

INSTITUT PRO DEMOKRACII A EKONOMICKOU ANALÝZU

projekt Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i.

INSTITUTE FOR DEMOCRACY AND ECONOMIC ANALYSIS

A Project of the Economic Institute of the Czech Academy of Sciences

Společenský status učňovského vzdělávání v České republice: vývoj posledních 15 let a srovnání se zahraničím

Únor 2021

VÁCLAV KORBEL, DANIEL MÜNICH

IDEA **CERGE** 
EI
PROJEKT NÁRODOHOSPODÁŘSKÉHO ÚSTAVU



Václav Korbek

Spolupracovník think-tanku IDEA při Národohospodářském ústavu AV ČR, v. v. i. Absolvoval magisterské studium na Institutu ekonomických studií Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, kde je v současnosti v doktorském programu. Ve svém výzkumu se zabývá vzděláváním, ale také anti-sociálním chováním a otázkami ohledně stigmatizace, kde používá poznatky behaviorální a experimentální ekonomie.

A collaborator of CERGE-EI'S IDEA think tank. He graduated at the Institute of Economic Studies, Faculty of Social Sciences, Charles University, where he is currently in a doctoral program. In his research he deals with education, but also with anti-social behavior and questions about stigmatization, where he uses the knowledge of behavioral and experimental economics.



Daniel Münich

Má doktorát z ekonomie z CERGE Univerzity Karlovy. Působí na společném akademickém pracovišti Univerzity Karlovy a Akademie věd ČR CERGE-EI, kde se kromě výuky a vedení akademického think-tanku IDEA zabývá výzkumy v oblasti ekonomie trhu práce, vzdělávání a školství a tématy hodnocení výzkumu s těmito výsledky. Dlouhá léta působí jako seniorní expert v evropské síti EENEE pro Evropskou komisi, vede národní tým celoevropského projektu Euromoc, je odborným členem výboru pro rozpočtové prognózy a poradní komise pro hodnocení dopadů regulace při Legislativní radě vlády (RIA).

He obtained his PhD. in economic theory from CERGE at Charles University. He currently holds a position at CERGE-EI—a joint academic workplace of Charles University and the Czech Academy of Sciences. Apart from lecturing on graduate courses he also serves as the executive director of academic think tank IDEA. He pursues research on the economics of the labor market, education and schooling. He also works on evaluations of the impacts of public policies and on research evaluation. For several years he has served as a senior expert in the European Union's think tank EENEE, sponsored by the European Commission. He currently leads the national team for the Euromod project and is an expert member of Committee on Budgetary Forecasts and the Government Legislative Council's Advisory Committee for Regulatory Impact Assessment.

Upozornění: Tato studie reprezentuje pouze názory autorů, a nikoli oficiální stanovisko Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i. či Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium UK v Praze (CERGE).

Warning: This study represents only the views of the authors and not the official position of the Charles University in Prague, Center for Economic Research and Graduate Education as well as the Economics Institute of the Czech Academy of Sciences, v. v. i.

Společenský status učňovského vzdělávání v České republice: vývoj posledních 15 let a srovnání se zahraničím

Studie 1 / 2021

© Václav Korbek, Daniel Münich

Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., 2021

ISBN 978-80-7344-570-6 (Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i.)

Společenský status učňovského vzdělávání v České republice: vývoj posledních 15 let a srovnání se zahraničím¹

ÚNOR 2021

VÁCLAV KORBEL A DANIEL MÜNICH

Shrnutí

- Česká republika (ČR) má historicky silnou větev učňovského vzdělávání, do které každý rok vstupuje okolo 30 % žáků prvního ročníku středního vzdělávání (SV). Často se debatuje, jak velký podíl žáků má studovat v učňovském vzdělávání, ale méně se zkoumá, jací žáci o něj mají zájem a jak se jejich složení mění v čase.
- Tato studie mapuje tyto fenomény měřením společenského statusu učňovského vzdělávání v ČR a jeho vývoje od roku 2003. Na základě zahraničních studií definujeme společenský status jako relativní rozdíl v gramotnosti žáků prvního ročníku učňovského vzdělávání oproti podobně starým žákům zbylých typů SV v testování PISA při kontrole dalších faktorů. Společenský status tedy odráží, jací žáci si učňovské vzdělávání vybírali, a je součtem různých faktorů, které ovlivnily jejich výběr – očekávaná kvalita vzdělávání, uplatnění po dokončení, zaměření daného oboru nebo vnímání a názory rodičů a spolužáků na základních školách (ZŠ). Například, pokud by se relativní gramotnost žáků učňovského vzdělávání oproti ostatním typům SV mezi lety snížila, můžeme to za splnění určitých předpokladů interpretovat jako pokles společenského statusu učňovského vzdělávání.
- K analýze využíváme data PISA v období 2003–2018. Šetření PISA testovalo patnáctileté žáky, kteří byli zčásti na ZŠ a zčásti v prvním ročníku SV. Data jsou reprezentativní za jednotlivé typy SV (učňovské, odborné s maturitou a všeobecné v gymnáziích). Pro mezinárodní kontext následně rozšiřujeme o analýzu 14 evropských zemí, které se v roce 2018 zapojily do šetření PISA a existovala u nich učňovská větev středního vzdělávání. V mezinárodní analýze společenský status neodráží pouze preference žáků, ale také

¹ Tato studie reprezentuje pouze názor autorů, a nikoli oficiální stanovisko Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i. či Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium UK v Praze (CERGE). Za cenné komentáře a rady děkujeme Josefu Baslovi, Karlu Gargulákovvi, Štěpánu Jurajdovi, Filipu Pertoldovi a Jiřímu Vojtěchovi. Veškeré případné nepřesnosti a chyby jdou na vrub autorů. Studie vznikla díky podpoře PMI Czech Republic a Akademie věd ČR v rámci programu Strategie AV21.

historickou velikost jednotlivých typů SV, nastavení vzdělávacích politik a podporu učňovského vzdělávání z pohledu státu.

- Výsledky ukazují, že společenský status učňovského vzdělávání byl v ČR výrazně nižší oproti ostatním typům středního vzdělávání. Průměrný rozdíl v gramotnostech v období 2003–2018 dosahoval 113 bodů. Tento rozdíl představuje v daném období rozdíl mezi 50. percentilem (medián) a 15. percentilem žáků v ČR. Z mezinárodního pohledu to odpovídá přibližně rozdílu mezi Singapurem (1. místo) a Srbskem (43. místo) v šetření PISA 2018.
- Společenský status se mezi lety nezvyšoval. To znamená, že v čase si učňovské vzdělávání nezačali vybírat žáci s relativně vyššími gramotnostmi. Kromě dočasného výkyvu v roce 2006 byl stabilní. Zároveň byl podobný u všech skupin žáků, ať v dělení podle pohlaví žáka, velikosti sídla školy anebo vzdělání rodičů. To ukazuje, že pro všechny skupiny žáků bylo učňovské vzdělávání v průměru tou nejméně preferovanou variantou.
- Mezinárodní analýza dokumentuje, že ČR měla jeden z nejnižších společenských statusů učňovského vzdělávání společně se Slovenskem a Belgií v šetření z roku 2018. Nejvyšší byl naopak v zemích se silnou větví duálního vzdělávání, a to v Rakousku a Švýcarsku. V průměru byl společenský status o něco nižší v zemích (o 30 bodů), které kromě všeobecné a učňovské větve vzdělávání mají také větev odbornou.
- Naše výsledky potvrzují, že atraktivita učňovského vzdělávání je pro žáky v ČR velmi nízká. Společenský status byl stabilní v čase a za posledních 15 let nereagoval výrazněji ani například na období recesí. To naznačuje, že měkké intervence typu informačních kampaní, stipendií a dalších podpor, které se na republikové a krajské úrovni realizovaly, nebyly příliš účinné pro nalákání žáků s lepšími výsledky do učňovského vzdělávání a nedá se očekávat jejich účinnost ani do budoucna. Cílem studie není argumentovat pro ani proti zvýšení zájmu o učňovské vzdělávání, natož ohledně toho, jaký podíl žáků má do této větve směřovat. Pokud ale bude chtít ČR docílit vyššího společenského statusu učňovského vzdělávání, v zahraničí se zdá být neefektivnější:
 - Zvýšení kvality a efektivity výuky na učňovských oborech, ať už skrze zvýšení kompetencí stávajících pedagogických a nepedagogických pracovníků, nebo nalákáním nových kvalitních lidí.
 - Zlepšení dlouhodobé uplatnitelnosti absolventů, například poskytnutím kromě čistě odborných oborových kompetencí také kompetencí všeobecných a průřezových, které žákům umožní se lépe na trhu práce adaptovat, anebo zlepšením kvality praktické odborné přípravy, aby odborné kompetence odpovídaly modernímu vývoji a byly dlouhodobě aplikovatelné.
 - Zvýšení dostupnosti systému středního školství, které umožní žákům měnit zaměření a obor během studia, pokud zjistí, že jim daný obor nevyhovuje, případně častěji umožnit specializaci až v pozdější fázi studia.

Social status in Vocational Education and Training (VET) in the Czech Republic over the past 15 years, and an international comparison²

FEBRUARY 2021

VÁCLAV KORBEL A DANIEL MÜNICH

Summary

- The Czech Republic (CZ) has an historically strong system of vocational education and training (VET), which around 30% of first-year high school (HS) students enter each year. How many students should enter VET has often been debated. However, which students select into VET and how their composition has changed over time has been less examined.
- This study maps these phenomena by measuring the social status linked to VET programs in the Czech Republic since 2003. Based on previous literature, we define social status as the relative difference in PISA scores of first-year VET students compared to first year students at other types of high schools. The social status thus reflects which students chose VET, and is the sum of various factors that influenced their choice – the expected quality of education, employment prospects after graduation, and the perception and opinions of parents and primary school classmates. If the relative PISA scores of VET students decreased in comparison to those of students who entered other types of high schools from one PISA wave to another, we can interpret this as a decrease in the social status of VET students.
- We use PISA data from 2003 to 2018. The PISA survey tested fifteen-year-old students in their final months of primary school and early in their first year of HS. The data is representative for the different types of HS. For the international context, we subsequently expand the analysis to include 14 European countries that participated in the 2018 PISA

² This study represents the authors' view, and not the official position of the Czech Academy of Sciences' Economics institute nor of the Charles University Centre for Economic Research and Graduate Education (CERGE). We thank Josef Basl, Karel Gargulák, Štěpán Jurajd, Filip Pertold and Jiří Vojtěch for valuable comments and advice. All possible inaccuracies and errors are the responsibility of the authors. The study received support from PMI Czech Republic and the Academy of Sciences of the Czech Republic within the AV21 Strategy program.

survey and which include a VET program in their education system. In the international analysis, social status reflects not only the preferences of students but also the historical size of different types of HS, national educational policies, and state support of VET programs.

- The results show that the social status of VET programs in the CZ was significantly lower compared to that of other types of HS. The average difference in PISA scores was 113 points across 2003-2018. This represented the difference between the 50th (median) and the 15th percentile of students in the CZ. From an international perspective, this roughly corresponds to the difference between Singapore (1st place) and Serbia (43rd place) in the 2018 PISA survey.
- The social status did not increase over time, meaning that more students with relatively higher scores did not select into VET in more recent years of PISA testing. Outside of a temporary drop in 2006, social status was stable, and was similar for all groups of students, regardless of gender, size of the town where the school is located, or parents' education. This shows that VET was the least preferred option for all groups of students.
- Our international analysis documents that in 2018, Czech VET programs ranked among the lowest in social status of European VET programs, along with Slovakia and Belgium. The social status of VET programs was highest in countries with strong dual education - Austria and Switzerland. On average, social status was slightly lower (by 30 points) in countries which also have a technical education programs in addition to general and VET education.
- Our results confirm that the attractiveness of VET to Czech students is very low. The social status linked to it was stable over time and did not respond significantly to the economic cycles of the past 15 years. This suggests that soft interventions such as information campaigns, scholarships, and other support schemes implemented at national and regional levels have not been very effective in attracting better-performing students to VET education. This cannot be expected to change in the future. The goal of our study is not to argue for or against interventions aiming to increase the social status of VET, nor to consider what share of students should study in VET programs. However, if the Czech Republic decides to work towards higher social status for VET programs, international evidence suggests the following interventions would likely be effective:
 - Increasing the quality and effectiveness of teaching in VET programs, both by raising the competencies of existing pedagogical and non-pedagogical staff and by attracting new high-quality people.
 - Improving the long-term employability of graduates, for example, by teaching more general and soft competencies that enable students to adapt better in the labor market, and by improving the quality of vocational training so that the professional competencies of graduates correspond better to modern developments and are more applicable in the long run.
 - Increasing the permeability of the high school system, enabling students to change tracks during their studies if they find that a track does not suit them. Allowing specialization at a later stage of their studies more often is another option.

Úvod

V České republice (ČR) se často vedou debaty o významu učňovského vzdělávání.³ S tím jsou spojené otázky ohledně toho, jaká část žáků má do tohoto segmentu vzdělávání směřovat a jaká je kvalita a relevance učňovského vzdělávání. Výběr samotných žáků a proměna názorů na typy středního vzdělávání (SV) v čase jsou ale méně zkoumané. Přitom daný sektor ovlivňuje nejen to, kolik míst se nabízí, ale také to, jací žáci se do něj hlásí a jak se jejich názory a zájem mění v čase.

Naše studie tyto fenomény zkoumá na základě vývoje společenského statusu učňovského vzdělávání v čase. Společenský status měříme jako rozdíl ve funkčních gramotnostech žáků prvního ročníku učňovského vzdělávání oproti podobně starým žákům zbylých typů SV při kontrole o další faktory. Tím navazujeme na studie ze Švýcarska (Bolli a Rageth, 2016; Bolli a kol., 2019). Tedy zjišťujeme, jací žáci si učňovské vzdělávání vybírali a jak se jejich složení měnilo v čase. Kdyby se například během let relativní úroveň gramotnosti žáků učňovského vzdělávání snížila oproti zbylým typům SV, budeme to moci při splnění určitých předpokladů interpretovat jako snížení společenského statusu učňovského vzdělávání.

Tím, že žáci v naší analýze byli teprve na začátku svého studia na SV, měříme, jací žáci si daný typ vzdělávání vybrali, a ne, jak daný typ SV zlepšil žákům gramotnosti.⁴ Analýza zároveň předpokládá, že se v čase nemění nastavení středního školství v ČR a vzdělávací nabídka. Vzdělávací nabídka je do velké míry ovlivňována krajskými samosprávami, které většinu středních škol zřizují. K úpravě vzdělávací nabídky došlo pouze mezi lety 2003–2006, jinak se kraje snaží o zachování relativně stabilního poměru žáků nastupujících do maturitních a nematuritních oborů. Během posledních dvaceti let navíc neproběhly žádné reformy, které by výrazně změnily nastavení středního vzdělávání v ČR. Dále analyzujeme, jaký je společenský status učňovského vzdělávání v různých skupinách žáků – chlapci oproti dívkám nebo u žáků z více a méně vzdělaných rodin.

Analýza 14 evropských zemí dává výsledky z ČR do mezinárodního kontextu. Mezinárodní porovnání nelze již chápat pouze jako vnímání typů SV samotnými žáky, protože do porovnání vstupuje také historická velikost sektoru učňovského vzdělávání v zemi plus

³ [Stanovisko Asociace krajů, MŠMT k tzv. cut-off skóre, EDUin k učňovskému vzdělávání](#)

⁴ U žáků víceletých gymnázií se jedná o přechod na druhý stupeň vzdělávání. Rozdíly ve společenském statusu se při vyřazení této skupiny z analýzy logicky mírně sníží, v průměru o 10 bodů, ale vývoj v čase, ani ostatní výsledky nejsou na vyřazení z analýzy citlivé.

další vzdělávací politiky, které buďto podporovaly, nebo omezovaly učňovské vzdělávání. Výsledky ale představí, do jaké míry měla daná země prioritu v učňovském vzdělávání a jací žáci o něj měli zájem.

K analýze využíváme data z šetření PISA v letech 2003–2018, které testuje kohortu patnáctiletých žáků. V ČR jsou testováni jak žáci na základní škole, tak žáci v prvním ročníku SV. Do učňovského vzdělávání nastupovala v minulých 15 letech necelá třetina žáků prvního ročníku SV. Necelá polovina všech žáků nastupovala na odborné vzdělávání s maturitou (včetně lyceí) a přibližně pětina do všeobecného vzdělávání na gymnáziu. Podíl žáků v učňovském vzdělávání byl v ČR průměrný, až nadprůměrný v porovnání se zeměmi EU. Důležitým aspektem pro naši analýzu je, že data z šetření PISA jsou reprezentativní za jednotlivé typy středního vzdělávání (učňovské, odborné a všeobecné vzdělávání na gymnáziu). Mezinárodní porovnání zahrnuje země, jejichž žáci při testování PISA byli alespoň částečně ve SV a které měly nenulový sektor učňovského vzdělávání.

Výsledky ukazují několik důležitých zjištění. Zaprvé, společenský status učňovského vzdělávání v ČR byl nižší než společenský status zbylých typů SV. To ukazuje, že učňovské vzdělávání bylo nejméně atraktivní variantou pro žáky hlásící se na střední školu. Rozdíl byl výrazný, žáci učňovského vzdělávání měli v průměru v období 2003–2018 o 113 bodů nižší gramotnosti než žáci ostatních typů SV. To je pro představu rozdíl mezi Singapurem (1. místo) a Srbskem (43. místo) v měření PISA z roku 2018.⁵ V ČR představovalo v šetření PISA 113 bodů přibližně rozdíl mezi 50. percentilem a 15. percentilem. Nejvyšší společenský status mělo, nepřekvapivě, všeobecné vzdělávání v gymnáziích a nejnižší právě učňovské vzdělávání, odborné vzdělávání s maturitou bylo zhruba v polovině mezi gymnázií a učňovským vzděláváním.

Zadruhé, úroveň společenského statusu se mezi lety příliš neměnila. To naznačuje, že se mezi lety do učňovského vzdělávání nehlásili žáci s relativně lepšími výsledky. Když se na výsledky podíváme blíže, lze sledovat dočasný výkyv rozdílu gramotností v roce 2006, ten ale mohl být způsoben jinými vlivy než změnou společenského statusu, především změnou vzdělávací nabídky. Společenský status učňovského vzdělávání ve všech skupinách (podle pohlaví, velikosti sídla a vzdělání rodičů) byl podobný s výjimkou žáků z více vzdělaných rodin. U nich byl ale rozdíl způsoben vyššími gramotnostmi dětí

⁵ Jedná se o čtenářskou gramotnost a do výčtu nebyla zařazena část Číny (B-S-J-Z), která není reprezentativní za celou zemi.

v neučňovských typech vzdělávání, ne tím, že by z více vzdělaných rodin do učňovského vzdělávání směřovali žáci s výrazně nižšími gramotnostmi oproti jiným skupinám. Tyto výsledky ukazují, že učňovské vzdělávání je dlouhodobě pro velkou část žáků ve všech skupinách nejméně preferovanou volbou.

Kromě toho byl společenský status učňovského vzdělávání v ČR jeden z nejnižších v porovnání s dalšími 14 evropskými zeměmi, jestliže se zaměříme na testování v roce 2018. Nižší už byl jenom na Slovensku a v Belgii. Naopak nejvyšší bychom našli v zemích se silnou větví duálního vzdělávání – v Rakousku a Švýcarsku. V průměru nižší společenský status učňovského vzdělávání měly země, které podobně jako ČR kromě čisté učňovské větve vzdělávání měly také větev odbornou (rozdíl v průměru 30 bodů). To by mohlo vysvětlovat nižší status učňovského vzdělávání, protože žáci v těchto zemích mohli volit právě typ vzdělávání, který kombinuje jak odborné kompetence přímo využitelné na trhu práce, tak zároveň poskytuje všeobecné kompetence a umožňuje přímé pokračování na vysokou školu. Je ale také pravdou, že tyto země měly v průměru o něco menší sektor učňovského vzdělávání, což může hrát roli pro úroveň společenského statusu.

Měření společenského statusu

Definice společenského statusu a data za ČR

V ČR si žáci při volbě oboru SV vybírají ze tří hlavních typů – všeobecné vzdělávání na gymnáziu, odborné vzdělávání s maturitou⁶, učňovské vzdělávání s výučním listem.⁷ Kromě zaměření se typy vzdělávání liší také v tom, že z gymnázií a odborného vzdělávání se dá pokračovat ve studiu na vysoké škole, z učňovského vzdělávání to přímo nejde a žák si nejdříve musí dodělat maturitu v nástavbovém vzdělávání, anebo začít znovu střední vzdělávání v typu s maturitní zkouškou. Toto nastavení dělá učňovské vzdělávání přirozeně méně zajímavé pro žáky, kteří mají ambici pokračovat ve studiu na vysoké škole. Zároveň je učňovské vzdělávání zakončeno jiným stupněm vzdělání (výuční list), přičemž maturita je podmínkou výkonu některých regulovaných profesí a podmínkou ze strany zaměstnavatelů ucházet se o řadu pracovních míst.

⁶ Do odborného vzdělávání s maturitou zařazujeme také vzdělávání v oboru lyceum, protože takto je koncipováno měření PISA. Klasifikace kmenových oborů vzdělávání nejčastěji využívaná v ČR je pro čtenáře k nalezení na <http://www.nuv.cz/isced>.

⁷ Pro zjednodušení v celé studii používáme jako synonyma učňovské vzdělávání s výučním listem a učňovské vzdělávání, odborné vzdělávání s maturitou a odborné vzdělávání, všeobecné vzdělávání v gymnáziích a všeobecné vzdělávání, případně jen gymnázia.

Naše metodologie měření společenského statusu učňovského vzdělávání navazuje na studie ze Švýcarska (Bolli a Rageth, 2016; Bolli a kol., 2019).⁸ Ta společenský status vyjadřuje jako relativní úroveň funkční gramotnosti žáků v různých typech středního vzdělávání (v našem případě funkční gramotnosti z testování PISA). Relativně lepší výsledky žáků přijímaných do určitého typu SV jsou pak interpretovány tak, že daný typ vzdělávání má vyšší společenský status. Společenský status v této definici představuje, jací žáci si daný typ vzdělávání vybírají. Výběr mohou ovlivňovat faktory jako například očekávaná kvalita výuky a pedagogů, očekávané možnosti uplatnění, kariérní ambice, informovanost o významu vzdělání, vnímání daného typu studia v rodině a mezi spolužáky na základní škole.

Společenský status definujeme jako relativní rozdíl v gramotnostech žáků prvního ročníku učňovského vzdělávání oproti podobně starým žákům zbylých typů středního vzdělávání v testování PISA při kontrole o další faktory. To odráží, jak kvalitní žáci z pohledu gramotností si učňovské vzdělávání vybírají.

