

Financování studia a vývoj v nerovnostech v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání v České republice a Nizozemsku

PETR MATĚJŮ, TOMÁŠ KONEČNÝ^{*,**}

Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Praha

SIMONA WEIDNEROVÁ

Institut pro sociální a ekonomické analýzy, Praha

HANS VOSSENSTEYN

Centrum pro studium vysokoškolské politiky,
University of Twente, Enschede

Student Financial Aid and Inequalities in Access to Higher Education in the Czech Republic and the Netherlands

Abstract: This article focuses on the connection between financial aid systems in higher education and the development of inequalities in access to higher education. Although the student financial aid system is just one of a number of factors that influence a person's chances of studying in higher education, its role in a person's decision to pursue higher education may be of fundamental significance for those with lower socio-economic status. Therefore, the authors of this article focus on the effect of the financial conditions of study on the chances that individuals from families with low socio-economic status have obtained higher education. The analysis looks at developments in the Czech Republic and the Netherlands, because Czech and Dutch student financial aid systems have been evolving in very different directions over the last two decades, while their secondary school systems continue to share very similar features. The analysis reveals that student financial aid based primarily on direct financial support (as in the Netherlands) was accompanied by a decline in inequalities in access to education, even though students had to pay tuition, while a system of financial aid primarily involving indirect support (as in the Czech Republic) applied over the same period did not inhibit increasing inequalities, despite the fact that during the period under observation students were not required to pay tuition.

Keywords: higher education, accessibility, inequality, student financial aid, Czech Republic, Netherlands.

Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2009, Vol. 45, No. 5: 993–1031

* Veškerou korespondenci posílejte na adresu: prof. PhDr. Petr Matějů, Ph.D., Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Jilská 1, 110 00 Praha 1, e-mail: Petr.Mateju@soc.cas.cz.

** Výzkum, na jehož základě vznikla tato stať, umožnila podpora Ministerstva práce a sociálních věcí ČR, grant č. 1J 005/04-DP2, „Nerovnosti v šancích na vzdělávání: jejich rozsah, zdroje, sociální a ekonomické důsledky, strategie řešení“. Práce na této stati byla umožněna díky podpoře projektu „Od destratifikace ke stratifikaci? Vývoj sociálně-strati-

Edward Shils, jedna z nejvýznamnějších osobností světové sociologie usilující o těsnější propojení sociálních věd a veřejné politiky, nabádal společenské vědce k tomu, aby se nevyhýbali výzkumu orientovanému na hodnocení účinků různých politik a reforem, byť jim z hlediska teoretických a metodologických „puristů“ hrozí nepochopení a zpochybňování legitimacy samotných cílů jejich snažení. „Společenská věda, pokud se opravdu zajímá o společnost, by se neměla vyhýbat výzkumu, který je relevantní pro veřejné politiky, již jen proto, že jejich disciplíny se zabývají fakty, jež jsou těmito politikami utvářeny. V tomto smyslu jsou všechny společenské vědy potenciálně relevantní pro politiky, bez ohledu na to, zda volí přístupy spíše empirické nebo teoretické.“ [Shils 1980: 286–7]

Na druhou stranu je pochopitelné, že se sociální vědci zdráhají více ponořit do výzkumu zaměřeného na hodnocení efektů různých politik a reformních kroků. Mnozí se obávají podstupovat riziko plynoucí zejména z toho, že cesta od teorie k výsledkům aplikovaných politik (a zpět k teorii) nevede v daném případě jen přes jednoznačně formulované (často velmi simplifikované) hypotézy založené na statisticky modelované kauzalitě, kvalitní data a stále sofistikovanější analytické metody, ale též přes pochopení složitých sociálních, ekonomických a sociálně-psychologických okolností a procesů, kterými se konkrétní politiky transformují ve změny v jednání lidí. Jinými slovy, v analýze efektů veřejných politik těžko můžeme předstírat, že působení řady dodatečných faktorů intervenujících do modelovaných vztahů mezi *nezávisle* a *závisle* proměnnými lze podobně jako při testování běžných hypotéz ošetřit robustní statistickou kontrolou.

