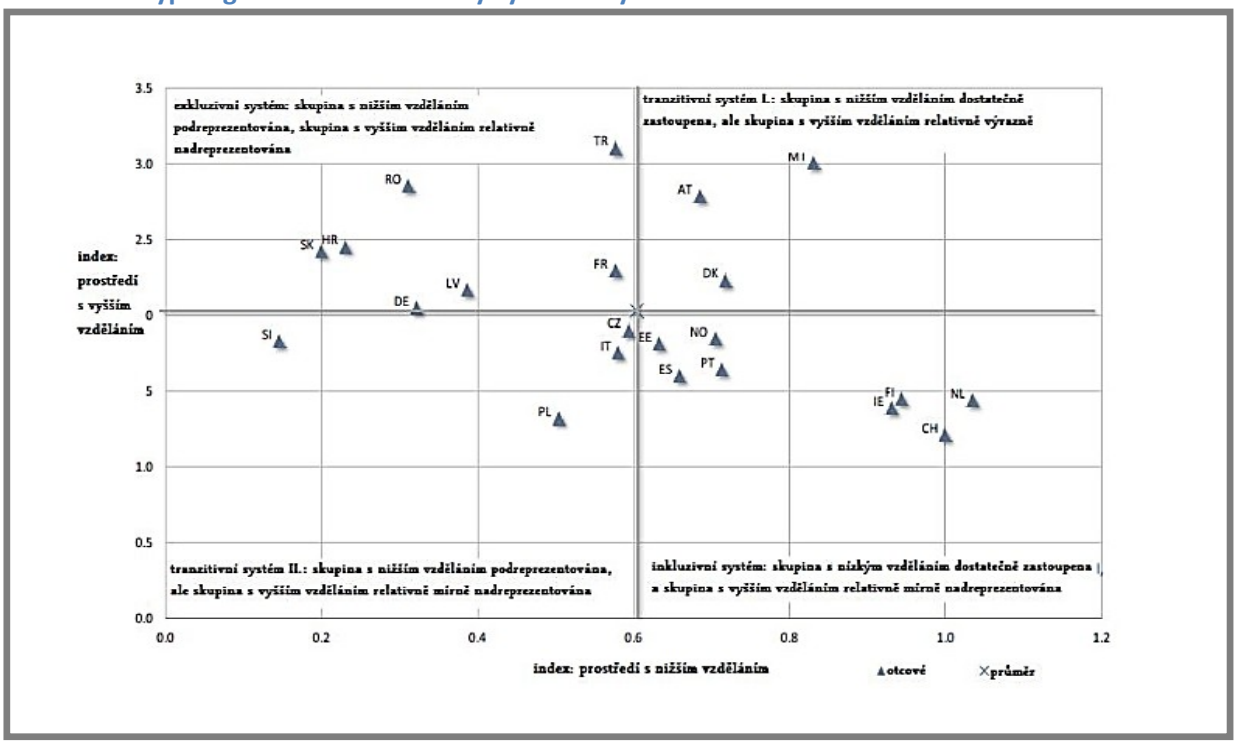
Zdroj: MŠMT

Obrázek 2: Vývoj počtu 19letých v populaci České republiky v letech 2000–2013 a predikce do roku 2041



Zdroj: ČSÚ

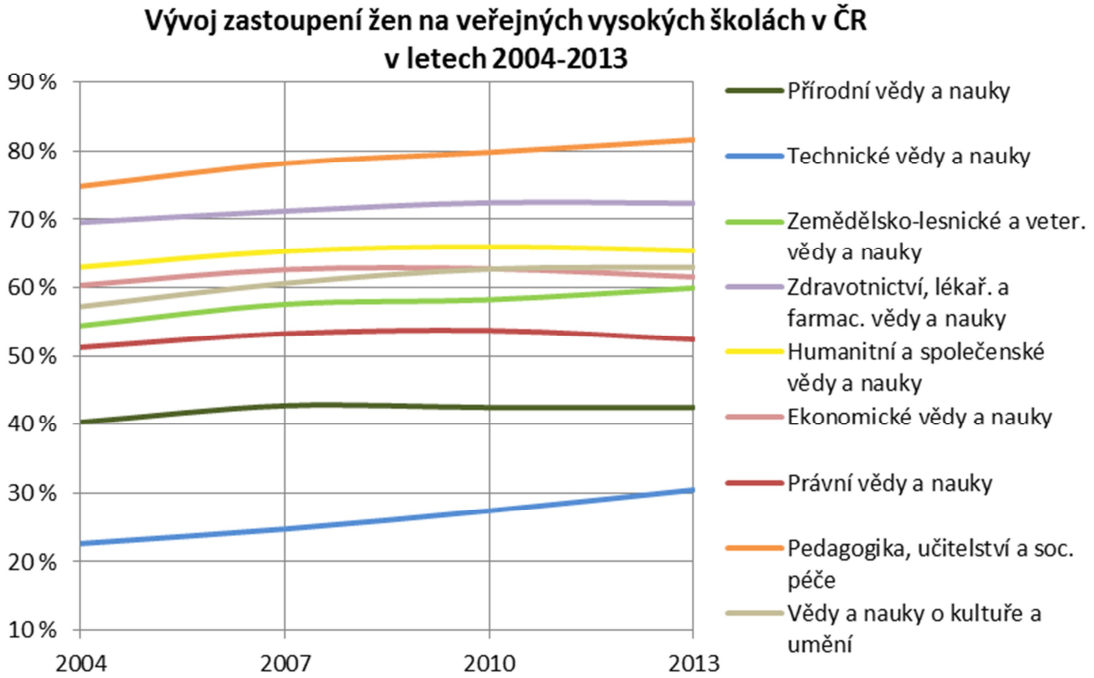
Obrázek 3: Typologie sociální inkluzivity systémů vysokého školství



Zdroj: Eurostudent (2012): Intelligence brief: Is Higher Education in Europe Socially Inclusive? (www.eurostudent.eu/download_files/documents/IB_HE_Access_120112.pdf)

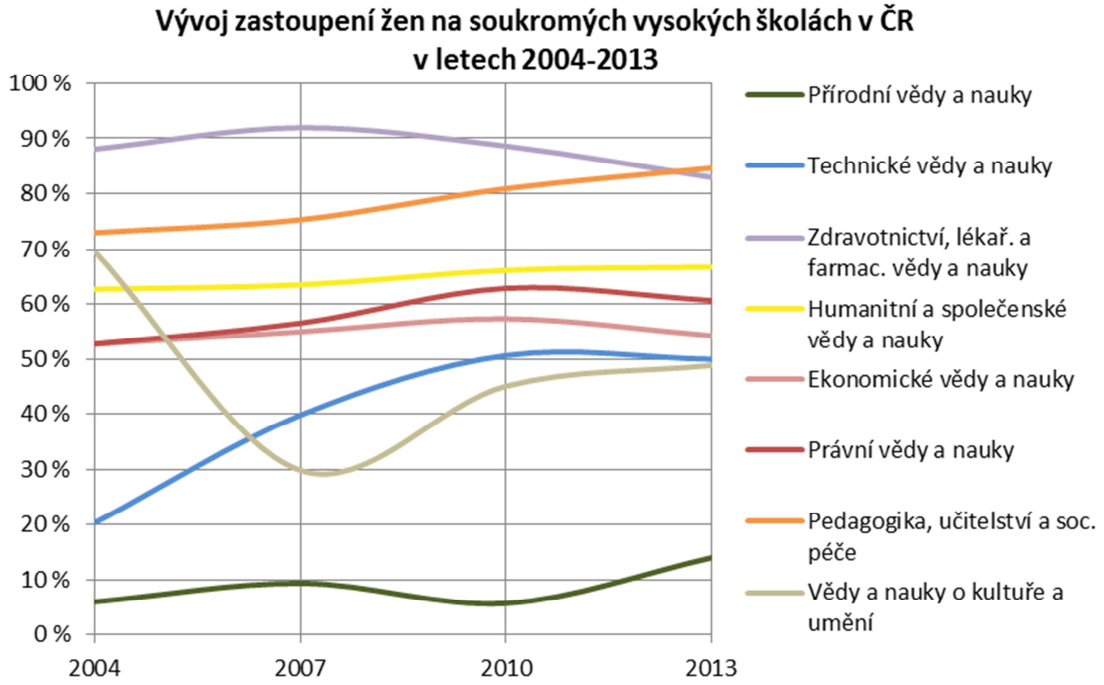
Poznámka: Porovnávány údaje za roky 2009 a 2010.

Obrázek 4: Zastoupení žen na veřejných vysokých školách dle kategorie studijního oboru v letech 2004–2013



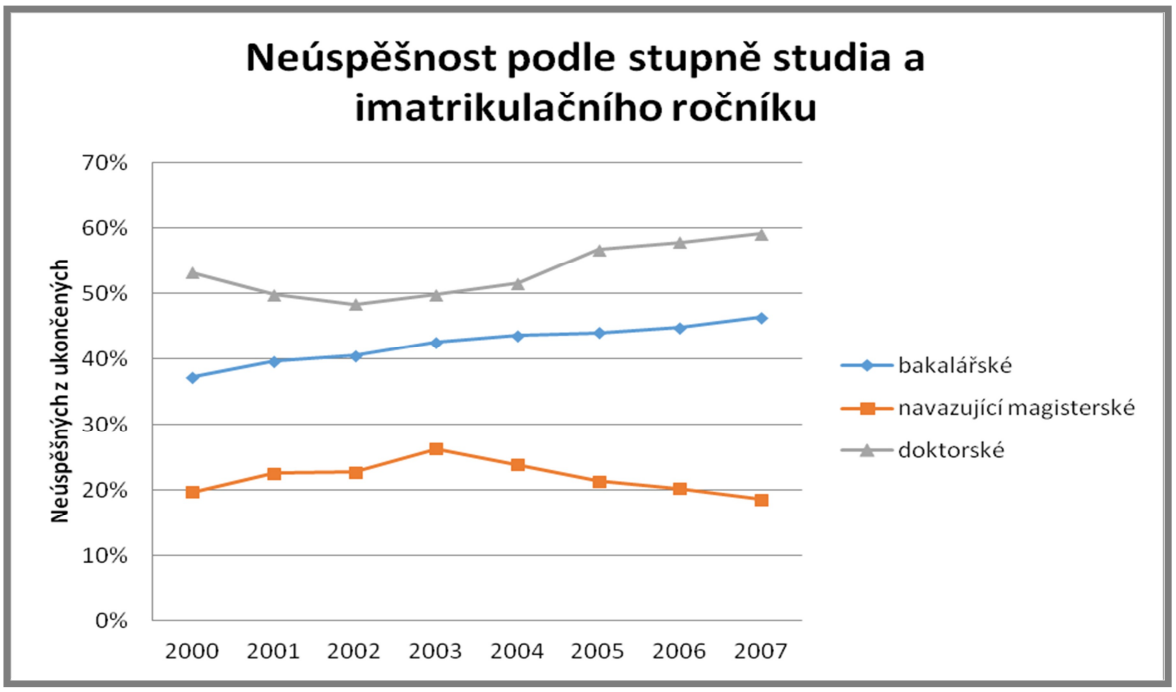
Zdroj: MŠMT

Obrázek 5: Zastoupení žen na soukromých vysokých školách dle kategorie studijního oboru v letech 2004–2013



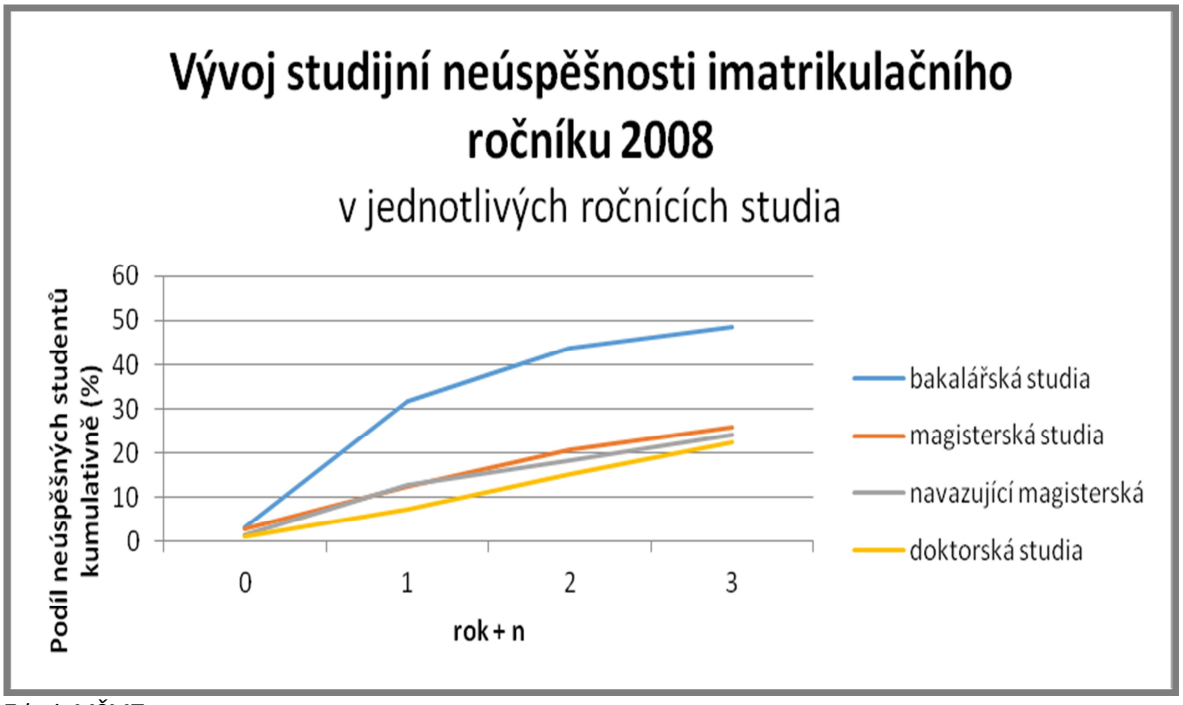
Zdroj: MŠMT

Obrázek 6: Studijní neúspěšnost podle typu studia a imatrikulačního ročníku



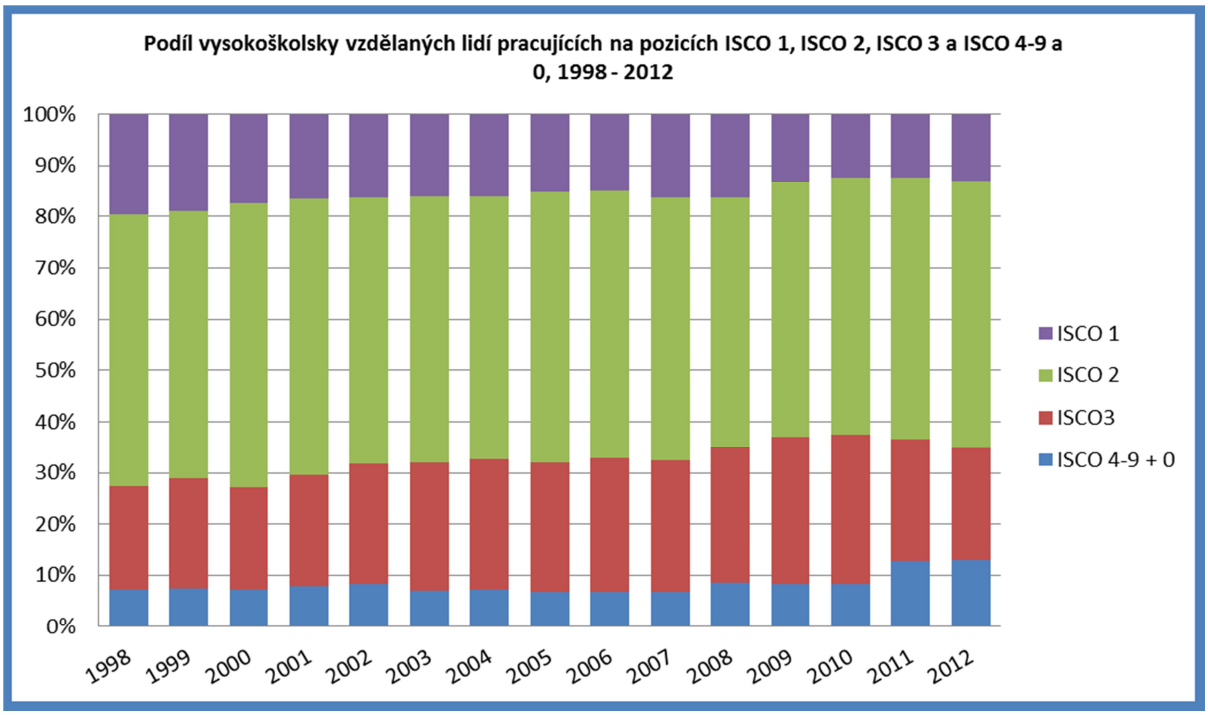
Zdroj: MŠMT

Obrázek 7: Vývoj studijní neúspěšnosti imatrikulačního ročníku 2008 v jednotlivých ročnících studia



Zdroj: MŠMT
Poznámka: Rok 0 značí rok imatrikulace.

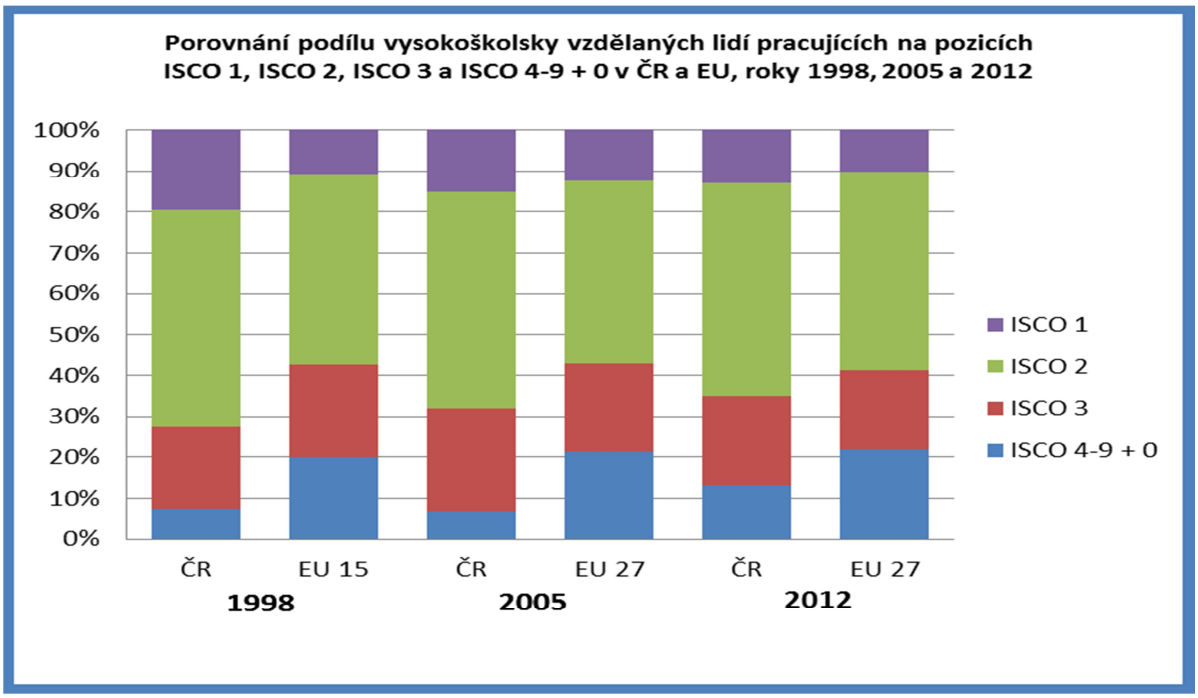
Obrázek 8: Podíl terciárně vzdělaných lidí pracujících na pracovních pozicích dle ISCO v letech 1998–2012 v ČR



Zdroj: Eurostat, vlastní výpočty

Poznámka: Třídy ISCO 1 a ISCO 2 v zásadě vyžadují vzdělání dle kvalifikace ISCED na úrovni 6 a 5A, třída ISCO 3 vyžaduje vzdělání ISCED 5B. Další třídy (s výjimkou části zaměstnanců v ozbrojených silách – třída 0) již terciární vzdělání nevyžadují.

Obrázek 9: Porovnání podílů terciárně vzdělaných lidí na pracovních pozicích dle ISCO v ČR a EU v letech 1998, 2005 a 2012



Zdroj: Eurostat, vlastní výpočty

Poznámka: Třídy ISCO 1 a ISCO 2 v zásadě vyžadují vzdělání dle kvalifikace ISCED na úrovni 6 a 5A, třída ISCO 3 vyžaduje vzdělání ISCED 5B. Další třídy (s výjimkou části zaměstnanců v ozbrojených silách – třída 0) již terciární vzdělání nevyžadují.

Tabulka 1: Úroveň dvou nejžádanějších kompetencí trhem práce v České republice dle oborů v r. 2010

	Dovednost komunikovat s lidmi, vyjednávat				*Dovednost identifikovat a řešit problémy*			
	vlastní	požad.	školní	**Rozdíl šk.-požad.**	vlastní	požad.	školní	**Rozdíl šk.-požad.**
Přírod.	6.8	6.9	5.5	**-1.4**	7.4	7.5	7.2	**-0.3**
Inform.	6.9	6.8	5.8	**-1**	8.1	8.0	8.1	**0.1**
Stroj.	7.2	7.1	6.2	**-0.9**	7.4	7.2	7.3	**0.1**
Elektr.	6.9	6.8	5.5	**-1.3**	7.8	7.9	7.8	**-0.1**
Staveb.	7.3	7.5	5.7	**-1.8**	7.5	7.6	7.3	**-0.3**
Ost. tech.	7.1	7.3	6.1	**-1.2**	7.5	7.6	7.3	**-0.3**
Zeměd.	7.2	7.4	5.9	**-1.5**	7.2	7.2	6.5	**-0.7**
Zdrav.	7.8	7.9	6.6	**-1.3**	7.3	7.4	6.6	**-0.8**
Human.	7.7	7.7	6.6	**-1.1**	7.6	7.4	7.1	**-0.3**
Ekonom.	7.6	7.7	6.8	**-0.9**	7.6	7.7	7.3	**-0.4**
Právo	7.6	7.6	5.5	**-2.1**	7.9	7.7	6.5	**-1.2**
Vzděl.	7.8	8.1	7.1	**-1**	7.5	7.5	6.9	**-0.6**
Umění	7.3	7.5	7.0	**-0.5**	7.2	6.9	6.7	**-0.2**

Zdroj: REFLEX 2010

Tabulka 2: Počet nárokovaných studentů se specifickými potřebami za jednotlivé veřejné vysoké školy na roky 2013–2014 ve vztahu k celkovému počtu studentů

Veřejná vysoká škola	Počet studentů se specifickými potřebami 2013	Počet studentů se specifickými potřebami 2014	Počet studentů celkem 2013
UK	139	204	48 200
JU	29	22	12 301
MU	332	369	37 351
UP	59	90	21 316
OU	34	44	10 299
UHK	18	38	8 824
SU	8	22	7 532
ČVUT	53	66	21 542
ZČU	60	64	13 459
UPa	10	24	10 317
VUT	13	48	22 046
VŠB-TUO	47	44	19 237
VŠE	23	34	17 215
ČZU	52	52	22 256
MENDELU	–	16	10 664
JAMU	17	11	668

Zdroj: MŠMT

Tabulka 3: Přehled o cizincích studujících na českých vysokých školách

Přehled studentů - cizinců studujících na českých VŠ dle národnosti														
	2000	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Ázerbájdžán	12	11	12	16	14	19	22	33	46	57	83	132	185	212
Bulharsko	72	70	81	90	96	101	119	119	126	138	129	133	118	121
Francie	12	10	13	12	15	23	27	39	105	130	123	124	130	125
Izrael	39	58	79	89	129	151	183	167	143	137	133	125	117	134
Srbsko	0	0	0	0	0	0	101	127	130	119	137	149	158	148
Moldavsko	14	24	27	29	33	50	60	76	95	135	158	170	163	159
Uzbekistán	9	7	14	49	77	98	110	143	174	192	182	170	171	159
Švédsko	43	39	36	30	45	62	87	113	127	132	141	161	171	167
Čína	18	16	18	17	24	40	38	64	67	78	92	120	135	169
Itálie	15	18	14	18	20	23	28	29	38	49	46	97	124	178
Indie	38	41	54	58	72	82	100	104	106	105	144	155	179	193
Kypr	70	74	85	111	106	128	139	162	182	194	193	213	216	213
Spojené státy americké	62	71	70	94	106	136	171	282	168	181	178	175	194	217
Malajsie	0	1	1	1	3	5	73	144	212	275	318	368	359	306
Řecko	395	261	174	131	99	112	131	152	226	319	378	394	381	355
Norsko	48	56	71	92	138	196	236	256	246	275	266	283	331	359
Polsko	108	118	138	170	198	237	255	276	360	332	357	339	375	360
Portugalsko	11	17	35	41	99	158	266	367	404	443	480	467	442	413
Německo	71	90	111	135	170	202	241	278	324	385	391	418	395	436
Spojené království	220	223	213	253	299	363	403	413	408	418	420	436	443	505
Bělorusko	43	87	134	183	197	249	308	348	381	462	517	518	568	617
Vietnam	85	112	149	178	305	364	545	608	631	712	720	761	894	1045
Kazachstán	29	36	44	75	103	139	224	315	478	651	803	962	1156	1368
Ukrajina	212	300	380	458	534	626	703	820	1019	1365	1464	1626	1759	2019
Rusko	187	247	327	416	543	741	1030	1337	1725	2254	2546	2851	3387	4312