K analýze využíváme data z mezinárodního šetření PISA 15letých žáků. Ti jsou v ČR buď v deváté třídě základních škol, anebo v prvním ročníku SV. Vzorek je reprezentativní za typy SV. Tento způsob výběru nám umožňuje reprezentativně porovnávat výsledky za typ vzdělávání učňovského, odborného a všeobecného v gymnáziích. Celkově vzorek představuje 2,3–3,9 tisíce žáků SV podle roku testování. Počet pozorování slouží pouze pro rámcovou představu, protože data jsou v analýze dovažována podle metodiky PISA. Do kategorie gymnázií započítáváme žáky z prvního ročníku čtyřletých a žáky víceletých gymnázií pokračujících do druhého stupně (šestiletá a osmiletá gymnázia). Z analýzy vynecháváme žáky oborů středního vzdělání bez výučního listu a maturitní zkoušky. Vzhledem k jejich nízkému podílu na vzorku PISA, méně než 0,5 %, nejsou výsledky citlivé na jejich vyřazení z analýzy. Funkční gramotnost žáků měříme jako průměr test skóre matematické a čtenářské gramotnosti.⁹ PISA měří funkční gramotnosti, které podle tvůrců

⁸ Bolli a kol. (2019) v analýze využívají data žáků, kteří teprve směřují na SV. To v ČR nebylo možné využít, protože žáci 9. tříd v české verzi PISA nevyplňují, na jakou školu se plánují hlásit. Výhoda našeho přístupu je, že uvažované směřování žáků v 9. třídě nemusí odpovídat tomu, na jaký typ SV se žák dostal a který si nakonec vybral.

⁹ Průměr za čtenářskou a matematickou gramotnost volíme na základě Bolli a kol. (2019). **Graf A13** ukazuje, že výsledky jsou kvalitativně a kvantitativně podobné za jednotlivé gramotnosti (čtenářská, matematická, přírodovědná) i jejich průměr.

testů představují, jak žáci dokážou aplikovat znalosti z daných oblastí v různých kontextech (Schleicher 2019).

Společenský status odhadujeme pomocí regresní rovnice, ve které kontrolujeme pro pohlaví, velikost sídla školy (menší vs. větší než 15 tisíc) a vzdělání rodičů (oba rodiče bez vysoké školy vs. alespoň jeden rodič s vysokou školou).^{10,11} Společenský status odhadujeme dvěma způsoby: 1) rozdíl učňovského vzdělávání oproti ostatním typům SV, 2) rozdíl učňovského vzdělávání zvlášť oproti odbornému a všeobecnému vzdělávání. Počítáme ho nejprve za všechny žáky v daném typu vzdělávání a pak ho dělíme podle důležitých charakteristik – pohlaví žáka, velikost sídla, ve kterém se nachází škola, a vzdělání rodičů.

Potenciální problémy měření společenského statusu v ČR

Porovnatelnost společenského statusu v čase implicitně předpokládá, že nabídka typů vzdělávání byla mezi roky podobná. Jinými slovy, že podobný podíl žáků v ročníku měl možnost se dostat na všeobecné a odborné vzdělávání oproti učňovskému vzdělávání. V naší analýze nemusíme předpokládat, že každý žák měl možnost si vybrat jakýkoliv typ podle preferencí, protože důležitá je pouze podobná relativní nabídka v čase.

Problém by nastal, kdyby se například rapidně mezi lety zvýšila nabídka míst na gymnáziích a místo původních 20 % žáků mohla na gymnáziích studovat polovina žáků. Ačkoliv by se průměrné výsledky v obou typech oborů snížily, nemusel by se zachovat stejný relativní rozdíl, protože mezi žáky s nižšími gramotnostmi jsou vyšší bodové rozdíly. Proto by změna nabídky ovlivnila výsledky relativních rozdílů gramotností bez změny společenského statusu. Podobně problematický by byl pokles žáků mezi populačními ročníky při podobné nabídce, protože díky tomu by se měla větší část žáků možnost dostat do preferovaných typů vzdělávání.

Nabídka míst v typech SV není bohužel k dispozici pro celé naše sledované období. Nepřímo se některé aspekty dřívějšího vývoje nabídky dají sledovat z počtu žáků vstupujících do 1. ročníku SV (**Graf 1a a 1b**), počtu škol (**Tabulka A2**) a ze strategických dokumentů státu a krajských samospráv. Mezi lety 2003–2006 se snížil podíl žáků

¹⁰ Výsledky jsou odhadnuty zvlášť za každou gramotnost pomocí tzv. *plausible values* a teprve z nich je vypočítán průměr.

¹¹ Výsledky jsou robustní, když místo vzdělání rodičů použijeme socioekonomický status rodiny.

vstupujících do učňovského vzdělávání oproti dalším typům SV. To se stalo navzdory přibližně podobnému počtu žáků vstupujících do středního vzdělávání. Pokles žáků v učňovském vzdělávání (- 6 tisíc) byl kompenzován nárůstem v odborném vzdělávání (+ 5 tisíc) a v gymnáziích (+ 1 tisíc). Snížení podílu bylo pravděpodobně způsobeno optimalizací oborové soustavy (Chamoutová a kol., 2017). Pokles může být buď způsoben snížením počtu míst v učebních oborech s vysokou poptávkou, kde se počet škol s obory učňovského vzdělávání snížil daleko více než v ostatních typech středního vzdělávání, anebo otevřením nových míst v maturitním vzdělávání, což snížilo podíl žáků v učňovském vzdělávání.

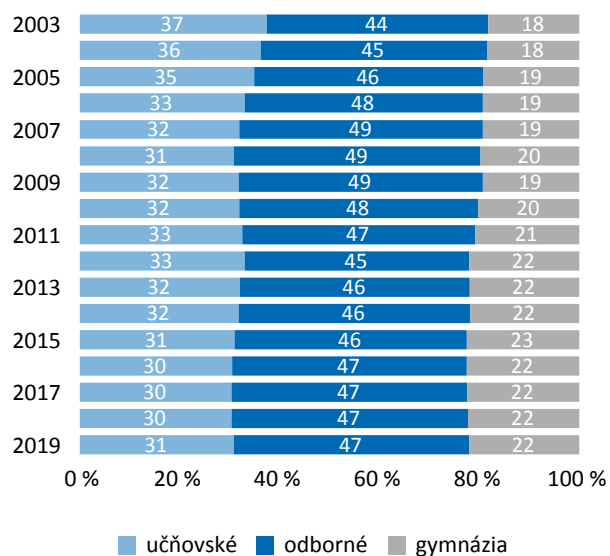
V dalších letech se podíl žáků méně měnil v čase a celkově se držel v rozmezí 2,5 procentních bodů. V tom jsou ovšem skryty tři důležité informace. Rozdíl 2 procentních bodů odpovídá průměrné změně v testování PISA 5 až 10 bodů v závislosti na umístění na distribuci, a tak i relativně malá změna ve vzdělávací nabídce může ovlivnit interpretaci výsledků v další analýze. Zadruhé, mezi lety 2006 až 2012 došlo kvůli demografickému vývoji ke snížení počtu žáků vstupujících do 1. ročníku, a to téměř o 30 procent ze 140 tisíc na 100 tisíc (**Graf 1b**). Toto snížení ale nemělo za následek významnější změnu v podílu typů SV. Je to patrně proto, že kraje jako zřizovatelé byly připraveny na pokles žáků a reagovaly upravením nabídky vzdělávání.¹² Zatřetí, vývoj byl kvalitativně v krajích podobný, ale kvantitativně v něm jsou vidět rozdíly (**Graf A12**), které mohly ovlivnit výběr žáků v jednotlivých krajích.¹³ Od roku 2012 se počet žáků vstupujících do středního vzdělávání mění jen velmi málo. Posledním bodem je, že nastavení základních struktur SV se od listopadu 1989 také zásadně nezměnilo, a tedy tím nemohl být ovlivněn společenský status učňovského vzdělávání.¹⁴

¹² Sonda v 6 krajských Dlouhodobých záměrech ukázala, že zachování podílu žáků maturitního a nematuritního vzdělávání byly dlouhodobé záměry Středočeského, Zlínského, Moravskoslezského, Karlovarského a Ústeckého kraje z roku 2006 nebo 2012. Další kraje (Liberecký, Vysočina) neměly explicitně zmíněná čísla, ale zmiňují úpravu vzdělávací nabídky v závislosti na demografickém vývoji a poptávce trhu práce. Podíl maturitního vzdělávání v rozmezí 70–75 % navíc doporučuje Bílá kniha (MŠMT 2001) a Dlouhodobý záměr ČR z roku 2005 (MŠMT 2005).

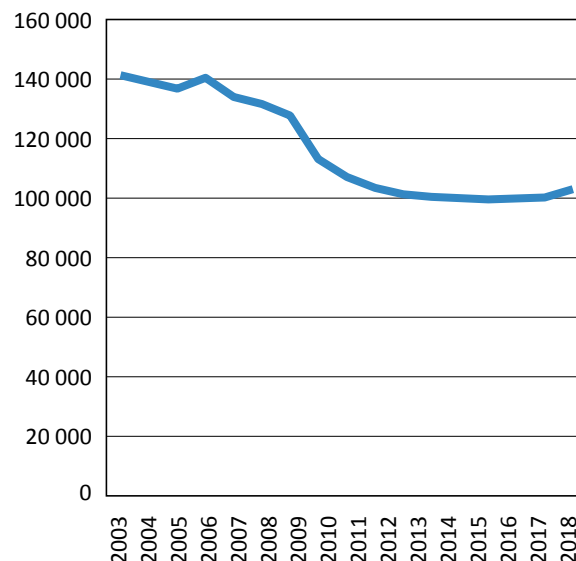
¹³ Pokud by data PISA byla reprezentativní za jednotlivé kraje, mohli bychom kontrolovat podíl žáků vstupujících do učňovského vzdělávání v daném kraji a roce podobně jako analýza Boli a kol. (2019). Jelikož data pro ČR v tomto ohledu reprezentativní nejsou, nemůžeme vyvrátit, že heterogenní změna nabídky v krajích ovlivnila velikost rozdílu gramotností.

¹⁴ Vliv mohlo potenciálně mít zavedení jednotné přijímací zkoušky na rozhodnutí, jestli směřovat do maturitního, nebo nematuritního vzdělávání. Vzhledem k zavedení v roce 2017 to mohlo ovlivnit pouze výsledky v roce 2018, tedy náš poslední sledovaný ročník.

Graf 1a: Podíl žáků vstupujících do 1. ročníku SV (s víceletými gymnázii)



Graf 1b: Počet žáků vstupujících do 1. ročníku SV (s víceletými gymnázii)



Zdroj: Národní pedagogický institut. Do žáků vstupujících do 1. ročníku SV se započítávají i víceletá gymnázia, kde žáci přecházejí do druhého stupně vzdělávání.

Na základě předešlých zjištění bude další analýza vývoje v čase a interpretace výsledků zohledňovat změnu nabídky do roku 2008. Pro ověření robustnosti celkových výsledků v některých specifikacích kontrolujeme o proměnné, které se mohly měnit v čase a mohly ovlivnit nabídku typů SV, ale které nepodléhají regulacím kraje - selektivita škol při výběru žáků a nabídka soukromých škol.¹⁵ Také odhadujeme efekty v různých částech populační distribuce gramotností (kvantilová regrese), abychom ověřili, jestli efekty platí pro žáky s různými gramotnostmi. Kontrola při dělení podle jednotlivých charakteristik je složitější a není možné vyvrátit, že v dělení podle charakteristik mohou různé omezení nabídky hrát roli. Například, v menších obcích mohli mít žáci obecně menší dostupnost všeobecného vzdělávání oproti žákům z větších obcí.

Druhým potenciálním problémem v odhadu společenského statusu může být, že pracujeme s výsledky ze šetření, která se realizovala vždy na jaře školního roku (typicky duben). To je období, kdy byli žáci již zhruba osm měsíců na střední škole, což mohlo ovlivnit jejich gramotnostní výsledky v závislosti na typu středního vzdělávání. Pro ověření robustnosti odhadu společenského statusu proto přidáváme v některých specifikacích proměnné reprezentující kvalitu školy – počet žáků na učitele a podíl

¹⁵ Selektivita škol se sbírala pouze do roku 2012.

kvalifikovaných učitelů.¹⁶ Kromě toho porovnáváme distribuce výsledků žáků na základních a středních školách. To může napovědět, do jaké míry mohlo střední vzdělávání ovlivnit rozdíly mezi žáky jednotlivých typů vzdělávání.

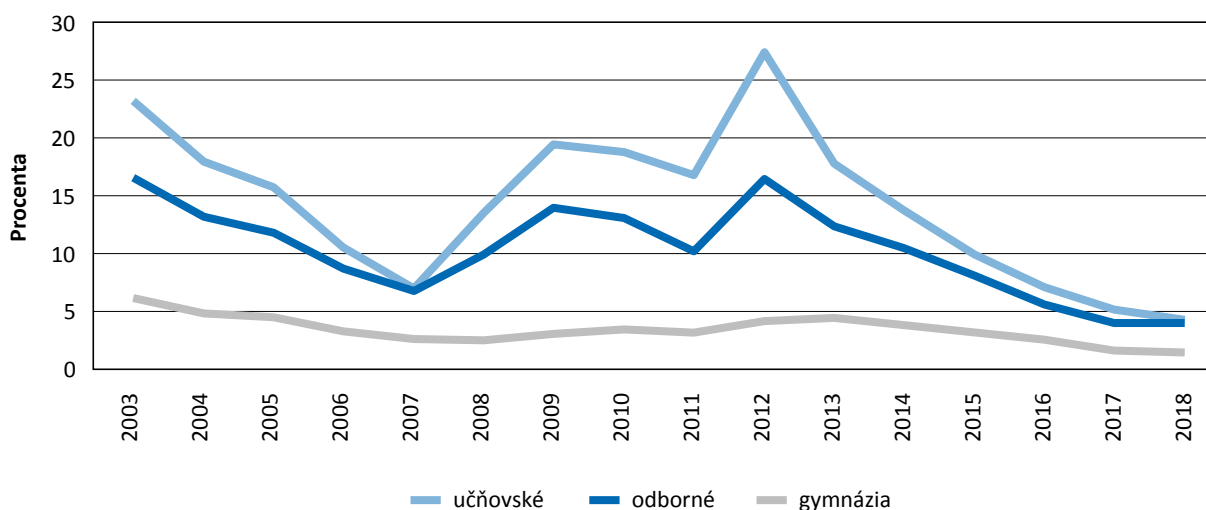
Jaké faktory mohly ovlivnit společenský status

Společenský status mohla ovlivnit očekávání žáků, jak se uplatní po absolvování studia a jakou budou mít výši příjmů. Pokud by v uplatnění z daného typu studia nevěřili, nepreferovali by ho při výběru. Očekávání je těžké měřit, ale žáci mohli reagovat na vývoj nezaměstnanosti absolventů (**Graf 2**). Průměrná nezaměstnanost čerstvých absolventů učňovského vzdělávání v období 2003–2018 se pohybovala okolo 15 %, oproti 11 % absolventů odborného vzdělávání, tedy téměř třetinový rozdíl. V letech recesí se nicméně rozdíl zvyšoval na šest až devět procentních bodů. Nezaměstnaných absolventů gymnázií ve zkoumaném období bylo jen kolem 3,5 %. Problematické bylo také uplatnění absolventů v oboru, kde tři roky po absolvování pracovalo ve svém nebo příbuzném oboru jenom kolem 55 % absolventů učňovského vzdělávání, ovšem čísla absolventů maturitních oborů nevyházela lépe (Straková, 2015; Chamoutová a kol., 2019). Podobně mohli žáci reagovat na vývoj relativní mzdy. Změny v relativních rozdílech mezd byly nicméně nižší (**Graf A11**).¹⁷ Vývoj rozdílu byl navíc pro-cyklický, a tak by relativní mzda měla mít stejný efekt na společenský status jako vývoj nezaměstnanosti.

¹⁶ Proměnné pochází ze školního dotazníku PISA. Počet žáků na učitele může záviset na typu oboru a naplněnosti, a proto může kromě kvality zachycovat částečně i zájem o obor, a tím podhodnocovat naše odhady.

¹⁷ Data máme pouze za mzdovou sféru, takže graf může podhodnocovat změny v rozdílech, kdybychom získali data také za platovou sféru.

Graf 2: Nezaměstnanost čerstvých absolventů podle typu středního vzdělávání



Zdroj: NÚV (2019), data z MPSV. Nezaměstnanost se počítá jako podíl těch, kteří jsou po jednom roce evidováni jako nezaměstnaní ze všech absolventů daného typu vzdělávání v daném roce.

Společenský status mohla také ovlivňovat kvalita výuky v daném typu SV. Kvalita výuky se přímo neměří, ale nereprezentativní dotazníková šetření mezi absolventy SV v ČR (Trhlíková, 2016) naznačují, že studenti učňovského vzdělávání byli častěji nespokojeni s výběrem oproti studentům v odborném vzdělávání (40 % vs. 24 %) a častěji by volili jiný obor, pokud by měli tu možnost znovu (48 % vs. 37 %). Žáci učňovského vzdělávání také velmi často pociťovali špatné klima školy (Straková, 2020). K tomu připočtíme, že předčasné odchody byly daleko častějším jevem mezi studenty učňovského vzdělávání oproti ostatním typům SV (9 % vs. 3 %). Předčasný odchod ze středního vzdělávání je v ČR projevem silné deziluze, demotivace nebo jiných problémů, protože bez složení závěrečných zkoušek zůstávají žáci pouze se základním vzděláním. V neposlední řadě, celá česká společnost vnímala kvalitu učňovské vzdělávání nejhůře ze všech typů SV (**Graf A8**).

Z prezentovaných dat můžeme formulovat následující hypotézy:

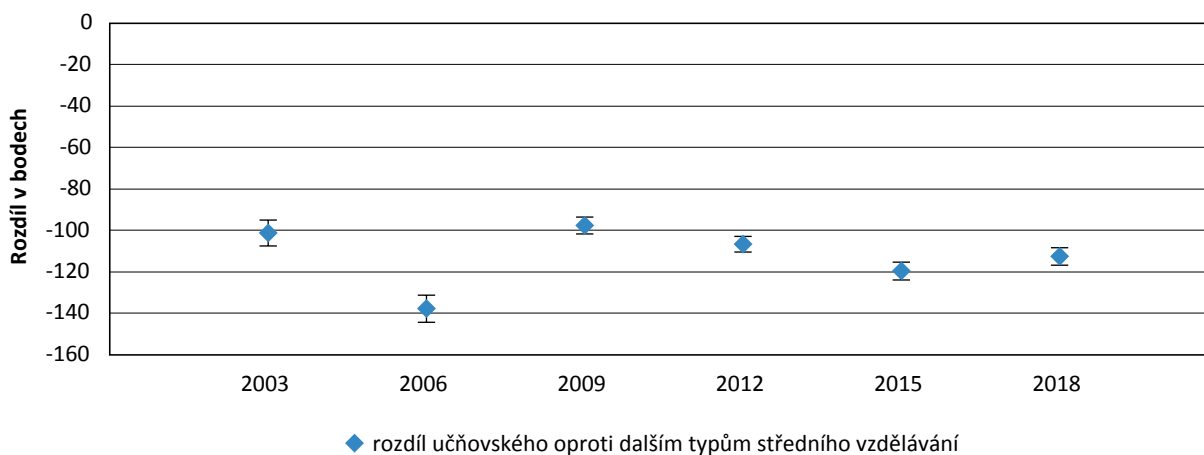
- 1) Společenský status učňovského vzdělávání byl nižší než ostatních typů SV. Jedním z důvodů je nižší atraktivita z důvodu nastavení systému (nižší stupeň vzdělání, nemožnost pokračování na VŠ). Pro žáky mohla být také negativním signálem vyšší nezaměstnanost absolventů učňovského vzdělávání a nespokojenost během studia.

- 2) Z dat nelze jasně stanovit hypotézu ohledně vývoje společenského statusu učňovského vzdělávání v čase.
- Pokud společenský status silně reagoval pro-cyklicky na hospodářský vývoj, měli bychom vidět posílení společenského statusu do roku 2008 a pokles v letech 2008 až 2013, a opět posílení od roku 2015.¹⁸
 - Pokud by společenský status reagoval nejvíce na kvalitu výuky v jednotlivých typech vzdělávání, nemáme z dat jasné vodítko, jak se vyvíjel v čase.

Společenský status učňovského vzdělávání v ČR

Společenský status učňovského vzdělávání byl v průměru o 113 bodů nižší oproti ostatním typům SV v období 2003–2018 (**Graf 3**). To je pro představu rozdíl mezi Singapurem (1. místo) a Srbskem (43. místo) v měření PISA z roku 2018. V testování PISA pro ČR to za období 2003–2018 představuje přibližně rozdíl mezi 50. percentilem a 15. percentilem. To ukazuje, že učňovské vzdělávání v ČR bylo pro velkou část žáků tou nejméně preferovanou variantou.

Graf 3: Vývoj společenského statusu učňovského oproti ostatním typům středního vzdělávání (PISA 2003–2018)



Poznámky: Odhad z regresní rovnice (OLS), kde závislá proměnná je počet bodů v testu PISA. Nezávislá proměnná je, jestli se jedná o učňovské vzdělávání (kategorická), kontrolní proměnné – pohlaví, velikost sídla, kde se nachází škola (větší nebo menší než 15 tisíc), vzdělání rodičů (oba rodiče bez VŠ vzdělání nebo alespoň jeden rodič s VŠ vzděláním). Odhad z 5–10 plausible values podle ročníku testování, data jsou převážena podle metodiky PISA. Konečný odhad je průměrem za matematické a čtenářské gramotnosti.

Zdroj: PISA, vlastní výpočty

¹⁸ Hypoteticky může být reakce na hospodářský cyklus také obrácená. V době nízké nezaměstnanosti se mohli žáci s nižšími aspiracemi nebo gramotnostmi místo pokračování na SV rozhodnout jít rovnou na trh práce. Vývoj počtu žáků vstupujících do 1. ročníku SV (**Graf 1b**) a počet 15letých v populačním ročníku měl stejný vývoj (**Graf A9**), a tak se tento mechanismus nezdá být jako zásadní.

Podíváme-li se na vývoj rozdílů gramotností, jediným významnějším výkyvem byl rok 2006, kdy se rozdíl zvýšil o 37 bodů, což je rozdíl statisticky významný na 1% hladině významnosti. V roce 2009 se navrátil zpět a od té doby zůstal v rozmezí 20 bodů. Snížení v roce 2006 bylo způsobeno poklesem průměrných gramotností v učňovském vzdělávání, zatímco průměrné gramotnosti v ostatních typech SV zůstaly podobné (**Graf A2 a A3**). O tři roky později následoval podobný pokles u zbylých typů SV, zatímco výsledky v učňovském vzdělávání zůstaly podobné. Z našich dat nemůžeme s jistotou (kauzálně) říct, jestli je změna v roce 2006 opravdu snížením společenského statusu učňovského vzdělávání. Spíše se ale zdá, že pokles byl způsoben změnou v nabídce. V tom období došlo ke snížení počtu míst v učňovském vzdělávání, a tak se více žáků mohlo rozhodnout zkusit maturitní obor, případně jít na nově otevřené maturitní obory.¹⁹

Společenský status učňovského vzdělávání, který představuje rozdíl v gramotnostech, byl v průměru o 113 bodů nižší oproti ostatním typům středního vzdělávání. Tento rozdíl je výrazný a odpovídá rozdílu mezi mediánem a 15. percentilem, případně také rozdílu mezi Singapurem (1. místo) a Srbskem (43. místo) v šetření PISA 2018.