Cílem této srovnávací studie České republiky a Nizozemska je posoudit souvislosti mezi systémem finanční pomoci studentům vysokých škol a vývojem nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání. Klademe si otázku, zda výrazně odlišné systémy financování studia na vysoké škole mohly být jednou z příčin odlišného vývoje nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání mezi jedinci rozdílného sociálně-ekonomického původu (SES) se zvláštním zřetelem ke skupinám s nejnižším sociálně-ekonomickým statutem. V centru pozornosti naší analýzy přitom stojí systémy finanční pomoci studentům, jejichž vliv analyzujeme na pozadí dalších možných efektů (celková dynamika systému terciárního vzdělávání, existence školného, míra stratifikace systému středního vzdělávání atd.). Současně chceme touto statí přispět do diskuse k obecnější otázce, zda společenskovední empirický výzkum může přispívat k hodnocení efektů různých veřejných politik, a to zejména v případech, kdy se tyto efekty projevují s poměrně velkým zpožděním a jsou jen obtížně oddělitelné od efektů jiných společenských změn a okolností strukturální povahy. Vědomi si rizik, se kterými je každý pokus o empirické zhodnocení efektů veřejných politik spjat, chceme touto statí přispět k diskusi nad dalším možným vývojem financování studia na vysokých školách v České republice.

fikačního systému v České republice, 1991–2009“ (GA ČR 403/08/0109) a dále díky podpoře z Individuálního projektu národního Operačního programu Vzdělání pro konkurenceschopnost „Reforma terciárního vzdělávání“.

Systémy financování studia a vzdělanostní nerovnosti

Participace na vysokoškolském vzdělání je obecně výsledkem působení mnoha faktorů. Pokud jde o faktory působící na *makroúrovni*, je třeba vyjmenovat alespoň následující: a) demografický vývoj určující celkovou možnou poptávku po vysokoškolském vzdělání; b) podíl jedinců, kteří se pro přechod mezi středním a vysokoškolským vzděláním „kvalifikují“, a to jak po formální stránce (maturita), tak z hlediska předpokladů úspěš v konkurenci s ostatními (způsob přijímání na vysoké školy, kritéria pro přijímání atd.); c) situace na trhu práce a ekonomická návratnost vysokoškolského vzdělání; d) vývoj a struktura nabídky studijních míst na vysokých školách.

Rozhodnutí ucházet se o studium je dále výsledkem faktorů působících na *mikroúrovni*. Tato rozhodnutí jsou studována v kontextu různých teorií a disciplín. Dominantně se jimi zabývá *sociologie*, a to především v rámci studia faktorů působících v procesu sociální stratifikace (*status attainment models*) a *ekonomie*, která hledá vysvětlení především v analýzách nákladů a očekávaných přínosů určitých rozhodnutí [Hossler et al. 1999].

Sociologické modely pracují zejména s proměnnými, které mohou rozhodnutí týkající se studia na vysoké škole vysvětlit buď jako výsledek působení faktorů (bariér) více či méně determinujících rozhodování jedinců sociálními, resp. třídními charakteristikami výchozí rodiny,¹ nebo jako výsledek působení socializačního procesu v širším smyslu, ve kterém hrají dominantní roli sociálně-psychologické faktory.² Ve většině sociologických nebo sociálně-psychologických modelů vysvětlujících dosažené vzdělání nebo úspěch v určitých vzdělanostních přechodech hrají důležitou roli sociální charakteristiky výchozí rodiny (vzdělání a povolání otce a matky, příjem), pohlaví, inteligence nebo měřené schopnosti, očekávání, aspirace, sociálně významné okolí atd.

Ekonomické modely se zaměřují více na racionalitu individuálních rozhodnutí jedinců, kteří mají jasné cíle a hledají co nejefektivnější cesty jejich dosažení. Racionálně jednající jedinci poměřují marginální přínosy dosažení určitého cíle marginálními náklady spojenými s jeho dosažením [Mankiw 2004]. Z tohoto hlediska je pro rozhodnutí studovat na vysoké škole podstatné, zda očekávaný přínos takového rozhodnutí převyší očekávané přínosy jiných alternativ (*opportunity costs*). To konkrétně znamená, že modely vysvětlující volbu dalšího studia se soustřeďují na otázku, jak se jedinci s určitými charakteristikami (pohlaví, schopnosti, sociální původ) liší v tom, jak významnou roli v rozhodnutí pokračovat ve studiu na vysoké škole, nebo naopak na získání vyššího vzdělání rezignovat,

¹ Jde o tzv. alokační perspektivu popsanou zejména A. Kerckhoffem [Kerckhoff 1976, 1977, 2001].