Přehled studentů - cizinců studujících na českých VŠ dle národnosti														
	2000	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Slovensko	3718	5158	6983	8465	11634	14445	16238	18098	19866	22234	24332	24557	24044	23434
Ostatní	1484	1636	1801	1852	2002	2129	2023	2164	2331	2660	2519	2852	2983	3085
Celkem	**7015**	**8781**	**11064**	**13063**	**17061**	**20879**	**23861**	**27034**	**30118**	**34432**	**37250**	**38756**	**39578**	**40809**

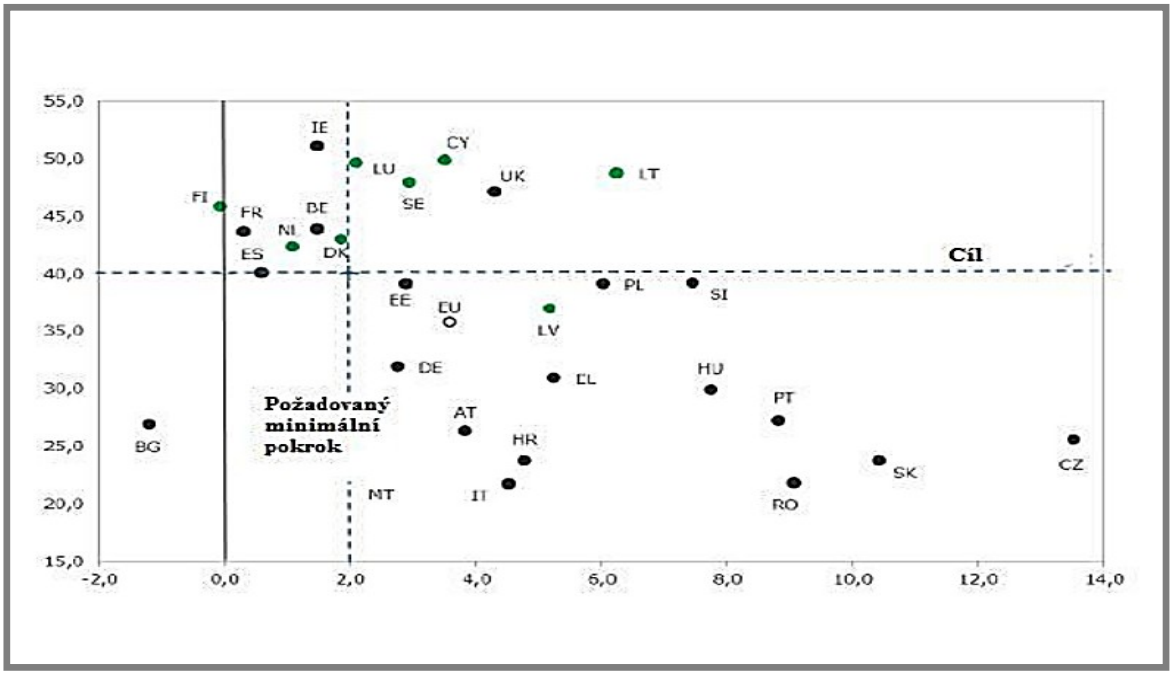
Zdroj: MŠMT

Příloha 2: Rozšířená analytická část

Analýza stavu vzdělávací činnosti vysokých škol

Ačkoli koncem devadesátých let byl podíl studentů účastnících se terciárního vzdělávání v nových členských zemích a kandidátských zemích výrazně nižší než v zemích EU-15[29], silný trend zvyšování počtu studentů terciárního stupně zpravidla umožnil těmto zemím vyrovnat se evropskému průměru. Evropská unie si v rámci Strategie Evropa 2020 stanovila cíl dosáhnout v roce 2020 v průměru 40% podílu osob s terciárním vzděláním ve věkové skupině 30–34 let, přičemž národní cíl České republiky byl stanoven na 32 %. Graf 1 znázorňuje stav míry dosažení terciárního vzdělání v roce 2012 ve vztahu ke změnám v letech 2009-2012. Ukazuje, že v absolutní hodnotě Česká republika dosahuje pouze mírně přes 25 % absolventů terciárního vzdělání ve skupině 30–34letých, což ji řadí mezi země s nejnižším počtem absolventů terciárního vzdělání ve věkové skupině 30–34 let, nárůst v tomto ukazateli v letech 2009–2012 je však jednoznačně nejvyšší z celé EU.[30]

Graf 1: Dosažení terciárního vzdělání: aktuální situace a nedávné změny



Pozn.: Graf udává stav míry dosažení terciárního vzdělání kategorie 30–34letých v roce 2012 (osa y) ve vztahu ke změnám v letech 2009–2012 (osa x).

Zdroj: European Commission[31]

Povinnost zajištění co nejširšího přístupu ke vzdělání na vysoké škole upravuje zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění

[29] Otero, Manuel Souto, Andrew McCoshan. 2005. *Study on Access to Education and Training*–Tender No. EAC/38/04, Lot 1. Final Report for the European Commission. [Online] 2005. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/access_en.pdf.

[30] European Commission. 2013. *Europe 2020 Target: Tertiary Education Attainment.* [Online]. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28_tertiary_education.pdf.

[31] ibid

pozdějších předpisů, který v § 21, odst. 1 e)stanovuje vysokým školám povinnost *„činit všechna dostupná opatření pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole“*.

Socio-ekonomicky znevýhodnění

Zpřístupnění studia většímu množství studentů v posledních letech vždy nutně neznamenalo také rovnoprávnější přístup ke vzdělání pro jednotlivé skupiny společnosti. Sociologické výzkumy a statistická data ukazují, že přetrvávajícím problémem českého vzdělávacího systému jsou bariéry, které omezují přístup osob s nižším socio-ekonomickým statusem.[32]

Dle dat z let 2009–2010 se Česká republika v rámci typologie sociální inkluzivity terciárního vzdělávání těsně blížila dosažení kategorie inkluzivního systému, nicméně stále ještě spadala do kategorie tzv. tranzitivního systému II, charakteristického nízkým zastoupením studentů z rodin nižšího dosaženého vzdělání, ale současně relativně nízkou přemírou studentů z rodin s vysokou úrovní vzdělání (viz graf 2). Fakticky to znamená, že se v České republice daří zvyšovat inkluzivitu systému motivací studentů pocházejících z rodin středoškolsky vzdělaných rodičů ke studiu na vysoké škole. Nedochází však k dostatečné motivaci studentů pocházejících z rodin s nižším vzděláním otců (středním vzděláním s výučním listem spadajícím do ISCED 3C).[33]

Znevýhodnění studentů pocházejících z rodin s nízkým vzděláním (a zpravidla nízkými příjmy) v přístupu k vysokoškolskému vzdělání dokládají i výsledky studie Kouckého a Bartuška, která dělí rodiny dle sociálního statusu do čtyř stejně velkých skupin (od nejnižší Q1 až po nejvyšší Q4), přičemž sociální status je posuzován dle vzdělání a povolání otce a matky (viz graf 3). Pro *„absolventy terciárního vzdělání v České republice v letech 1990-2007 na úrovni celého terciéru platí, že téměř 54 % z nich pochází ze čtvrtiny českých rodin s nejvyšším sociálním statusem (Q4). Necelých 23 % absolventů pak přichází z druhé nejvyšší statusové skupiny rodin (Q3), přibližně 14 % z druhé nejnižší statusové skupiny (Q2) a pouze přes 9 % absolventů terciárního vzdělání v České republice pochází ze čtvrtiny českých rodin s nejnižším sociálním statusem (Q1). Přes avizovaný pokles nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání v období po roce 2000 se tak potvrzuje, že zřejmé nerovnosti v tomto ohledu pro absolventy posledních dvou desetiletí stále přetrvávají.“*[34] Obdobné výsledky přináší např. i studie Eurostatu z roku 2009.[35]

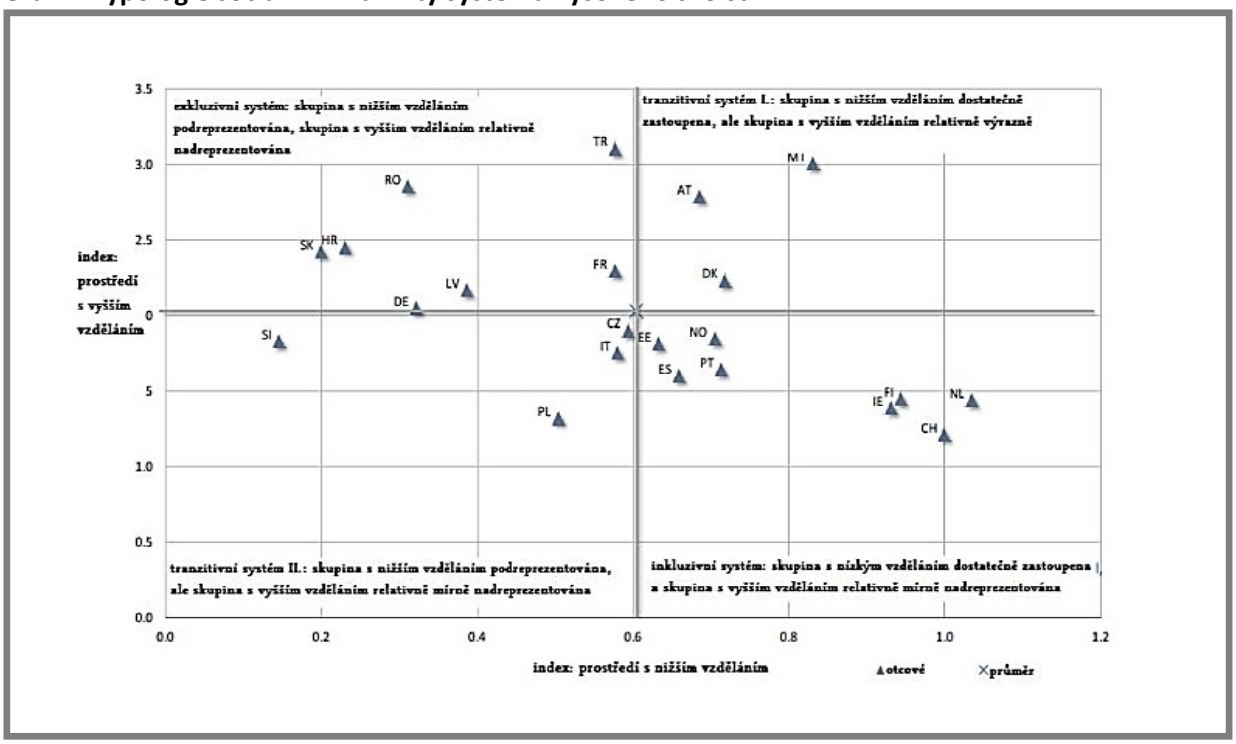
[32] Socio-ekonomický status je určován zejména vzděláním a povoláním rodičů, a dále také ekonomickým a sociálním kapitálem. Dle studií tyto faktory spolu vzájemně souvisí a jako indikátor lze použít kterýkoli z nich.

[33] Eurostudent. 2012. *Intelligence brief: Is Higher Education in Europe Socially Inclusive?* [Online] http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/IB_HE_Access_120112.pdf.

[34] Koucký, Jan, Aleš Bartušek. 2009. *Nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání v České republice a v Evropě. Expertizní studie.* Praha: Středisko vzdělávací politiky PedF UK. str. 27–28. [Online] http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Nerovnosti%20Expertiza%20Oct09.pdf.

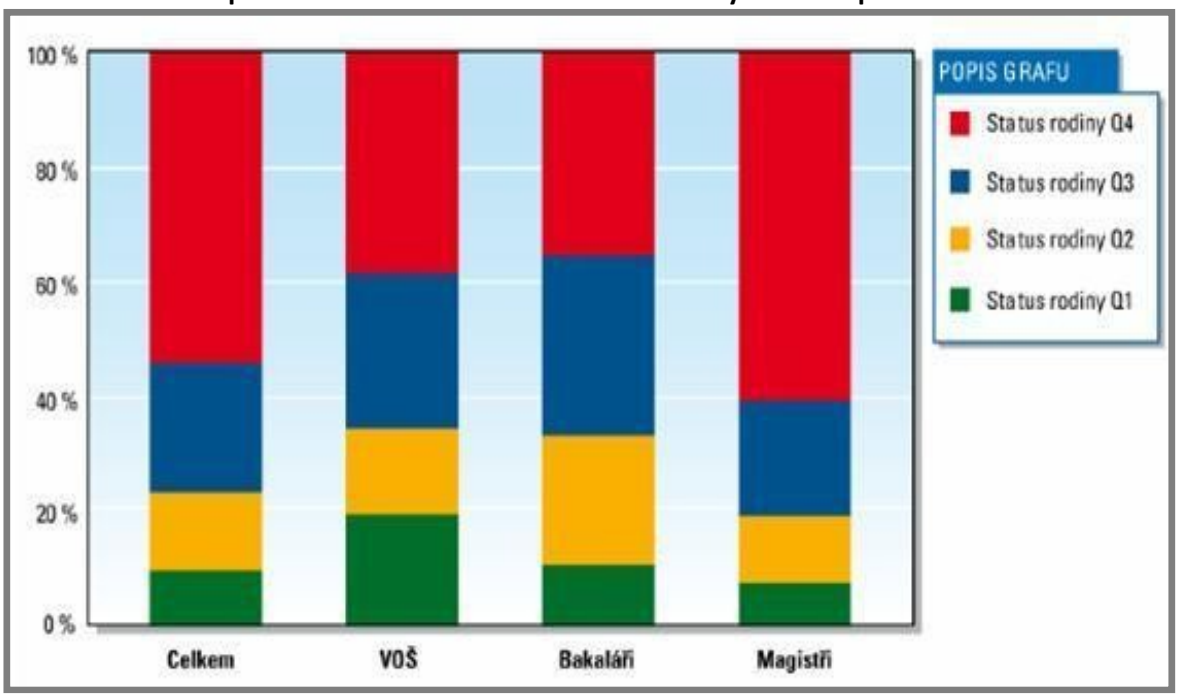
[35] Eurostat. 2009. *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility.* [Online] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-78-09-653/EN/KS-78-09-653-EN.PDF.

Graf 2: Typologie sociální inkluzivity systémů vysokého školství



Zdroj: Eurostudent, 2012, c. d.

Graf 3: Absolventi podle terciárního sektoru a statusu rodiny: Česká republika 1990–2007



Zdroj: Koucký, Bartušek, c. d.

Výsledky šetření SIALS a PIAAC však poukazují na to, že i ve skupině s nízkým socio-ekonomickým statusem se podíl absolventů s vysokoškolským vzděláním zvyšuje. Šetření srovnává výsledky gramotnosti dospělých SIALS (data získaná v letech 1997–98) a PIAAC (2011–12) na základě vzorku respondentů, kteří ukončili vzdělání v letech 1988–98 (SIALS) a v letech 2002–2012 (PIAAC). Zatímco

šetření SIALS uvádí necelá 3 % absolventů s vysokoškolským titulem ve skupině s nejnižší úrovní socio-ekonomického statusu, v šetření PIAAC se jednalo již o více než 13 %. Došlo tedy k téměř pětinásobnému nárůstu. Nárůst v rámci této statusové skupiny byl nejvyšší, ačkoli i u ostatních skupin došlo k růstu. U druhé nejnižší statusové úrovně činil tento podíl v PIAAC asi 18 % a nárůst na 2,3 násobek. U skupiny s průměrným rodinným zázemím došlo téměř k čtyřnásobnému nárůstu, k relativně nižšímu zvýšení došlo u dvou skupin s druhou nejvyšší a nejvyšší statusovou úrovní a jednalo se zhruba o dvojnásobek.[36] Vzdělání a zaměstnání rodičů výrazně determinuje nejen studijní volbu, ale i podmínky studia (absolvovaná střední škola, finanční podmínky během studia, hodnocení šancí po ukončení studia, zájem pokračovat ve studiu v zahraničí).[37] Dle výzkumu z roku 2012 představují také preference a rady rodičů jeden z hlavních faktorů, který ovlivňuje rozhodování studenta o studijní dráze a výběru školy či studijního oboru.[38]

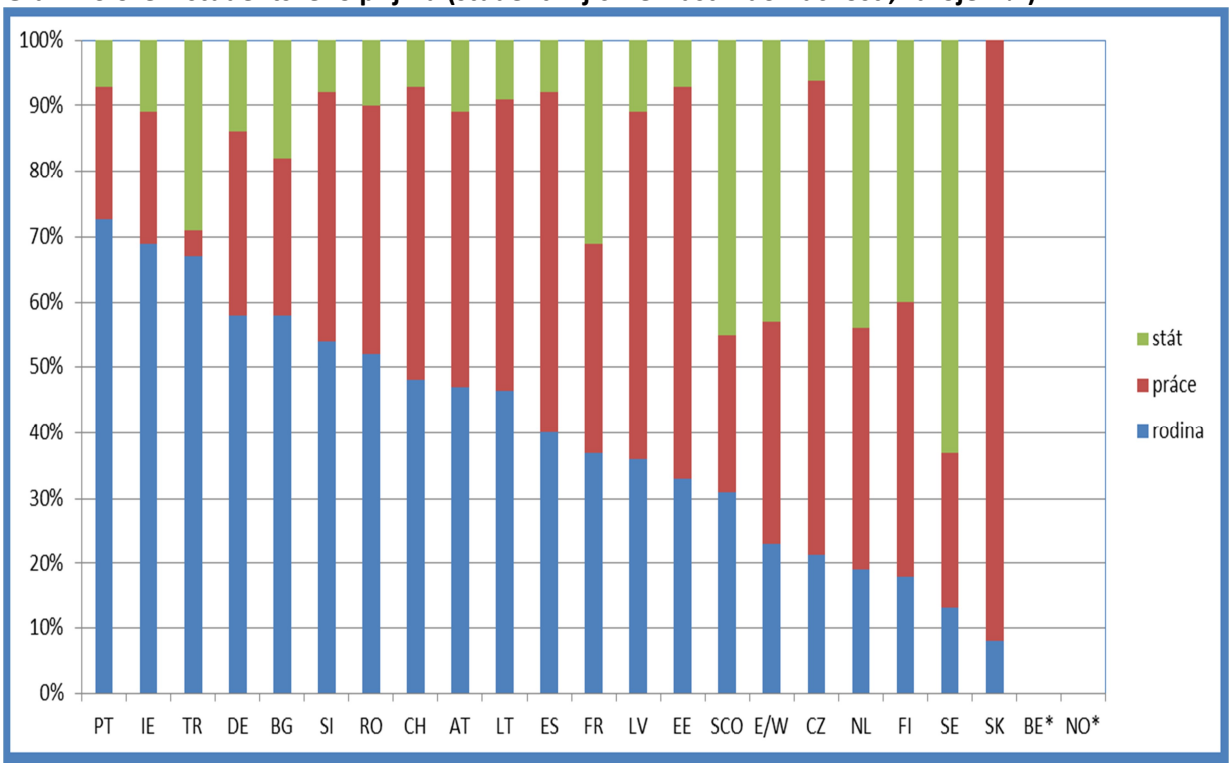
Financování životních nákladů při studiu

Skutečnost, že bylo díky kvantitativnímu rozvoji kapacit vysokoškolské vzdělání zpřístupněno studentům z rodin s nižším socio-ekonomickým statusem bez současného zavedení dostatečného systému finanční podpory, se projevuje na skladbě jejich příjmu, kdy převažuje vlastní výdělek, případně finance od rodičů či partnera. Dle dat z roku 2010 byl příspěvek vlastního výdělku na náklady studia a živobytí v České republice z porovnávaných zemí třetí největší (viz graf 4). Vlastní výdělek tvořil 72 % celkového příjmu studentů.[39]

Z dotazníkového šetření Eurostudent V z roku 2013 vyplynulo snížení podílu vlastního výdělku na celkových příjmech vysokoškolského studenta oproti výsledkům z roku 2010 na 55,9 %, nicméně stále je dle mezinárodního srovnání z roku 2010 tento podíl nadprůměrný. Podíl vlastního výdělku u studentů veřejných vysokých škol činí 48 %, u studentů soukromých vysokých škol necelých 80 %. Součet průměrného příjmu studenta od rodičů a z vlastního výdělku je u studentů z nižší socio-ekonomické skupiny cca o 1/3 nižší než tento příjem u studentů z nejvyšší socio-ekonomické skupiny. Příjem se přitom neliší pouze v příspěvku rodičů/partnera, ale i ve výši výdělku při studiu, což poukazuje na znevýhodnění z důvodu socio-ekonomického statusu (viz tabulka 1).[40]

[36] Koucký, Jan, Martin Zelenka. 2013., c. d.
[37] Fischer, Jan, Kristýna Vltavská a kol., c.d.
[38] Hlaďo, Petr, Petra Drahoňovská. 2012. *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci v pohledu žáků i jejich rodičů.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [Online]. http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/KP_Volba_zaci_rodice_pro_www.pdf.
[39] Eurostudent. 2010. *Evolving Diversity: An overview of equitable access to HE in Europe*. [Online]. http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Evolving_Diversity.pdf.
[40] Fischer, Jan, Kristýna Vltavská a kol., c.d., MŠMT

Graf 4: Složení studentského příjmu (studenti žijící ve vlastní domácnosti, zdroje v %)



Zdroj: Eurostudent, 2010, c. d.

Tab. 1: Průměrné měsíční příjmy studenta od rodičů/partnera resp. z vlastního výdělku (členění dle socio-ekonomického statusu)

status	průměrný měsíční příjem (rodiče/partner)	průměrný měsíční příjem (vlastní výdělek)
nižší	3 279 Kč	3 032 Kč
střední	4 044 Kč	3 736 Kč
vysoký	5 445 Kč	4 139 Kč
průměr na studenta	4 626 Kč	3 830 Kč

Zdroj: MŠMT

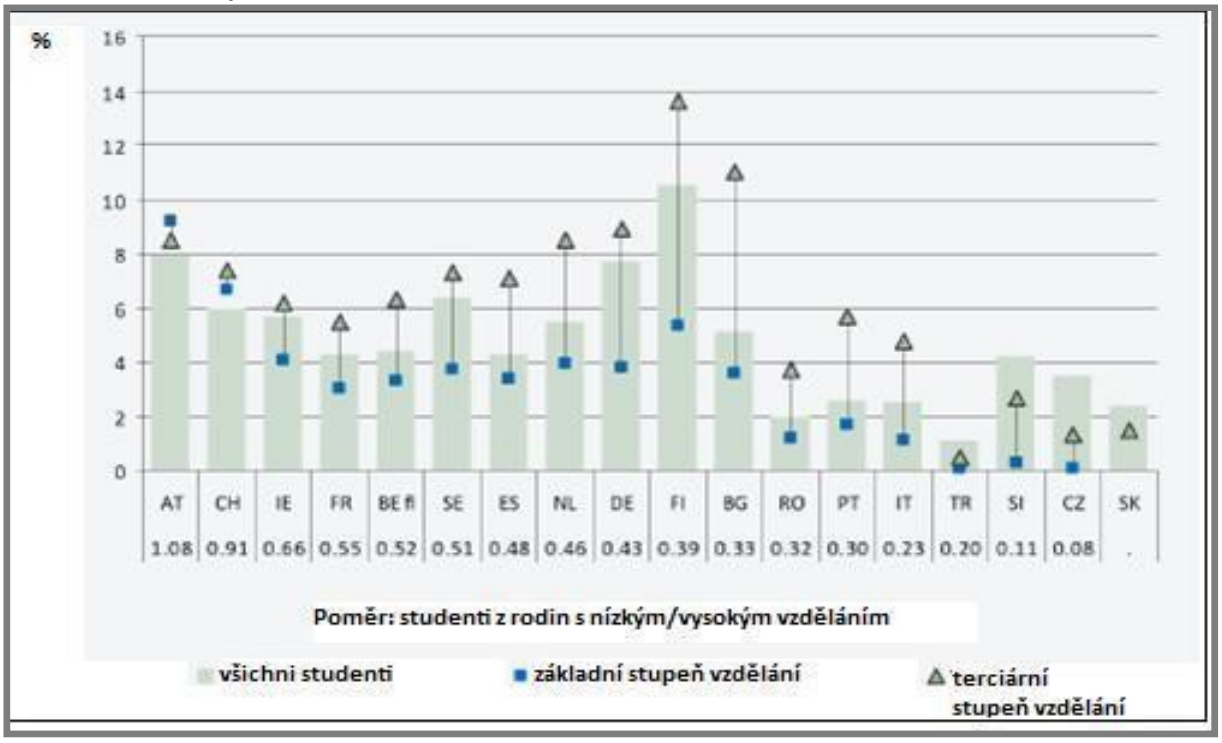
Podle výstupů šetření si v České republice pravidelně či příležitostně přivydělává 62 % studentů prezenčního studia. Zhruba polovina z nich pracuje především pro zajištění živobytí. S tvrzením, že pracují kvůli financování svého živobytí zcela nebo spíše souhlasilo 67 % studentů nižšího sociálního statusu, zatímco pouze 49 % studentů vyššího statusu. Významným motivačním faktorem, který ovlivňuje studenty všech socio-ekonomických skupin přibližně stejně, je také získání pracovní zkušenosti. Přibližně dvě třetiny studentů v rámci každé socio-ekonomické skupiny pracují také proto, aby získali pracovní zkušenosti (MŠMT). Jasně se zde tedy projevuje nutnost českých studentů obecně při vysoké škole pracovat z důvodu financování svého živobytí, což současně považují za přínos z hlediska získání pracovní zkušenosti. Nutnost pracovat z důvodu financování svého živobytí

je u studentů nižšího sociálního statusu výrazně vyšší, přičemž si vydělávají méně. Tato znevýhodňuje určité skupiny studentů a poukazuje na absenci efektivních nástrojů finanční podpory studentů.