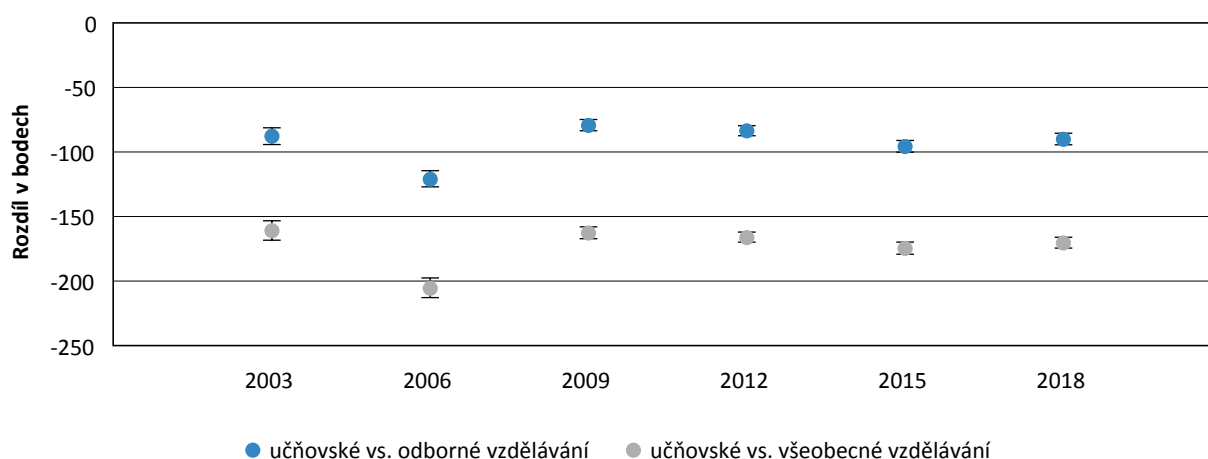
Druhým důležitým výsledkem je, že v období od roku 2009 se společenský status učňovského vzdělávání statisticky významně neměnil. To naznačuje, že snahy o zvýšení atraktivity učňovského vzdělávání nebyly příliš úspěšné, protože nedošlo k výrazné proměně v tom, jací žáci do učňovského vzdělávání nastoupili. V neposlední řadě, nezdá se ani, že by společenský status měl silný vztah s hospodářským cyklem. Je nicméně pravdou, že v době nízké nezaměstnanosti byl společenský status v průměr nižší než v době recesí a vysoké nezaměstnanosti, ale rozdíly nejsou statisticky významné.

Graf 4 ukazuje, že společenský status byl nejvyšší pro všeobecné vzdělávání v gymnáziích. Zajímavé je, že vývoj výsledků v čase u všeobecného a odborného vzdělávání byl velmi podobný. Nejvyšší společenský status byl u gymnázií, průměrný rozdíl oproti učňovskému vzdělávání 173 bodů byl následován odborným vzděláváním s maturitou (rozdíl 91 bodů). Mezi lety 2003–2009 lze sledovat pokles společenského statusu přibližně o 35 bodů

¹⁹ Nelze ale také vyloučit možnost, že posun je způsoben specifiky samotného měření PISA.

a následný nárůst na obdobné hodnoty jako v roce 2003. Rozdíl statusu mezi odborným a všeobecným vzděláváním se měnil méně, maximálně v rozsahu 10 bodů.

Graf 4: Společenský status učňovského vůči odbornému a všeobecnému vzdělávání (PISA 2003–2018)



Poznámky: Odhad z regresní rovnice (OLS), kde závislá proměnná je počet bodů v testu PISA. Nezávislá proměnná je, jestli se jedná o učňovské oproti všeobecnému nebo odbornému vzdělávání (kategorická), kontrolní proměnné – pohlaví, velikost sídla, kde se nachází škola (větší nebo menší než 15 tisíc), vzdělání rodičů (oba rodiče bez VŠ vzdělání nebo alespoň jeden rodič s VŠ vzděláním). Odhad z 5–10 plausible values podle roku testování, data jsou převážena podle metodiky PISA. Konečný odhad je průměrem z matematické a čtenářské gramotnosti.

Zdroj: PISA, vlastní výpočty

Kromě výkyvu v roce 2006 byl společenský status učňovského vzdělávání stabilní a v čase se nezlepšil.

Testy robustnosti výsledků

Další analýza testuje robustnost předešlých výsledků. Od roku 2009, kdy se nabídka a podíl žáků v jednotlivých typech vzdělávání příliš neměnily, a tedy vývoj je nejporovnatelnější, byl společenský status stabilní. Dále se díváme, jak se výsledky změní, když kontrolujeme o proměnné, které nabídku mohly ovlivnit – nabídka soukromých škol a selektivita škol. **Tabulka A3** dokládá, že i když o tyto proměnné kontrolujeme, rozdíl ve společenském statusu učňovského vzdělávání oproti dalším typům se změnil jen zanedbatelně. Podobně, rozdíly ve společenském statusu byly významné a vývoj relativně podobný při pohledu na různé kvantily gramotností (**Tabulka A5**).

Druhým potenciálním problémem je, že žáci byli testováni v druhém pololetí prvního ročníku SV, a tak na rozdíly mezi typy SV mohla mít střední škola již nějaký vliv. **Tabulka A4** ukazuje, že rozdíl ve společenském statusu se sice mírně snížil, když kontrolujeme o počet žáků na učitele a o podíl kvalifikovaných učitelů, ovšem kvalitativně jsou výsledky i vývoj podobné.²⁰ To naznačuje, že kvalita výuky v prvním ročníku SV mohla mít určitý vliv na naše výsledky, rozdíly ve společenském statusu i přesto zůstaly významné. Navíc vývoj mezi lety se shoduje s **Grafem 3**. Dalším přístupem je srovnání s výsledky žáků na ZŠ. Pokud bychom věděli, kam se žáci z 9. tříd ZŠ plánují hlásit, mohli bychom porovnat rozdíly výsledků žáků na základní a střední škole, i jestli střední škola mohla výrazně ovlivnit rozdíly mezi typy SV. Tato data se v české verzi PISA bohužel nesbírají. Jsou ale dvě indicie naznačující, že nedošlo k výraznému prohloubení rozdílů mezi ZŠ a SŠ. Zaprvé, rozptyl výsledků žáků v základním a středním vzdělávání v testování PISA za všechny roky testování je podobný (88 vs. 89 bodů). Jelikož do učňovského vzdělání vstupují převážně žáci ze spodní části distribuce, vypadá to, že se rozdíly mezi spodní a horní částí distribuce výrazně nezvýšily. Zadruhé, žáci v základním i středním vzdělávání uvádějí aspirace, jakého nejvyššího vzdělání by chtěli dosáhnout. Na základní i střední škole 11 % žáků uvádí, že nejvýše středního s výučním listem.²¹ Nepřekvapivě, drtivá většina žáků v SV, kteří aspirují maximálně na výuční list, je v učňovském vzdělávání. Bodové rozdíly mezi žáky, kteří aspirují maximálně na výuční list, a žáky s vyššími ambicemi, jsou v základním vzdělávání 94 bodů a ve středním vzdělávání 100 bodů. To není statisticky významný rozdíl a výsledky naznačují neprohloubení rozdílů. Na druhou stranu, toto porovnání nezahrnuje celou populaci učňů a také nevíme jistě, že žáci s danými aspiracemi na základní škole skutečně míří do učňovského vzdělávání.

Rozdíly mezi studenty uvnitř typů SV a žáci s nedostatečnými gramotnostmi

Průměrný společenský status může zakrývat rozdíly mezi žáky v rámci jednotlivých typů vzdělávání. To je důležité zvláště pro odborné a učňovské vzdělávání, které zahrnuje velmi odlišné obory a školy. **Graf 5** zobrazuje rozložení průměrných výsledků žáků dohromady

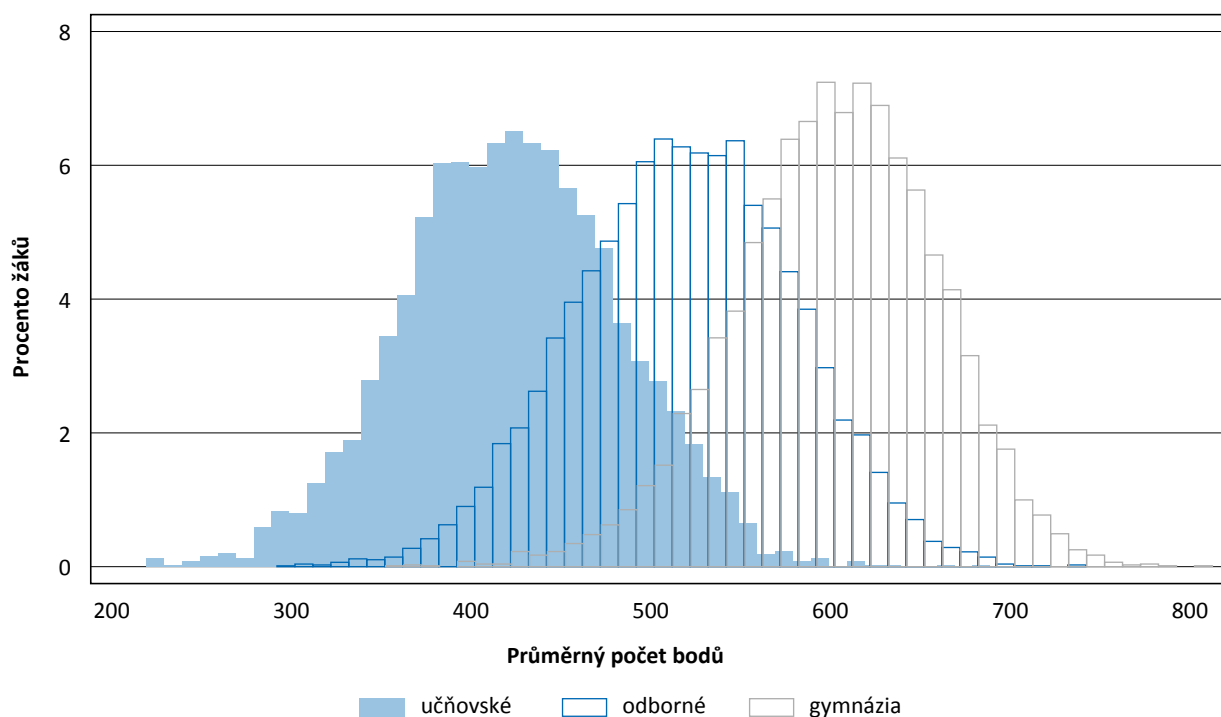
²⁰ Počet žáků na učitele není statistický významný faktor, možná i proto, že velikost třídy je hodně podmíněná typem vzdělávání. Zvýšení podílu kvalifikovaných učitelů o 10 % pak je spojeno se zvýšením výsledků žáků o 5 až 10 bodů.

²¹ Tuto otázku vyplňovali žáci pouze v letech 2003, 2015 a 2018.

za roky 2003–2018. Zaprvé, rozptyl výsledků žáků gymnázií byl nižší než u ostatních typů vzdělávání ($p < 0,01$). Statisticky významný pak nebyl rozdíl v rozptylu výsledků žáků odborného a učňovského vzdělávání ($p = 0,66$). To ukazuje, že gymnázia si vybírala homogennější skupina žáků z pohledu počáteční funkční gramotnosti. Zjednodušeně řečeno, gymnázia si vybírali a dostávali se na ně výsledkově podobní žáci. To dokládá různorodost sektoru odborného a učňovského školství, kde najdeme velmi heterogenní žákovské složení a nabídku oborů. Jelikož vidíme podobný rozptyl ve výsledcích učňovského a odborného vzdělávání, nezdá se, že by učňovské vzdělávání bylo tvořeno z dvou velmi rozdílných skupin žáků, což by komplikovalo interpretaci společenského statusu.

Zadruhé, existuje jen malé procento žáků učňovského vzdělávání, kteří měli vyšší výsledky než slabší žáci ostatních typů středního vzdělávání. Pouze 10 % nejlepších učňů mělo lepší výsledky než spodních 5 % žáků gymnázií. Rozdíly mezi učňovským a odborným vzděláváním byly menší, ale 10 % nejlepších učňů mělo vyšší výsledky pouze než 41 % žáků odborného vzdělávání. To potvrzuje předešlý výsledek, že ačkoliv jsou výsledky v rámci typů vzdělávání rozdílné, není tomu tak, že by jeden typ táhla dolů/nahoru určitá skupina velmi slabých/silných žáků a ovlivňovala tím průměr.

Graf 5: Distribuce výsledků žáků podle typu středního vzdělávání (PISA 2003–2018)



*Poznámky: Průměr z matematické a čtenářské gramotnosti.
Zdroj: PISA, vlastní výpočty.*

Rozdíly v gramotnostech a potažmo ve společenském statusu představují velké nerovnosti v zastoupení žáků s nedostatečnou úrovní gramotností mezi typy středního vzdělávání. Body v šetření PISA můžeme podle metodiky OECD převést na šest gramotnostních úrovní. Úroveň jedna je nejnižší a je uváděna jako úroveň s nedostatečnými gramotnostmi.²² **Graf 6** ukazuje podíly jednotlivých gramotnostních úrovní v čase pro SV celkem (Panel A) a pro jednotlivé typy vzdělávání (Panely B–D).²³

Do učňovského vzdělávání směřovali často žáci s nedostatečnou úrovní gramotností, v letech 2003 až 2018 jich bylo v průměru přes 40 %, a zároveň si tento typu vzdělávání nevybírali žáci, kteří měli vysoké gramotnosti a měli by šanci se dostat například na gymnázium.

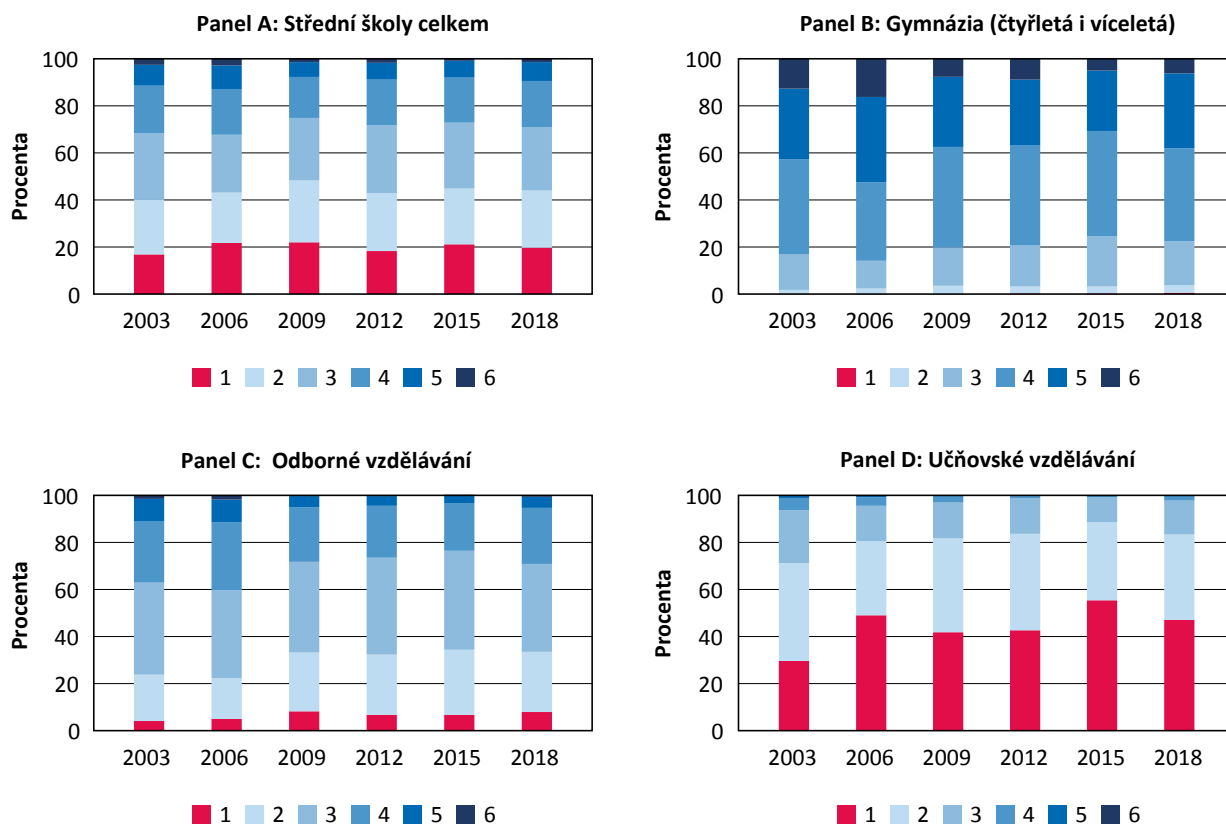
Podíl žáků s nedostatečnými gramotnostmi byl na SV ve všech testováních kolem 20 % (**Graf 6**, Panel A). Většina žáků s nedostatečnými gramotnostmi byla ovšem v učňovském vzdělávání (Panel D). U něj šlo v průměru o 44 % žáků, v roce 2015 pak dosahoval tento podíl 56 % žáků. U ostatních typů vzdělávání byl tento podíl výrazně nižší. U odborného vzdělávání bylo průměrně 6 % takových žáků, u gymnázií pouze 0,3 %. V učňovském vzdělávání také prakticky chyběli žáci s vysokou úrovní gramotností 5 a 6. U odborného vzdělávání jich bylo necelých 7 % a u gymnázií 40 %. Vývoj mezi lety ukazuje, že se podíly žáků s různými gramotnostmi výrazně neměnily, ačkoliv snížení průměrných výsledků samozřejmě doprovázel mírný pokles u vyšších gramotnostních úrovní a nárůst u nižších.²⁴ Tyto výsledky podporují, že společenský status učňovského vzdělávání byl výrazně nižší, protože do této větve vzdělávání směřovali často žáci s nedostatečnými gramotnostmi a prakticky si ji nevybírali žáci s vysokou úrovní gramotností.

²² Žáci s gramotností pod úrovní 2 mají například ve čtenářské gramotnosti velké problémy z textů středního rozsahu vyčíst hlavní myšlenky, vyhledat v textu informace na základě zadaných kritérií, reflektovat požadavky plynoucí textu na základě jeho formy a charakteru, čtení efektivně využívat ve svém vzdělávání i v jiných oblastech.

²³ Výsledky jsou průměrem za zvlášť vypočítané úrovně pro čtenářskou a matematickou gramotnost kvůli různému nastavení gramotnostních úrovní pro každý typ gramotnosti.

²⁴ Nejvyšší rozdíl mezi lety 2003 a 2018 zaznamenala první úroveň gramotností (+ 3 p.b.). Nejvyšší nárůst v této úrovni ovšem nastal již mezi lety 2003 a 2006 (+ 5 p.b.) a od roku 2009 se ČR podařilo podíl žáků v této úrovni do roku v průměru o něco snížit (22 % vs. 20 %). Naopak postupný je pokles žáků s nejvyšší úrovní 6, kde se jejich podíl postupně snížil z 2,9 % v roce 2006 na 1,4 % v roce 2018. Ačkoliv v nominálních hodnotách se to nemusí zdát tak dramatické, je to pokles o 54 %.

Grafy 6: Podíl žáků daného typu středního vzdělávání podle gramotnostní úrovně (PISA 2003–2018)



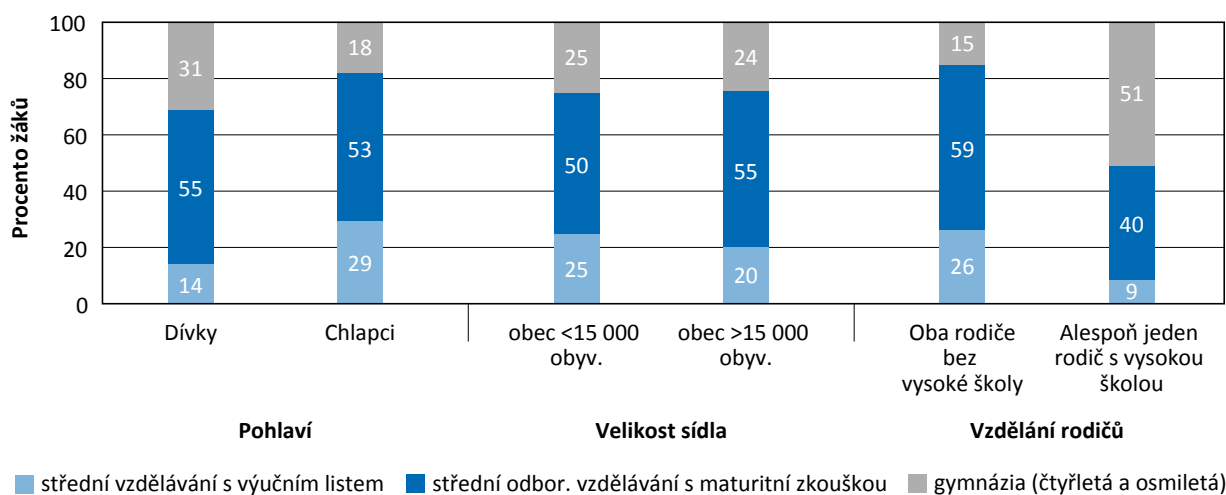
Poznámky: Nejnižší je gramotnost jedna (nedostatečná), nejvyšší 6. Definice gramotnostních úrovní: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PISA%20scales%20of%20pisa-based%20test%20of%20schools.pdf>. Průměr z matematické a čtenářské gramotnosti. Zdroj: šetření PISA, vlastní výpočty.

Společenský status učňovského vzdělávání v ČR podle charakteristik žáka a školy

Společenský status dále dělíme podle důležitých charakteristik – pohlaví, velikost sídla, ve kterém se nachází škola (větší nebo menší než 15 tisíc), a vzdělání rodičů (alespoň jeden z rodičů s a bez vysokoškolského vzdělání). **Graf 7** ukazuje podíly žáků na základě těchto charakteristik v jednotlivých typech vzdělávání. V učňovském vzdělávání byl větší podíl chlapců než dívek (29 % vs. 14 %). O něco větší byl podíl žáků v učňovském vzdělávání ve školách v menších obcích (25 % vs. 20 %). Výrazně více do učňovského vzdělávání směřovali žáci méně vzdělaných rodičů (26 % vs. 9 %). Děti méně vzdělaných rodičů mířily navíc významně méně na gymnázia (15 % vs. 51 %).

Změny podílů mezi jednotlivými roky kopírují obecný vývoj, kdy se mírně snižoval podíl učňů a přibýval žáků na gymnáziích. Nejvíce se od tohoto trendu odchylovaly menší obce (<15 tisíc), ve kterých mezi roky 2003 a 2018 došlo k vysokému poklesu podílu žáků v odborném vzdělávání s maturitou (z 59 % na 37 %), a oproti tomu došlo k nárůstu podílu na gymnáziích a v učňovském vzdělávání z 19 % na 35 %, respektive z 22 % na 27 % (**Tabulka A1**).