² Tento směr, který rozvíjí klasický model dosahování sociálního statusu (*status attainment model*) bývá označován za „sociálně-psychologický“ a k jeho hlavním stoupencům patří W. Sewell, A. Haller, R. M. Hauser, A. Portes a další. Přehledný výklad tohoto směru lze nalézt v práci [Matějů 2005].

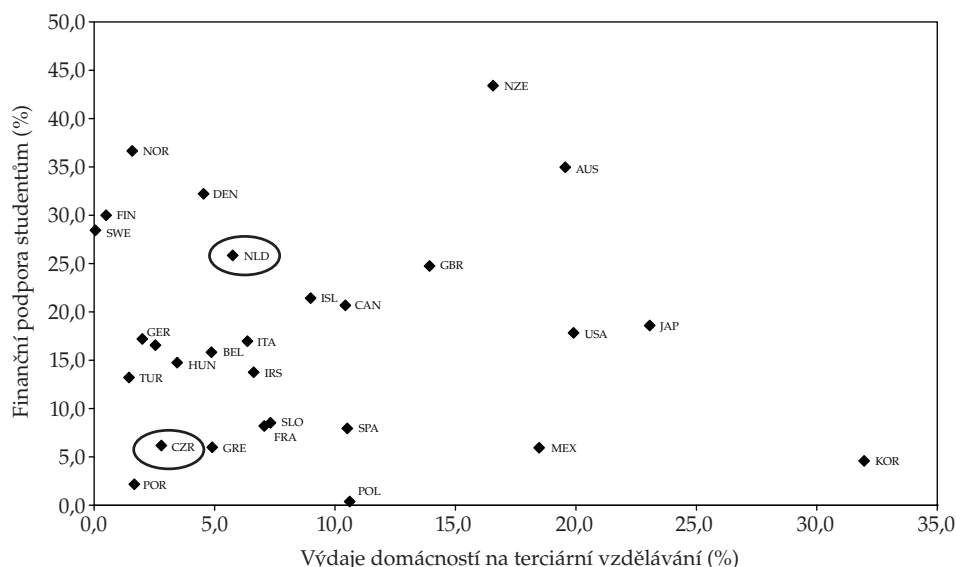
hrají ekonomické faktory, jako například nutnost hradit školné, životní náklady spojené se studiem, odložení ekonomické aktivity a stálého příjmu, přítomnost a forma finanční pomoci studentům, dostupnost půjček a očekávané příjmy po absolvování školy.

Základní přehled přístupů k vysvětlení individuálních rozhodnutí pokračovat ve studiu by nebyl úplný, kdybychom nezmínili modely, které se pokouší obě perspektivy (tj. *homo sociologicus* a *homo economicus*) propojit a hledat komplexnější vysvětlení. Tyto modely se zaměřují zejména na „elasticitu“ rozhodování o pokračování ve studiu v závislosti nejen na sociálních a ekonomických proměnných, ale též na proměnných sociálně-psychologické povahy [Vossensteyn 2005; Vossensteyn, de Jong 2006; Dynarsky, Clayton 2006; Kane 2003; Bound, Turner 2006]. Tyto studie prokazují, že bez ohledu na konkrétní formu podpory očekávaná pomoc poskytnutá studentovi v průběhu studia představuje jeden z důležitých *ex ante* faktorů, které působí na rozhodnutí o studiu na vysoké škole. Dále se ukazuje, že systém financování studia zvláště výrazně ovlivňuje rozhodování jedinců pocházejících z rodin s nižším sociálně-ekonomickým statutem. A konečně nejde pouze o výši studentské podpory, která se nakonec projevuje v poměru veřejných a soukromých zdrojů ve financování studia [k tomu více Schwarzenberger 2008], ale také o to, jakou formou je tato podpora poskytována (přímo vs. nepřímo, peněžitá vs. nepeněžitá forma) a v jakém kontextu systém financování na rozhodování a jednání jedinců působí (poptávkou „tažený“ dynamický systém terciárního vzdělávání, na poptávku málo citlivý, celkově stagnující systém atd.).