Přístup k zahraniční mobilitě

Studenti z rodin s nižším socio-ekonomickým statusem jsou také zpravidla znevýhodněni v přístupu k zahraniční studijní mobilitě. Graf číslo 5 ukazuje, že procento českých studentů pocházejících z rodin se základním vzděláním se zahraniční studijní zkušeností se v posledních letech pohybovalo téměř na nule a Česká republika se řadila v tomto ohledu mezi nejhorší ze srovnávaných zemí.[41] Příčinou problému je zřejmě obecně velice nízký podíl studentů z rodin se základním vzděláním na vysokých školách.

Graf 5: Studenti zapsaní k zahraničnímu studiu vs. vzdělání rodičů



Zdroj: Eurostudent, 2010, c. d.

Výsledky šetření z roku 2013, které se zaměřilo na šířeji definovanou skupinu (nejen rodiče se základním vzděláním, ale obecně s nižším socio-ekonomickým statusem) jsou již o něco příznivější. Mezi českými studenty, kteří byli na studijním pobytu či stáži v zahraničí sice stále významně převažují studenti s vysokým socio-ekonomickým statusem (59 %) a studenti se středním socio-ekonomickým statusem (33 %), nicméně studenti s nižším socio-ekonomickým statusem tvoří 8 % vyslaných na zahraniční stáž. Je to však výrazně méně, než představuje jejich podíl na vysokých školách (ten činí dle stejného zdroje 11 %). Nejčastějším hlavním zdrojem financování mobilit u všech dotazovaných je příspěvek od rodičů a partnera, výdělek z předchozího zaměstnání a granty (např. Erasmus).[42] Výše grantů, která nepokrývá zvýšené náklady na studium v zahraničí, může socio-ekonomicky znevýhodněné výrazně limitovat. Horší finanční situace rodičů však není jedinou

[41] Eurostudent 2010, c. d.
[42] Fischer, Jan, Kristýna Vltavská a kol., c. d.

nevýhodou. Studenti z rodin s nižším vzděláním mají obvykle také horší jazykové znalosti a obecně menší motivaci ke studiu v zahraničí[43]. Z dlouhodobější perspektivy tato skutečnost znevýhodňuje absolventy při přechodu na pracovní trh, znemožňuje navazovat osobní mezinárodní kontakty, zdokonalit se v jazyce a snižuje tak celkovou kvalitu jejich vzdělání.

Přístup národnostních menšin k vysokoškolskému vzdělání

Mezi nejpočetnější národnostní a etnické menšiny v České republice patří dle vyplnění národnosti ve Sčítání lidu z roku 2011 Slováci (147 152 osob), Ukrajinci (53 253 osob), Poláci (39 096 osob) a Vietnamci (29 660 osob). Ačkoli k romské národnosti se ve sčítání přihlásilo jen 5 135 osob[44], ve skutečnosti tvoří pravděpodobně nejpočetnější menšinu v České republice. Kvalifikované odhady udávají počet 200 000–250 000 osob[45] vzhledem k celkové populaci 10 436 560 obyvatel České republiky.[46]

Nejpočetnější romské etnikum je z výše uvedených menšin na základě nízkého socio-ekonomického statusu nejvíce znevýhodněno v přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Nízký socio-ekonomický status Romů vyplývá především z nízkého stupně dosaženého vzdělání charakteristického pro všechny věkové skupiny této menšiny, s tím spojené nezaměstnanosti, a také z koncentrace etnika v sociálně vyloučených lokalitách. Tyto faktory velmi negativně ovlivňují studijní dráhu a motivaci mladých Romů.

Na základě odhadů regionálních koordinátorů a sociálních pracovníků dle studie OECD z roku 2006 na českých vysokých školách aktuálně studovalo celkově pouze 60–100 Romů.[47] Ačkoli vláda kontinuálně financuje projekty zaměřené na podporu a integraci sociálně znevýhodněných studentů terciárního stupně vzdělání, z důvodu nemožnosti sběru dat o studentech vysokých škol (s ohledem ustanovení § 4 zákona č. 273/2001 Sb., o ochraně příslušníků národnostních menšin a v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů) nelze vyhodnotit dopady realizovaných iniciativ.[48]

Zanedbatelný podíl romských studentů ve vysokoškolském vzdělávání je dán faktem, že v posledních letech pouze cca 14–18 % Romů směřovalo na střední školu s maturitou[49] a odhadem méně než 5 % romských žáků vůbec dokončí střední školu.[50] Problém tedy vzniká již v nižších stupních studia a zastoupení Romů na vysokých školách je jeho důsledkem.

---

[43] Eurostudent 2010, c. d.
[44] Český statistický úřad. 2011. *Sčítání lidu, domů a bytů 2011. Základní výsledky.* [Online]. http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=podle-tematu&tu=0&th=&v=&vo=null&vseuzemi=null&void=
[45] Vrabcová, Daniela, Pavel Vacek, Jan Lašek, c. d.
[46] Český statistický úřad, c. d.
[47] OECD. 2006. *OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Czech Republic.* [Online]. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/documents/OECD_Review_Czech_Republic.pdf.
[48] Romea. 2011. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010.* [Online]. http://www.romea.cz/dokumenty/zprava-romove-CR-2010.pdf.
[49] GAC, c. d.
[50] Vrabcová, Daniela, Pavel Vacek, Jan Lašek, c. d.

Romským žákům, kterým se podaří získat středoškolské vzdělání s maturitou, často chybí ambice nastoupit na vysokou školu. To vyplývá z finanční náročnosti vysokoškolského studia a absence pozitivních vzorů ve vyloučených lokalitách. Úspěšní romští absolventi vysokých škol zpravidla z těchto lokalit odcházejí. Studium Romů na terciárním stupni vzdělávání je proto spíše záležitostí střední vrstvy Romů než sociálně vyloučených Romů.[51]

Studenti se specifickými potřebami

Studenti se zdravotním znevýhodněním mají v průběhu studia specifické potřeby vyplývající z jejich znevýhodnění. Pod pojmem studenti se specifickými potřebami jsou v rámci této analýzy zahrnuti studenti s pohybovým, smyslovým, psychickým či jiným zdravotním postižením a jejich kombinacemi. V souvislosti se studiem této skupiny studentů na vysokých školách se v České republice potýkáme s nedostatkem souhrnných dat, která není možné sbírat s ohledem na ochranu osobních údajů. Pouze některé vysoké školy systematicky sledují počty těchto žáků, někteří žáci se ke znevýhodnění nepřihlašují a u některých se mohou specifické potřeby projevit až v průběhu studia. V rámci mezinárodního srovnání se data o jednotlivých zemích různí z hlediska toho, jaké specifické potřeby jsou do výzkumů zahrnovány.

Podle odhadů ČSÚ z roku 2007 žije v České republice 1 015 548 osob se zdravotním postižením. Jejich vzdělanostní struktura je horší než u populace jako celku, a to i přes množství opatření pro podporu studentů se specifickými potřebami na vysokých školách (psychologicko-sociální poradenství, studijní poradenství, stavební úpravy aj.) i projektů neziskového sektoru v posledních letech. Efektivita uskutečněných iniciativ však není měřitelná.[52]

Jediným měřítkem indikujícím vzdělanostní úroveň osob se specifickými potřebami je jejich vzdělanostní struktura v kontrastu se vzdělanostní strukturou celkové populace. Výrazně méně žáků se specifickými potřebami dosahuje středoškolského vzdělání, největší podíl končí se základním vzděláním.[53] Ze statistik vyplývá, že přechod na střední školu je pro žáky se specifickými potřebami velkým problémem. Na základních školách tvoří žáci se specifickými potřebami 9 % celkového počtu žáků, zatímco na středních školách pouze 3,5 %.[54] Mezi úspěšnými maturanty tvořili žáci se specifickými potřebami[55] v roce 2011 2,5 % a v roce 2012 3,4 % (MŠMT).

Podíl zdravotně znevýhodněných studentů na vysokých školách lze nepřímo vysledovat z počtu studentů se specifickými potřebami, pro které si vysoké školy nárokovaly příspěvek na zajišťování studia pro rozpočet na léta 2012 a 2013, kdy byl tento systém zaveden. Pro rok 2013 si vysoké školy nárokovaly příspěvek na zajišťování studia pro studenty se specifickými potřebami celkem pro 894

[51] Romea, c. d.

[52] Výbor dobré vůle – Nadace Olgy Havlové. 2009. *Průzkum podmínek studia studentů se zdravotním handicapem na vysokých školách v ČR 2009.* [Online]. http://www.vdv.cz/admin/ww_files/File/Nase_publikace/VDV_pruzkum_VS_2009.pdf.

[53] OECD. 2010. *Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and Employment. Country Report for the Czech Republic.*

[54] ibid

[55] Žák se specifickými potřebami byl v tomto případě definován jako „žák s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky, žák nebo uchazeč se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, kterému je na základě jeho žádosti umožněno konat maturitní zkoušku za podmínek odpovídajících jeho potřebám.“ (dle příslušných vyhlášek)

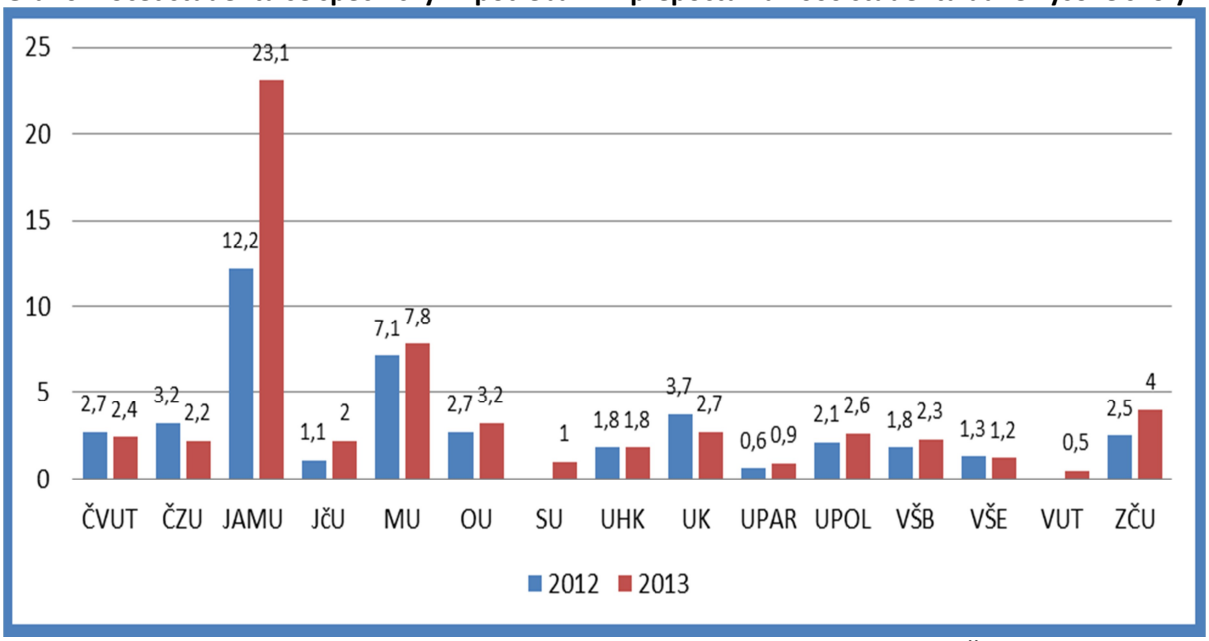
studentů ve výši 44 592 500 Kč (ve srovnání s 854 vykázanými studenty a celkovou částkou 49 202 000 Kč v roce 2012). Ukazuje se, že ve srovnání s podílem žáků se specifickými potřebami ve skupině maturantů se podíl této skupiny na VŠ snižuje na desetiny a setiny procenta. Tabulka 2 znázorňuje souvislost mezi celkovým počtem studentů na vysokých školách a počtem studentů se specifickými potřebami nárokovaných vysokými školami (MŠMT). Graf 6 udává přepočet množství studentů se specifickými potřebami na 1000 studentů dané vysoké školy a ilustruje tak (ne)úspěšnost českých vysokých škol v podpoře a integraci studentů se specifickými potřebami (MŠMT).

Tab. 2: Počet nárokovaných studentů se specifickými potřebami za jednotlivé univerzity na roky 2012–2013 ve vztahu k celkovému počtu studentů

	počet studentů se specifickými potřebami 2013	počet studentů se specifickými potřebami 2012	počet studentů celkem
ČVUT	53	60	22 146
ČZU	52	77	23 359
JAMU	17	9	737
JU	29	15	13 458
MU	332	303	42 572
OU	34	29	10 637
SU	8	-	7 953
UHK	18	17	9 373
UK	139	191	52 131
UPa	10	7	10 618
UP	59	47	22 316
VŠB-TUO	47	37	20 850
VŠE	23	25	19 209
VUT	13	-	23 996
ZČU	60	37	15 084

Zdroj: MŠMT

Graf 6: Počet studentů se specifickými potřebami v přepočtu na 1000 studentů dané vysoké školy*



* Výpočet z celkového počtu studentů jednotlivých vysokých škol v roce 2012 (údaje za VŠE z roku 2011).
Zdroj: MŠMT

Následující tabulka č. 3 podává souhrnný přehled počtu studentů českých univerzit dle typu postižení, na které může univerzita nárokovat příspěvek.

Tab. 3: Počet studentů se specifickým potřebami nárokovaných veřejnými vysokými školami pro rozpočet roku 2013

Typ postižení studenta	Počet studentů
[A1] Uživatel zraku	79
[A2] Uživatel hmatu/hlasu	68
[B1] Uživatel verbálního jazyka	73
[B2] Uživatel znakového jazyka	67
[C1] s postižením dolních končetin	105
[C2] s postižením horních končetin	69
[D] se SPU	276
[E] s psychickou poruchou nebo s chronickým somatickým onemocněním	157
Celkem	894

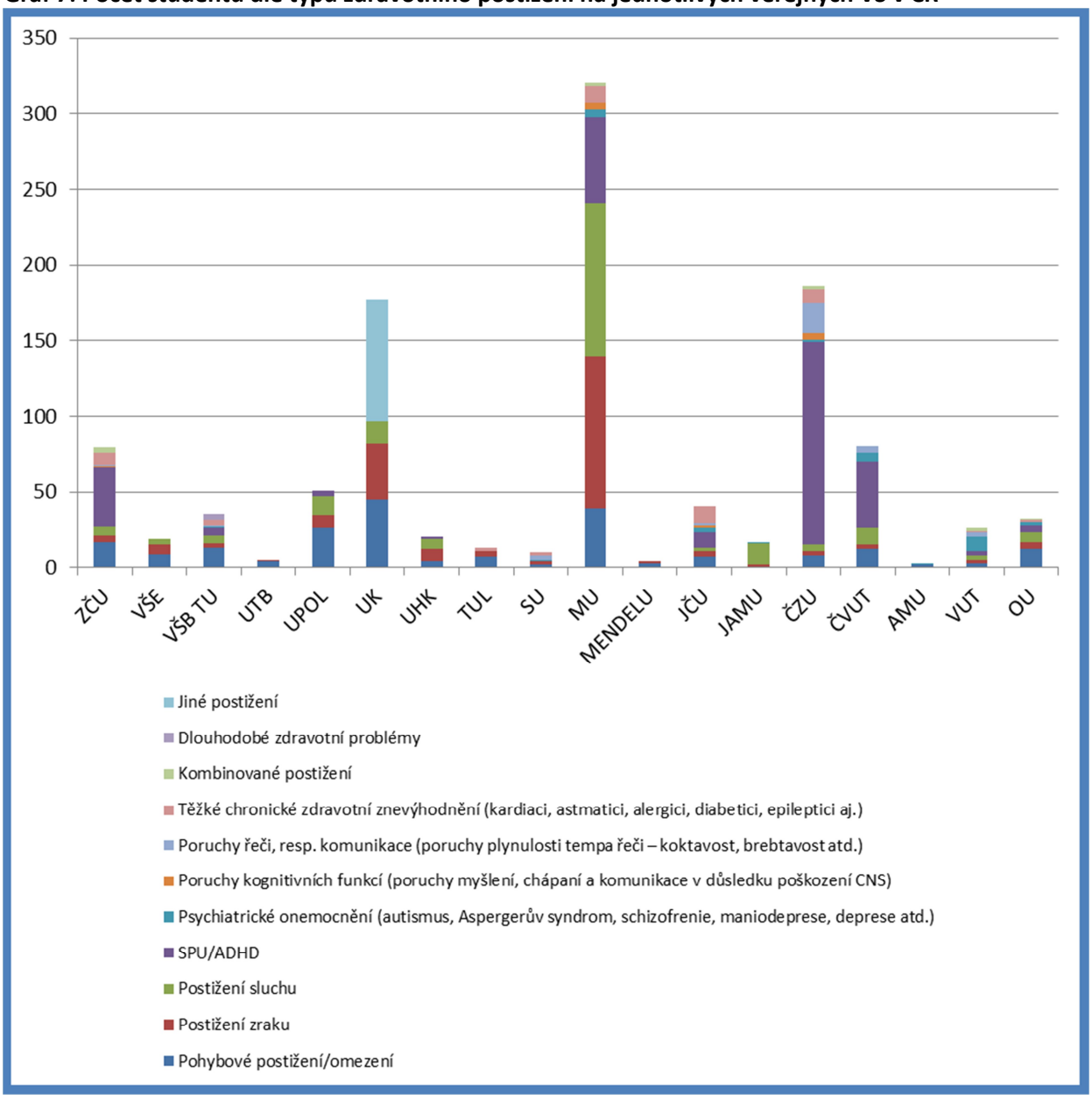
Zdroj: MŠMT

Výsledky dotazníkového šetření Eurostudent V[56] udávají, že alespoň k jednomu z typů znevýhodnění na základě specifických potřeb se přihlásilo 13,25 % všech dotazovaných. Tento významný rozdíl ve srovnání s podílem nárokovaných studentů se specifickými potřebami vysokými školami i ve srovnání

[56] Fischer, Jan, Kristýna Vltavská a kol., c. d.

s jejich zastoupením na nižších stupních vzdělávací soustavy je dán faktem, že žáci a studenti se k těmto specifickým potřebám ve škole nepřihlašují, případně se u nich mohou projevovat až v pozdějším stupni studia.

Graf 7: Počet studentů dle typu zdravotního postižení na jednotlivých veřejných VŠ v ČR



Zdroj: Alevia, 2010

Z hlediska systematické podpory téměř všechny veřejné VŠ vybudovaly bezbariérový přístup (někdy pouze částečný), většina VŠ zřídila centrum podpory (někdy na různě centralizované úrovni) a poskytuje služby pro studenty se specifickými potřebami. Pouze některé školy však mají interní předpisy vymezující zásady přístupu ke studentům se specifickými potřebami a charakter poskytovaných služeb a podpory.[57]

[57] Alevia, c. d.

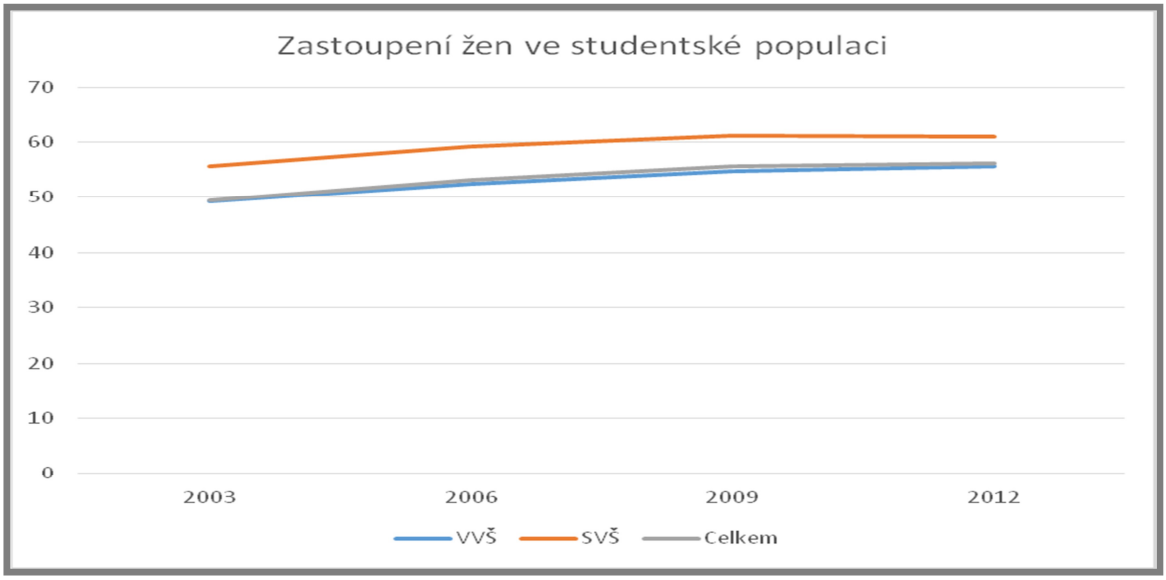
V rámci dotazníkového šetření Eurostudent V studenti se specifickými potřebami v České republice zaujímali v průměru neutrální postoj k hodnocení připravenosti své vysoké školy na studium zdravotně znevýhodněných studentů i k otázce, zda se ocitli ve finančních problémech. 6 % z nich uvedlo, že se potýká s velmi vážnými finančními problémy, a 9 % uvedlo, že je škola zcela nepřipravena (MŠMT).

Pozornost si však zaslouží postoje studentů s psychickými nemocemi, kteří zaujímají největší podíl (30 %) mezi všemi typy specifických potřeb, následované a poruchami učení (28 %). Studenti s psychickými problémy nejvíce vnímají potřebu institucionální podpory a současně nejvíce považují svoje zdravotní znevýhodnění ve srovnání s ostatními za překážku ve studiu. S institucionální podporou jsou tito studenti v porovnání s ostatními nejvíce nespokojeni.[58]

Zastoupení žen a mužů

Na vysokých školách v České republice studovalo k 31. 12. 2012 celkem 337 414 osob, z toho ženy představovaly 56,3 %. V posledních deseti letech došlo společně s razantním nárůstem celkového počtu studentů také k postupnému zvyšování zastoupení žen mezi studenty, jak ukazuje graf 8. V roce 2003 bylo z 248 368 studujících 49,5 % studentek, nicméně při navýšení studentské populace až o 50 % vzhledem k počtu studentů z roku 2003 můžeme hovořit o relativně vyrovnaném vývoji s mírně výraznějším vstupem žen do vysokoškolského studia. Větší rozdíly můžeme pozorovat na soukromých vysokých školách, jejichž studentská populace tvoří přibližně 15 % z celku. Soukromé vysoké školy studovalo v roce 2012 61 % žen oproti 55 % v roce 2003. Studentská populace soukromých vysokých škol narostla mezi těmito lety dokonce o 370 %, nicméně sledujeme, podobně jako u veřejných vysokých škol, mírně převažující zastoupení žen. Vyšší zastoupení žen než mužů mezi vysokoškolskými studenty je stav přítomný téměř ve všech vyspělých zemích světa, navíc i všude jinde se setkáváme s trendem vzrůstajícího zastoupení žen.[59] Průměrné zastoupení žen bylo v roce 2011 v zemích EU na úrovni 55,2 %, což je údaj prakticky totožný s daty za Českou republiku (Eurostat).

Graf 8: Procentuální zastoupení žen ve studentské populaci vysokých škol v letech 2003–2012



Zdroj: MŠMT

[58] Fischer, Jan, Kristýna Vltavská a kol., c. d.
[59] UNESCO, c. d.

Zastoupení žen a mužů v jednotlivých oblastech vysokoškolského studia

Poměr zastoupení žen a mužů v jednotlivých skupinách studijních programů na veřejných vysokých školách se značně liší, jak ukazuje graf 9. Nejvíce feminizovanými skupinami studijních programů na veřejných vysokých školách k 31. 12. 2012 byly pedagogické obory, kde zastoupení žen dosahovalo 81 %, zdravotnické obory (73 %)[60] a společensko-vědní obory (66 %). Naopak nejnižší zastoupení studentek vykázaly technické obory (30 %) a přírodovědné obory (42 %). Relativně vyrovnané zastoupení žen a mužů (také s ohledem na obecně mírně vyšší zastoupení žen v celé studentské populaci) má Česká republika u právnických oborů (54 %), zemědělsko-lesnických a veterinárních oborů (58,7 %), ekonomických oborů (61,8 %) a uměleckých oborů (62,6 %). Ve všech skupinách studijních programů došlo mezi roky 2003 a 2012 ke zvýšení zastoupení studentek; nejvíce u technických oborů (o 8 procentních bodů), uměleckých oborů a u pedagogických oborů (o 7 procentních bodů).