Graf 7: Podíl žáků z dané skupiny v daném oboru středního vzdělávání



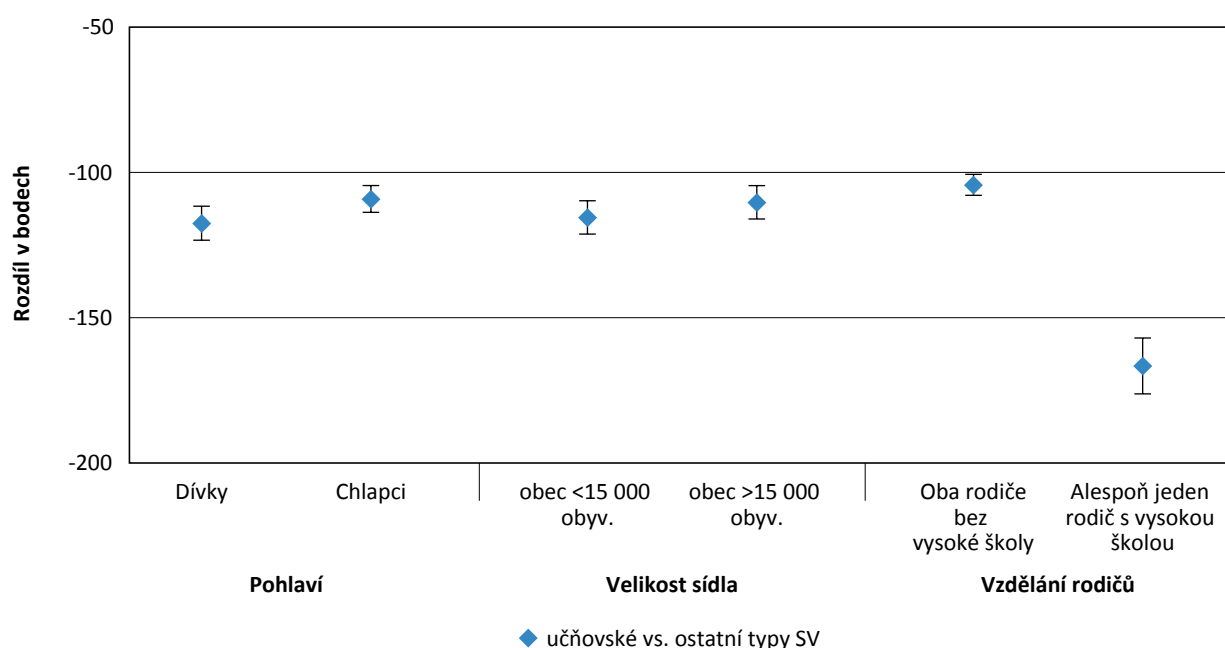
Zdroj: PISA 2003-2018, vlastní výpočty

Společenský status učňovského vzdělávání v období 2003–2018 se překvapivě moc nelišil podle charakteristik žáků s výjimkou více vzdělaných rodin (**Graf 8**). Byl o něco vyšší mezi chlapci (109 bodů) než mezi dívkami (117 bodů), vzájemný rozdíl ovšem není statisticky významný. Podobně tomu bylo u dělení podle velikosti sídla školy (116 vs. 110 bodů).

V rodinách s vyšším vzděláním byl společenský status učňovského vzdělávání statisticky významně nižší než v rodinách s nižším vzděláním (166 vs. 104 body). Tento rozdíl je sice výrazný, ale je způsobený rozdíly mezi žáky, kteří nejsou v učňovském vzdělávání. Konkrétně, ve vzdělanějších rodinách byl průměrný výsledek žáků v učňovském vzdělávání 409 bodů, v ostatních typech vzdělávání 577 bodů. V méně vzdělaných rodinách byl průměrný výsledek žáků v učňovském vzdělávání 426 bodů, v ostatních typech vzdělávání 529 bodů. Rozdíl u učňovského vzdělávání byl o 17 bodů nižší, tento rozdíl ale není statisticky významný. Je to jen o něco větší rozdíl než mezi chlapci a dívkami (428 vs. 415 bodů) a žáky ze škol z menších a větších obcí (428 vs. 418).

Studie ukazují, že socioekonomický status rodiny ovlivňuje nejen výsledky (Dvořák a Prokop, 2019), ale také aspirace (Straková a Greger, 2013). Kvalitativní studie zároveň dokumentují vliv na výběr střední školy (Hladěo, 2010). Naše analýza ovšem vliv socioekonomického zázemí na společenský status učňovského vzdělávání nepotvrzuje. Výsledky naznačují, že pro všechny skupiny žáků bylo učňovské vzdělávání nejméně lákavou variantou a směřovali do něj často žáci jen tehdy, pokud neměli možnost jít na více preferovaný typ vzdělávání (např. nedostali se jinam, nepodali si přihlášku do jiného typu SV), anebo neměli pro daný učňovský obor opravdu silnou preferenci. Je nicméně možné, že rodina má vliv na výběr konkrétního oboru v rámci typu vzdělávání, což nejsme s danými daty schopni postihnout.

Graf 8: Rozdíl ve společenském statusu učňovského vzdělávání oproti ostatním typům SV. Dělení podle charakteristik studentů (PISA 2003–2018)



Poznámky: Odhad z regresní rovnice (OLS), kde závislá proměnná je počet bodů v testu PISA. Nezávislá proměnná je, jestli se jedná o učňovské vzdělávání (kategorická), kontrolní proměnné – pohlaví, velikost sídla, kde se nachází škola (větší nebo menší než 15 tisíc), vzdělání rodičů (kategorická – alespoň jeden rodič s VŠ vzděláním). Odhad z 5–10 plausible values podle roku testování, data jsou převážena podle metodiky PISA. Konečný odhad je průměrem za matematické a čtenářské gramotnosti.

Zdroj: PISA, vlastní výpočty

Rozdíly mezi jednotlivými charakteristikami se pak mezi lety zásadně neměnily (**Tabulka A5**). Výrazný zůstával rozdíl ve společenském statusu mezi žáky více a méně vzdělaných rodičů. Kromě toho se mezi lety 2009–2015 zvýšil společenský status učňovského vzdělávání ve větších obcích, ale v roce 2018 opět klesl na hodnoty před rokem

2009. Celkově se proto nedá pozorovat jasný trend, jak se mění společenský status ve větších a menších obcích.

Společenský status učňovského vzdělávání byl výrazně nižší pro všechny skupiny žáků. Značná část žáků tento typ vzdělávání patrně volila, pokud neměla možnost jiné varianty.

Zahraněční systémy středního vzdělávání

Předešlá analýza ukázala, že společenský status učňovského vzdělávání byl v ČR výrazně nižší než ostatních typů středního vzdělávání. Jak moc je ale tento rozdíl výrazný oproti dalším zemím v Evropě? To není vůbec jednoduchá otázka, protože vzdělávací systémy jednotlivých zemí se výrazně liší. Lze je obecně kategorizovat do tří až čtyř typů (Průcha, 2019). Prvním jsou vzdělávací systémy, kde se odborné a všeobecné vzdělávání spojuje v jednom druhu SV. Typickým představitelem takového systému je Švédsko.

Druhým typem jsou vzdělávací systémy se silným zastoupením odborné přípravy a duálního vzdělávání. Příklady takových systémů je Německo, Švýcarsko nebo Rakousko. V těchto zemích se zmiňuje vysoká prestiž učňovského vzdělávání. Kvalitativní šetření ukazují (Eurobarometer, 2012; Cedefop, 2017), že v Rakousku i Německu má učňovské vzdělávání v porovnání s dalšími evropskými zeměmi pozitivní obraz, 73 % v Rakousku, 71 % v Německu oproti průměru 68 % (Cedefop, 2017).²⁵ Na druhou stranu, obě země zároveň patří mezi ty, kde lidé častěji oproti jiným zemím souhlasí, že všeobecné vzdělávání má lepší obraz než učňovské vzdělávání (Cedefop, 2017).

Třetím typem jsou vzdělávací systémy se striktně odděleným všeobecným a odborným vzděláváním, kde se odbornému vzdělávání přisuzuje nižší společenský status (Průcha, 2019). Takový systém má například Velká Británie. Situace ve střeoevropských zemích postkomunistického bloku doposud není dobře popsána. Řada těchto zemí vykazuje silné zastoupení učňovského vzdělávání podobné například Německu, ale zároveň mají silně oddělené všeobecné vzdělávání od učňovského, jako například Velká Británie. Zároveň se u nich nevyskytuje, anebo jen ve velmi omezené míře, duální vzdělávání.

²⁵ Obě šetření byla realizována agenturami Evropské unie, a proto neobsahují data ze Švýcarska.

V naší srovnávací analýze porovnáváme společenský status učňovského vzdělávání v 15 evropských zemích včetně ČR v roce 2018.²⁶ Jedná se o Belgie, Bulharsko, Česko, Chorvatsko, Francii, Itálii, Maďarsko, Nizozemsko, Rakousko, Řecko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko, Srbsko a Švýcarsko. Výběr zemí byl omezený z důvodu nastavení šetření PISA, které testuje patnáctileté žáky. To totiž v některých zemích znamená, že všichni testovaní žáci byli ještě v nižším středním vzdělávání (v ČR druhý stupeň ZŠ). Z analýzy jsme také vyřadili země, které podle oficiální dokumentace PISA nemají v testování žáky v učňovském vzdělávání.²⁷

Rozlišujeme učňovské od odborného vzdělávání. V ČR to představuje rozdíl mezi vzděláváním s výučním listem a odborným vzděláváním s maturitou. Ne všechny vzdělávací systémy mají takto jasné dělení, a proto se při definici držíme konzervativního vymezení, kdy za učňovské považujeme převážně ty, které dokumentace PISA označuje za učňovské nebo duální (angl. *vocational, dual*). To jsou typicky typy vzdělávání s nezanedbatelným podílem praktické přípravy, ať už ve škole nebo přímo ve firmách. Dělení do typů vzdělávání podle dokumentace PISA uvádí **Tabulka A7**.

Společenský status v mezinárodním porovnání nevyjadřuje přesně to samé jako v případě ČR. Představuje kompozitní efekt, který zahrnuje více vlivů. Učňovské vzdělávání v jednotlivých zemích není nastaveno stejně - liší se jak strukturou, tak cíli a obsahem typů vzdělávání. Do rozdílů se také promítají struktury nabídky a institucionální nastavení. Společenský status tedy kromě vlivů ovlivňující výběr oboru SV zahrnuje nastavení systému, tedy jak moc stát daný proud považuje za důležitý a jaké dává prostředky a zákonné podmínky pro jeho kapacitu a rozvoj.

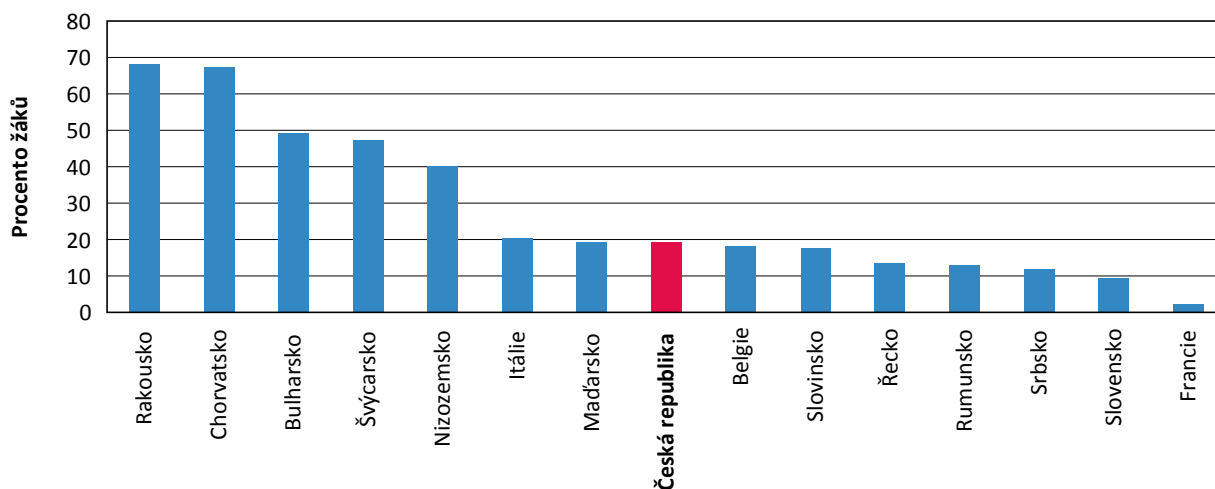
Graf 9 ukazuje podíl patnáctiletých žáků v učňovském vzdělávání v rámci SV. Nejvyšší podíl vykazují Rakousko a Chorvatsko blížící se 70 %. Bulharsko se Švýcarskem mají v učňovském vzdělávání zhruba polovinu patnáctiletých středoškoláků, ČR s Maďarskem a Itálií kolem 20 %, nejméně pak Slovensko 9 % a Francie 2 %.²⁸ Z tohoto pohledu má ČR v učňovském vzdělávání zastoupení žáků průměrné.

²⁶ Výsledky v roce 2012 jsou kvalitativně podobné (**Graf A7**).

²⁷ Kategorizace na základě proměnné *progn*. Země s žáky pouze v ZŠ – Kypr, Dánsko Estonsko, Finsko, Lotyšsko, Norsko a Švédsko; země bez dostatečně zastoupeného učňovského vzdělávání v šetření PISA – Irsko, Litva, Lucembursko, Malta, Polsko, Portugalsko a Velká Británie. Do analýzy jsme nezahrnuli Německo kvůli vysoké prostupnosti oborů a nejednoznačnému vymezení typů oborů v dokumentaci PISA.

²⁸ Podíl žáků v učňovském vzdělávání v ČR v datech PISA se od republikového podílu liší, protože se jedná o reprezentativní vzorek pouze patnáctiletých žáků.

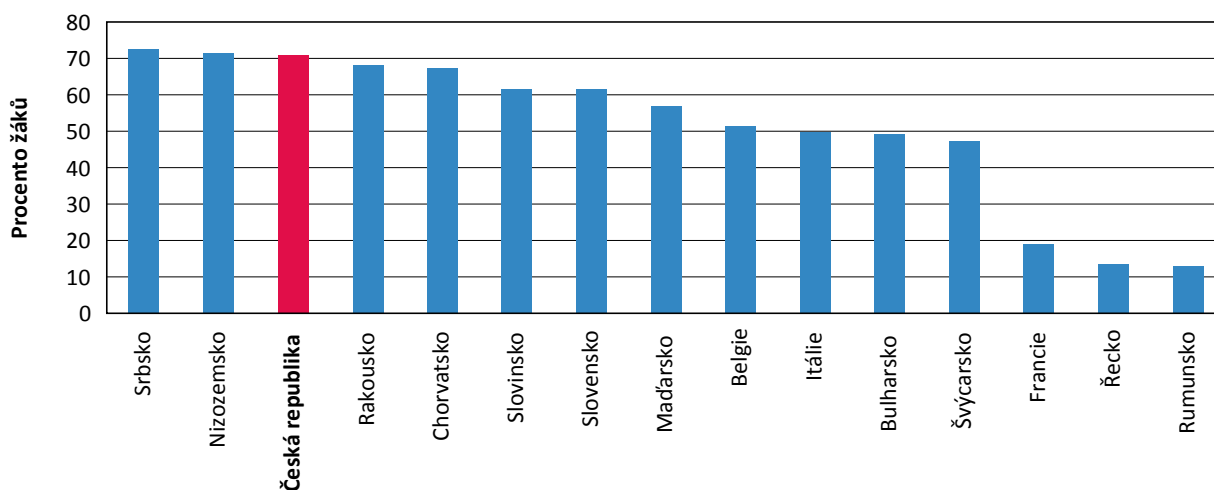
Graf 9: Podíl patnáctiletých žáků v učňovském vzdělávání (odborná příprava/VET) v roce 2018



Zdroj: PISA, vlastní výpočty. Graf zahrnuje pouze patnáctileté žáky, kteří jsou již ve SV.

Řada systémů má kromě učňovského vzdělávání také silnou větev odborného vzdělávání. **Graf 10** ukazuje, jaký podíl je v dané zemi žáků v učňovském a odborném vzdělávání dohromady ze všech patnáctiletých žáků SV. V součtu nejvyšší podíl má Srbsko, Nizozemsko a ČR. Kromě těchto zemí má silnou větev odborného vzdělávání také Slovensko, Slovinsko a Maďarsko. Naopak Rakousko, Švýcarsko, Chorvatsko nebo Řecko nemají podle dokumentace PISA střední odborné vzdělávání, pouze učňovské a všeobecné obory vzdělávání. Pro lepší pochopení výsledků se analýza také zaměří na rozdíly ve společenském statusu mezi všemi třemi typy středního vzdělávání.

Graf 10: Podíl žáků v středním odborném a učňovském vzdělávání v roce 2018



Zdroj: PISA, vlastní výpočty. Graf zahrnuje pouze patnáctileté žáky, kteří jsou již ve SV.

Je potřeba podotknout, že různé země a organizace mohou klasifikovat typy vzdělávání odlišně. **Graf A3** ukazuje porovnání velikosti sektoru odborného a učňovského vzdělávání mezi daty PISA a Eurostat. U většiny zemí je podíl z obou zdrojů dat podobný, je v něm ale několik výjimek včetně Maďarska, Švýcarska, Francie, Řecka a Rumunska, které se podle příslušných metodik nedají jednoduše vysvětlit. I to ukazuje, že jakákoliv mezinárodní srovnání jsou složitá a není možné brát výsledky dogmaticky, ale spíše rámcově.

Společenský status učňovského vzdělávání v mezinárodním kontextu

Společenský status učňovského vzdělávání ČR v roce 2018 byl jeden z nejnižších mezi 15 testovanými zeměmi (**Graf 11**). ČR měla vyšší společenský status učňovského vzdělávání pouze než Slovensko a Belgie. Rozdíl mezi učňovským vzděláváním a dalšími typy SV v ČR dosahoval 113 bodů, na Slovensku pak 119 a v Belgii 130 bodů.²⁹ Nizozemsko mělo čtvrtý nejnižší společenský status učňovského vzdělávání s rozdílem 106 bodů. Nejnižší status měly tedy země bývalého Československa a Beneluxu. Všechny čtyři systémy mají společné, podobně ale s dalšími zeměmi, že dokončení učňovského vzdělávání neopravňuje ke studiu na vysoké škole a je předtím nutné dokončit navazující programy. Všechny čtyři systémy navíc mají také střední odborné školy, které tvoří jakýsi mezistupeň mezi čistě všeobecným a čistě učňovským vzděláváním. To může být jeden z důvodů, proč si žáci nevybírali učňovské vzdělávání, ale odborné, které jim umožnilo lepší uplatnění a případné pokračování na vysoké škole. V Belgii a Nizozemsku do učňovského vzdělávání také často vstupují žáci ze sociálně slabších rodin a žáci, kteří buď sami nebo jejich rodiče pocházejí ze zahraničí, často z bývalých kolonií. Ve všech čtyřech zemích jsou také důležitým tématem předčasné odchody z učňovského vzdělávání (Cedefop, 2016), což naznačuje, že si tyto obory vybírají často ti nejslabší žáci. To je v souladu s nízkým společenským statutem učňovského vzdělávání.

Průměr za všech 15 zkoumaných zemí byl 93 bodů. Tři země s nejvyšším společenským statutem byly Rakousko (55 bodů), Bulharsko (56 bodů) a Švýcarsko (68 bodů).³⁰ Nejvyšší

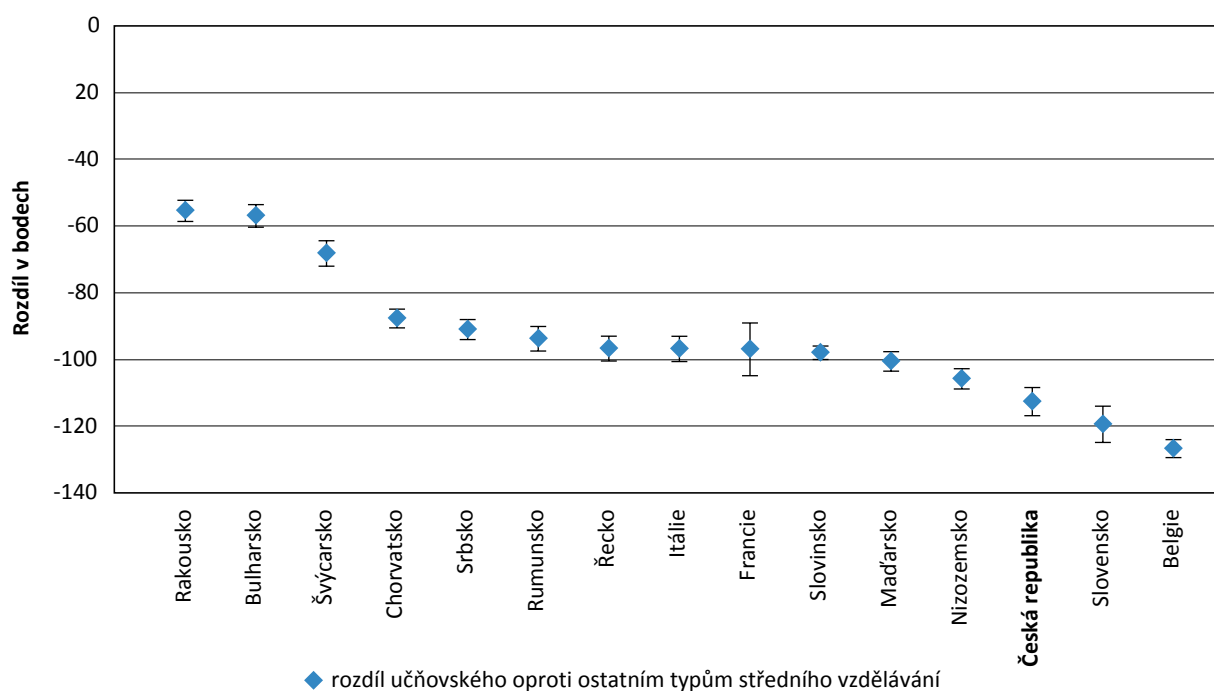
²⁹ Podobně výsledky vychází, podíváme-li se na rozdíly v mediánových výsledcích a podle 25. a 75. kvartilu (**Graf A5** a **A6**).

³⁰ Hodnota společenského statusu ve Švýcarsku za rok 2012 je v naší analýze o 24 bodů vyšší než v Bolli a kol. (2019) – 53 vs. 77, ačkoliv i v případě použití výsledku Bolli a kol. (2019) by Švýcarsko v relativním pořadí kleslo jen o jedno místo za Rakousko. Daná studie se také metodologicky liší, především ve využití výsledků ze ZŠ spojených s informací, kam se žáci plánují hlásit.

společenský status měly tedy německy mluvící země, které patří do skupiny se silným zastoupením učňovského a duálního vzdělávání. Výsledky tedy potvrzují, že vnímání učňovského vzdělávání a s tím spojená podpora ze strany státu je v těchto zemích vysoká.³¹ Bulharsko je zajímavý případ, protože sice dělí střední vzdělávání na všeobecné a učňovské, ale do učňovského vzdělávání směřuje vysoký podíl žáků. Podle kvalitativních šetření (Cedefop, 2017) má mezi Bulhary učňovské vzdělávání podprůměrný obraz v porovnání s jinými státy EU, zároveň ale ani všeobecné vzdělávání nemá dobrý obraz. Vysvětlení tedy může být, že v Bulharsku neprobíhá silná selekce žáků do všeobecného vzdělávání z toho důvodu, že ani jedna větev středního školství nemá dobrý obraz.