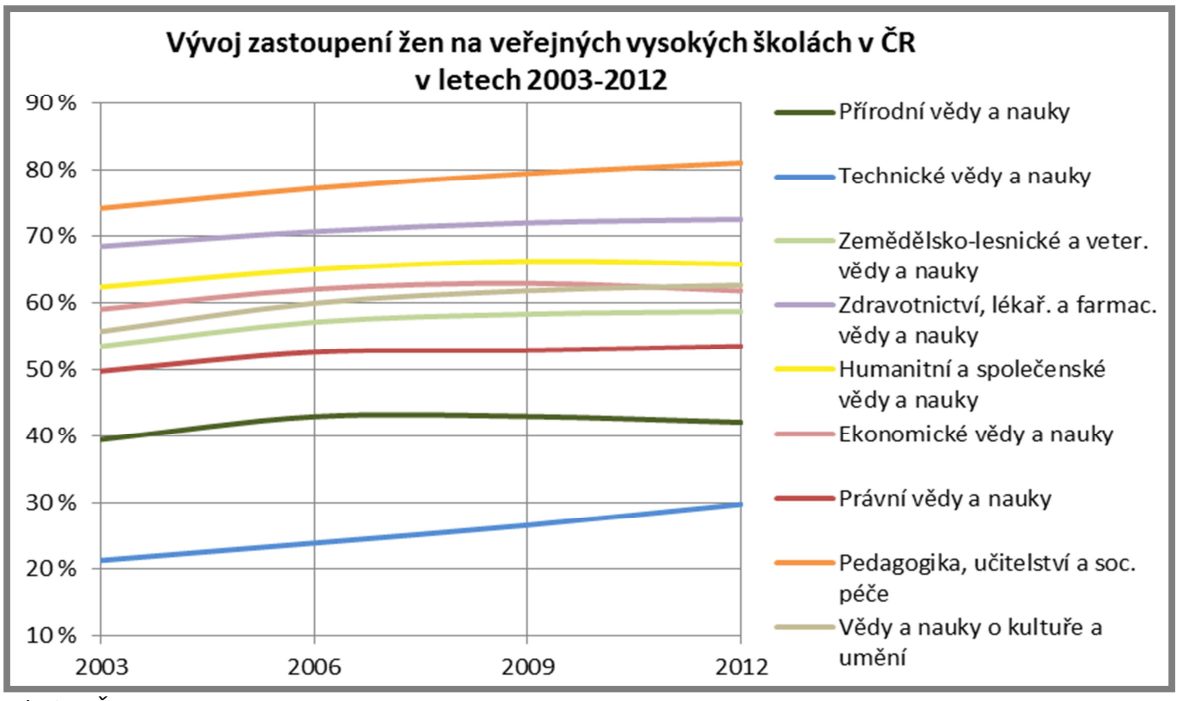
Především v případě technických oborů a pedagogických oborů se tak Česká republika potýká s výraznými genderovými rozdíly. Zastoupení žen v technických oborech sice za poslední desetiletí vzrostlo skoro o třetinu, stále však je mezi studenty těchto oborů jen třetina žen. Opačnou situaci můžeme pozorovat především u pedagogických oborů, kde již tak nízké zastoupení mužů v posledním desetiletí ještě pokleslo a na deset studentů nepřipadají ani dva muži.

S podobnou situací se potýká většina zemí Evropy i světa. Pedagogické obory jsou výrazně feminizovány, muži naopak dominují ve studentské populaci technických oborů. V roce 2010 tak bylo v EU zastoupení žen v pedagogických oborech 76,7 %, oproti tomu v technických oborech přibližně 25 %. Poměr zastoupení žen a mužů je i v ostatních oborech studia v EU obdobný jako v České republice.[61]

Poměr zastoupení žen a mužů na soukromých vysokých školách (viz graf 10) se významně neodchyluje od stavu na veřejných vysokých školách.

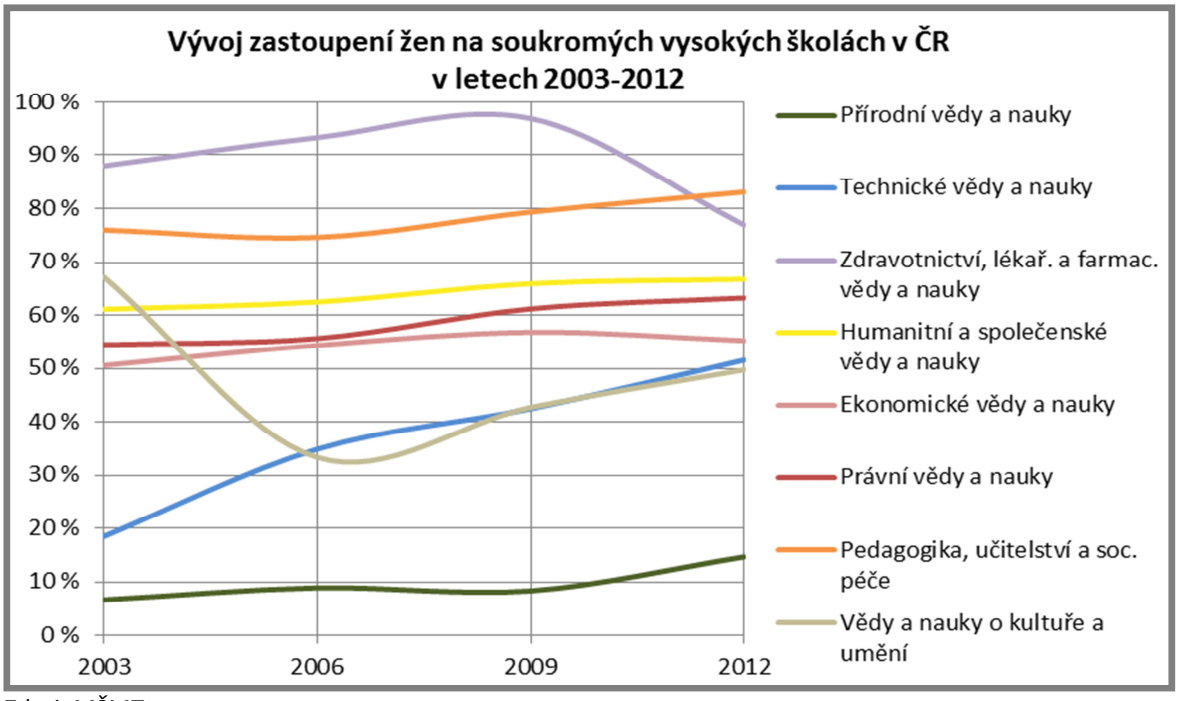
[60] Zdravotnické obory zahrnují jak lékařské obory, tak obory ošetřovatelské, terapeutické a farmaceutické. Samotné lékařské obory (např. všeobecné lékařství či zubní lékařství) tak výrazně feminizovány nejsou, studuje na nich necelých 61 % žen.
[61] UNESCO, c. d., Eurostat

Graf 9: Zastoupení žen na veřejných vysokých školách dle kategorie studijního oboru v letech 2003–2012



Zdroj: MŠMT

Graf 10: Zastoupení žen na soukromých vysokých školách dle kategorie studijního oboru v letech 2003–2012



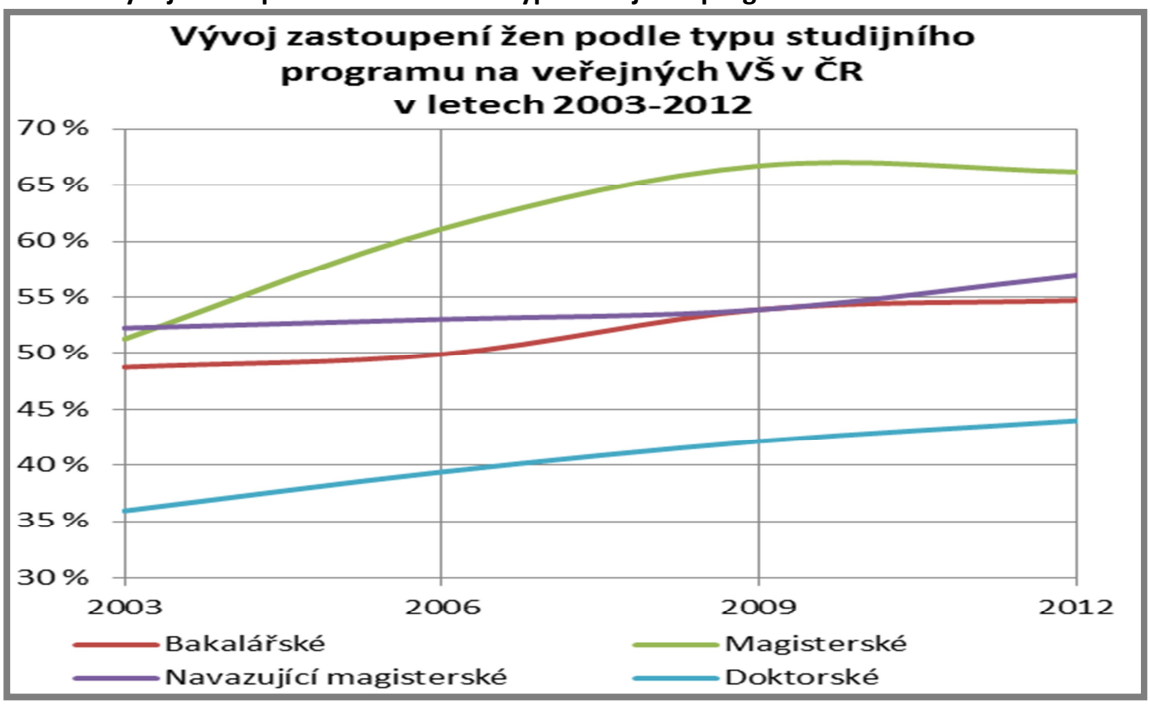
Zdroj: MŠMT

Zastoupení žen a mužů v jednotlivých typech vysokoškolského studia

Poměr zastoupení žen a mužů na bakalářské a navazující magisterské úrovni studia přibližně odpovídá celkovému zastoupení obou pohlaví mezi studenty (graf 11). Nepoměr v případě dlouhých magisterských oborů je způsoben zařazením výrazně feminizovaných oborů studia do tohoto typu programu. U doktorského studia pozorujeme nižší zastoupení žen, které v roce 2012 dosahovalo 44 %. Za poslední desetiletí sice poměr zastoupení žen v tomto typu studia výrazně vzrostl, stále však do doktorského studia pokračuje výrazně více mužů než žen, a to přesto, že ženy častěji absolvují magisterské studijní programy (59 % z absolventů v roce 2012 jsou ženy).

I v tomto případě se jedná ve srovnání se zahraničím o běžný stav, neboť ve většině vyspělých zemí je zastoupení žen v doktorském studiu výrazně nižší oproti bakalářskému či navazujícímu magisterskému studiu[62].

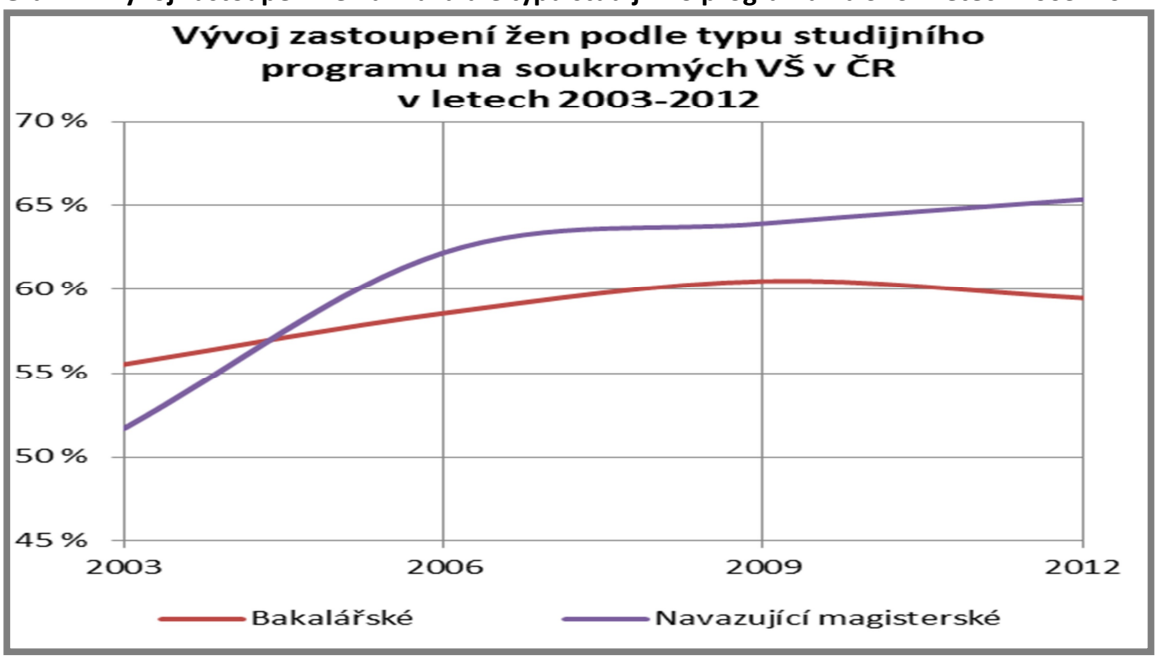
Graf 11: Vývoj zastoupení žen a mužů dle typu studijního programu na VVŠ v letech 2003–2012



Zdroj: MŠMT

[62] UNESCO, c. d.

Graf 12: Vývoj zastoupení žen a mužů dle typu studijního programu na SVŠ v letech 2003–2012



Zdroj: MŠMT

Vzdělávání dospělých

Rozložení studentské populace dle věku jak na soukromých (15 % z celku), tak veřejných vysokých školách (85 % z celku) se v poslední dekádě přes extenzivní růst celkového počtu studentů změnilo jen velmi mírně, došlo nicméně k nárůstu podílu studujících ve věku vyšším 24 let. V roce 2003 studovalo vysoké školy 29,09 % studentů starších 24 let, zatímco v roce 2012 se tento podíl navýšil na 33,58 % s tím, že v současnosti už opět dochází spíše k poklesu, a to pravděpodobně z důvodu částečného naplnění poptávky po vysokoškolském studiu starších studentů (viz níže).

Poměrně výrazné rozdíly sledujeme ve věkové struktuře studentských populací mezi soukromými a veřejnými vysokými školami. Obecně se liší ve věkových kohortách 20–24 let a starších 30 let. Zatímco studentů starších 30 let bylo ke konci roku 2012 na veřejných vysokých školách 13,2 %, u soukromých vysokých škol to bylo 31,1 %. Soukromé vysoké školy jsou obecně institucemi, které si častěji vybírají starší věkové skupiny pro kombinované a distanční formy studia umožňující studium při zaměstnání (56,4 %). Přestože dohromady tvoří studenti soukromých vysokých škol jen 15 % celku, kombinovaných a distančních forem studia bylo na soukromých vysokých školách realizováno ke konci roku 2012 celých 26,6 % (dále viz níže).

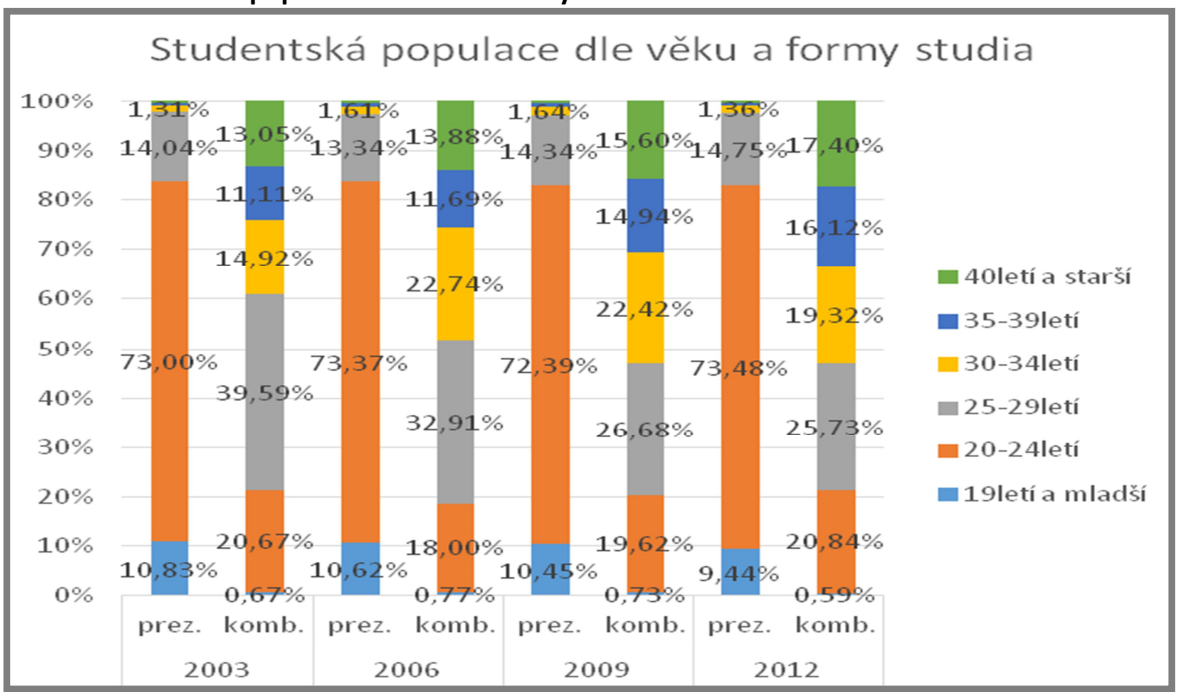
Nabídka studijních programů v kombinované a distanční formě studia v poslední dekádě významně rostla. V roce 2009 pak dochází k vyvrcholení nabídky a zájmu studentů o kombinované a distanční formy studia, tito studenti tvořili až čtvrtinu studentské populace.

Obecně se jak na veřejných tak soukromých vysokých školách posledních deset let pohybuje podíl studentů mladších 25 let v prezenčních formách studia mírně přes 80 %. Rozšiřování nabídky kombinovaných a distančních forem studia bylo využito převážně studenty staršími 24 let, nejvíce pak dokonce studenty mezi 35–39 lety. Tabulka 4 ukazuje index růstu počtu studentů, resp. kolikrát

se počet studentů určitých věkových kohort zvětšil v poslední dekádě. K největšímu růstu došlo u studentů nad 30 let, jejichž počet se zvýšil přibližně třikrát.

Mediánový věk vstupu do vysokoškolského vzdělávání v České republice v roce 2009 byl 20,5 roku a odpovídá průměru OECD. V mezinárodním srovnání věku vstupu do vysokoškolského vzdělávání však důležitou roli hrají charakteristiky vzdělávacích soustav porovnávaných zemí. V porovnání s kulturně blízkými zeměmi je mediánový věk vstupu do vysokoškolského vzdělávání v České republice a jeho 20. a 80. percentil obdobný s Rakouskem. Otevřenost systému vysokoškolského vzdělávání i pro starší studenty – a tedy jejich vstup do vysokoškolského vzdělávání i v pozdějším věku – odráží percentil 80, jemuž v České republice odpovídá věk 26,3 roku. V tomto ukazateli se Česká republika blíží skandinávským zemím. Naopak v Belgii či Nizozemsku je hodnota tohoto ukazatele mnohem nižší než v České republice.

Graf 13: Studentská populace dle věku a formy studia



Zdroj: MŠMT

Další vzdělávání

Z mezinárodních srovnání vyplývá přetrvávající nízký zájem české veřejnosti o další vzdělávání. Podle údajů OECD se v roce 2008 v České republice účastnilo dalšího vzdělávání jen 38 % osob ve věku 25–64 let. Průměr OECD činil 40 % a v některých zemích míra účasti osob ve věku 25–64 let v celoživotním vzdělávání přesahuje 60 %.[63] Stojí za zmínku, že účast na kurzech dalšího vzdělávání mezi lety 2007 a 2011 výrazně vzrostla u nezaměstnaných (z 12 % na 26 %), zatímco u osob zaměstnaných naopak mírně klesla. Mezi neaktivními byl zaznamenán mírný nárůst z 10 % na 12 % (OECD - PIAAC 2011/2012).

[63] Eurostat

Tab. 4: Porovnání růstu počtu studentů v jednotlivých věkových kohortách

Míra růstu počtu studentů mezi věkovými kohortami	2003	2012	Index růstu
19letí a mladší	317	606	1,91
20-24letí	9775	21449	2,19
25-29letí	18721	26481	1,41
30-34letí	7054	19882	2,82
35-39letí	5254	16589	3,16
40letí a starší	6171	17908	2,90

Zdroj: OECD – PIAAC (2011/2012)

Významu účasti na dalším vzdělávání se věnoval rozsáhlý mezinárodní výzkum kompetencí dospělých PIAAC. Ze zjištění tohoto výzkumu vyplývá výrazná souvislost mezi účastí na kurzech dalšího vzdělávání a úrovní zjišťovaných kompetencí. Tato souvislost pak byla obzvláště silná u některých skupin obyvatelstva.

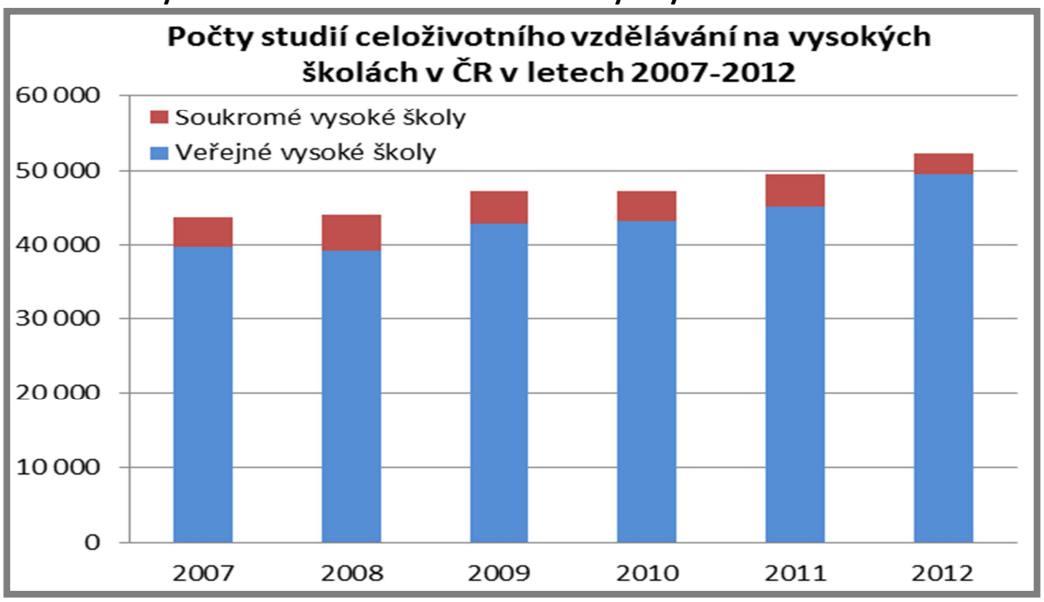
Z hlediska dosaženého vzdělání byla zjištěna nejsilnější souvislost mezi účastí na kurzech dalšího vzdělávání a úrovní zjišťovaných kompetencí u lidí se základním vzděláním. V jejich případě dosáhli ti, kteří se v posledním roce účastnili některého z kurzů dalšího vzdělávání, téměř o 20 bodů lepšího skóre ve čtenářské gramotnosti než ti, kteří žádný kurz neabsolvovali. Naopak u té části populace, která dosáhla středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání, byl vliv účasti na kurzech dalšího vzdělávání výrazně nižší, přesto i u nich byl patrný.

Z hlediska věku a genderu byla zjištěna zvláště významná souvislost u mužů ve věkové kategorii 55–65 let (rozdíl ve skóre u numerické gramotnosti mezi účastníky a neúčastníky dalšího vzdělávání tvořil 24 bodů) a u žen ve věkové kategorii 25–34 let (rozdíl 26 bodů), kde je předpokládán výrazný vliv mateřství, resp. rodičovství.

Jednou z kategorií dalšího vzdělávání jsou kurzy celoživotního vzdělávání, poskytované vysokými školami podle § 60 zákona o vysokých školách. Vysoká škola může v rámci své vzdělávací činnosti bezplatně nebo za úplatu poskytovat programy celoživotního vzdělávání orientované na výkon povolání (např. programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) nebo zájmově (např. zájmové kurzy, univerzita třetího věku).

V období od 1. 11. 2011 do 31. 10. 2012 se kurzů celoživotního vzdělávání na vysokých školách účastnilo 52 295 účastníků[64], z toho 49 489 na vysokých školách veřejných. Mezi roky 2007 a 2012 vzrostl počet účastníků celoživotního vzdělávání na vysokých školách v České republice o 19,8 % (viz graf 14).