Společenský status učňovského vzdělávání v další skupině zemí byl pak oproti třem prvním zemím výrazně nižší a celá skupina zemí se pohybovala v rozdílu mezi 90–100 body. Do této skupiny patří Chorvatsko, Srbsko, Rumunsko, Řecko, Itálie, Francie, Slovinsko a Maďarsko. To je heterogenní skupina zemí, kde bychom jen těžko hledali společné rysy.

Graf 11: Společenský status odborného vzdělávání (VET) oproti zbylým oborům SV ve vybraných zemích (PISA 2018)



Poznámky: Odhad z regresní rovnice (OLS), kde závislá proměnná je počet bodů v testu PISA. Nezávislá proměnná identifikuje učňovské vzdělávání (kategorická), kontrolní proměnné jsou pohlaví, velikost sídla, kde se nachází škola, vzdělání rodičů. Odhad na základě 10 plausible values, data jsou převážena podle metodiky PISA. Konečný odhad je průměrem matematické a čtenářské gramotnosti.

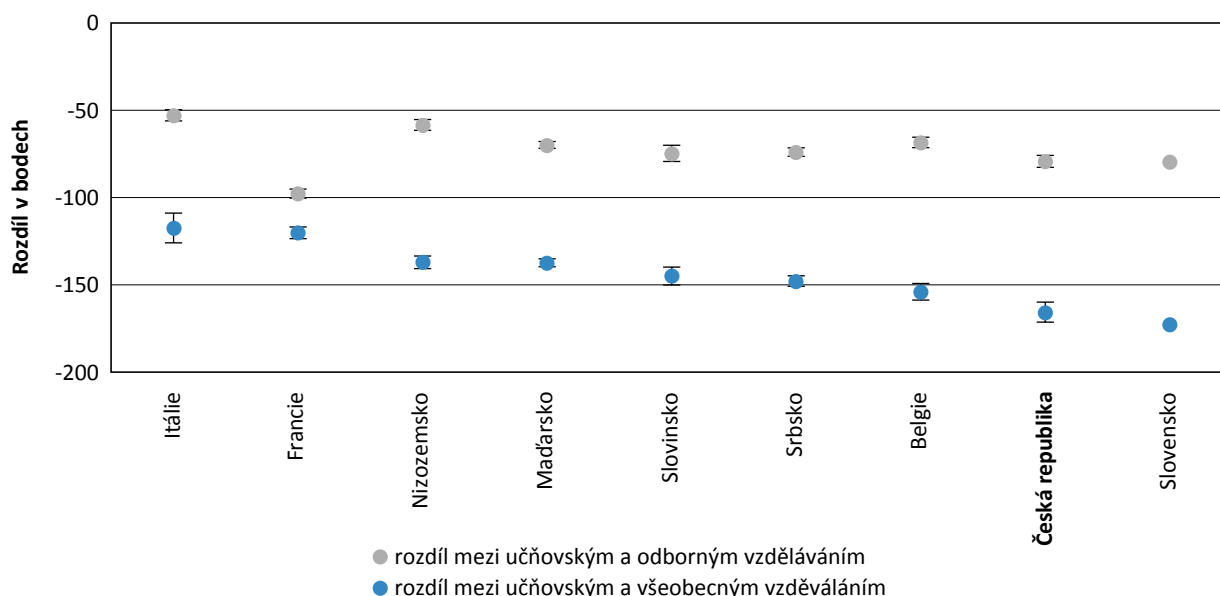
Zdroj: PISA, vlastní výpočty

³¹ Rozdíly ve společenském statusu mezi zeměmi by neměly být vysvětleny tím, jaká část žáků končí se základním nebo nižším vzděláním. **Graf A10** ukazuje, že není statisticky významný vztah mezi společenským statutem učňovského vzdělávání v zemi a podílem lidí v kohortě 30–34 let s maximálně základním nebo nižším vzděláním v roce 2018.

U devíti zemí z původních 15 můžeme dále rozdělit obory středního vzdělávání na všeobecné a odborné a porovnat jejich společenský status vůči učňovskému vzdělávání (**Graf 12**). Ve všech analyzovaných zemích mělo nejvyšší společenský status všeobecné vzdělávání a nejnižší učňovské vzdělávání. Společenský status odborného vzdělávání se nacházel plus mínus v polovině rozdílu mezi učňovským a všeobecným vzděláváním. Výjimku tvořila Francie, kde byl společenský status odborného a učňovského vzdělávání (technologická a učňovská lycea) velmi podobný. Tyto výsledky naznačují, že odborné vzdělávání, které typicky dává žákům specifické kompetence uplatnitelné na trhu práce a zároveň kompetence obecné s možností přechodu na vysokou školu, bylo podobně atraktivním řešením ve všech zmíněných vzdělávacích systémech. Zajímavé také je, že země, které mají větev odborného vzdělávání, měly v průměru nižší společenský status učňovského vzdělávání (105 vs. 76 bodů).

ČR měla jeden z nejnižších společenských statusů učňovského vzdělávání z 15 zkoumaných evropských zemí. Nejvyššímu společenskému statusu se těšilo učňovské vzdělávání v Rakousku a Švýcarsku, nejnižšímu naopak v ČR, na Slovensku a v zemích Beneluxu.

Graf 12: Společenský status učňovského (VET) oproti odbornému a všeobecnému vzdělávání ve vybraných zemích (PISA 2018)

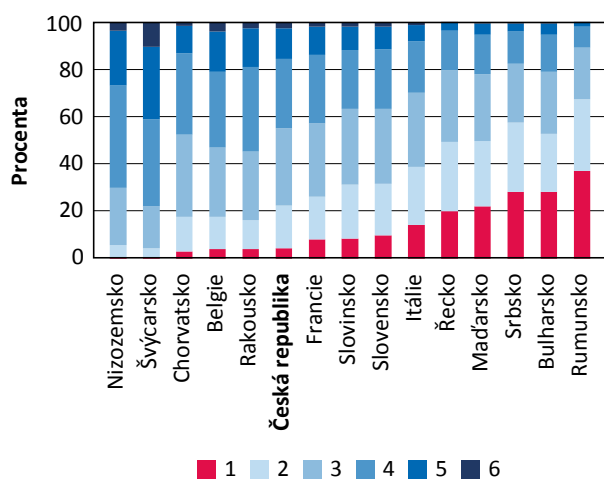


Poznámky: Odhad z regresní rovnice (OLS), kde závislá proměnná je počet bodů v testu PISA. Nezávislá proměnná je, jestli se jedná o učňovské vůči odbornému nebo všeobecnému vzdělávání (kategorická), kontrolní proměnné – pohlaví, velikost sídla, kde se nachází škola, vzdělání rodičů. Odhad z 10 plausible values, data jsou převážena podle metodiky PISA. Konečný odhad je průměrem za matematické a čtenářské gramotnosti.

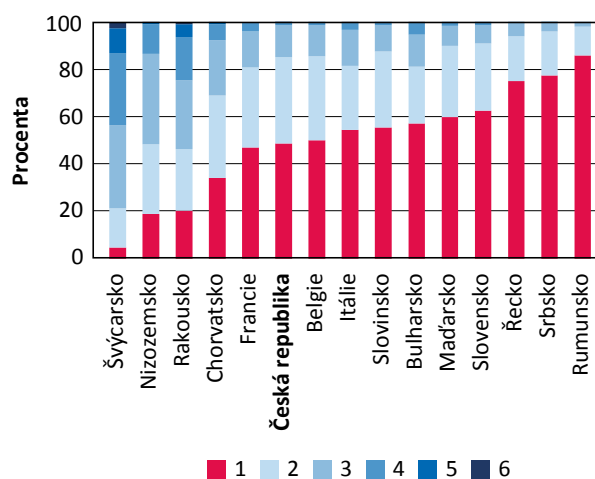
Zdroj: PISA, vlastní výpočty

Posledním výsledkem, do velké míry potvrzujícím předchozí zjištění, je rozdělení podle jednotlivých gramotnostních úrovní (**Grafy 13a a 13b**). Hlavní pro vzájemné porovnání je v tomto ohledu nikoliv samotný podíl žáků s nejnižší úrovní gramotností. Ten byl nepřekvapivě nejnižší u všech typů vzdělávání ve Švýcarsku, Nizozemsku a Rakousku. Důležité jsou ale rozdíly mezi podílem takových žáků v učňovském vzdělávání a ve zbylých typech vzdělávání. V tomto ohledu byl nejvyšší rozdíl v Řecku, Slovensku a Srbsku, které měly o 50 až 55 procentních bodů vyšší podíl žáků s nedostatečnou úrovní gramotností. V České republice tento rozdíl dosahoval 44 procentních bodů.

Graf 13a: Podíl žáků v gramotnostních úrovních všeobecného a odborného vzdělávání v roce 2018



Graf 13b: Podíl žáků v gramotnostních úrovních učňovského vzdělávání v roce 2018



Poznámky: Definice gramotnostních úrovní:

<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PISA%20scales%20for%20pisa-based%20test%20for%20schools.pdf>

Nejnižší je gramotnost jedna (nedostatečná), nejvyšší 6.

Zdroj: PISA, vlastní výpočty

Shrnutí

Ve studii jsme zkoumali, jaký má společenský status učňovské vzdělávání v ČR, jak se vyvíjel v čase a jak si vedla ČR v porovnání se zahraničím. Společenský status definujeme jako relativní rozdíl v gramotnostech žáků v učňovském vzdělávání a v ostatních oborech SV. Společenský status tedy popisuje, jací žáci se v jednotlivých letech selektovali do učňovského vzdělávání. K analýze jsme využili data ze šetření PISA za roky 2003–2018. Náš výzkum ukázal několik zajímavých skutečností:

1. Společenský status učňovského vzdělávání byl výrazně nižší oproti ostatním typům SV. Průměrný relativní rozdíl za roky 2003–2018 činil 113 bodů, což je rozdíl mezi žákem, který má mediánový výsledek, a žákem, který se nachází přibližně

- v 15. percentilu. Velmi zjednodušeně to lze označit za rozdíl mezi žáky s průměrnými a velmi podprůměrnými výsledky.
2. Společenský status učňovského vzdělávání byl v posledních 15 letech stabilní. Dočasný výkyv v roce 2006 byl pravděpodobně způsoben změnami nabídky míst v typech SV než změnou společenského statusu.
 3. Učňovské vzdělávání bylo vnímáno podobně u všech skupin žáků – podle pohlaví, vzdělání rodičů, velikosti sídla školy. To naznačuje, že u většiny žáků nebylo učňovské vzdělávání preferovanou volbou a často ho volili, až když neměli možnost směřovat na jiný typ vzdělávání (nepodali si jinam přihlášku, nedostali se na jiný typ vzdělávání).
 4. V porovnání s dalšími 14 evropskými zeměmi měla ČR jeden z nejnižších společenských statusů učňovského vzdělávání. Nejnižší společenský status učňovského vzdělávání měla ČR, Slovensko, Nizozemsko a Belgie. Naopak nejvyšší společenský status mělo učňovské vzdělávání v Rakousku a Švýcarsku.

Naše výsledky implikují, že v ČR nebyl společenský status učňovského vzdělávání vysoký a v průběhu let se navíc nezlepšoval. Je nad rámec této studie diskutovat, jaký podíl žáků má směřovat do učňovského vzdělávání. Pokud ale cílem vzdělávacích politik bude zvýšení společenského statusu učňovského vzdělávání, nehledě na podíl žáků směřujících do něho, tak naše výsledky naznačují, že vnímání žáků není lehké ovlivnit a je potřeba strukturálních změn. Naproti tomu jednodušší intervence typu informačních kampaní nebo stipendijních programů, které se v ČR používaly, jsou pro zlepšení vnímání nedostačující.³² Naše studie přímo neodpovídá na otázku, jak zvýšení společenského statusu učňovského vzdělávání dosáhnout. Kvalitativní evidence ale naznačuje, že žáky často trápí špatné uplatnění na trhu práce (Chamoutová a kol., 2019), problematická se zdá také kvalita výuky nebo školní prostředí (Straková, 2020). Mezinárodní analýza naznačuje, že pro žáky jsou často atraktivnější variantou maturitní obory, které kromě odborných dovedností učí také všeobecné dovednosti, poskytují vyšší stupeň vzdělání a umožňují pokračování studia na vysoké škole.

³² Na druhou stranu se zdá, že nesprávný výběr školy negativně ovlivňuje další směřování žáků (Simon, 2018) a některé intervence, kde pracovníci školy a další specialisté pomáhající žákům již na ZŠ pracovat se vzdělávacím potenciálem a pomáhají si vyjasnit výběr oboru, mohou být pro některé žáky efektivní (De Witte a kol., 2013).

Snahy o zvýšení atraktivity učňovského vzdělávání by podle našich zjištění, domácí a zahraniční evidence mohly zahrnovat:

1. Zvýšení kvality výuky v oborech učňovského vzdělávání. To může obsahovat investice do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Majerowitz a Montero, 2018), změnu v metodách a formách výuky (Bando a kol., 2019), správné nastavení finančních motivací pro pedagogické pracovníky (Swain a kol., 2019) nebo přilákání kvalitnějších pedagogů na učňovské obory (Morgan a kol., 2019). Zlepšení kvality výuky může následně zvýšit zájem žáků.
2. Zlepšení uplatnitelnosti žáků na trhu práce. To znamená úpravu obsahu oborů, aby poskytovaly žákům dovednosti a kompetence, které využijí dlouhodobě a které jim umožní se dobře adaptovat na změny na trhu práce (Hanushek a kol., 2017). To může představovat jak zvýšení podílu všeobecných a průřezových dovedností, tak poskytování odborných kompetencí a dovedností odpovídající modernímu vývoji.
3. Zvýšení prostupnosti struktury oborů tak, aby studenti měli možnost v průběhu studia pružně měnit obor. Pružností a prostupností mezi obory se vyznačují systémy, které mají v naší analýze nejvyšší společenský status učňovského vzdělávání (Rakousko, Švýcarsko) a kde zároveň prvotní rozřazení do oborů SV nemá zásadní vliv na výsledky žáků na trhu práce, protože žáci mohou obor včas změnit, když jim nevyhovuje (Dustmann a kol., 2017). Další možností je častější umožnění pozdější specializace v rámci studia.

Literatura

- Bando, R., Näslund-Hadley, E., & Gertler, P. (2019). Effect of inquiry and problem-based pedagogy on learning: Evidence from 10 field experiments in four countries (No. w26280). National Bureau of Economic Research.
- Bolli, T., Rageth, L., & Renold, U. (2019). The Social Status of Vocational Education and Training in Switzerland. KOF Working Papers, 451.
- Bolli, T., & L. Rageth. (2016). Measuring the Social Status of Education Programmes: Applying a New Measurement to Dual Vocational Education and Training in Switzerland. KOF Working Paper No. 403.
- Cedefop (2017). European public opinion survey on vocational education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- Dustmann, C., Puhani, P. A., & Schönberg, U. (2017). The long-term effects of early track choice. *The Economic Journal*, 127(603), 1348-1380.
- Dvořák, T., & Prokop, P. (2019). Analýza výzev českého vzdělávání. Nadační fond Eduzměna.
- Eurobarometer (2012). Attitudes towards vocational education and training. Directorate-General for Communication. European Commission.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of human resources*, 52(1), 48-87.
- Hlad'o, P. (2010). Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(3), 66-81.
- Chamoutová, D., Vojtěch, J., & Chomová, P. (2017). Analýza realizované vzdělávací nabídky středních škol. Národní ústav vzdělávání.
- Chamoutová, D., Kleňha, D., Koucký, J., Trhlíková, J., Úlovec, M., & Vojtěch, J. (2019). Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2018. Národní ústav vzdělávání.
- Majerowicz, S., & Montero, R. (2018). Can Teaching be Taught? Experimental Evidence from a Teacher Coaching Program in Peru. Working Paper.
- Morgan, A, Minh, N., Hanushek, E. A., Ost., B. & Rivkin, S. (2019). Getting Effective Educators in Hard-to-Staff Schools. Unpublished manuscript.
- MŠMT (2001). Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha
- MŠMT (2005). Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha
- Průcha, J. (2019). Systémy odborného vzdělávání v zahraničí. *Pedagogika*, 69(2).
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and Interpretations. OECD Publishing.

Simon, L. (2018). Shocking Choice: Trade Shocks, Local Labor Markets and Vocational Occupation Choices (No. 281). Ifo Working Paper.

Straková, J. (2015). Strong vocational education—a safe way to the labour market? A case study of the Czech Republic. *Educational Research*, 57(2), 168-181.

Straková, J., & Simonová, J. (2020). Vztah akademické marnosti a výsledk žáků: různé mechanismy pro matematiku a čtenářskou gramotnost. *Studia paedagogica*. 25(3), 43-66

Swain, W. A., Rodriguez, L. A., & Springer, M. G. (2019). Selective retention bonuses for highly effective teachers in high poverty schools: Evidence from Tennessee. *Economics of Education Review*, 68, 148-160.

Trhlíková, J. (2016). Přejchod absolventů středních škol na trh práce - III. etapa – šetření 2015. NÚV

Příloha A

**Tabulka A1: Vývoj charakteristik žáků a škol v typech SV
v období 2003–2018**

	Učňovské	Odborné	Gymnázia	Učňovské	Odborné	Gymnázia
	Pohlaví			Pohlaví		
	Dívky			Chlapci		
2003	14,0	59,8	26,2	36,8	48,6	14,6
2006	14,0	55,0	31,1	31,4	55,9	12,7
2009	14,3	54,6	31,1	25,7	57,4	16,9
2012	16,4	49,0	34,7	22,6	53,5	23,9
2015	13,7	55,4	30,9	26,0	48,6	25,4
2018	12,7	52,7	34,7	27,2	50,4	22,5
Velikost sídla						
	Obec <15 000 obyv.			Obec >15 000 obyv.		
2003	22,0	58,5	19,5	26,4	52,5	21,1
2006	26,0	58,9	15,0	22,6	53,4	24,0
2009	24,2	52,0	23,9	17,8	57,7	24,5
2012	19,4	43,3	37,3	19,1	55,3	25,6
2015	32,7	31,3	36,0	15,2	58,8	26,0
2018	27,6	37,4	35,0	16,7	56,3	27,1
Vzdělání rodičů						
	Oba rodiče bez vysoké školy			Alespoň jeden rodič s vysokou školou		
2003	30,8	57,4	11,8	7,5	45,2	47,3
2006	26,6	61,5	11,9	16,5	38,8	44,7
2009	23,9	60,1	16,1	5,8	41,8	52,4
2012	24,2	56,3	19,5	4,8	36,0	59,2
2015	24,6	57,7	17,6	6,6	39,1	54,3
2018	25,3	57,1	17,6	6,5	40,0	53,5

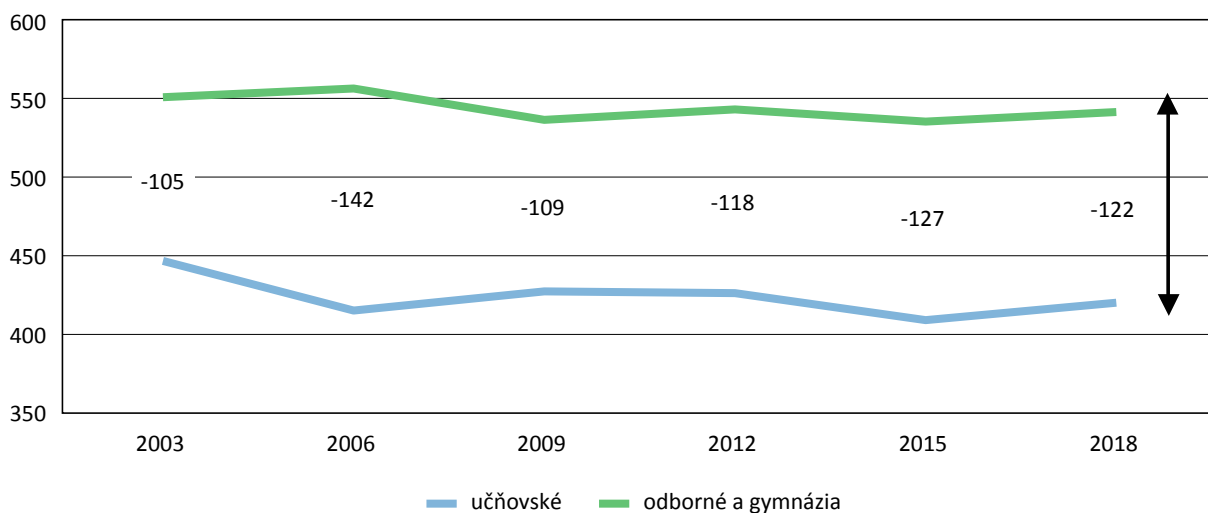
Zdroj: PISA, vlastní výpočty

**Tabulka A2: Počet škol podle
typu středního vzdělávání**

	2003	2008	2016
Učňovské	606	540	516
Odborné	923	916	795
Všeobecné	348	377	359

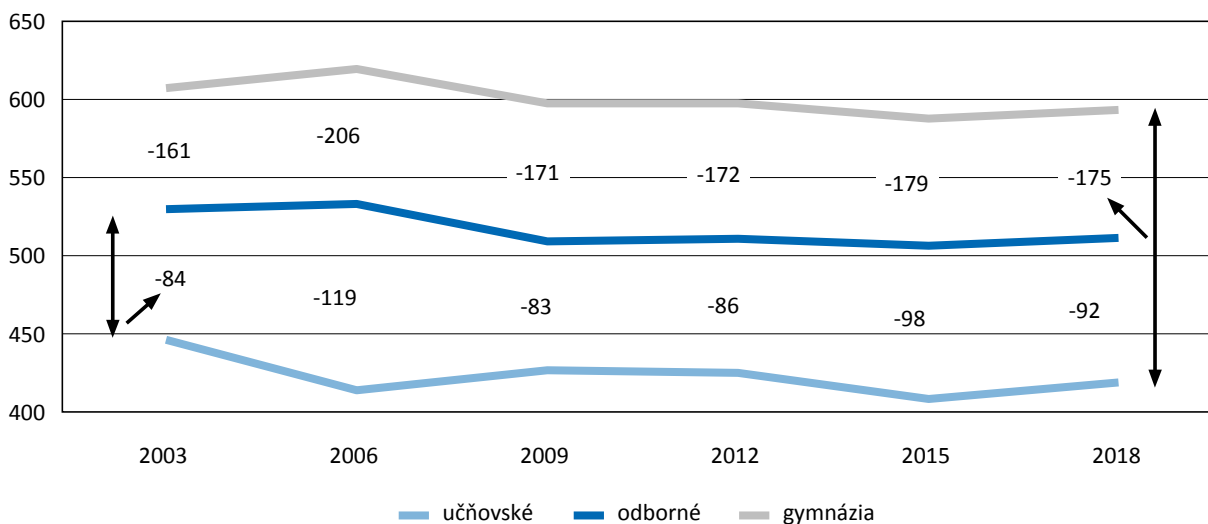
Zdroj: Chamoutová a kol. (2017).
Národní ústav vzdělávání

Graf A1: Průměrné výsledky žáků učňovského vzdělávání a zbylých typů SV (PISA 2003–2018)



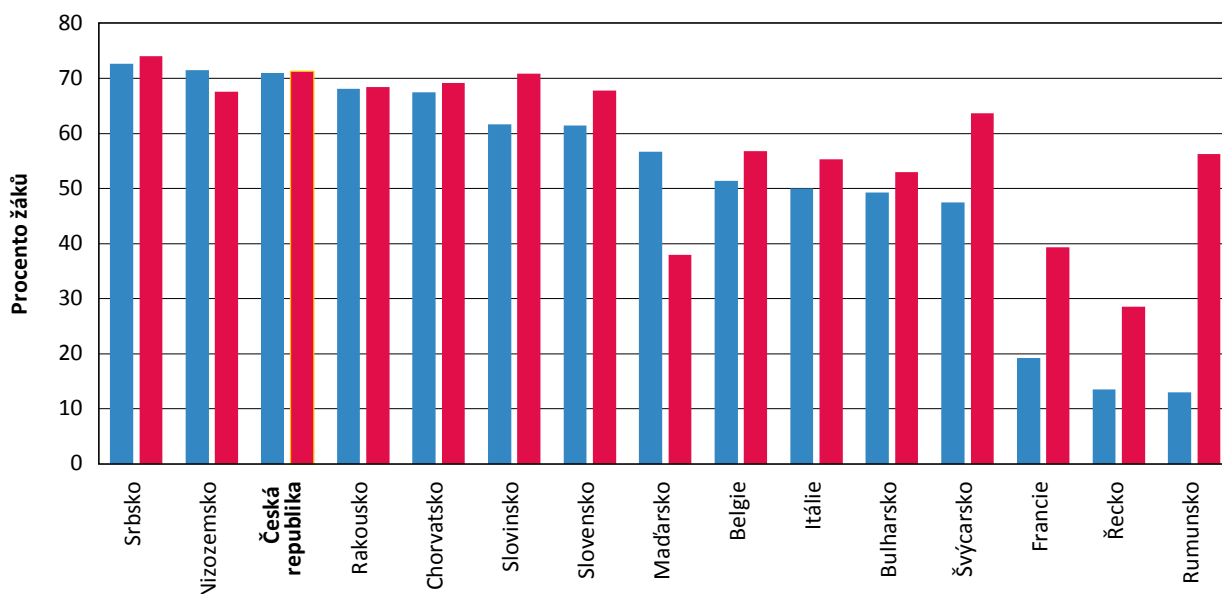
Poznámky: Výsledky jsou počítány jako průměr matematické a čtenářské gramotnosti.
Zdroj: PISA, vlastní výpočty.

Graf A2: Průměrné výsledky žáků učňovského oproti odbornému a všeobecnému vzdělávání (PISA 2003–2018)



Poznámky: Výsledky jsou počítány jako průměr matematické a čtenářské gramotnosti.
Zdroj: PISA, vlastní výpočty.

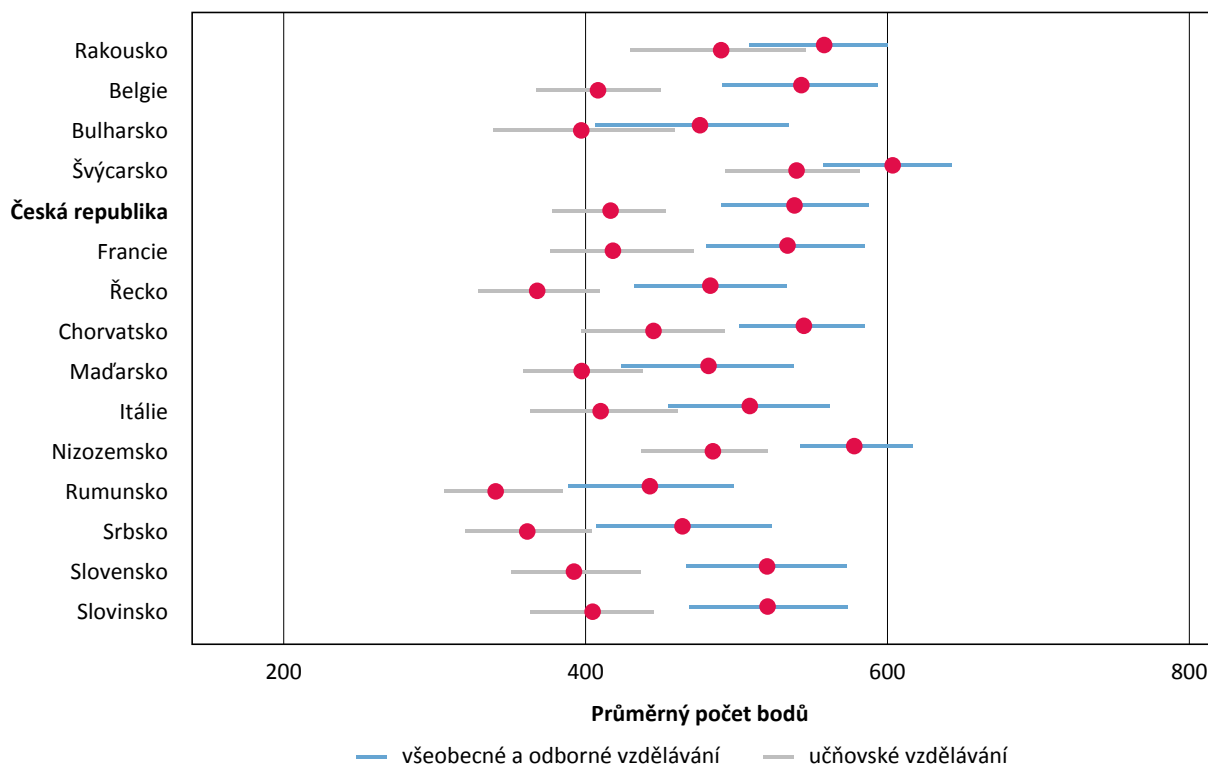
Graf A3: Podíl žáků ve středním odborném a učňovském vzdělávání v roce 2018, porovnání PISA a Eurostat



Poznámky: Modré sloupčky zobrazují podíl žáků dohromady v učňovském a odborném vzdělávání podle dat PISA, červené ten stejný údaj podle dat Eurostat.

Zdroj: PISA a Eurostat, vlastní výpočty

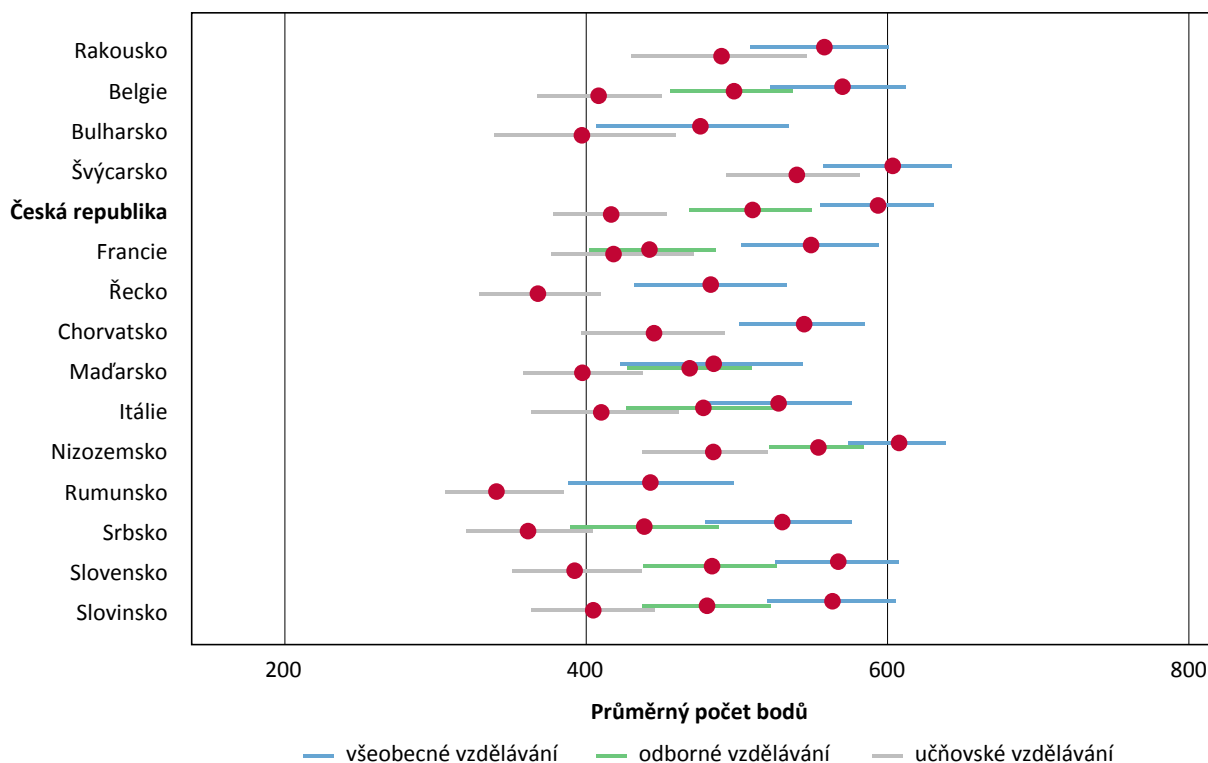
Graf A4: Rozdíly v mediánových gramotnostech v roce 2018 učňovského vzdělávání a ostatních typů SV v Evropě



Poznámky: Graf znázorňuje medián (tečka) a 25. a 75. percentil výsledků (délka úsečky) učňovského (šedá barva) a všeobecného a odborného vzdělávání (modrá barva). Průměr za matematické a čtenářské gramotnosti.

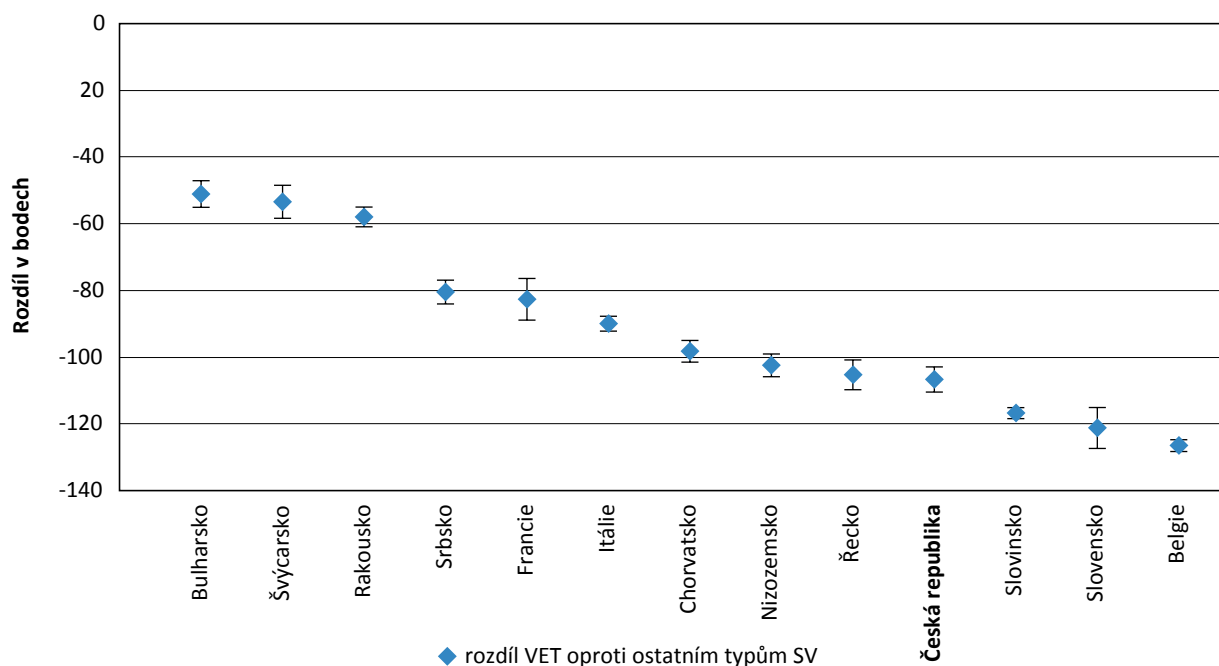
Zdroj: PISA, vlastní výpočty.

Graf A5: Rozdíly v mediánových gramotnostech učňovského, odborného a všeobecného vzdělávání v Evropě (rok 2018)



Poznámky: Graf znázorňuje medián (tečka) a 25. a 75. percentil výsledků (délka úsečky) učňovského (šedá barva), odborného (zelená barva) a všeobecného vzdělávání (modrá barva). Průměr za matematické a čtenářské gramotnosti. Zdroj: PISA, vlastní výpočty.

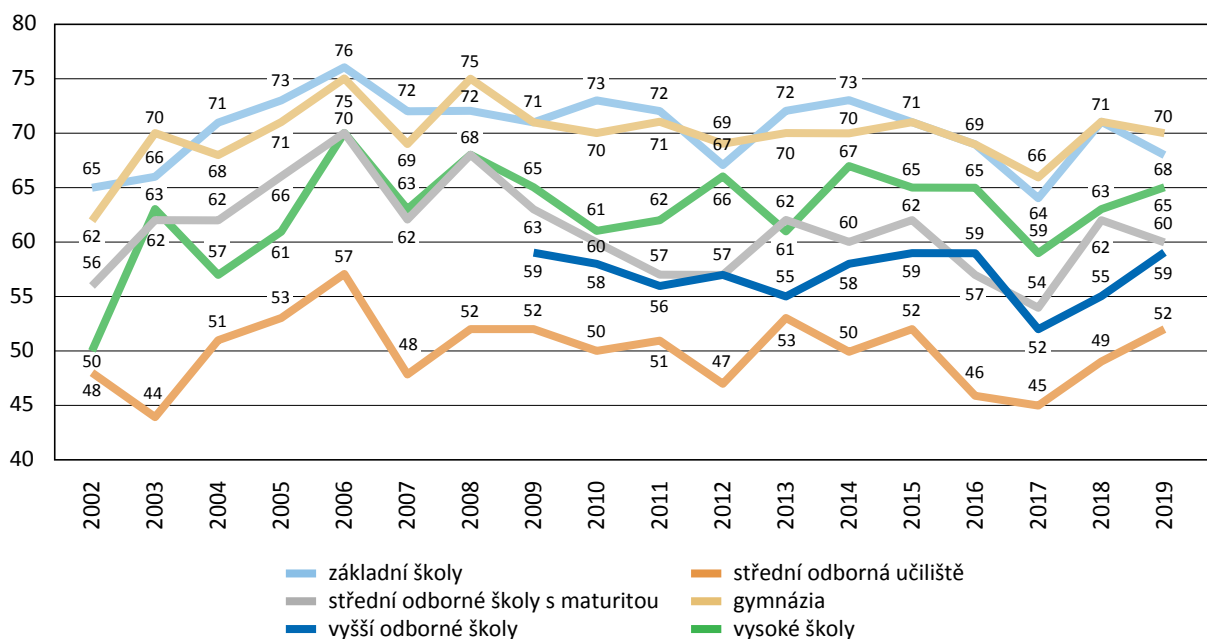
Graf A6: Společenský status odborného vzdělávání (VET) oproti zbylým typům SV ve vybraných zemích (PISA 2012)



Poznámky: Odhad z regresní rovnice (OLS), kde závislá proměnná je počet bodů v testu PISA. Nezávislá proměnná je, jestli se jedná o učňovské vzdělávání (kategorická), kontrolní proměnné – pohlaví, velikost sídla, kde se nachází škola, vzdělání rodičů. Odhad z 5 plausible values, data jsou převážena podle metodiky PISA. Konečný odhad je průměrem za matematické a čtenářské gramotnosti.

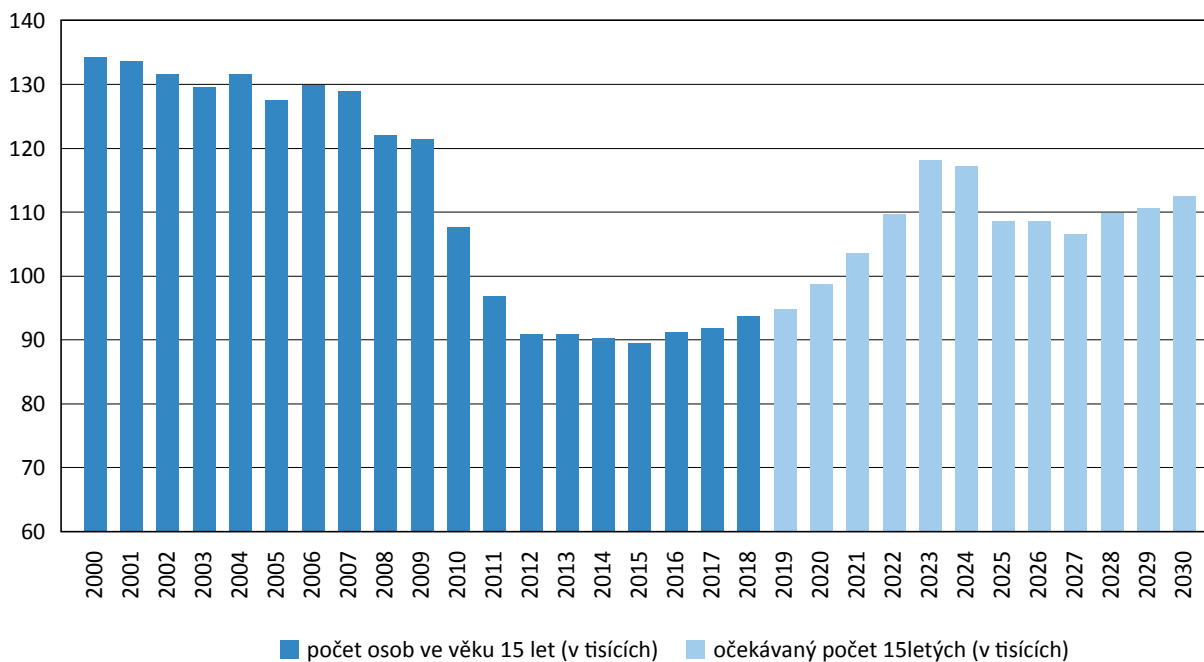
Zdroj: PISA, vlastní výpočty

Graf A7: Vývoj pozitivního hodnocení úrovně vzdělávání na jednotlivých typech škol (v %)



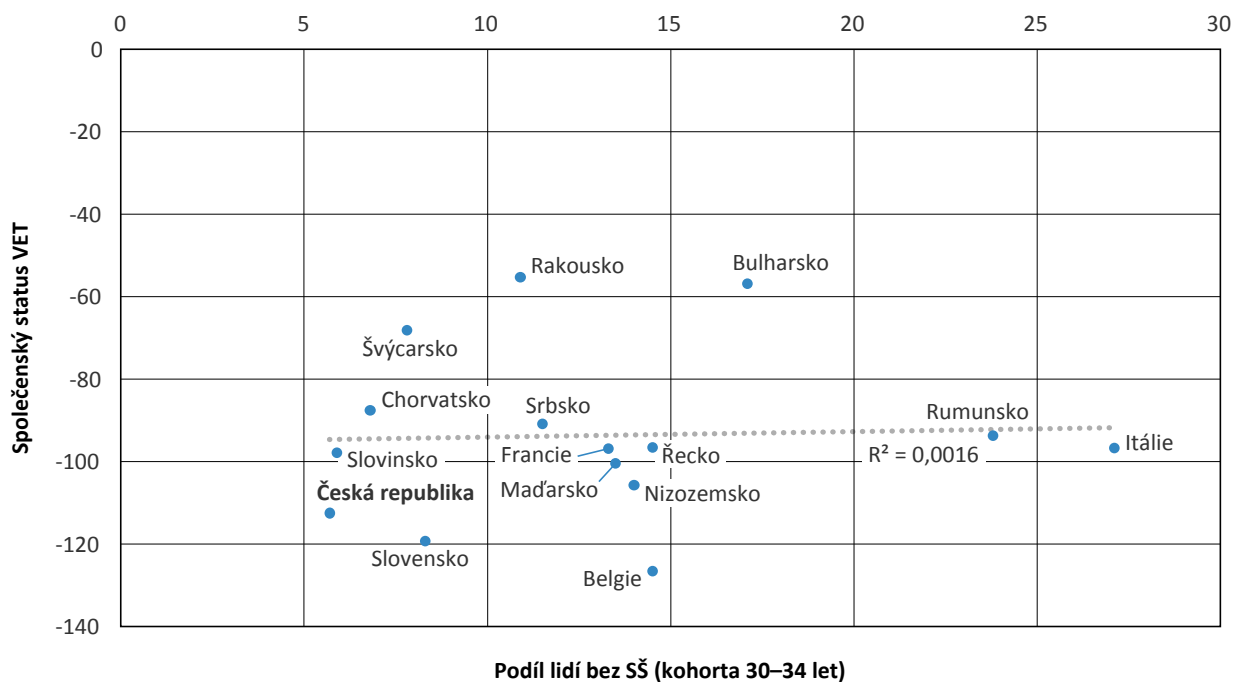
Poznámky: Pozitivní hodnocení představuje součet odpovědí „velmi dobrá“ a „spíše dobrá“.
Zdroj: CVVM SOÚ AV ČR, Naše společnost.

Graf A8: Vývoj počtu 15letých osob v České republice, včetně predikce do roku 2030



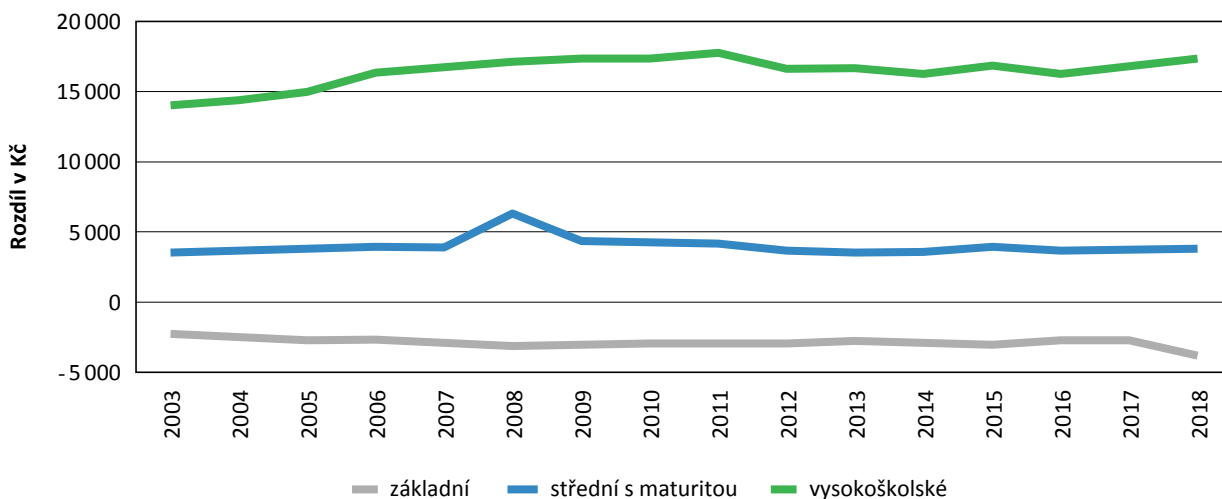
Zdroj: Chamoutová a kol. (2018). Uplatnění absolventů škol na trhu práce 2018. Národní ústav vzdělávání.