Graf 14: Počty studií celoživotního vzdělávání na vysokých školách v ČR v letech 2007–2012



Zdroj: MŠMT

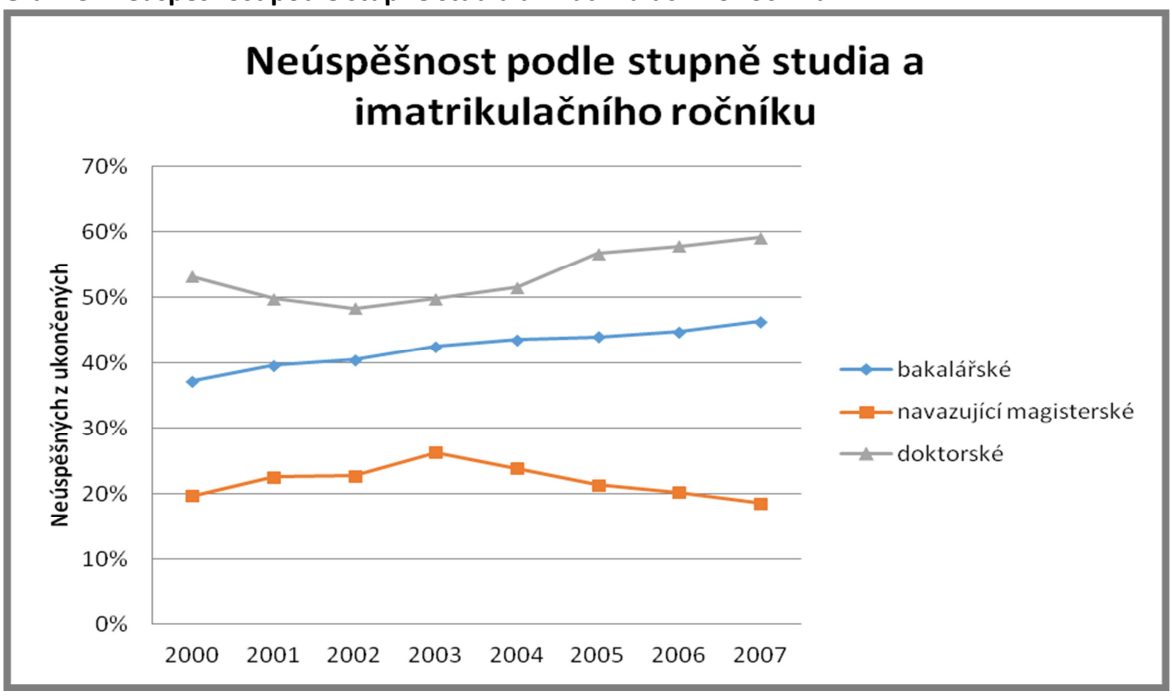
Neúspěšně dokončená studia

Fenomén neúspěšně ukončených studií, tedy studií, které nejsou řádně ukončeny ziskem akademického titulu, nabývá v poslední době na významu. Dostupná data ukazují, že stále více studentů opouští studia předčasně, zejména, ale nejen, ještě během prvního ročníku. Z dosavadního trendu se dá předpokládat, že z bakalářských studií započatých v roce 2012 bude úspěšně dokončena méně než polovina.

Bakalářská studia obecně vykazují výrazně vyšší studijní neúspěšnost než navazující magisterská. Imatrikulační ročník z roku 2007 dosáhl úrovně 46 % studentů bakalářských studijních programů, kteří studium předčasně ukončili, v navazujících magisterských studijních programech to bylo 19 %. Nejvyšší míru vykazují doktorská studia, z nichž je neúspěšně dokončeno 59 % - u nich jsou ale příčiny i důsledky pravděpodobně odlišné a je třeba je pojímat samostatně (graf 15). Dlouhá magisterská studia jsou v České republice běžná už jen u některých specifických oborů, zejména právních, lékařských a u učitelství pro základní školy - z nich se minimálně první dvě skupiny vyznačují vysokou prestiží a náročným přijímacím řízením, nižší míra nedokončování než u bakalářských oborů tedy není překvapivá. Při podrobnějším zaostření na data je zjevné, že nejčastěji studium předčasně opouštějí studenti v prvním roce studia (graf 16).

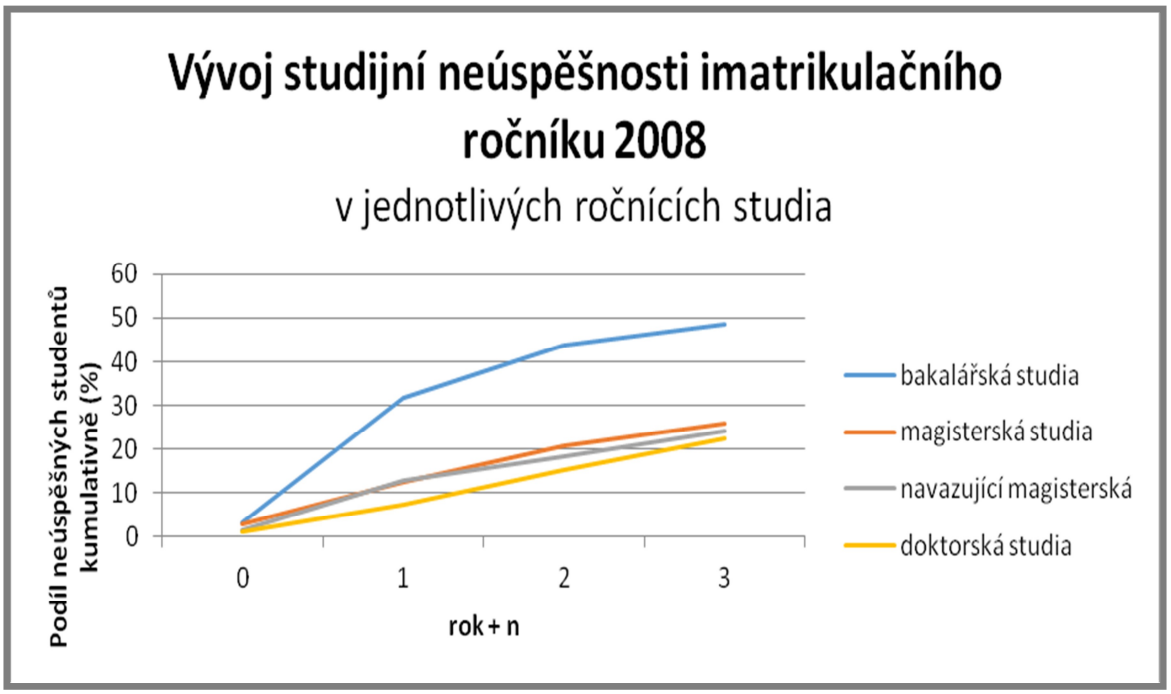
[64] Údaj představuje počet studií celoživotního vzdělávání uskutečňovaných na vysokých školách v České republice. V údaji nejsou zahrnuti účastníci kurzů celoživotního vzdělávání uskutečňovaných jinými právnickými osobami (např. nevládními neziskovými organizacemi, profesními sdruženími a komorami apod.).

Graf 15: Neúspěšnost podle stupně studia a imatrikulačního ročníku



Zdroj: MŠMT

Graf 16: Vývoj studijní neúspěšnosti imatrikulačního ročníku 2008 v jednotlivých ročnících studia, rok 0 značí rok imatrikulace.



Zdroj: MŠMT

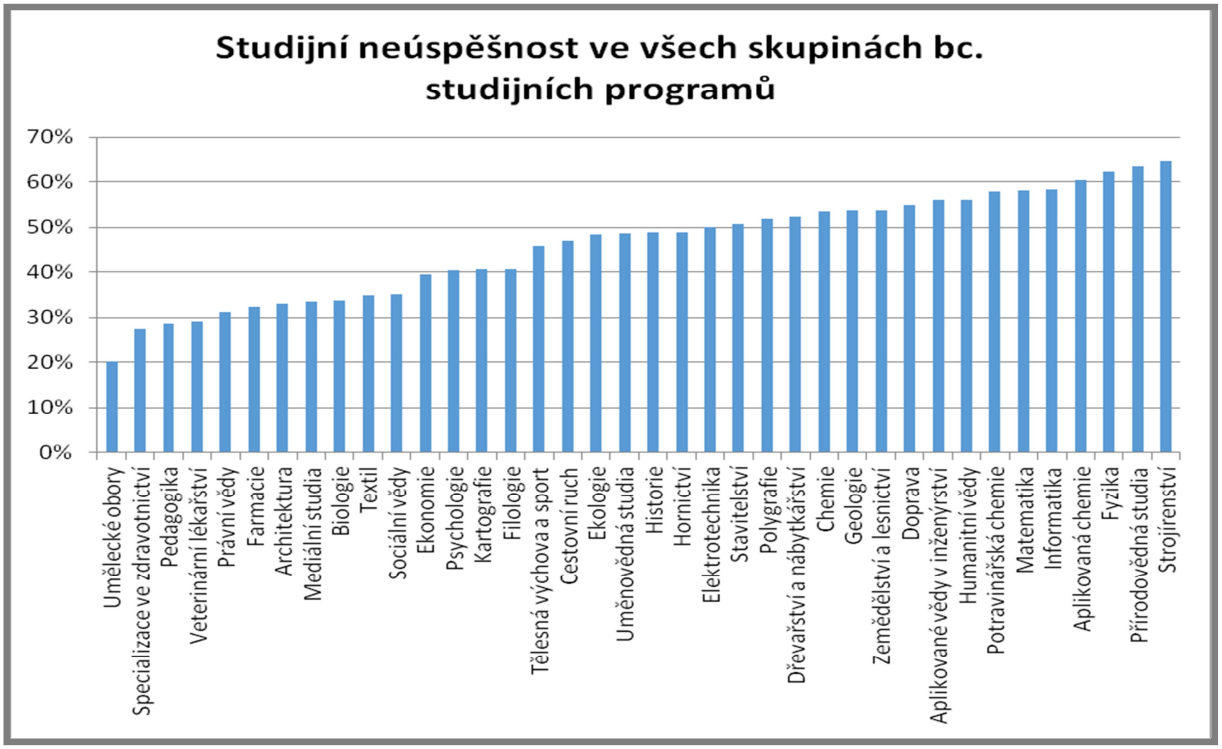
Míru studijní neúspěšnosti ovlivňují také skryté bariéry v přístupu k vysokoškolskému vzdělání - počet studentů, kteří se zapisují k vysokoškolskému studiu, se v průběhu minulé dekády zdvojnásobil a tedy i významně otevřel netradičním skupinám studentů.

Z dostupných dat je patrné, že studia neúspěšně ukončují o něco častěji muži než ženy, na bakalářském stupni je rozdíl nejpatrnější, předčasně studium ukončí 53,3 % mužů oproti 35,9 %

žen. Vliv absolvované střední školy je také zřejmý; absolventi odborných škol ukončují předčasně studium častěji než absolventi gymnázií (64 % proti 53,1 %). Rozdíly lze najít také na základě formy studia, studenti kombinovaného studia nedokončí studium častěji, než studenti studia prezenčního (48,1 % oproti 43,5 %). Z věkových skupin jsou nejvíce studijní neúspěšností ohrožení mladí lidé kolem 25 let, studenti ve věkové kategorii 29 až 50 let naopak tvoří skupinu s největší úspěšnosti (data MŠMT).

Mezi obory s vysokou neúspěšností na bakalářském stupni patří zejména strojírenství, informatika a přírodní vědy, ale i humanitní vědy a zemědělství. Nízkou neúspěšnost naopak vykazují zejména umělecké a učitelské obory a mírně pod průměrem se nachází i velmi početně zastoupené ekonomické obory (graf 17).

Graf 17: Studijní neúspěšnost podle skupin bakalářských programů, imatrikulační ročníky 2004–2007



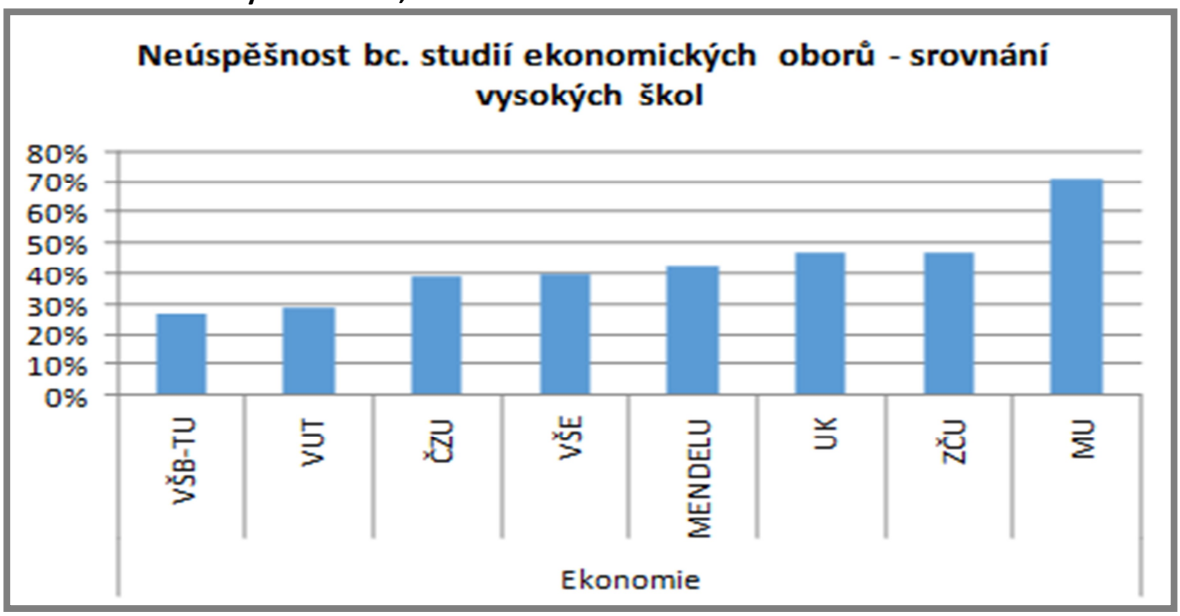
Zdroj: MŠMT

Podrobnější kvantitativní analýzy ukazují, že neúspěšnost studia nelze vysvětlovat pouze podle skupiny studijního programu. I školy a fakulty s podobným profilem často vykazují výrazně odlišnou míru dokončování studií. Z existujících kvalitativních výzkumů i zahraničních zkušeností vyplývá, že významnou roli hraje řada faktorů na úrovni konkrétní vysoké školy, fakulty, katedry, popř. ročníku nebo studijní skupiny[65]. Právě nižší úrovně rozhodování jsou klíčové pro identifikaci a odstranění příčin studijní neúspěšnosti. Jako příklad může sloužit studium ekonomických oborů, které jsou realizovány na nejvyšším počtu českých vysokých škol. Z dostupných dat je zřejmá velká variabilita

[65] Quinn, Jocey, c. d.
Monteagudo, José González, c. d.

míry neúspěšně dokončených studií mezi jednotlivými školami a tedy nemožnost paušálně zařadit konkrétní obor ekonomie mezi obory s vysokou mírou neúspěšně ukončovaných studií (graf 18).

Graf 18: studijní neúspěšnost v ekonomických oborech na vybraných vysokých školách, imatrikulační ročníky 2004–2007, bakalářské studium.



Zdroj: MŠMT

Další kvalitativní a kvantitativní analýzy ukazují, že studenti nejčastěji opouští studium proto, že jsou nespokojeni s volbou oboru (až 40 %), nemohou studiu věnovat dostatek času z ekonomických důvodů nebo pro ně vysoká škola není dostatečnou prioritou ve srovnání například s rodinným životem, rychlým zahájením pracovní kariéry nebo jinými zájmovými aktivitami; 9 % změní obor kvůli nízké kvalitě původně studovaného oboru[66]. V řadě případů se též nepotkává očekávání škol se skutečnými schopnostmi studentů a studijními dovednostmi nabytými v předchozím vzdělávání (z výročních zpráv vysokých škol). Až polovina studentů, kteří své studium neúspěšně dokončí, se přitom do vysokého školství vzápětí znovu vrací, převážně ale v jiném studijním programu či na jiné vysoké škole[67].

Zaměstnatelnost absolventů vysokých škol

Kvalitní vysoké školství je uznáváno jako nutný nástroj rozvoje ekonomiky založené na znalostech. Připravuje vysoce kvalifikované profesionály, jejichž potřebnost na trhu práce stoupá. Ruku v ruce s tím stoupá i počet studentů a absolventů vysokých škol, tento jev byl pro Českou republiku zdokumentován v předchozích částech textu. S nárůstem počtu studentů se však množí i otázky propojení mezi vysokoškolskými kvalifikacemi a poptávkou trhu práce.

Zaměstnatelnost lze popsat jako schopnost najít a udržet si zaměstnání. V případě osob s vysokoškolským vzděláním by to navíc mělo být zaměstnání s odpovídající kvalifikační náročností, aby v něm mohly zúročit úsilí vložené do studia. Protože neexistuje jeden dokonalý indikátor zaměstnatelnosti, jsou využívána data několika různých ukazatelů.

[66] např.: Mouralová, Magdalena, Alice Tomášková. 2007. *Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou).* In: AULA, roč. 15/2007, č. 1. Pp. 16-26.; Fischer, Jan, Kristýna Vltavská a kol., c. d.
[67] MŠMT; Fischer, Jan, Kristýna Vltavská a kol., c. d.

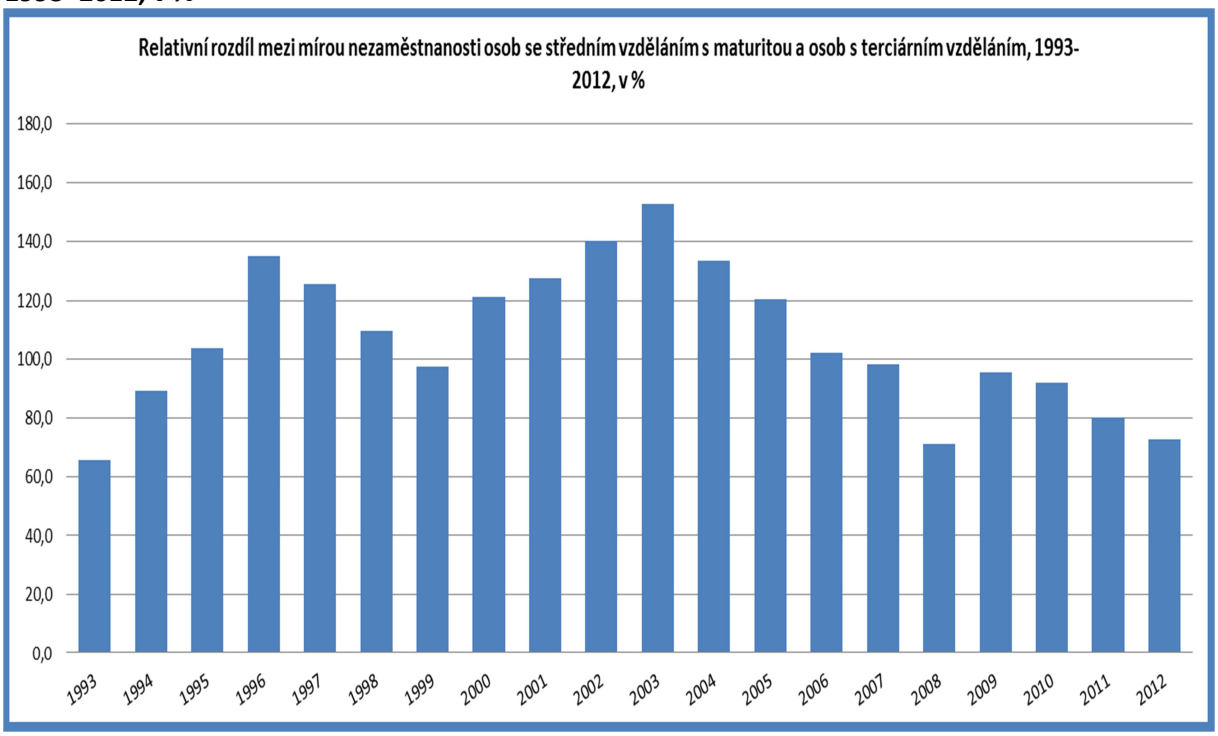
Osoby s vysokoškolským vzděláním na trhu práce

Nezaměstnanost a její délka

V roce 2012 byla nezaměstnanost vysokoškolsky vzdělaných osob bez ohledu na jejich věk na úrovni 2,9 %. Od vzniku samostatné České republiky tento ukazatel nikdy nepřesáhl hodnotu 3,3 % z roku 1999, kdy se země potýkala i s vyšší obecnou mírou nezaměstnanosti (8,7 %). Průměrná hodnota od roku 1993 je 2,2 %, v posledních pěti letech 2,5 %, což odpovídá i nadprůměrné míře nezaměstnanosti v celé populaci způsobené hospodářským útlumem (VŠPS). Průměr Evropské unie (EU 28) je výrazně vyšší, v roce 2012 byl 6,2 % a Česká republika patří spolu s Rakouskem, Nizozemskem a Německem k zemím s nejnižší nezaměstnaností terciárně vzdělaných lidí (Eurostat).

Postavení vysokoškolsky vzdělaných osob na trhu práce lze hodnotit pomocí rozdílu v míře nezaměstnanosti vzhledem k nižším vzdělanostním skupinám. Nezaměstnanost populace se středním vzděláním s maturitou (ISCED 4 a část ISCED 3) byla v roce 2012 4,9 %, tedy o dvě třetiny vyšší než u osob s vysokoškolským vzděláním. Podobně tomu bylo i v předchozích dvou desetiletích. Graf 19 ukazuje kolísání relativního rozdílu v míře nezaměstnanosti těchto dvou skupin (VŠPS).

Graf 19: Relativní rozdíl mezi mírou nezaměstnanosti osob s maturitou a terciárním vzděláním, 1993–2012, v %



Zdroj: VŠPS, vlastní výpočty

Vysokoškolsky vzdělaná populace méně často čelí dlouhodobé nezaměstnanosti, jak dokazují data z roku 2012. Téměř třetina (30,8 %) nezaměstnaných vysokoškolsky vzdělaných osob je bez práce méně než tři měsíce – oproti 21,2 % nezaměstnaných z celé populace. Více než jeden rok je nezaměstnaných jen 24,5 % vysokoškolsky vzdělaných osob, oproti 43,3 % v celé populaci (VŠPS, vlastní výpočty).

Uplatnění na pozici odpovídající dosaženému vzdělání

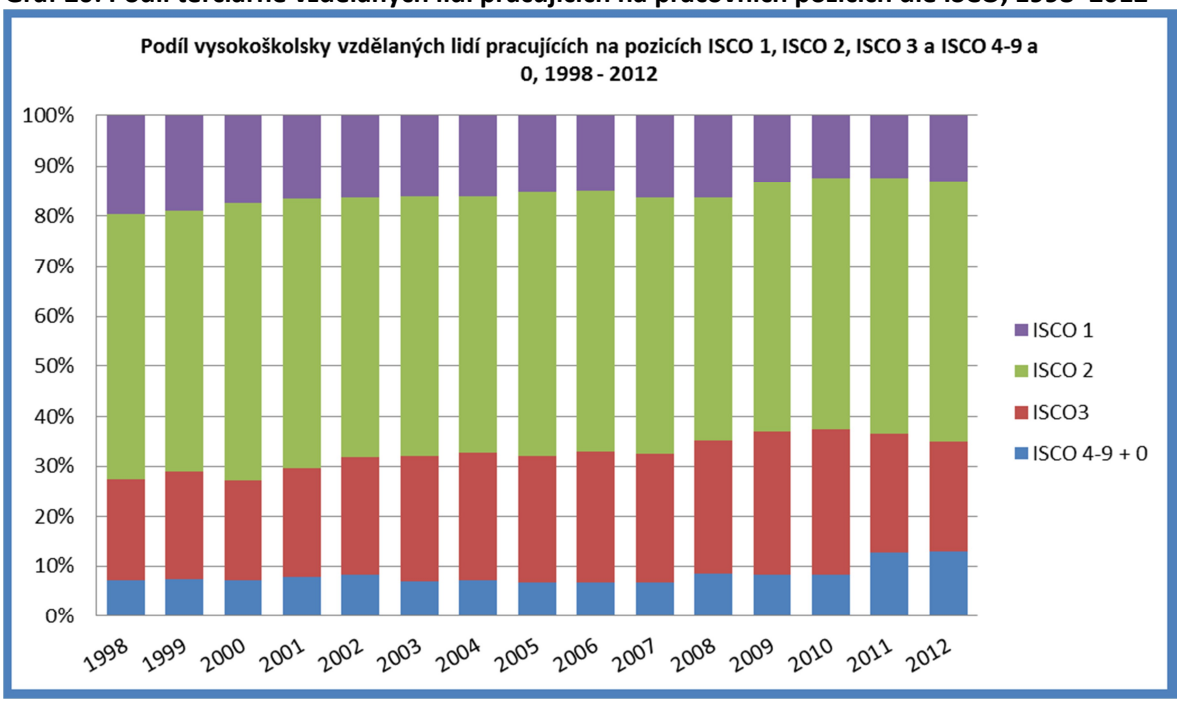
Ukazatelem zaměstnatelnosti a uplatnitelnosti absolventů vysokých škol je klasifikace zastávaných zaměstnání. Žádoucí je stav, kdy všichni absolventi pracují na pozicích vyžadujících jimi dosažené vzdělání. Opačná situace indikuje, vedle případného individuálního nesouladu mezi dosaženou úrovní formálního vzdělání a skutečnými znalostmi a dovednostmi, nesoulad mezi poptávkou trhu práce a nabídkou pracovní síly a v důsledku nenaplnění osobních aspirací a plýtvání veřejných i soukromých prostředků.