Graf A9: Podíl lidí v rozmezí 30–34 let se základním nebo nižším vzděláním



Zdroj: Eurostat

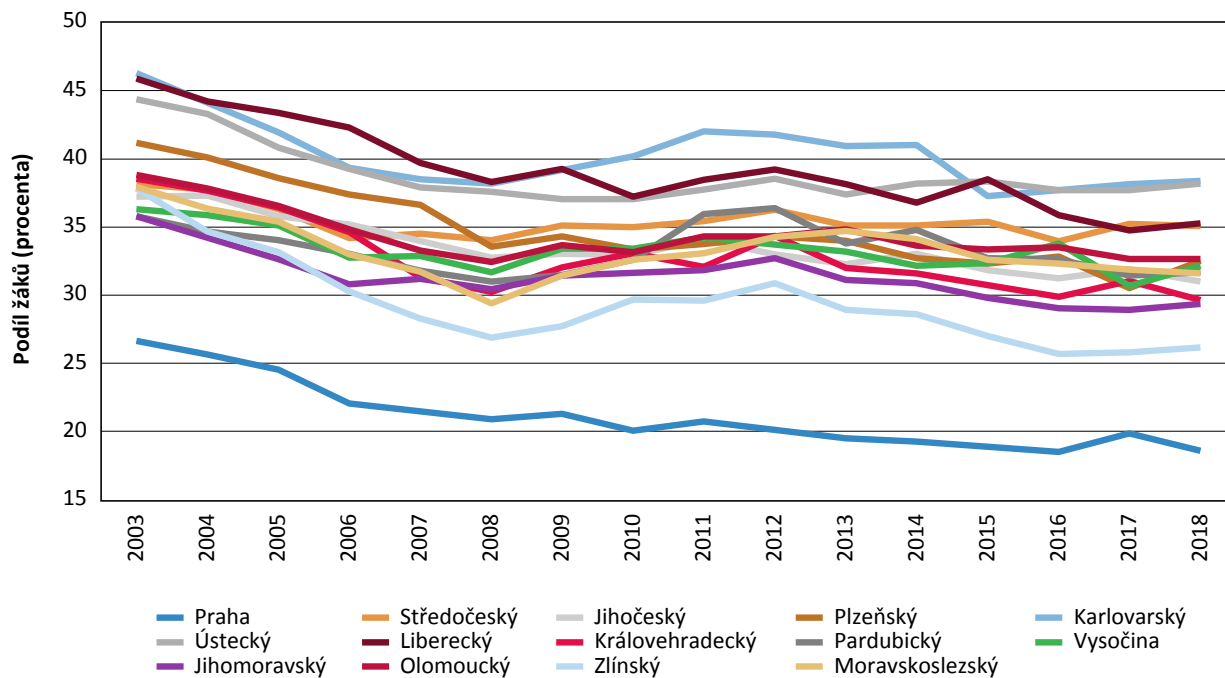
Graf A10: Odhad relativních rozdílů hrubých mezd lidí se SV bez maturity oproti základnímu vzdělání, SV s maturitou a vysokoškolskému vzdělání



Poznámky: Data zahrnují pouze mzdovou sféru. Data za období 2003–2010 byla reportována pouze ve formě hodinové sazby bez počtu odpracovaných hodin. Pro získání odhadu průměrné měsíční mzdy byla hodinová sazba v tomto období vynásobena průměrnou odpracovanou dobou podle úrovně vzdělání za rok 2011.

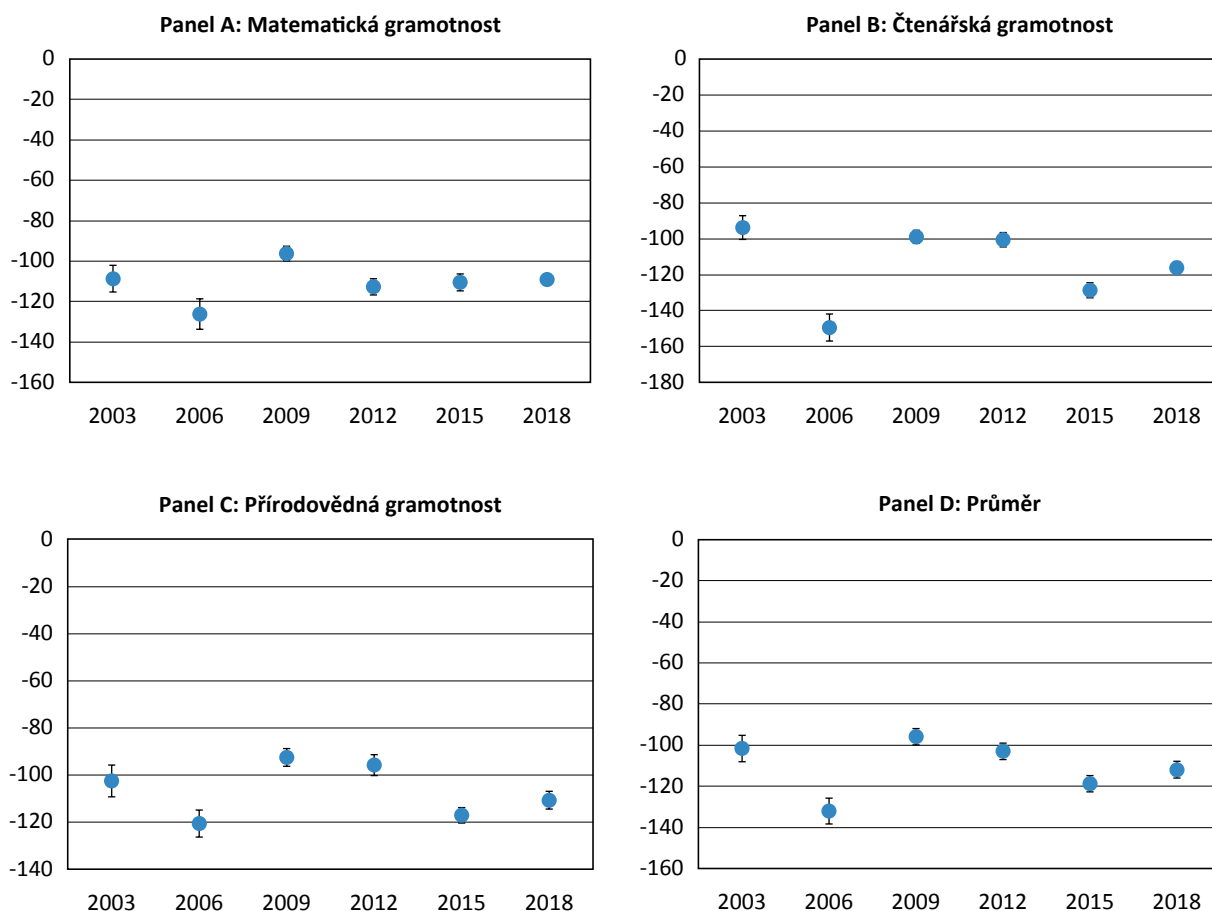
Zdroj: Informační systém o průměrném výděлку

Graf A11: Podíl žáků 1. ročníků v učňovském vzdělávání podle kraje



Zdroj: NPI

Graf A12: Společenský status učňovského vzdělávání za jednotlivé gramotnosti (Panel A–C) a průměr za všechny tři gramotnosti (Panel D)



Poznámky: Odhad z regresní rovnice (OLS), kde závislá proměnná je počet bodů v testu PISA. Nezávislá proměnná je, jestli se jedná o učňovské vzdělávání (kategorická), kontrolní proměnné – pohlaví, velikost sídla, kde se nachází škola, vzdělání rodičů. Odhad z 5 plausible values, data jsou převážena podle metodiky PISA. Panel D – konečný odhad je průměrem z matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti.

Zdroj: PISA, vlastní výpočty

Tabulka A3: Společenský status při kontrole o proměnné ovlivňující nabídku

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Učňovské vzdělávání	-102,4*** (6,49)	144,2*** (10,06)	-100,5*** (6,29)	-111,2*** (6,36)	-119,6*** (4,47)	-112,68*** (4,30)
Dívka	12,3 (4,49)	-3,5 (6,28)	-6,1 (5,07)	4,7 (4,65)	9,7 (2,83)	1,7 (3,28)
Město	18,2** (7,87)	15,1** (7,64)	10,6 (6,75)	0,2 (7,09)	4,1 (4,65)	2,8 (4,18)
Rodič s VŠ	36,8*** (4,61)	34,7*** (4,15)	45,8*** (4,59)	47,4*** (3,87)	39,1*** (2,88)	36,7*** (2,60)
Soukromá škola	19,7** (9,55)	28,2* (15,01)	-21,7 (19,91)	16,4** (8,20)	17,1*** (5,29)	23,8*** (6,29)
Selektivní škola	3,1 (5,10)	0,5 (4,91)	3,2 (11,44)	40,5** (22,47)		
Konstanta	445,4*** (28,40)	458,7*** (47,85)	539,5*** (42,84)	354,5*** (65,70)	455,5*** (15,82)	453,3*** (19,84)
Pozorování	3269	2687	2481	1958	3616	3761
R-squared	0,345	0,435	0,34	0,375	0,36	0,31

*Poznámky: Odhad z regresní rovnice (OLS), kde závislá proměnná je počet bodů v testu PISA. Odhad z 5–10 plausible values podle roku testování, data jsou převážena podle metodiky PISA. Proměnná soukromá škola je kategorická a nabývá hodnoty 1, pokud ji nezřizuje stát (soukromé a církevní). Selektivní škola je kategorická a nabývá hodnoty 1, pokud škola při přijímacím řízení bere vždy alespoň jeden faktor do úvahy. Konečný odhad je průměrem z matematické a čtenářské gramotnosti. *** signifikance na 1% hladině, ** signifikance na 5% hladině, * signifikance na 10% hladině*

**Tabulka A4: Společenský status při kontrole o faktory
ovlivňující nabídku a kvalitu školy**

	(1) 2003	(2) 2006	(3) 2009	(4) 2012	(5) 2015	(6) 2018
Učňovské vzdělávání	-74,2*** (8,53)	-131,9*** (13,34)	-78,5*** (8,26)	-98,5*** (8,71)	-112,8*** (5,14)	-103,6*** (5,12)
Dívka	11,6*** (4,36)	-5,6 (6,16)	-3,5 (4,49)	5,6 (4,62)	12,3*** (2,80)	5,8* (3,18)
Město	23,6*** (7,51)	17,6*** (8,30)	12,3 (7,15)	-2,9 (6,99)	0,9 (4,49)	0,3 (3,97)
Rodič s VŠ	30,2*** (5,55)	35,5*** (4,51)	40*** (4,15)	44,9*** (4,04)	35,5*** (2,82)	31,3*** (2,60)
Soukromá škola	12,0 (9,60)	27,2* (14,25)	-22,7 (18,86)	16,5** (8,09)	15,9*** (5,89)	20,0*** (5,42)
Selektivní škola	3,1 (5,10)	-0,5 (4,98)	-2,1 (12,31)	12,2 (22,37)		
Počet žáků na učitele	-3,6 (1,00)	1,4 (1,12)	1,5 (1,41)	0,8 (0,69)	1,9 (0,74)	2,3 (0,67)
Podíl kvalifikovaných učitelů	9,1*** (1,54)	2,7*** (2,8)	10,7*** (2,8)	8,4*** (3,2)	5,1*** (1,1)	7,1*** (1,2)
Konstanta	439,6 (25,80)	427,0 (50,41)	437,7 (48,75)	353,0 (59,29)	395,2 (18,54)	378,3 (22,36)
Pozorování	2932	2468	2367	1913	3522	3581
R-squared	0,405	0,43	0,385	0,395	0,385	0,35

*Poznámky: Odhad z regresní rovnice (OLS), kde závislá proměnná je počet bodů v testu PISA. Odhad z 5-10 plausible values podle roku testování, data jsou převážena podle metodiky PISA. Proměnná soukromá škola je kategorická a nabývá hodnoty 1, pokud ji nezřizuje stát (soukromé a církevní). Selektivní škola je kategorická a nabývá hodnoty 1, pokud škola při přijímacím řízení bere vždy alespoň jeden faktor do úvahy. Konečný odhad je průměrem z matematické a čtenářské gramotnosti. *** signifikance na 1% hladině, ** signifikance na 5% hladině, * signifikance na 10% hladině*

Tabulka A5: Společenský status v kvantilech distribuce výsledků

	(1) Q10	(2) Q25	(3) Q50	(4) Q75	(5) Q90
2003	-96,1*** (10,91)	-99,6*** (8,76)	-99,5*** (6,79)	-104,4*** (7,78)	-104,8*** (7,70)
2006	-141*** (17,98)	-137,6*** (16,10)	-135,8*** (13,75)	-131,5*** (12,11)	-131,9*** (13,59)
2009	-85,9*** (13,39)	-88,8*** (10,03)	-96,3*** (10,01)	-104,7*** (10,92)	-112,8*** (10,83)
2012	-87,6*** (11,35)	-94,3*** (10,45)	-108*** (7,11)	-113,3*** (8,50)	-113,6*** (9,64)
2015	-113,8*** (10,24)	-116,3*** (8,36)	-118,8*** (7,10)	-120,8*** (7,45)	-123,5*** (8,63)
2018	-101,8*** (8,87)	-108,7*** (8,17)	-112,8*** (7,96)	-116,7*** (7,92)	-120,1*** (7,96)

Poznámky: Odhad z kvantilové regrese, použité kvantily 10, 25, 50, 75 a 90. Závislá proměnná je počet bodů v testu PISA. Nezávislá proměnná je, jestli se jedná o učňovské vzdělávání (kategorická), kontrolní proměnné – pohlaví, velikost sídla, kde se nachází škola, vzdělání rodičů. Odhad z 5-10 plausible values podle ročníku testování, data jsou převážena podle metodiky PISA. Konečný odhad je průměrem z matematické a čtenářské gramotnosti.

Zdroj: PISA, vlastní výpočty

Tabulka A6: Vývoj společenského statusu podle jednotlivých charakteristik žáků a škol

	2003	2006	2009	2012	2015	2018
<i>Pohlaví</i>						
Dívky	-110,63 (10,63)	-146,40 (26,07)	-113,58 (8,68)	-108,05 (9,24)	-110,28 (8,26)	-119,09 (9,42)
Chlapci	-96,09 (6,64)	-134,72 (10,30)	-85,16 (9,33)	-105,42 (8,22)	-127,62 (7,84)	-106,80 (8,92)
Rozdíl	14,5	11,7	28,4	2,6	-17,3	12,3
<i>Velikost sídla, kde se nachází škola</i>						
< 15 tis. obyv.	-93,13 (11,81)	-123,32 (11,86)	-108,32 (11,89)	-122,34 (13,15)	-133,43 (12,81)	-107,64 (13,04)
> 15 tis. obyv.	-103,53 (7,84)	-147,86 (18,51)	-91,30 (10,05)	-97,79 (8,24)	-113,36 (7,71)	-113,21 (7,88)
Rozdíl	-10,4	-24,5	17,0	24,6	20,1	-5,6
<i>Vzdělání rodičů</i>						
Oba bez VŠ vzdělání	-97,02 (6,30)	-123,11 (11,37)	-94,97 (8,15)	-102,32 (6,47)	-111,55 (6,16)	-105,50 (7,32)
-	-	-	-	-	-	-
Alespoň 1 s VŠ vzdělání	140,85 (11,15)	-195,90 (20,02)	-129,49 (15,94)	-157,66 (15,87)	-180,37 (12,05)	-151,88 (11,35)
Rozdíl	-43,8	-72,8	-34,5	-55,3	-68,8	-46,4

Poznámky: Odhad z regresní rovnice (OLS), kde závislá proměnná je počet bodů v testu PISA. Nezávislá proměnná je, jestli se jedná o učňovské vzdělávání (kategorická), kontrolní proměnné – pohlaví, velikost sídla, kde se nachází škola, vzdělání rodičů. Odhad z 5-10 plausible values, data jsou převážena podle metodiky PISA. Konečný odhad je průměrem z matematické a čtenářské gramotnosti. Všechny koeficienty jsou signifikantní na 1% hladině významnosti.

Zdroj: PISA, vlastní výpočty

**Tabulka A7: Dělení typů vzdělávání v jednotlivých zemích
podle dokumentace PISA**

	Všeobecné	Odborné	Učňovské
Rakousko	academic secondary school		Austria: vocational school for apprentices Austria: intermediate technical and vocational school Austria: higher technical and vocational college
Belgie	Second & third stage general secondary education	Second & third stage technical secondary education Second & third stage artistic secondary education	Second & third stage vocational secondary education
Bulharsko	Secondary education - general non-profiled (upper) Secondary education - general profiled (upper)		Secondary education - vocational (upper)
Chorvatsko	Gymnasium		Four year or five-year vocational programmes Art programmes Vocational programmes for industry Vocational programmes for crafts
ČR	6, 8-year gymnasium (upper secondary) 4-year gymnasium	Voc/tech secondary school with maturate Czech Republic: Conservatory (upper secondary)	Voc/tech secondary school without maturate
Francie	isced 3a	isced 3b	isced 3c
Řecko	Secondary education (upper)		Technical-Vocational Schools Upper secondary education
Maďarsko	Hungary: Grammar school 1 (4 years long) Hungary: Grammar school 3 after Language Preparatory (8 years long, grade 9-12)	Vocational secondary school Vocational secondary school after Language Preparatory	Vocational school
Itálie	Artistic, Classical, Linguistic, Music and performing arts, Scientific, Social studies	Technical Institute	Vocational Institute, Art Institute (Industry and Craft Workers) Vocational training; Vocational Schools of Bolzano and Trento Provinces
Nizozemsko	Lower secondary grades of VWO, preparing for upper secondary VWO Upper secondary grades of VWO, preparing for university	Lower secondary grades of HAVO, preparing for upper secondary HAVO or MBO Upper secondary grades of HAVO, preparing for HBO (higher vocational education/college)	practical preparation for labour market admission to ISCED 3 = MBO tertiary level, preparing for upper secondary HAVO
Rumunsko	High School (upper secondary education)		Vocational programmes with a duration of three years (leading to qualifications - EQF 3)
Srbsko	Gymnasium	Technical school Medical school Economy school Agricultural school Art school	Technical vocational school Economy vocational school Agricultural vocational school
Slovensko	Secondary school (ISCED 3)	High School Secondary College - branch/class with a school leaving examination	Secondary College - branch/class without a school leaving examination
Slovinsko	Secondary general education - general and classical gymnasiums Secondary general education - technical gymnasiums	Technical education programmes	Vocational education programmes of medium duration - school type and dual type/apprenticeship organisation Vocational education programmes of short duration
Švýcarsko	School preparing for the university entrance certificate		Vocational baccalaureate, dual system 3-4 years Vocational education, dual system 3-4 years Intermediate diploma school Basic vocational education (2 years)

Zdroj: PISA Codebooks

Předchozí publikace IDEA

2020

Nechtěné plody prorodinných politik. Alena Bičáková, Klára Kalíšková, Lucie Zapletalová, prosinec 2020 [▶](#)

Vysoké náklady nízkého vzdělání v České republice. Jana Krajčová, Daniel Münich, prosinec 2020 [▶](#)

Grantová podpora a doktorské studium: analýza dat Grantové agentury Univerzity Karlovy. Václav Korbel, říjen 2020 [▶](#)

Personální politické konexe a efektivnost veřejných zakázek v letech 2007–2018. Bruno Baránek, Vítězslav Titl, září 2020 [▶](#)

Odchody do důchodu v Česku: role očekávání a zdravotního stavu v mezinárodním srovnání. Filip Pertold, Miroslava Federičová, září 2020 [▶](#)

Penzijní spoření se státní podporou v České republice: spíš podpěra než pilíř. Jiří Šatava, srpen 2020 [▶](#)

Platy učitelů v roce 2019: Blýská se na lepší časy? Daniel Münich, Vladimír Smolka, červenec 2020 [▶](#)

Odkud se rekrutují výzkumníci na univerzitách? Vít Macháček, Martin Srholec, únor 2020 [▶](#)
interaktivní aplikace česká [▶](#), anglická verze studie [▶](#), interaktivní aplikace anglická [▶](#)

2019

Dichotomie spotřebních daní: zdroj veřejných rozpočtů a nástroj snižování újmy (diskusní studie). Vladimír Novák, Michal Šoltés, prosinec 2019 [▶](#)

Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno. Miroslava Federičová, listopad 2019 [▶](#)

Návratnost soukromých a veřejných výdajů na podnikatelský výzkum. Petr Pleticha, říjen 2019 [▶](#)

Dary politickým stranám a veřejné zakázky: evidence z let 2007–2014. Vítězslav Titl, Benny Geys, září 2019 [▶](#)

Platy českých učitelů: nová naděje. Daniel Münich, Vladimír Smolka, srpen 2019 [▶](#)

Stigma jako sebenaplnující se proroctví? Experimentální výzkum z českých věznic. Lubomír Cingl, Václav Korbel, srpen 2019 [▶](#)

Globalization of science: Evidence from authors in academic journals by country of origin.

Vít Macháček, Martin Srholec, květen 2019 [▶](#)

Kvalita práce učitelů, vzdělanost, ekonomický růst a prosperita České republiky.