Tento nesoulad lze měřit pomocí mezinárodní klasifikace zaměstnání ISCO, která dělí pozice do 10 tříd (0-9). Třídy ISCO 1 a ISCO 2 v zásadě vyžadují vzdělání dle klasifikace ISCED na úrovni 6 a 5A, třída ISCO 3 vyžaduje vzdělání ISCED 5B. Další třídy (s výjimkou části zaměstnanců v ozbrojených silách – třída 0) již terciární vzdělání nevyžadují. Graf 20 zobrazuje vývoj tohoto ukazatele za posledních 15 let. Můžeme konstatovat, že kvalifikační náročnost pracovních míst vyžadujících terciární vzdělání se podstatně nemění. Podíl zaměstnaných na pozicích ve třídách ISCO 1 a ISCO 2 se pohybuje okolo 70 %. Přibližně 20 % jich pracuje na pozicích ve třídě ISCO 3. Na pozicích nevyžadujících terciární kvalifikaci pracovalo až do roku 2010 méně než 10 % absolventů vysokých a vyšších odborných škol. Počínaje rokem 2011[68] však sledujeme skokový nárůst podílu absolventů vysokých škol pracujících na pozicích ISCO 4-9+0. V roce 2010 jich bylo 8,3 %, v roce 2011 již 12,7 % a v roce 2012 13 %. Tento údaj je varující a indikuje možné proměny situace terciárně vzdělaných na trhu práce.

Přestože pracovní trh musel v roce 2012 absorbovat prakticky dvojnásobný počet terciárně vzdělaných pracovníků oproti roku 1998, nesledujeme prozatím výraznou proměnu jejich zaměstnanostní struktury.

[68] V roce 2011 sice došlo k přechodu na novou metodiku kvalifikace zaměstnání, ta však na popisovaný nárůst nemá vliv, lze jí ovšem připisovat část nárůstu podílu skupiny ISCO 2.

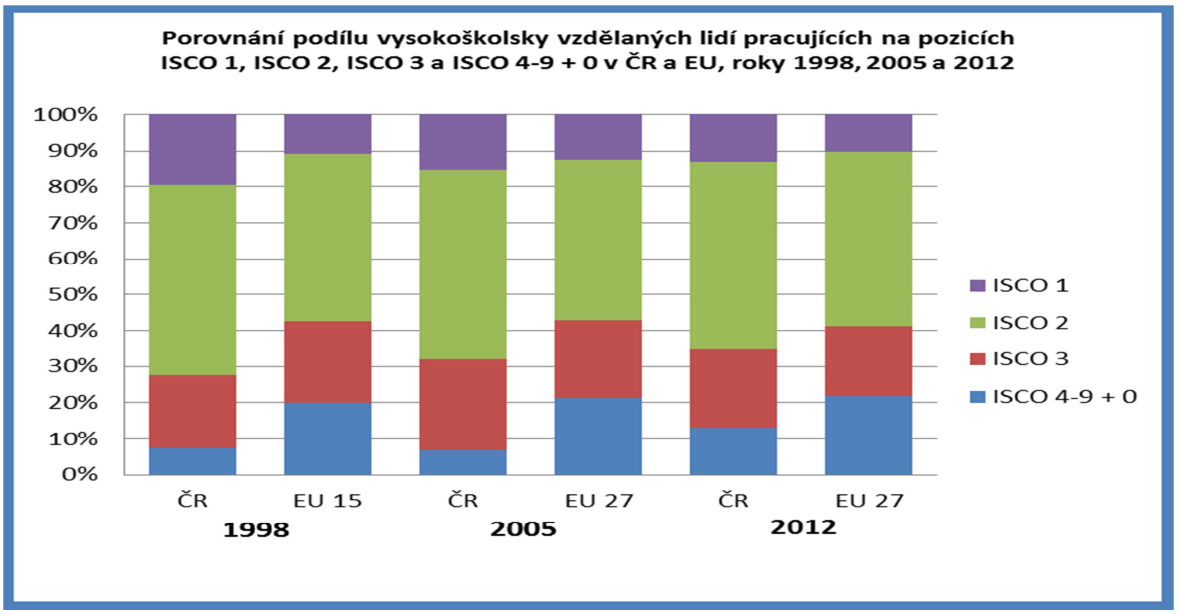
Graf 20: Podíl terciárně vzdělaných lidí pracujících na pracovních pozicích dle ISCO, 1998–2012



Zdroj: Eurostat, vlastní výpočty

V porovnání s ČR se v zemích Evropské unie terciárně vzdělaní v průměru uplatňují hůře. Graf 21 zobrazuje srovnání ČR a průměru EU v letech 1998, 2005 a 2012. Na první pohled je zřejmý až dvojnásobný podíl vysokoškolsky vzdělaných osob na pozicích nevyžadujících terciární vzdělání v EU oproti České republice, ačkoli v posledním období se tento rozdíl zmírnil. Česká republika se také průměru EU přibližuje ve snižujícím se podílu vysokoškolsky vzdělaných osob pracujících v třídě ISCO 1. Celkově sledujeme stabilnější vývoj v EU jako celku a dynamičtější proměny u České republiky, které lze vysvětlit překotnými změnami ekonomiky, trhu práce i terciárního vzdělávání ve sledovaném období.

Graf 21: Porovnání podílů terciárně vzdělaných lidí na pracovních pozicích dle ISCO v ČR a EU, 1998, 2005 a 2012



Zdroj: Eurostat, vlastní výpočty

Čerství absolventi na trhu práce

Porovnání dat z výzkumů SIALS a PIAAC z let 1997/1998 respektive 2011/2012 ukazuje, že ačkoli průměrná úroveň socioekonomického statusu zaměstnání[69] v České republice za 14 let mírně stoupla[70], průměrná hodnota tohoto indexu pro zaměstnání mladých absolventů klesla. Absolventi sice zastávají většinu pozic s vysokým socioekonomickým statusem (61 a více), oproti 90. letům se však museli přesunout i do pozic méně kvalifikovaných a jejich velká část zastává i pozice jen s průměrným socioekonomickým statusem (38–49). Dokonce i část vyloženě nekvalifikovaných pozic je obsazena absolventy VŠ.[71]

Rovněž další podrobná data ukazují, že mezi lety 2000 a 2010 došlo k poklesu průměrného statusu zaměstnání absolventů VŠ. Tento pokles byl výraznější ve skupině mladých absolventů (do 34 let) než u vysokoškolské populace jako celku, zde byl pokles jen nepatrný.[72]

Výše popsaný negativní trend poukazuje na odlišnou pozici současných mladých absolventů VŠ oproti jejich předchůdcům z konce 20. století. Větší konkurence sice mladé absolventy po opuštění školy vede k přijímání i méně kvalifikovaných pozic, pravděpodobně v nich však setrvávají jen přechodnou dobu, než získají zkušenosti pro přijetí na kvalifikovanější pozici.[73] Potvrzují to i data z výzkumů REFLEX, která poukazují na to, že několik let po absolutoriu dochází vzhledem k situaci krátce po promoci k poklesu podílu převzdělaných absolventů o 12 až 20 procent.[74]

Nezaměstnanost čerstvých absolventů lze měřit různými způsoby, záleží na období měření (v létě a na podzim, kdy na trh práce přichází nejvíce absolventů, bývá hodnota vyšší než na jaře) nebo na době od absolutoria, po kterou je absolvent zahrnován do statistik (míra nezaměstnanosti krátce po absolutoriu je mnohem vyšší než po roce).

Graf 22 ukazuje míru nezaměstnanosti absolventů do dvou let po dokončení studia. Hodnoty platí vždy k dubnu daného roku. Vidíme, že v době ekonomické krize hodnota mírně stoupla až na 4 %, aktuálně se znovu pohybuje okolo 3 % (SVP databáze). Znamená to, že absolventi jsou relativně rychle schopni nalézt zaměstnání.

[69] Měřena podle Mezinárodního indexu socioekonomického statusu zaměstnání (ISEI – International Socio-Economic Index of occupational status). Nabývá hodnot 10–90.

[70] Mezi respondenty výzkumu SIAPS z let 1997/1998 dosahovala hodnoty 41,6. Po 14 letech dosahoval stejný ukazatel mezi respondenty výzkumu PIAAC hodnoty 45,3, došlo tedy k nárůstu o 3,7 bodů.

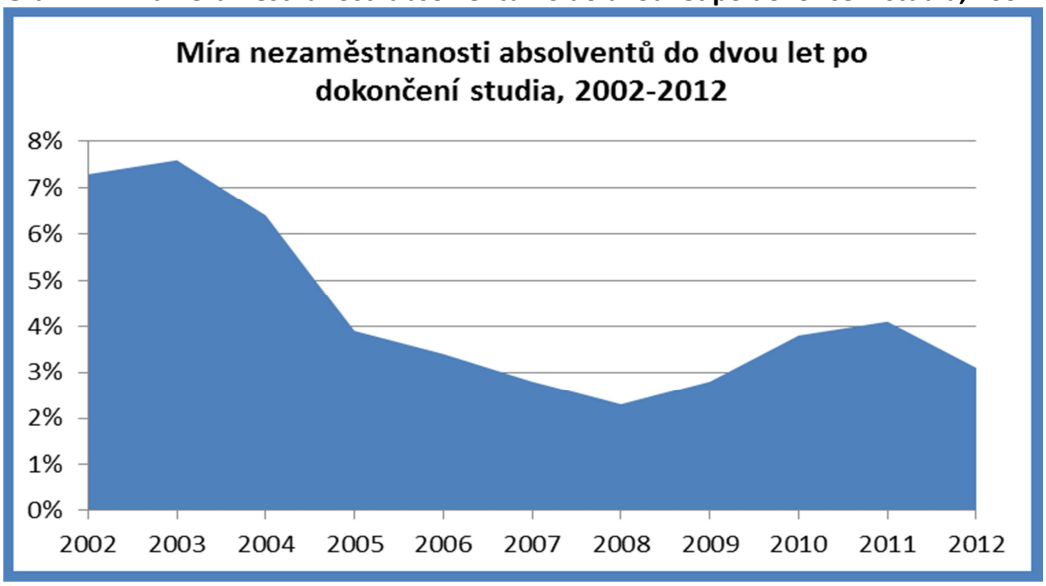
[71] Koucký, Jan, Martin Zelenka. 2013., c. d.

[72] Koucký, Jan, Martin Zelenka. 2011., c. d.

[73] srov. Verhaest, Dieter, Rolf Van der Valden. 2013. „Cross-country Differences in Graduate Overeducation". *European Sociological Review* 29 (3): 642–653.

[74] U absolventů bakalářského studia je pokles 14 %, u magisterského 12 % a doktorského 20 %. Ryška, Radim., Martin Zelenka, c. d.

Graf 22: Míra nezaměstnanosti absolventů VŠ do dvou let po dokončení studia, 2002–2012

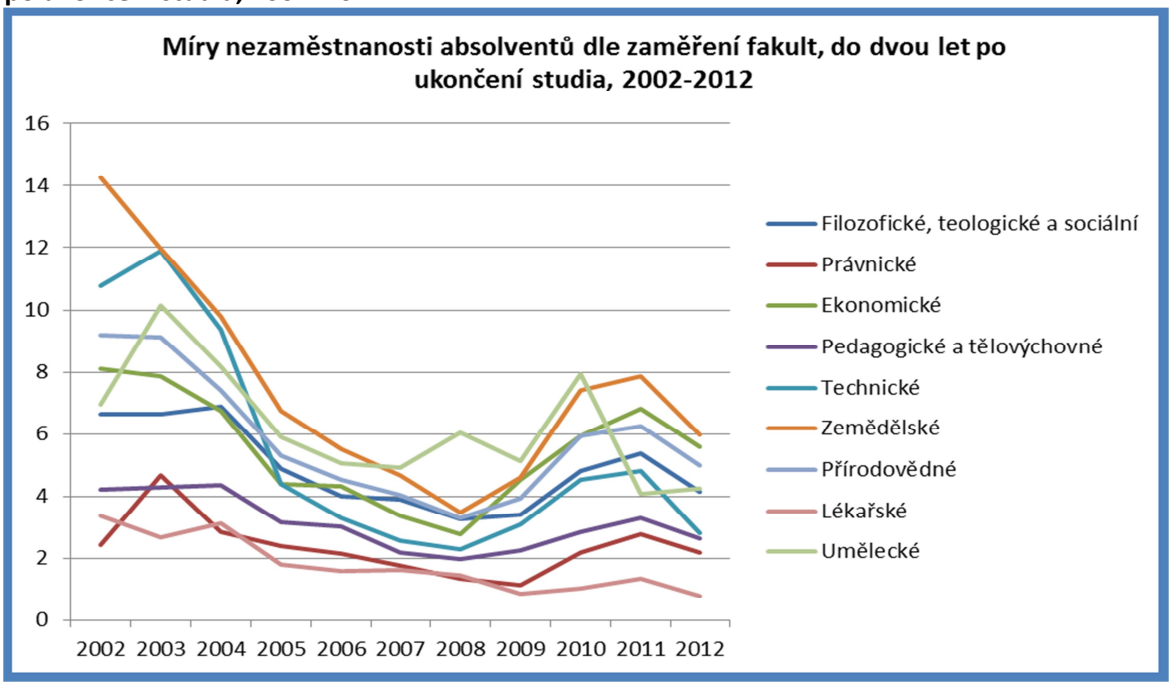


Zdroj: SVP databáze

Situace dle oborů studia

Na dalším grafu vidíme míry nezaměstnanosti čerstvých absolventů podle oborového zaměření jejich fakult. Rozdíly mezi fakultami jsou poměrně markantní, absolventi lékařských fakult se potýkají s nezaměstnaností na úrovni 1 %, naopak absolventi zemědělských fakult jsou v prvních dvou letech po absolutoriu nezaměstnaní v 6 % případů (SVP databáze).

Graf 23: Míry nezaměstnanosti absolventů dle odborného zaměření fakult, do dvou let po ukončení studia, 2002–2012



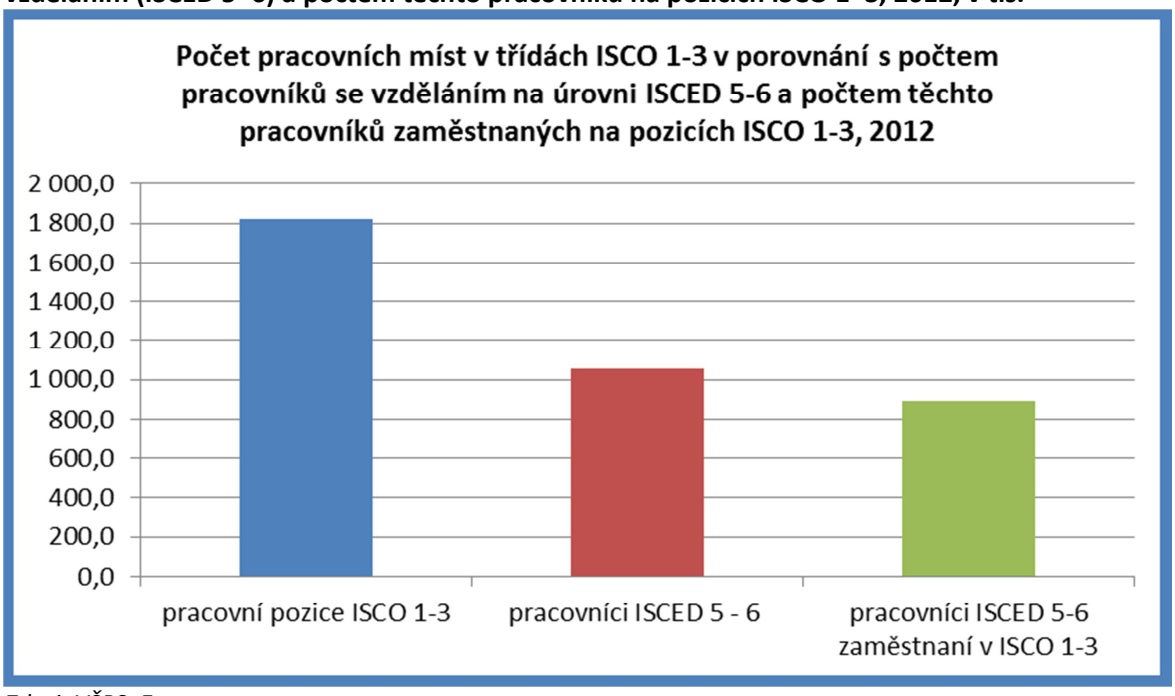
Zdroj: SVP databáze

Poptávka po vysokoškolsky vzdělaných na trhu práce

V roce 2012 bylo v národním hospodářství České republiky 1 823 tis. pracovních míst zařazených do tří nejvyšších tříd klasifikace ISCO (1–3), což představuje 37,3 % všech pracovních míst (VŠPS 2012). Jak již bylo řečeno, tyto pozice svými kvalifikačními požadavky do jisté míry odpovídají dosaženému vzdělání na úrovni ISCED 5 a 6. Jinými slovy, lze považovat za efektivní, pokud jsou všechny tyto pozice obsazeny absolventy vysokých škol.

V roce 2012 bylo v pracovní síle České republiky 1 054 tis. lidí s terciárním vzděláním, ti představovali 20,1 %. Jak ilustruje graf 24, i kdyby všichni zastávali pozice v třídách ISCO 1–3, zaplnili by jen asi 58 % existujících míst a stále by zůstalo 769 tis. míst neobsazených (VŠPS 2012). Tento rozdíl v současnosti zastávají pracovníci s nižší než terciární kvalifikací[75], v budoucnu by však bylo možné je nahradit formálně kvalifikovanějšími pracovníky.

Graf 24: Porovnání počtu pracovních míst v třídách ISCO 1–3, počtu pracovníků s terciárním vzděláním (ISCED 5–6) a počtem těchto pracovníků na pozicích ISCO 1–3, 2012, v tis.



Zdroj: VŠPS, Eurostat

Tabulka 5 ukazuje vývoj výše popsaných ukazatelů v posledních 10 letech. V levé polovině tabulky jsou počty pracovních pozic ve třídách ISCO 1–3 a jejich meziroční změny, v pravé pak počty pracovníků s klasifikací ISCED 5–6.

Data ukazují, že počet vysoce kvalifikovaných pracovníků roste výrazně rychleji, než počet kvalifikovaných pozic. Za deset let vrostl počet pracovních míst o 15,6 %, oproti tomu kvalifikovaných pracovníků přibylo o 61,5 % a jejich počet rychle roste hlavně od roku 2008. Důsledkem hospodářské krize počet pracovních pozic v roce 2010 klesl o téměř 61 tisíc, na růst počtu kvalifikovaných pracovníků však krize žádný vliv neměla.

[75] Ve skutečnosti pracovníci s nižší než terciární kvalifikací zastávají ještě více těchto pozic, protože ne všichni pracovníci s terciární kvalifikací jsou zaměstnáni v těchto pozicích. Malé procento z nich je navíc nezaměstnaných.

Tabulka 5: Vývoj počtu kvalifikovaných pozic a kvalifikovaných pracovníků v národním hospodářství, 2003–2012, v tis.

Vývoj počtu kvalifikovaných pozic a kvalifikovaných pracovníků v národním hospodářství, v tisících, 2003–2012				
	Počet pozic ISCO 1–3	*Roční změna*	Počet pracovníků ISCED 5–6	*Roční změna*
2012	1 823,6	*+ 35,5*	1 054,1	*+ 54,7*
2011	1 788,1	*+ 10,7*	999,4	*+ 73,9*
2010	1 777,4	*- 60,9*	925,5	*+ 59,4*
2009	1 838,3	*+ 22,7*	866,1	*+ 63,5*
2008	1 815,6	*+ 43,7*	802,6	*+ 52,5*
2007	1 771,9	*+ 64,6*	750,1	*+ 13,3*
2006	1 707,3	*+ 32,9*	736,8	*+ 25,6*
2005	1 674,4	*+ 63,7*	711,2	*+ 36,2*
2004	1 610,7	*+ 33,6*	675	*+ 22,4*
2003	1 577,0		652,6	
průměr		*+ 27,4*		*+ 44,6*
nárůst 2003–2012	**246,6** **15,6 %**			**401,5** **61,5 %**

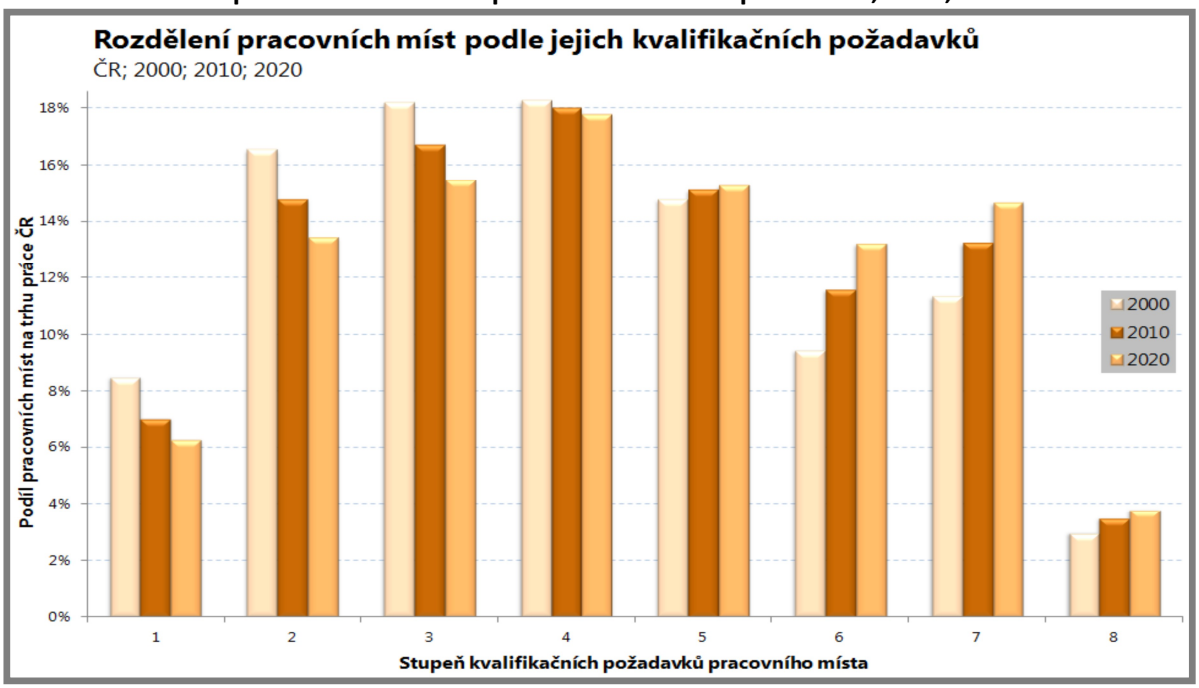
Zdroj: VŠPS, vlastní výpočty

Je zajímavé, že v předkrizových letech 2004–2007 rostl počet pracovních míst rychleji než počet vysokoškolsky kvalifikovaných pracovníků. Rychlý nárůst počtu absolventů a ekonomická krize ale v dalších letech tento vývoj zvrátily.

Ukazuje se, že na trh práce přichází více nových vysokoškolsky kvalifikovaných pracovníků, než je kvalifikovaných míst, která nově vnikají. To může být problematické především pro čerstvé absolventy VŠ, kteří by museli nahradit současné zaměstnance na kvalifikovaných pozicích, aby našli uplatnění adekvátní svému vzdělání. Tato obměna může nějakou dobu trvat, což pro některé absolventy může znamenat dočasné zaměstnání na méně kvalifikovaných pozicích. Ze systémového hlediska však český pracovní trh netrpí nesouladem mezi nabídkou a poptávkou kvalifikované práce, poptávka stále výrazně převyšuje nabídku a v nejbližších letech nelze očekávat zásadní změnu. V následující části se zaměříme na předpokládaný budoucí vývoj na trhu práce.

Podle projekcí Národního ústavu pro vzdělávání z roku 2012 dojde do roku 2020 v průměru k nárůstu kvalifikační náročnosti pracovních míst v ekonomice. Autoři použili pro hodnocení náročnosti stupnici Evropského rámce kvalifikací (EQF) s hodnotami 1 až 8, kde stupně 6 až 8 odpovídají terciárnímu vzdělání (ISCED 5–6). Právě v těchto skupinách má dojít k největšímu nárůstu počtu pracovních pozic, naopak pozice požadující kvalifikační stupeň EQF 1–4 budou ubývat (viz graf 25). Přestože v tomto desetiletí má růst počet kvalifikovaných pozic pomaleji než v desetiletí minulém, pracovníků s terciárním vzděláním stále nebude tolik, aby je zaplnili. Efektivní uplatnitelnost absolventů VŠ by tak v následujících letech neměla být ohrožena.[76]

Graf 25: Rozdělení pracovních míst v ČR podle kvalifikačních požadavků, 2000, 2010 a 2020



Zdroj: Lepič, Koucký 2012

Projekce Cedefop[77] rovněž předpovídá nárůst počtu i podílu pozic vyžadujících vysokou kvalifikaci. Mezi lety 2010 a 2020 by mělo přibýt 321 tis. nových pozic[78] vyžadujících kvalifikaci ISCED 5–6. Ostatních pozic pro méně vzdělané pracovníky naopak ubude.

Ve stejném období by mělo vzniknout 17 tis. míst ve třídě ISCO 1, 42 tis. ve třídě ISCO 2, a především 276 tis. míst ve třídě ISCO 3. To jsou pozice častěji vyžadující spíše profesně zaměřené terciární vzdělávání, které je dosud v České republice jen slabě zastoupeno.

[76] Lepič, Martin, Jan Koucký. 2012. *Kvalifikační potřeby trhu práce. Analýzy proměn trhu práce v ČR a EU, jejich trendy a faktory a projekce vývoje kvalifikačních potřeb pracovního trhu v ČR.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

[77] Cedefop. 2013. *Skills forecast.* [Online]. http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/skills-forecasts/main-results.aspx?CountryID=6&case=JOBO, http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/skills-forecasts/main-results.aspx?CountryID=6&case=JOBQ.

[78] Díky uvolňování stávajících pozic odcházejícími pracovníky by navíc mělo být absolventům k dispozici dalších 350 tis. pracovních míst.

Vedle projekce kvalifikačních požadavků trhu práce je vhodné uvést ještě předpokládané počty absolventů VŠ. V roce 2011 dosáhl přírůstek počtu pracovníků s terciární kvalifikací maxima, a to cca 74 000. V následujících letech by toto číslo nemělo být výrazněji překročeno a později začne dokonce klesat. Vrchol v počtu poprvé zapsaných studentů do terciárního vzdělávání byl již v roce 2009 (93 tis.), od té doby klesá a v roce 2011 byl 86,5 tisíce. Projekce do budoucna navíc ukazují, že bude poměrně výrazně klesat i nadále. Důvodem je začátek období silného demografického poklesu věkové skupiny tvořící většinu studentů vysokých škol. Na trh práce tedy bude vstupovat čím dál méně kvalifikovaných pracovníků.

Přenositelné kompetence

Jedním z konceptů zjišťování připravenosti absolventů VŠ na trh práce je koncept tzv. přenositelných kompetencí. Sledování přenositelných kompetencí pomáhá porozumět tomu, proč některé skupiny absolventů nacházejí snáze uplatnění na trhu práce (případně v občanském životě), zatímco jiné nikoliv.

K identifikaci těchto kompetencí u absolventů českých vysokých škol byly využity především dva mezinárodní výzkumy REFLEX 2010 a PIAAC (Programme for International Assesment of Adult Competencies), uskutečněný na přelomu let 2011 a 2012.

Vzhledem k tomu, že základním rysem přenositelných kompetencí je právě jejich široká využitelnost na trhu práce, byly z výzkumu REFLEX 2010[79], zkoumajícího úroveň absolventů vysokých škol ve 24 kompetencích, vybrány jako přenositelné právě ty schopnosti a dovednosti, které jsou po absolventech nejvíce vyžadovány českými zaměstnavateli a to napříč odvětvími.

Jde o tyto kompetence: ***(1) dovednost komunikovat s lidmi a vyjednávat (komunikační dovednosti), (2) dovednost identifikovat a řešit problémy, (3) schopnost nést odpovědnost, (4) dovednost samostatně se rozhodovat a (5) dovednost tvořivého a pružného myšlení a jednání.***

V případě jednotlivých kompetencí, respektive skupin kompetencí, je nutné upozornit na vysoký počet absolventů vysokých škol s nedostatečnou úrovní zaměstnavateli nejžádanější kompetencí, kterou je ***dovednost komunikovat s lidmi a vyjednávat***. Podle hodnocení samotných absolventů je jejich vysoká škola připravila na průměrnou úroveň 6,6 na desetibodové škále; vlastní úroveň hodnotí průměrně na úrovni 7,5 a průměrná požadovaná úroveň je 7,6.

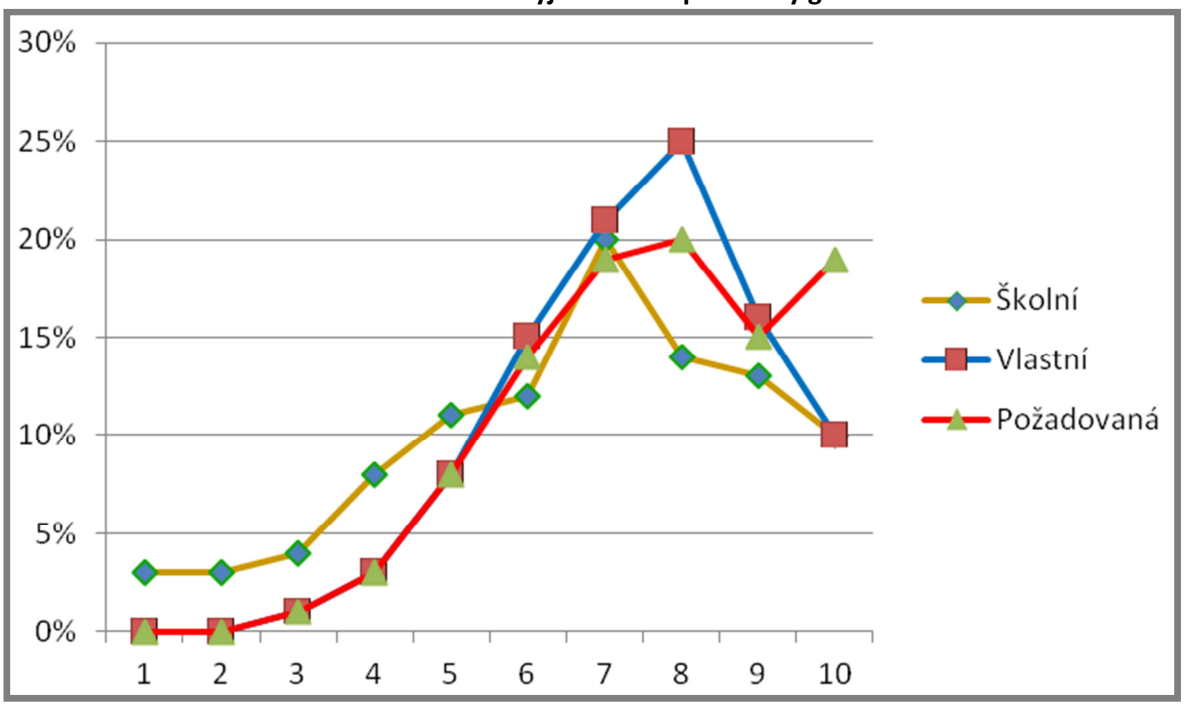
To, že osvojená úroveň této kompetence a dalších kompetencí je u řady absolventů vysokých škol v některých případech nedostatečná, vyplývá z podrobnějších dat. Ta v první řadě ukazují, že více než 8 % absolventů pracovalo v roce 2010 na pozicích, vyžadujících nadprůměrnou úroveň této kompetence (7 a více), přičemž jejich vlastní úroveň byla průměrná či podprůměrná.

S tím souvisí i výrazný nedostatek absolventů s maximálním osvojením této kompetence (úroveň 10). Přestože by jich na českém pracovním trhu bylo potřeba aspoň 19 %, ve skutečnosti je jich pouze 10 % (a stejné množství jich na tuto úroveň připraví vysoké školy). Přehledně to ukazuje graf 26, kde osa x ukazuje úroveň dané kompetence a osa y % absolventů vysokých škol, jejichž vlastní (resp. ve škole naučená či zaměstnavatelem požadovaná) úroveň kompetence je na dané hodnotě.

[79] Zelenka, Martin, Radim Ryška. 2011. *Reflex 2010: zpráva čtvrtá, Kompetence absolventů.* Praha: Středisko vzdělávací politiky.

Dosti podobné rozložení úrovně vlastních, naučených a požadovaných kompetencí vykazují i ***dovednosti identifikovat a řešit problémy*** a ***schopnost nést odpovědnost***. I u nich se nedostává (pouze) absolventů s nejvyšší mírou dané kompetence.

Graf 26: Dovednost komunikovat s lidmi a vyjednávat – podrobný graf

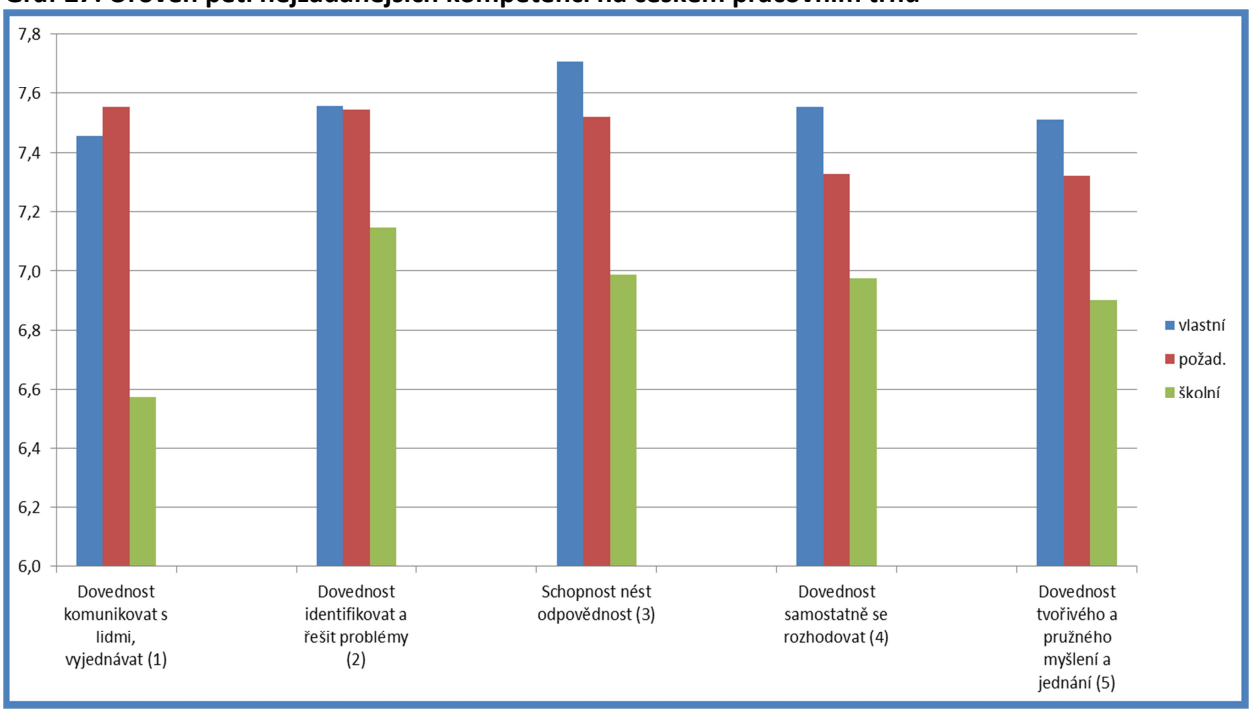


Zdroj: REFLEX 2010, c. d.

Přestože v případě většiny kompetencí je vlastní úroveň absolventů vyšší než úroveň získaná na vysoké škole, existují i případy, kdy je tomu i naopak. To znamená, že dochází ke ztrátě naučené kompetence. Nejvýrazněji je to vidět u ***dovednosti pracovat s informacemi*** (7. nejžádanější kompetence na českém pracovním trhu). Vysoké školy připraví 16 % svých absolventů na nejvyšší stupeň této dovednosti, ale pouze 9 % hodnotí vlastní úroveň jako opravdu nejvyšší.[80] Zabránit ztrátám naučených kompetencí by mělo být jedním z úkolů kurzů celoživotního vzdělávání.

[80] Zelenka, Martin, Radim Ryška, c. d.

Graf 27: Úroveň pěti nejžádanějších kompetencí na českém pracovním trhu



Zdroj: REFLEX 2010, c. d.

Pokud se na úroveň jednotlivých kompetencí podíváme z hlediska jednotlivých studijních oborů, nalezneme značně odlišné disproporce mezi jejich požadovanou a naučenou úrovní. Výsledky shrnuje tabulka 6, která ukazuje úroveň dvou nejžádanějších kompetencí u absolventů magisterských, resp. inženýrských (dlouhých i navazujících) studijních programů.

Tab. 6: Úroveň dvou nejžádanějších kompetencí na trhu práce dle oborů

	Dovednost komunikovat s lidmi, vyjednávat				*Dovednost identifikovat a řešit problémy*			
	vlastní	požad.	školní	**Rozdíl šk.-požad.**	vlastní	požad.	školní	**Rozdíl šk.-požad.**
Přírod.	6.8	6.9	5.5	**-1.4**	7.4	7.5	7.2	**-0.3**
Inform.	6.9	6.8	5.8	**-1**	8.1	8.0	8.1	**0.1**
Stroj.	7.2	7.1	6.2	**-0.9**	7.4	7.2	7.3	**0.1**
Elektr.	6.9	6.8	5.5	**-1.3**	7.8	7.9	7.8	**-0.1**
Staveb.	7.3	7.5	5.7	**-1.8**	7.5	7.6	7.3	**-0.3**
Ost. tech.	7.1	7.3	6.1	**-1.2**	7.5	7.6	7.3	**-0.3**
Zeměd.	7.2	7.4	5.9	**-1.5**	7.2	7.2	6.5	**-0.7**
Zdrav.	7.8	7.9	6.6	**-1.3**	7.3	7.4	6.6	**-0.8**
Human.	7.7	7.7	6.6	**-1.1**	7.6	7.4	7.1	**-0.3**
Ekonom.	7.6	7.7	6.8	**-0.9**	7.6	7.7	7.3	**-0.4**
Právo	7.6	7.6	5.5	**-2.1**	7.9	7.7	6.5	**-1.2**
Vzděl.	7.8	8.1	7.1	**-1**	7.5	7.5	6.9	**-0.6**
Umění	7.3	7.5	7.0	**-0.5**	7.2	6.9	6.7	**-0.2**

Zdroj: REFLEX 2010, c. d.

Z výsledků šetření REFLEX 2010 vyplývá, že čeští absolventi vysokých škol jsou z hlediska osvojených kompetencí dobře vybavení pro výkon svého povolání. To však neplatí u těch povolání, kde je vyžadováno osvojení těchto kompetencí v maximální možné míře. Jde zejména o disproporci mezi úrovní naučenou ve škole na straně jedné a úrovní osvojenou a požadovanou zaměstnavatelem na straně druhé. V tom je možné vidět potenciální hrozbu pro budoucí vývoj a je proto vhodné usilovat o to, aby dostatečné osvojování kompetencí probíhalo už na vysoké škole. Inovovány by tedy měly být zejména ty studijní programy, u kterých je rozdíl mezi naučenou a požadovanou mírou kompetencí nejvyšší (viz tabulka 6).

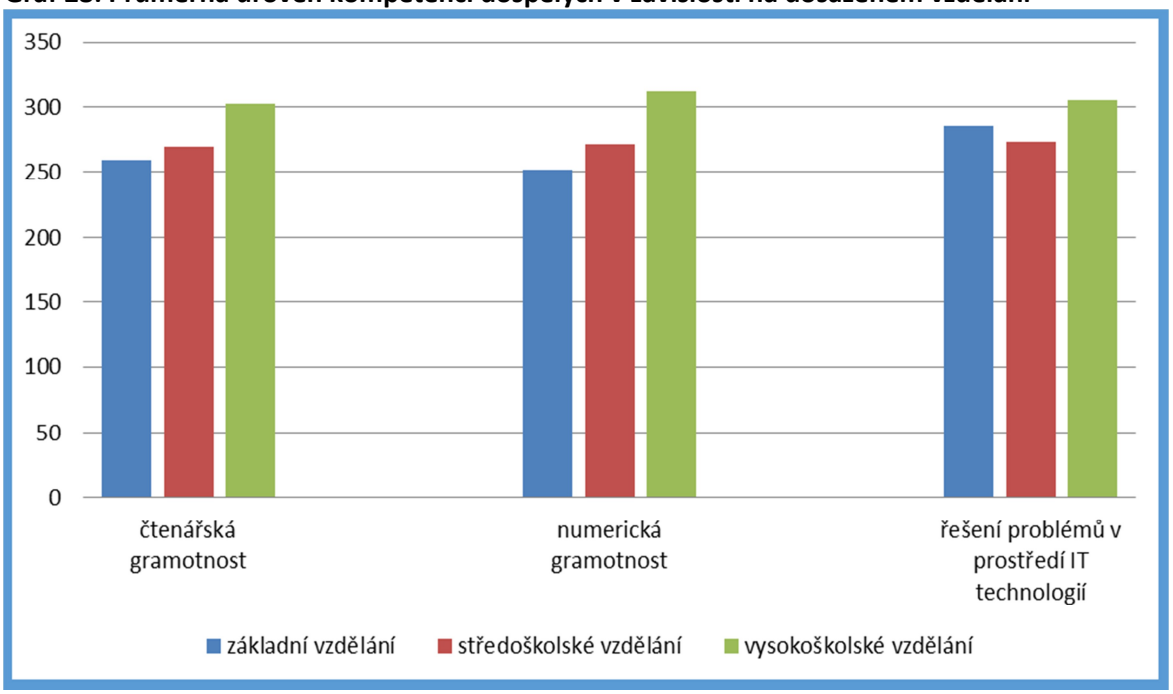
Úrovní přenositelných kompetencí (nejen) absolventů vysokých škol se zabýval i mezinárodní výzkum kompetencí dospělých PIAAC realizovaný OECD. Ten zjišťoval úroveň tří kompetencí (či spíše okruhů kompetencí) u populace ve věku 16–65 let. Tyto kompetence byly konstruovány právě s důrazem na jejich širokou využitelnost v profesním i osobním životě, proto je možné i v tomto případě mluvit o přenositelných kompetencích.

Obecně lze konstatovat, že kompetence dospělé populace jsou v České republice ve srovnání se zahraničím na velmi dobré úrovni. Nepotvrdily se tak zjištění výsledků PISA 2007 a 2009, které naznačovaly výrazné zhoršování výsledků mladých Čechů.

V ***numerické gramotnosti*** je úroveň české populace ve srovnání s ostatními 23 zeměmi nadprůměrná, ve ***čtenářské gramotnosti*** a v ***řešení problémů v prostředí informačních technologií (IT)*** průměrná.

Z hlediska dosaženého vzdělání jsou výsledky následující: Ve ***čtenářské gramotnosti*** dosáhli respondenti se základním vzděláním skóre 258,9, respondenti se středoškolským vzděláním (ISCED 3) 269,2 a respondenti s ukončeným vysokoškolským vzděláním 302,2. U ***numerické gramotnosti*** bylo průměrné skóre respondentů se základním vzděláním 251,8; středoškolsky vzdělaných respondentů 271,7 a 312,7 u vysokoškolsky vzdělaných respondentů. Konečně v případě ***řešení problémů v prostředí IT*** dosáhli respondenti se základním vzděláním průměrného skóre 285,4; respondenti se středoškolským vzděláním 273,5 a absolventi s vysokoškolským vzděláním 304,8 (OECD – PIAAC 2011/2012). Výsledky shrnuje graf 28.

Graf 28: Průměrná úroveň kompetencí dospělých v závislosti na dosaženém vzdělání



Zdroj: OECD – PIAAC 2011/2012

Při podrobnějším pohledu na výsledky absolventů jednotlivých stupňů vysokoškolského studia zjišťujeme, že v případě čtenářské gramotnosti dosáhli bakaláři skóre 297,8; magistři 303,2 a absolventi doktorských programů 303,3. U numerické gramotnosti jsou rozdíly patrnější, neboť průměrné skóre bakalářů činilo 307,2; průměrné skóre magistrů 313,2 a průměrné skóre absolventů doktorských programů 319,9.

Velmi překvapivé jsou pak v tomto ohledu výsledky řešení problémů v IT prostředí, kde absolventi doktorských programů (skóre 296,2) dopadli výrazně hůře než magistři (307,1), a dokonce i hůře než bakaláři (skóre 299,9). Spolu s lepším skórem respondentů se základním vzděláním ve srovnání s respondenty se vzděláním středoškolským se zde pravděpodobně ukazují určité výzvy ke zlepšení výuky k této kompetenci v rámci českého vzdělávacího systému.

Výsledky ve čtenářské gramotnosti v šetření PIAAC je možno srovnat s výsledky literární a dokumentové gramotnosti z výzkumu IALS (International Adult Literacy Survey), kterého se Česká

republika zúčastnila v roce 1998 a který zkoumal kompetence populace 16–65 let v literární, dokumentové a kvantitativní gramotnosti. Na rozdíl od čtenářské gramotnosti nejsou výsledky v numerické gramotnosti a ve schopnosti řešit problémy v IT prostředí s výsledky IALS přímo srovnatelné.

Tab. 7: Úroveň vybraných přenositelných kompetencí v závislosti na vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání	Zastoupení v populaci (%)	Průměrný skór v čtenářské gramotnosti	Průměrný skór v numerické gramotnosti	Průměrný skór v řešení problémů v prostředí informačních technologií
Základní vzdělání	12,7	258,9	251,8	285,4
Vyučení bez maturity kratší než 2 roky	2,5	243,2	242,2	266,4
Vyučení bez maturity delší než 2 roky	32,8	258,6	259,3	257,6
Vyučení s maturitou	1,4	264,1	270,2	273,1
Střední odborné s maturitou	25,4	282,0	284,9	288,4
Střední všeobecné s maturitou (gymnázium)	4,6	296,0	297,5	305,5
Středoškolská nástavba	2,3	278,4	284,9	279,0
Vyšší odborné	1,7	293,0	287,1	279,7
Bakalářské VŠ vzdělání	2,9	297,8	307,2	299,9
Magisterské VŠ vzdělání	11,6	303,2	313,2	307,1
Postgraduální vzdělání	1,4	303,3	319,9	296,2

Zdroj: OECD – PIAAC 2011/2012

Průměrné skóre literární gramotnosti bylo v roce 1998 v České republice 269,4 (mírně pod průměrem OECD) a dokumentové gramotnosti 282,9 (mírně nad průměrem OECD) a průměrná úroveň čtenářské gramotnosti v roce 1998 (po přeškolování) 277 (OECD – IALS 1998), což je o tři body více než v šetření PIAAC v letech 2011–2012. Oba výsledky jsou srovnatelné a při pohledu na vývoj čtenářské gramotnosti u české dospělé populace jako celku nejsou patrné výraznější změny. Poněkud jinak je tomu však v případě výsledků dle dosaženého vzdělání, které shrnuje následující tabulka.

Tabulka 8: srovnání úrovně čtenářské gramotnosti v šetření IALS (1998) a PIAAC (2011/2012)

Dosažené vzdělání	Literární gramotnost	Dokumentová gramotnost	Čtenářská gramotnost (1998)	Čtenářská gramotnost (PIAAC)	Rozdíl
Základní	254,9	266,3	**260,6**	**258,9**	**-1,7**
Středoškolské	285,5	301	**293,25**	**269,2**	**-24,05**
Terciární	302,4	320,1	**311,25**	**301,3**	**-9,95**

Zdroj: OECD – PIAAC (2011/2012)

Z tabulky je patrné jednak výrazné zhoršení u respondentů se středoškolským vzděláním, ale významný je i pokles v případě respondentů s terciárním vzděláním. Ten s velkou mírou pravděpodobnosti souvisí s masifikací českého vysokého školství, ke které došlo právě v období mezi oběma výzkumy.

Celkově je na základě výsledků PIAAC možné konstatovat, že české vysoké školství rozvíjí uspokojivě čtenářskou a numerickou gramotnost a že je patrná souvislost mezi vyšším vzděláním a vyšší průměrnou úrovní těchto kompetencí. Zvláště patrné je to u numerické gramotnosti. Lepší rozvoj schopnosti řešit problémy v prostředí IT technologií je pak možné chápat jako výzvu pro další rozvoj a inovaci studijních programů na českých vysokých školách.

Rozvoj podnikavosti a podnikání

Pro srovnání v této části analýzy byly vybrány země, které zastupují základní typy sociálních států v Evropě a také je uvedené Slovensko, které rozdělením společné federace v roce 1993 vychází z podobné pozice. Kromě Slovenska je to Velká Británie jako zástupce anglosaského světa, Německo jako zástupce kontinentální Evropy a Švédsko jako zástupce skandinávských zemí.