Jana Krajčová, Daniel Münich, Tomáš Protivínský, květen 2019 [▶](#)

Dopady zvyšování minimální mzdy v letech 2013–2017 na zaměstnanost a mzdy

v České republice. Jakub Grossmann, Štěpán Jurajda, Vladimír Smolka, duben 2019 [▶](#)

Zatížení školními domácími úkoly v České republice a srovnání se světem. Václav Korbel,

Daniel Münich, duben 2019 [▶](#)

Elektromobil: nejdříve do vesmíru, do Česka až po slevě. Milan Ščasný, Iva Zvěřinová,

Zuzana Rajchlová, Eva Kyselá, únor 2019 [▶](#)

A Comparison of Journal Citation Indices. Daniel Münich, Taras Hrendash, únor 2019 [▶](#)

Dopady známek na vysvědčení na životní rozhodnutí žáků. Miroslava Federičová, únor 2019 [▶](#)

2018

Oborová publikační výkonnost pracovišť výzkumných organizací v České republice

v roce 2017. Daniel Münich, Taras Hrendash, prosinec 2018 [▶](#)

Které organizace mají nejcitovanější patenty? Nový pohled na hodnocení patentového

výzkumu (interaktivní publikace). Oleg Sidorkin, Martin Srholec, listopad 2018 [▶](#)

Dopady zavedení karenční doby v roce 2008 na pracovní neschopnost. Filip Pertold,

říjen 2018 [▶](#)

An International Comparison of Economic and Academic Performance of OECD Countries,

interaktivní aplikace. Taras Hrendash, Štěpán Jurajda, Stanislav Kozubek, Daniel Münich,

říjen 2018 [▶](#)

Dopady vyšších platů politiků na volby do zastupitelstev obcí. Ján Palguta, Filip Pertold,

září 2018 [▶](#)

Dopady odkládaného zrušení superhrubé mzdy. Klára Kalíšková, Michal Šoltés, září 2018 [▶](#)

Intelektuální dovednosti českých učitelů v mezinárodním a generačním srovnání.

Jana Krajčová, Daniel Münich, září 2018 [▶](#)

Obezita v České republice: mezinárodní srovnání s využitím dat z projektu SHARE.

Filip Pertold, Jiří Šatava, srpen 2018 [▶](#)

Oborová publikační výkonnost pracovišť výzkumných organizací v České republice v letech

2011–2015, interaktivní aplikace. Taras Hrendash, Stanislav Kozubek, Daniel Münich,

červenec 2018 [▶](#)

Dopady reformy rodičovských příspěvků v roce 2008 na pracovní zařazení matek.

Barbara Pertold-Gebicka, červenec 2018 [▶](#)

Průvodce seniora: Jak neprodělat při předčasném odchodu do důchodu. Jiří Šatava, červenec 2018 [▶](#)

Komu školka (ne)pomůže? Zkušenosti ze série reforem předškolní péče v Německu.

Filip Pertold, Lucie Zapletalová, červenec 2018 [▶](#)

Vyšší platy učitelů: sliby, sliby, sliby. Daniel Münich, Vladimír Smolka, červen 2018 [▶](#)

Kde se nejvíce publikuje v predátorských a místních časopisech? Bibliometrická analýza trochu jinak. Vít Macháček, Martin Srholec, červen 2018 [▶](#)

The low-skilled in the Czech Republic. Alena Bičáková, Klára Kalíšková, květen 2018 [▶](#)

Názvy firem a jejich vliv na firemní výkonnost. Jan Hanousek, Štěpán Jurajda, duben 2018 [▶](#)

Co skrývají známky na vysvědčení? Daniel Münich, Tomáš Protivínský, leden 2018 [▶](#)

2017

Růst disponibilních příjmů osob v letech 2005 až 2015: Kdo si polepšil? Jiří Šatava, prosinec 2017 [▶](#)

Místní časopisy ve Scopusu. Vít Macháček, Martin Srholec, prosinec 2017 [▶](#)

IDEA PRO VOLBY 2017. Rodinná politika v programech politických stran: přehled a rozbor. Klára Kalíšková, říjen 2017 [▶](#)

IDEA PRO VOLBY 2017. Důchody a důchodci ve volebních programech. Filip Pertold, Jiří Šatava, září 2017 [▶](#)

IDEA PRO VOLBY 2017. Platy učitelů ve volebních programech: přehled a rozbor. Daniel Münich, září 2017 [▶](#)

Kdo je váš starosta: volební soutěž a charakteristiky zastupitelů v ČR. Ján Palguta, srpen 2017 [▶](#)

Vrána k vráně sedá aneb důležitost oboru studia při výběru partnera. Alena Bičáková, Štěpán Jurajda, Lucie Zapletalová, červenec 2017 [▶](#)

IDEA PRO VOLBY 2017, Nízké platy učitelů: hodně drahé šetření [▶](#), Interaktivní aplikace studie [▶](#). Daniel Münich, červen 2017

IDEA PRO VOLBY 2017, Příjmy seniorů – práce, nástupní důchody a jejich valorizace. Jiří Šatava, červen 2017 [▶](#)

Do direct subsidies stimulate new R&D output in firms? A comparison of IMPULS, TIP and ALFA programmes. Oleg Sidorkin, Martin Srholec, červen 2017 [▶](#)

IDEA PRO VOLBY 2017. Podpora rodin s dětmi: daně, dávky a veřejné služby. Klára Kalíšková, květen 2017 [▶](#)

Pod pokličkou Beallových seznamů. Vít Macháček, Martin Srholec, květen 2017 [▶](#)

Přísnější tresty za vraždy? Vyhodnocení dopadů legislativního návrhu. Libor Dušek, březen 2017 [▶](#)

Ženy a muži v českém výzkumu: publikační výkon, produktivita, spoluautorství a trendy. Štěpán Jurajda, Stanislav Kozubek, Daniel Münich, Samuel Škoda, březen 2017 [▶](#)

Proč ženy v Evropě nechtějí mít více dětí? Matthias Doepke, Fabian Kindermann, překlad Ondřej Lukáš, Filip Pertold, únor 2017 [▶](#)

2016

80% snížení emisí skleníkových plynů: analýza vývoje energetiky České republiky do roku 2050. Lukáš Rečka, Milan Ščasný, prosinec 2016 [▶](#)

Výzkum preferencí obyvatel pro klimatické politiky: Podporují Češi, Poláci a Britové jejich zavedení? Iva Zvěřinová, Milan Ščasný, Mikolaj Czajkowski a Eva Kyselá, prosinec 2016 [▶](#)

Světové srovnání českých a slovenských časopisů podle indikátorů Impact Factor (IF) a Article Influence Score (AIS). Daniel Münich a Samuel Škoda, prosinec 2016 [▶](#)

Daňový systém snižuje motivaci matek s menšími dětmi k práci: Doporučení a jeho vyhodnocení. Jiří Šatava, prosinec 2016 [▶](#)

Stimulují přímé dotace soukromé výdaje firem na VaV? Metoda regresní diskontinuity [▶](#), příloha Metodika hodnocení hospodárnosti účelové podpory pro aplikovaný výzkum a vývoj ve firmách. [▶](#) Ján Palguta, Martin Srholec, prosinec 2016

Transfer znalostí do praxe podnikajícími akademiky v České republice. Vít Macháček a Martin Srholec, listopad 2016 [▶](#)

Predátorské časopisy ve Scopusu. Vít Macháček, Martin Srholec, listopad 2016 [▶](#)

Brexit vylepší vyjednávací pozici velkých států v Radě EU. Nejvíce posílí Polsko. Vít Macháček, Tereza Hrtúsová, listopad 2016 [▶](#)

Konkurence politických uskupení v obecních zastupitelstvech a veřejné zakázky. Ján Palguta, říjen 2016 [▶](#)

Platy českých učitelů zůstávají velmi nízké. Daniel Münich, Vladimír Smolka, září 2016 [▶](#)

Medzinárodné porovnanie kvality publikačného výkonu vedných odborov na Slovensku ➤, *Odborové prehľady* ➤. Štěpán Jurajda, Stanislav Kozubek, Daniel Münich, Samuel Škoda, srpen 2016

Vliv mateřství na výši starobního důchodu. Jiří Šatava, červenec 2016 ➤

Dárci politických stran na trhu veřejných zakázek. Ján Palguta, červenec 2016 ➤

Národní srovnání vědeckého publikačního výkonu Akademie věd České republiky: kvantita vs. kvalita a spoluautorství. Štěpán Jurajda, Stanislav Kozubek, Daniel Münich, Samuel Škoda, červen 2016 ➤

Rozvody a příjmy žen v České republice: první zjištění v České republice na základě individuálních dat. Petr Janský, Filip Pertold, Jiří Šatava, červen 2016 ➤

Oborová publikační výkonnost pracovišť výzkumných organizací v České republice v letech 2009–2013. Štěpán Jurajda, Stanislav Kozubek, Daniel Münich, Samuel Škoda, květen 2016 ➤

Dopad daní a dávek na příjmovou nerovnost a relativní chudobu v České republice. Petr Janský, Klára Kalíšková, Daniel Münich, květen 2016 ➤

Sebedůvěra třídy a soutěž spolužáků o osmiletá gymnázia. Miroslava Federičová, Filip Pertold, Michael L. Smith, duben 2016 ➤

Podpora rodin s dětmi prostřednictvím daňově dávkového systému. Jiří Šatava, březen 2016 ➤

K čemu vede (ne)transparentnost veřejných zakázek? Ján Palguta, Filip Pertold, březen 2016 ➤

Veřejná podpora míst ve školách se vyplatí: Analýza výnosů a nákladů. Klára Kalíšková, Daniel Münich, Filip Pertold, březen 2016 ➤

Přechod na střední školu, pití alkoholu a vliv vrstevníků na kouření mládeže. Filip Pertold, únor 2016 ➤

An International Comparison of the Quality of Academic Publication Output in the Czech Republic ➤, *attachment Discipline sheets* ➤. Štěpán Jurajda, Stanislav Kozubek, Daniel Münich, Samuel Škoda, leden 2016

2015

Zdanění vysokopříjmových osob. Libor Dušek, Jiří Šatava, prosinec 2015 [▶](#)

Hrozí opět přeplnění věznic? Predikce počtu vězňů v České republice. Libor Dušek, prosinec 2015 [▶](#)

Mezinárodní srovnání kvality publikačního výkonu vědních oborů v České republice [▶](#), příloha *Oborové listy* [▶](#). Štěpán Jurajda, Stanislav Kozubek, Daniel Münich, Samuel Škoda, prosinec 2015

Rozdíly ve výši výdělků ve vztahu k mateřství a dítěti v rodině. Mariola Pytliková, listopad 2015 [▶](#)

Skills Mismatches in the Czech Republic. Klára Kalíšková, listopad 2015 [▶](#)

Pracovní aktivita po dosažení důchodového věku: Institucionální pobídky v České republice. Jiří Šatava, listopad 2015 [▶](#)

Od mateřství k nezaměstnanosti: Postavení žen s malými dětmi na trhu práce. Alena Bičáková, Klára Kalíšková, říjen 2015 [▶](#)

Working Beyond Pensionable Age: Institutional Incentives in the Czech Republic. Jiří Šatava, září 2015 [▶](#)

Komparativní studie věku odchodu do důchodu v České republice (česká verze studie *A Comparative Study of Retirement Age in the Czech Republic* z června 2015). Jana Bakalová, Radim Boháček, Daniel Münich, září 2015 [▶](#)

Oborová publikační výkonnost výzkumných pracovišť v České republice v letech 2008–2012 (studie obsahuje interaktivní internetový nástroj, pomocí kterého je možné zvolit obor či pracoviště a zobrazit řazení pracovišť dle preferovaného ukazatele). Štěpán Jurajda, Daniel Münich, září 2015 [▶](#)

Platy učitelů českých základních škol: setrvale nízké a neatraktivní. Daniel Münich, Mária Perignéthová, Lucie Zapletalová, Vladimír Smolka, září 2015 [▶](#)

Miliardáři versus lidé / Billionaires versus People. Jan Švejnar, srpen 2015 [▶](#)

A Comparative Study of Retirement Age in the Czech Republic (v angl. jazyce, srovnávací studie věku odchodu do důchodu v České republice). Jana Bakalová, Radim Boháček, Daniel Münich, červen 2015 [▶](#)

Bodový systém a jeho vliv na počet smrtelných nehod. Josef Montag, Lucie Zapletalová, květen 2015 [▶](#)

(Ne)diskriminace žen při žádosti o zaměstnání v důsledku mateřství: Experiment. Vojtěch Bartoš, březen 2015 [▶](#)

2014

Společným zdaněním k nižší zaměstnanosti žen. Klára Kalíšková, Lucie Zapletalová, prosinec 2014 [▶](#)

Co s ekonomickou neaktivitou v zemích Visegrádu? Ágota Scharle, říjen 2014 [▶](#)

Vliv informací z volebních lístků na výsledky obecních a krajských voleb. Štěpán Jurajda, Daniel Münich, Lucie Zapletalová, říjen 2014 [▶](#)

Regionální rozdíly v kupní síle: Ceny, platy, mzdy a důchody. Matěj Bajgar, Petr Janský, srpen 2014 [▶](#)

Budete mít nárok na důchod? Štěpán Jurajda, Jiří Šatava, červenec 2014 [▶](#)

Učení mučení, nebo škola hrou? Srovnání oblíbenosti školy a matematika pohledem mezinárodního šetření. Daniel Münich, Miroslava Federičová, červen 2014 [▶](#)

Státní úředníci: Kolik jich vlastně je, kde a za kolik pracují? Petr Bouchal, Petr Janský, červen 2014 [▶](#)

Komu pomůže navrhované zvýšení slevy na dani na dítě?. Klára Kalíšková, Daniel Münich, květen 2014 [▶](#)

Česká ekonomika pokračuje v růstu i v roce 2014. Vilém Semerák, březen 2014 [▶](#)

Příprava na osmiletá gymnázia: velká žakovská steeplechase. Miroslava Federičová, Daniel Münich, březen 2014 [▶](#)

Ženy v českém finančním sektoru 1994–2012: nové pracovní příležitosti pro mladé a vzdělané. Klára Kalíšková, březen 2014 [▶](#)

2013

Dopad vzdělanosti na hospodářský růst: ve světle nových výsledků PISA 2012. Daniel Münich, Tomáš Protivínský, prosinec 2013 [▶](#)

Zdanění vysokých příjmů, reforma za reformou... . Libor Dušek, Jiří Šatava, prosinec 2013 [▶](#)

Kdo a kolik odvádí do společné kasy? Zdanění příjmů ze zaměstnání a podnikání v českém systému. Libor Dušek, Klára Kalíšková, Daniel Münich, prosinec 2013 [▶](#)

Co by od roku 2015 přinesla již schválená reforma přímých daní? Libor Dušek, Klára Kalíšková, Daniel Münich, říjen 2013 [▶](#)

Dopad rozvodu na příjmy v důchodu. Jiří Šatava, září 2013 [▶](#)

Důchodový systém: scénáře budoucího vývoje. Ondřej Schneider, Jiří Šatava, červen 2013 [▶](#)

Dopady reformy I. důchodového pilíře po roce 1996 na starobní důchody jednotlivců.
Ondřej Schneider, Jiří Šatava, květen 2013 [▶](#)

Účastníci penzijního připojištění. Petr Janský, květen 2013 [▶](#)

Může záporný hlas ve volebním systému se dvěma mandáty zvýšit kvalitu kandidátů?
Martin Gregor, duben 2013 [▶](#)

Kdo je nejvíce zasažen růstem cen? Rozdíly v inflaci pro různé domácnosti. Pavel Hait,
Petr Janský, březen 2013 [▶](#)

2012

Zachrání Čína české exporty? Studie. Vilém Semerák, prosinec 2012 [▶](#)

Odhady dopadů změn DPH na domácnosti: porovnání dvou možných scénářů od roku 2013.
Petr Janský, listopad 2012 [▶](#)

Veřejné zakázky v ČR: Co říkají data o chování zadavatelů? Pavla Nikolovová, Ján Palguta,
Filip Pertold, Mário Vozár, říjen 2012 [▶](#)

Jaký důchod nás čeká? Alternativy vývoje státního průběžného důchodového systému.
Ondřej Schneider, říjen 2012 [▶](#)

Český důchodový systém na rozcestí: Pro koho je výhodný přechod do druhého pilíře?
Ondřej Schneider, Jiří Šatava, říjen 2012 [▶](#)

*Dopady makroekonomického vývoje ČR na krajské úrovni: možnosti pro aktivní
hospodářskou politiku (studie pro potřeby Ekonomické rady Asociace krajů ČR).*
Vilém Semerák, září 2012 [▶](#)

*Možnosti pro aktivní hospodářskou politiku na krajské úrovni (studie pro potřeby
Ekonomické rady Asociace krajů ČR).* Vilém Semerák, Jan Švejnar, září 2012 [▶](#)

Česká pomoc rozvojovým zemím: nejen finanční rozvojová spolupráce. Petr Janský,
Zuzana Řehořová, září 2012 [▶](#)

The Commitment to Development Index for the Czech Republic (výzkumný článek).
Petr Janský, Zuzana Řehořová, září 2012 [▶](#)

*Být či nebýt učitelem: platy českých učitelů pohledem nákladů ušlých příležitostí a širší
souvislosti.* Daniel Münich, Jan Straka, září 2012 [▶](#)

Kde se v ČR dělá nejlepší výzkum. Štěpán Jurajda, Daniel Münich, srpen 2012 [▶](#)

Kde hledat příčiny přeplněných věznic. Libor Dušek, srpen 2012 [▶](#)

Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficity důchodového systému.
Daniel Münich, Petr Ondko, Jan Straka, červen 2012 [▶](#)

Češky: Nevyužitý potenciál země. Klára Kalíšková, Daniel Münich, květen 2012 [▶](#)

Očekávané dopady změn sazeb DPH na rozpočty krajů. Libor Dušek, Petr Janský, duben 2012 [▶](#)

Co když vláda nebude valorizovat starobní důchody? První odhady dopadů na relativní chudobu důchodců v ČR. Petr Janský, Daniel Münich, březen 2012 [▶](#)

Rozpočtové instituce – evropské zkušenosti a aplikace na Českou republiku. Ondřej Schneider, únor 2012 [▶](#)

(Ne)udržitelnost (dluhu) veřejných financí. Petr Janský, Ondřej Schneider, únor 2012 [▶](#)

2011

Evropská krize—Dopady měnové (dez)integrace na ČR. Vilém Semerák, Jan Švejnar, prosinec 2011 [▶](#)

Evropská krize—Špatná a ještě horší řešení. Vilém Semerák, Jan Švejnar, prosinec 2011 [▶](#)

Evropská krize—Limity čínské podpory. Vilém Semerák, prosinec 2011 [▶](#)

Důchodové systémy v Evropě: Reformují všichni. Ondřej Schneider, srpen 2011 [▶](#)

Jak sjednocení DPH kompenzovat rodinám s dětmi. Petr Janský, Klára Kalíšková, červenec 2011 [▶](#)

Penzijní dluh: Břímě mladých, Ondřej Schneider, květen 2011 [▶](#)

Poplatky penzijních fondů: Komentář. Libor Dušek, Ondřej Schneider, květen 2011 [▶](#)

Finanční výkonnost penzijních fondů ve střední Evropě: Proč jsou české fondy nejhorší? Jan Hlaváč, Ondřej Schneider, duben 2011 [▶](#)

Jak by sjednocení DPH na 17,5 % dopadlo na domácnosti a veřejné rozpočty. Libor Dušek, Petr Janský, březen 2011 [▶](#)

Přehled hlavních dopadů daňových změn na domácnosti a veřejné rozpočty. Libor Dušek, Petr Janský, březen 2011 [▶](#)

Jak by daňové změny dopadly na domácnosti a veřejné rozpočty. Libor Dušek, Petr Janský, únor 2011 [▶](#)

Dopady sjednocení sazeb DPH na 20 % na životní úroveň domácnosti. Libor Dušek, Petr Janský, únor 2011 [▶](#)

2010

Odhad dopadů navrhovaných změn DPH na životní náklady domácností. Libor Dušek, Petr Janský, prosinec 2010 ➤

Jak na státní rozpočet: Ekonomický přístup. Libor Dušek, Vilém Semerák, Jan Švejnar, září 2010 ➤

Jak inteligentně reformovat veřejné finance. Libor Dušek, Vilém Semerák, Jan Švejnar, květen 2010 ➤

2009

New member countries' labour markets during the crisis. EU BEPA Policy Brief. Vilém Semerák, Jan Švejnar, září 2009 ➤

<http://idea.cerge-ei.cz/publikace>

Upozornění: Tato studie reprezentuje pouze názory autorů, a nikoli oficiální stanovisko Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i. či Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium Univerzity Karlovy, CERGE.

Warning: This study represents only the views of the authors and not the official position of the Economics Institute of the Czech Academy of Sciences, v. v. i. as well as the Charles University, Center for Economic Research and Graduate Education.

Společenský status učňovského vzdělávání v České republice: vývoj posledních 15 let a srovnání se zahraničím

Studie 1 / 2021

© Václav Korbek, Daniel Mních

Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., 2021

ISBN 978-80-7344-570-6 (Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i.)

Zaujala vás tato studie?

Podpořte nezávislý akademický výzkum
dopadů veřejných politik ČR
a přispějte na naši činnost,
abychom mohli napsat další.



IDEA se v rámci Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i. podílí na aktivitách Strategie AV21
IDEA at the Economics Institute of the Czech Academy of Sciences participates in the Strategy AV21 activities



Společenský status učnovského vzdělávání v České republice:
vývoj posledních 15 let a srovnání se zahraničím

Studie Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu (IDEA)

O IDEA

Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu (IDEA) je nezávislý think-tank zaměřující se na analýzu, vyhodnocování a vlastní návrhy veřejných politik. Doporučení IDEA vychází z analýz založených na faktech, datech, jejich nestranné interpretaci a moderní ekonomické teorii.

IDEA je think-tank Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i. a vznikla z iniciativy a pod vedením prof. Jana Švejnara. Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i. (NHÚ - angl. zkratka EI) tvoří společné akademické pracoviště CERGE-EI spolu s Centrem pro ekonomický výzkum a doktorské studium Univerzity Karlovy (angl. zkratka CERGE).

Principy fungování IDEA

1. Vytváření shody na základě intelektuální otevřenosti – přijímání volné soutěže myšlenek, otevřenost podnětům z různých částí světa, přehodnocování existujících stanovisek vzhledem k novým výzvám.
2. Využívání nejvhodnějších teoretických a praktických poznatků – snaha o rozvinutí postupů na základě nejlepších teoretických i praktických poznatků (z České republiky i ze zahraničí).
3. Zaměření aktivit na vytvoření efektivní politiky a strategie České republiky – doplňovat akademické instituce vytvářením podkladů efektivním a operativním způsobem.

Pokud chcete dostávat do své emailové schránky informace o připravovaných studiích a akcích IDEA, napište nám na idea@cerge-ei.cz

About IDEA

The Institute for Democracy and Economic Analysis (IDEA) is an independent think tank focusing on policy-relevant research and recommendations. IDEA recommendations are based on high quality data, objective evidence-based analysis, and the latest economic theories.

IDEA is a think tank at the Economics Institute of the Czech Academy of Sciences and is led by its founder, Prof. Jan Švejnar. The Economics Institute (EI) of the Czech Academy of Sciences forms part of a joint workplace, CERGE-EI, together with the Center for Economic Research and Graduate Education of the Charles University (CERGE).

IDEA's Working Principles

1. We build consensus on the basis of intellectual openness – we believe in a free competition of ideas, are open to initiatives from various parts of the world, and constantly review existing opinions in the light of new challenges.
2. We make use of the most appropriate theoretical and empirical findings, and strive to develop methods based on the best theoretical and practical knowledge (both from the Czech Republic and from abroad).
3. We focus on creating effective policy and strategy for the Czech Republic, complementing academic institutions by producing materials in a constructive, practical format.

If you would like to receive regular information about the latest IDEA studies and events please subscribe to our mailing list by contacting idea@cerge-ei.cz



<http://idea.cerge-ei.cz>