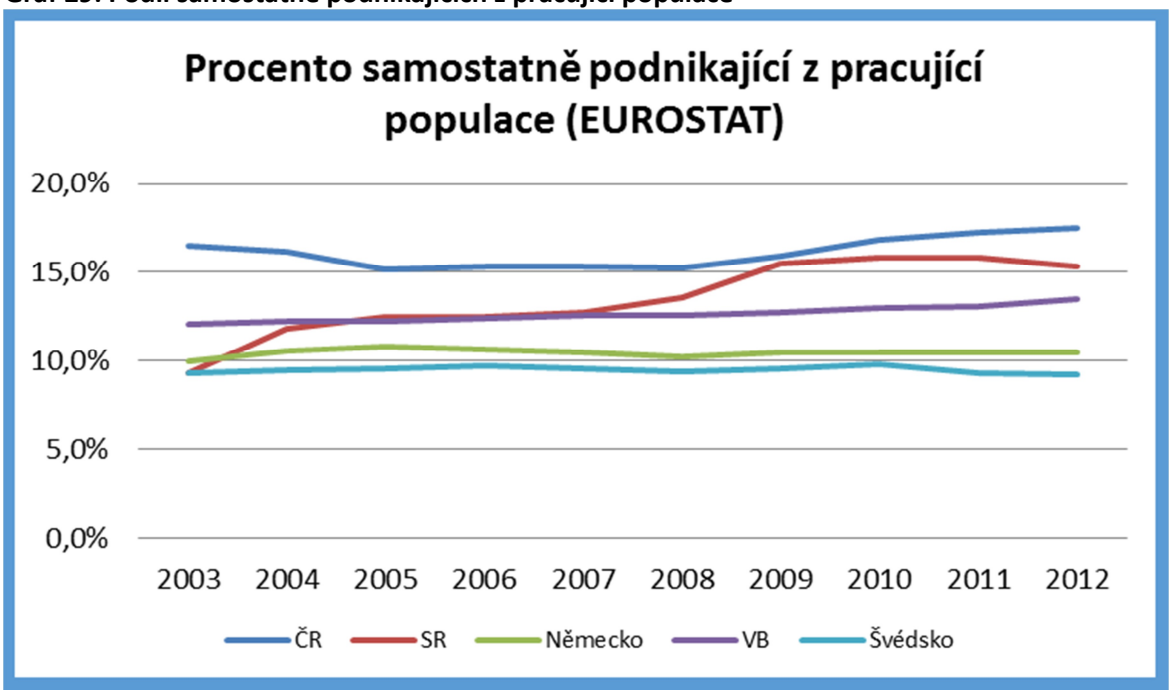
Pro základní přehled byla využita data Eurostatu z let 2003–2012 a šetření GEM 2011. Česká republika je dle dat Eurostatu ve srovnání s analyzovanými státy trhem s nejširší samostatně podnikající populací, která v roce 2012 dosahovala 17,5 % z celkového počtu pracujících osob, jejichž věk je mezi 15–64 lety. Oproti tomu ve Švédsku tato populace dlouhodobě nepřesahuje 10 % a i velmi liberálně orientována Velká Británie má o 4 procentní body nižší míru samostatně podnikajících pracovníků než ČR. V Německu je tato míra dlouhodobě stabilní, v roce 2012 byla na úrovni 10,5 %. Sousední Slovensko naopak zažilo v analyzovaných letech výrazný nárůst, kdy se počet samostatně podnikajících osob navýšil o 2/3, a to na 15,3 % z celé pracující populace, tedy velmi blízko úrovni ČR.

Údaje Eurostatu poskytované Českou republikou pocházejí z výběrového šetření pracovních sil (realizovaného Českým statistickým úřadem), ve kterém nejsou zohledněni pracující, kteří sice formálně sami podnikají, reálně však vykonávají běžnou pracovní činnost pro jednoho zaměstnavatele. Pro srovnání (viz grafy 29 a 30) byla využita data z šetření Global Entrepreneruship Monitor roku 2011[81], která odhadují počet osob, které samy sebe zaměstnávají, na přibližně 550 000. Graf 30 ukazuje srovnání analyzovaných zemí, kdy jsou pro Českou republiku využita data z průzkumu

[81] GEM. 2011. *Global Entrepreneruship Monitor 2011: Podnikatelská aktivita v České republice.* [online] dostupné z http://www.gemconsortium.org/docs/2378/gem-czech-republic-2011-report

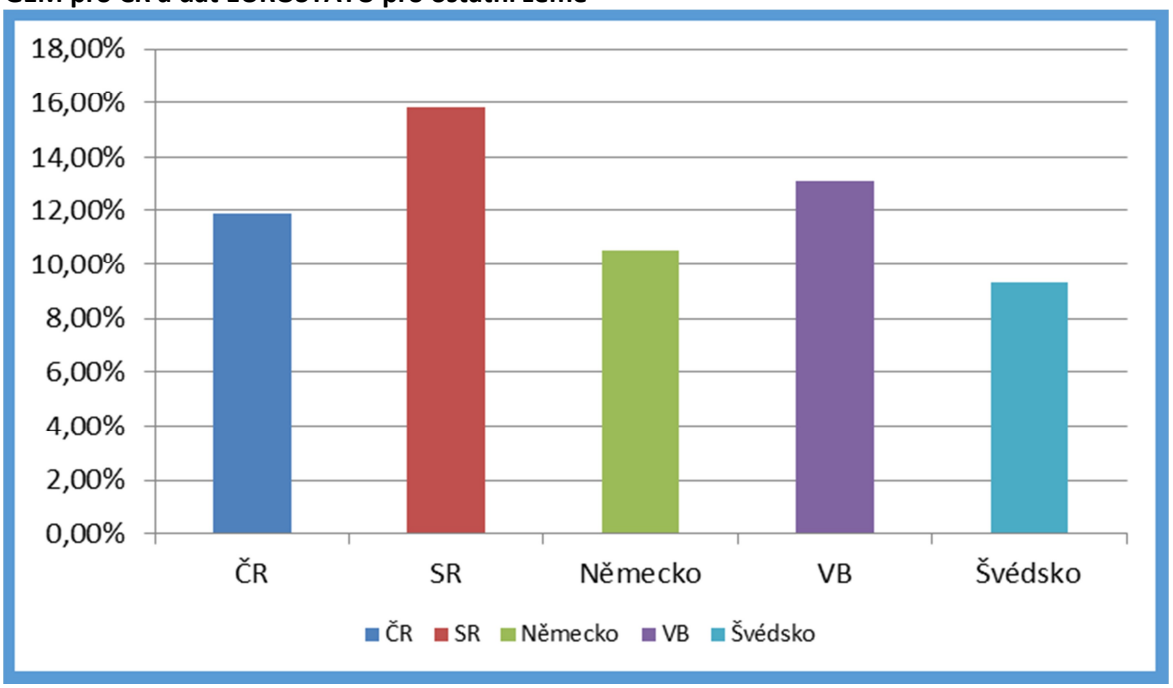
GEM 2011, zatímco u zbylých zemí data Eurostatu. V tomto porovnání Česká republika tolik nedominuje, nicméně s necelými 12 % je stále zemí s více samostatně se zaměstnávajícími osobami než např. Švédsko nebo Německo.

Graf 29: Podíl samostatně podnikajících z pracující populace



Zdroj: Eurostat

Graf 30: Procento samostatně podnikající populace ve srovnávaných zemích při použití dat šetření GEM pro ČR a dat EUROSTATU pro ostatní země

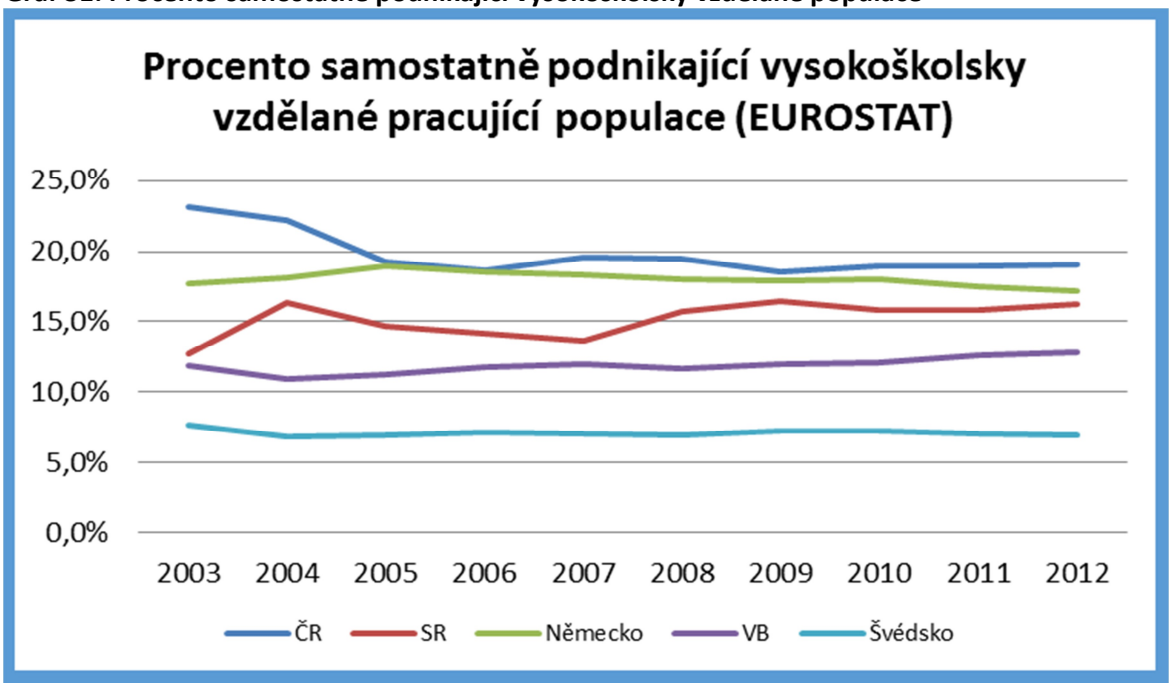


Zdroj: EUROSTAT + GEM2011

Podnikání osob s vysokoškolským vzděláním a genderové rozdíly

Vysokoškolsky vzdělaní obecně podnikají téměř ve všech analyzovaných zemích častěji (vyjma Švédska), než je průměrné a jsou tedy výrazným činitelem celkové míry podnikání. Vysokoškolská populace České republiky je podnikatelsky velmi aktivní, nicméně v průběhu sledovaných deseti let dochází k poklesu. Z původní téměř čtvrtiny podniká dnes již jenom necelá pětina, nicméně v posledních čtyřech letech můžeme registrovat velmi mírný růst. Zajímavou zemí je v tomto srovnání také Německo, ve kterém podniká o 2/3 více vysokoškoláků, než je průměr v celé populaci (viz graf 31).

Graf 31: Procento samostatně podnikající vysokoškolsky vzdělané populace

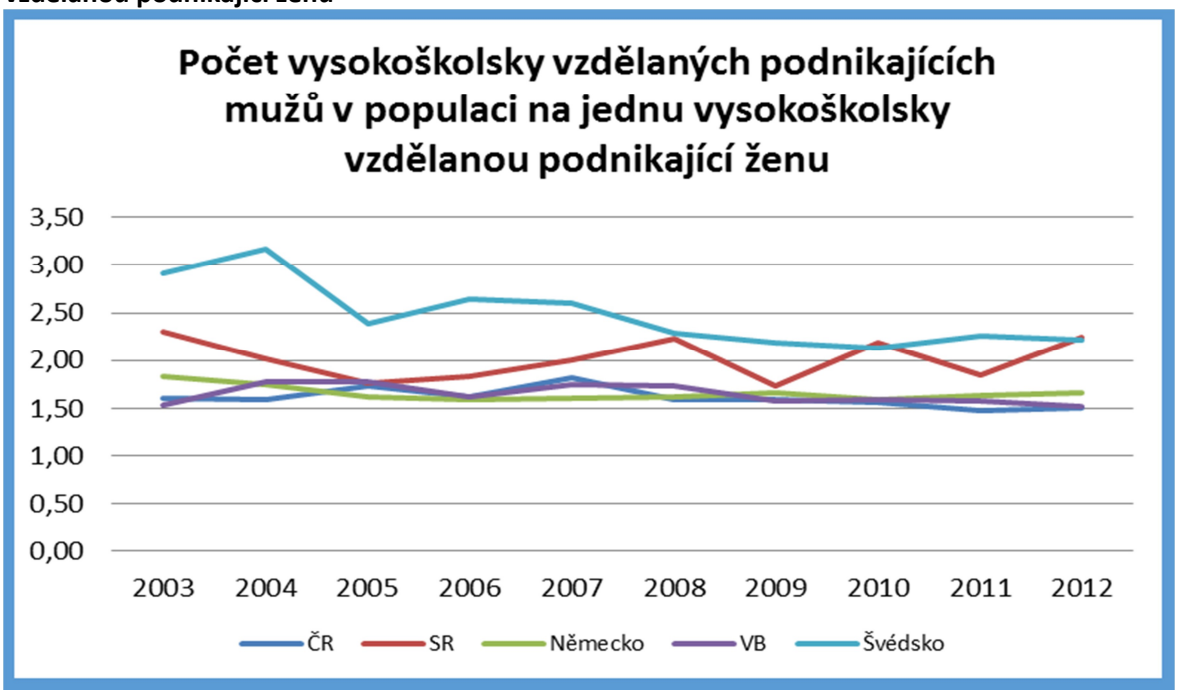


Zdroj: EUROSTAT

Z populace 18–64 let podniká v České republice dle výzkumu GEM 2011 celkem 11,01 % mužů a 4,19 % žen. To je 2,6 podnikatelů na jednu podnikatelku. Navíc data GEM 2011 ukazují na rostoucí rozdíl v podnikatelské aktivitě mužů a žen, neboť v roce 2006 připadalo 2,18 podnikatelů na jednu podnikatelku. Podnikatelská aktivita mužů se ještě zřetelněji projevuje v míře zavedené podnikatelské aktivity, do které je zapojeno 8,18 % mužů a pouze 2,16 % žen. Zatímco v roce 2006 vedlo svojí zavedenou firmu 2,5krát více mužů podnikatelů než žen podnikatelek, v roce 2011 to už bylo přibližně 3,8krát více podnikatelů mužů.[82] Vysokoškolsky vzdělaná populace je však na tom podstatně lépe a Česká republika je společně s Velkou Británií zemí s nejlepším poměrem přibližně 1,5 podnikatele na podnikatelku. Na Slovensku a ve Švédsku jsou to pak více než 2 vysokoškolsky vzdělaní podnikatelé na 1 vysokoškolsky vzdělanou podnikatelku (graf 32).

[82] GEM, c. d.

Graf 32: Počet vysokoškolsky vzdělaných podnikajících mužů v populaci na jednu vysokoškolsky vzdělanou podnikající ženu



Zdroj:EUROSTAT

Systém vysokého školství a jeho atributy relevantní pro rozvoj podnikavosti

Na vysokých školách v posledních letech roste povědomí o nutnosti rozvíjet podnikavost studentů, nicméně zatím jde spíše o aktivitu institucionálně neukotvenou, rozvíjenou jedinci a menšími skupinami. Roste počet kurzů, ve kterých jsou do výuky zapojování podnikatelé, či investoři; jsou vypisovány soutěže jako Nápad roku, či StartUp roku, ve kterých se porovnávají a odměňují mladí nadějní „inovátoři“, kteří jsou schopni svůj výjimečný nápad realizovat a prodat na trhu. Institucionálně pak lze v systému identifikovat vysoké školy, které jsou schopny studentům poskytovat relativně kvalitní přípravu vedoucí k rozvoji podnikavosti. Výzkumu Niras Consultants (2008) zadaného Evropskou komisí se účastnily tři české vysoké školy. Výzkum testoval vysoké školy z celé Evropy[83] ve dvou dimenzích – institucionální nastavení k rozvíjení podnikavosti a reálný výkon instituce v rozvoji podnikavosti. Česká republika se na základě reprezentace třech vysokých škol umístila v „benchmark testu“ velmi dobře, nadprůměrně – ve výkonu v oblasti podnikání a podnikavosti na 10. místě z 25 zemí, v institucionálním nastavení pak dokonce 7. z 28 zemí.[84] Stejně tak v šetření absolventů vysokých škol Reflex 2010 hodnotili rozvoj podnikatelských kompetencí nejlépe absolventi ekonomických a zemědělských oborů a obecně čeští studenti hodnotili tento aspekt lépe než v předchozím šetření z roku 2006.

Zejména v expertním šetření GEM 2011 ovšem dotazovaní odborníci shledávali řadu aspektů systému vysokého školství, které podnikavost v českých studentech nejenom nerozvíjí, ale často také tlumí. Je to zejména přílišná teoretičnost výuky a zastaralost výukových metod, či povinná docházka, která

[83] Stejně tak z ostatních zemí se výzkumu účastnily tři vysoké školy, patřící k národním špičkám.
[84] NIRAS. 2008. *Survey of Entrepreneurship in Higher Education in Europe*, NIRAS Consultants, Fora, ECON Pöry (survey requested by the European Comission).

často komplikuje podnikání již na vysoké škole. Frontální výuka je stále nejběžnější praxí na českých vysokých školách, podnikavost je však předmětem, který se nejlépe vstřebává metodou tzv. *„learning by doing“*, tzn. např. vytvářením fiktivních firem v rámci kurzů o omezeném počtu účastníků nejlépe vedeným pedagogem s osobními zkušenostmi z podnikatelské praxe. Obecně je pak systém málo diferencovaný, bakalářské programy jsou často velmi málo prakticky zaměřené. Proměna studijních programů vysokých škol na trojstupňový systém byla v mnohých případech provedena pouze formálně, kdy se pětiletý magisterský program pouze formálně rozdělil na tříletý bakalářský a dvouletý magisterský program a nedošlo k lepšímu zaměření a zajištění celistvosti bakalářských studijních programů.

Přestože ve zmíněném Reflexu 2010 studenti hodnotili pozitivněji přínos vysokoškolského vzdělání pro podnikavost oproti roku 2006, na stupnici od 1 do 5 to byla hodnota 2,2, což je spíše negativní hodnocení. Experti v dotazníkovém šetření GEM 2011 pak hodnotili výrok „v ČR nabízejí vysoké a vyšší odborné školy dobrou a postačující přípravu pro založení a růst nových firem“ jako spíše nepravdivý, jako neutrální tomu bylo v případě ekonomických a manažerských oborů.

Strategické řízení k rozvoji podnikavosti v České republice

Obecně se dá říci, že stav rozvoje podnikavosti v České republice se nachází tzv. „fázi před strategií“. Podnikavost je spíše implicitně součástí různých strategických dokumentů, jako je Strategie konkurenceschopnosti České republiky ČR 2012–2020, či Strategie celoživotního učení. Strategická koncepce je však velmi podstatným prvkem, jenž je schopen systematizovat roztříštěné aktivity a zvýšit tak jejich účinnost. Je potřebná jak na úrovni systému jako celku, tak na úrovni vysokých škol. Země, které se strategicky věnují podnikavosti déle, dosahují dynamičtějšího zvyšování kompetencí spojených s podnikavostí a podnikáním vysokoškolských studentů a čerstvých absolventů, než například země, které se podnikavosti věnují jen okrajově v strategiích zaměřených primárně na jiná témata (Nordic Innovation, 2013, Evropská unie 2012). Základním předpokladem těchto koncepcí je uvědomění si povahy podnikavosti. Ta se vztahuje nejenom k podnikání a tedy schopnosti pracovně zaměstnat sama sebe („entrepreneurship“), vlastnosti spojené s podnikavostí jsou velmi podstatné také pro prostředí firem a pro zaměstnance („intrapreneurship“), kteří jsou pak schopní prosazovat inovativní nápady v jejich rámci. V neposlední řadě je třeba vzít v potaz sociální aspekt rozvoje podnikavosti a tedy schopnost osob s podnikavými kompetencemi vnášet inovativní udržitelná řešení do sociální problematiky.

Inovace ve výuce

Předchozí analýzy ukázaly, že kompetence českých absolventů pro trh práce jsou v mezinárodním srovnání průměrné a nezaměstnanost absolventů VŠ je poměrně nízká. S rostoucí nasyceností pracovního trhu osobami s vysokoškolským vzděláním se však jejich pozice začíná ztěžovat. Současně existuje na pracovním trhu velká poptávka po absolventech s nejvyšší úrovní kompetencí, kterých je nedostatek. Je proto důležité studenty vybavit kvalitními znalostmi i univerzálními kompetencemi ve studijních oborech, které budou dostatečně diverzifikované a umožní jim uplatnění na pracovním trhu. Česká republika se tradičně vyznačovala kvalitní výukou orientovanou na získávání znalostí, na úkor rozvoje některých přenositelných kompetencí u studentů. V posledních desetiletích však začalo docházet k výrazným změnám v otázce rozvoje nových metod výuky. Podle šetření REFLEX z roku 2010, které zjišťovalo postoje absolventů vysokých škol, došlo oproti výsledkům z roku 2006 v České

republice k výrazným změnám v některých aspektech výuky směrem k *orientaci výuky na studenta.*[85] Podle jiných šetření[86] sice došlo v České republice k poměrně velkému poklesu důrazu kladeného na přednášky a na vyučujícího jako hlavní zdroj informací, nicméně současně se příliš nezvýšil důraz na práci ve skupinách a vlastní řešení problémů, což jsou dovednosti žádané na trhu práce.

Dlouhodobě také přetrvává výuka teorie. Téměř 90 % absolventů v šetření usuzovalo, že důraz na výuku teorie byl při jejich studiích výrazný, zatímco průměr v ostatních zemích nedosahoval ani 60 %. Důraz na výuku praktických znalostí a dovedností vnímalo pouze 25 % absolventů. Česká republika dlouhodobě zaostávala jak v důrazu kladeném na praxe a stáže, tak na účast ve výzkumných projektech, kterých se většina studentů zúčastní až v rámci doktorského studia. Často podle respondentů docházelo k rozporu mezi zaměřením studijního oboru (který je v porovnání s ostatními zeměmi více zaměřený na budoucí profesní uplatnění) a samotnou výukou (která je teoretická).

V míře důrazu, který je kladen na vytváření vlastních textů a písemných materiálů a na ústní prezentaci, Česká republika nijak nevybočovala ani v jednom z aspektů. Zajímavé je, že zvyšuje-li se v České republice důraz na vytváření samostatných textů, zvyšuje se současně i míra důrazu na ústní prezentaci, zatímco u ostatních zemí zpravidla tento vztah neplatí. Tyto přístupy jsou nejvíce využívány v oborech zaměřených na teorii, jako jsou humanitní a přírodní vědy a ekonomie.[87]

Z předchozích analýz vyplynulo, že školy v otázce kompetencí v průměru připravují studenty mírně pod úroveň požadovanou zaměstnavateli. Nedostatek je zejména absolventů, kteří by dosahovali nejvyšší úrovně kompetencí. Situace se však výrazně různí u jednotlivých oborů, kdy vyšší míra frontální výuky není vždy v rozporu s požadavkem trhu na výkon povolání.

V otázce využívání nových výukových metod spojených s ICT ve výuce a zvyšování kvalifikace akademických pracovníků v tomto ohledu došlo k pokroku především prostřednictvím realizace dílčích projektů v rámci dotačních programů OP VK, OP LZZ, OPPI. Studie zabývající se ICT gramotností české populace ukazuje na nedostatky vzhledem k požadavkům trhu práce u starších věkových skupin.[88]

V otázce individuálního přístupu ke studentovi je obecně spíše kladně absolventy hodnocena organizace studia přizpůsobená potřebám studentů.[89] K tomu přispěla také implementace kreditního systému ECTS. V České republice kreditní systém užívají všechny veřejné a státní vysoké školy a většina soukromých vysokých škol (v roce 2008 byl zaveden na více než 80 % soukromých vysokých škol) (MŠMT). Vyskytují se však značné rozdíly v možnostech kombinování studia s jinými aktivitami mezi jednotlivými školami a obory. Většinou pozitivně jsou hodnoceny také kontakty s akademickými pracovníky a spolužáky, charakterizované například přátelskou atmosférou ve studijním kolektivu či dobrou dosažitelností vyučujících ke konzultacím, bez ohledu na typ studia.[90]

[85] Ryška, Radim., Martin Zelenka, c. d.
[86] viz Ryška, Radim., Martin Zelenka, c. d.
[87] ibid
[88] Hüsing, Tobias, Werner B. Korte. 2010. *Evaluation of the implementation of the communication of the European Commission – E-skills for the 21st century.*
[89] Ryška, Radim., Martin Zelenka, c. d.
[90] ibid

Významným počinem rozvíjejícím vzdělávání zaměřeného na studenty (student centered learning) byly v předchozích letech dva strategické projekty ministerstva. První z nich, Q-RAM, vytvořil národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. Obecný kvalifikační rámec byl dále rozpracován pro 39 oblastí vzdělávání. Kvalifikační rámec byl pilotně implementován na 13 institucích terciárního vzdělávání. V rámci implementace se téměř 500 vyučujících seznámilo se způsoby práce s kvalifikačním rámcem a s přípravou a realizací studijních programů na principu formulace výsledků učení. Podporou jim v tom byly doporučení Q-RAMu pro psaní výsledků učení a pro využíván adekvátních způsobů vzdělávání a hodnocení studentů. Přímo v rámci projektu byly inovovány desítky studijních programů, další vyučující s výstupy projektu pracovali a pracují po jeho skončení.

Výstupy projektu Q-RAM využíval a dále rozvíjel druhý projekt ministerstva – KVALITA. V rámci komplexního řešení problematiky kvality vysokých škol byla věnována významná pozornost i kvalitě samotné vzdělávací činnosti vysokých škol. Byla vytvořena rozšířená příručka pro vyučující, vedení vysokých škol i tvůrce vysokoškolské politiky. Pilotní implementace na osmi vysokých školách byla zaměřena výhradně na úpravu obsahů a způsobů vzdělávání tak, aby bylo dosahováno stanovených výsledků učení. Bylo inovováno asi 30 studijních programů vysokých škol a příručka je dále využívána.