Vlivy různých forem finanční podpory studentů na participaci na terciárním vzdělávání je navíc třeba posuzovat v širším kontextu vývoje směrem ke sdílení nákladů (*cost-sharing*). Jde o trend charakteristický růstem podílu nákladů na vysokoškolské vzdělávání, které hradí sami studenti a jejich rodiče místo vlády a daňových poplatníků [Johnstone 2008]. Růst podílu studentů na financování studia v terciárním vzdělávání logicky vede k posilování systémů finanční pomoci studentům. K tomuto závěru vedou i údaje uvedené v grafu 1, ve kterém jsou země OECD umístěny ve dvourozměrném prostoru definovaném podílem výdajů na terciární vzdělávání, které plynou od domácností (školné), a intenzitou finanční podpory studentů vyjádřenou podílem finanční pomoci studentům na celkových výdajích na terciární vzdělávání. Graf jasně ukazuje, že mezi těmito dvěma veličinami existuje poměrně silný vztah. Země s vysokým podílem školného na financování vysokého školství zpravidla investují do finanční pomoci studentům více než země, které vysoké školství financují výhradně z veřejných zdrojů. Výjimku tvoří pouze skandinávské země. Z grafu je rovněž patrné, že systém financování terciárního vzdělávání v České republice je charakteristický velice nízkým podílem soukromých prostředků³ a podobně zanedbatelnou výší

³ Ačkoli na soukromých vysokých školách v ČR se školné platí a počet soukromých vysokých škol již dosáhl počtu veřejných vysokých, segment soukromého vysokého školství jak počtem studentů (cca 10 %), tak celkovým rozpočtem nemůže zásadnějším způsobem ovlivnit údaje o systému terciárního vzdělávání jako celku.

Graf 1. Finanční pomoc studentům jako procento celkových veřejných výdajů na terciární vzdělávání a výdaje domácností na terciární vzdělávání (školné) jako procento celkových výdajů na terciární vzdělávání v zemích OECD (2003)



Zdroj: OECD, *Education at a Glance 2006* (Tabulky B3.1 a B5.2).

studentské finanční podpory studentům. Naopak Nizozemsko a skandinávské země poskytují studentům nejvyšší finanční podporu z hlediska podílu veřejných prostředků.

Empirická zjištění týkající se spojitosti mezi politikou studentské podpory, sdílením nákladů a participací na terciárním vzdělávání naznačují, že zvyšování podílu soukromých prostředků ve financování terciárního vzdělávání by v důsledku kompenzace finanční pomocí studentům nemělo mít negativní efekt na nerovnosti v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání.

To potvrzuje řada případových studií. Jedna ze studií provedených ve Velké Británii [UCAS 2000] ukázala, že zavedení školného a nahrazení studentských grantů půjčkami v 90. letech minulého století nemělo výrazný vliv na míru účasti. Nedošlo ani ke změně v sociální struktuře nově přijatých studentů na univerzitách a podíl přijatých zástupců etnických menšin a žen se mírně zvýšil. Bylo sice zjištěno, že studenti z etnických menšin mají větší averzi k zadlužení, jejich míra účasti však po přechodu z grantů na školné a půjčky neklesla [Ministerstvo školství a zaměstnanosti Spojeného království 2001]. Ani zvýšení školného od roku 2006, ani skutečnost, že studenti mají averzi vůči dluhům [Callender 2006], nevedla k poklesu uchazečů o studium a míry účasti [Universities UK 2007].

Podle studie Vossensteyna a Cantona [Vossensteyn, Canton 2001] nedošlo k poklesu zapsaných studentů ani v Austrálii, kde bylo školné společně s půjčkami zavedeno v roce 1989. Jiná práce [Andrews 2001] ovšem argumentuje ve prospěch teze, podle které zavedení tohoto systému mělo negativní vliv na participaci, a uvádí, že v důsledku zavedení školného poklesl počet uchazečů o studium o 14 % ve srovnání se situací, kdyby školné neexistovalo. Nicméně Vossensteyn a Canton [2001] tuto tezi později vyvrací. A konečně Chapman [1997] ve své studii dochází k ještě přesvědčivějším zjištěním než Vossensteyn a Canton [2001] a předkládá výsledky dokládající zvýšenou míru účasti jak po roce 1989, tak po roce 1997, kdy se míra spoluúčasti zvýšila [viz také Chapman 2006a, 2006b]. Podobně pozitivní efekt na vývoj nerovností mělo zavedení systému spoluúčasti a půjček, který se blíží australskému modelu na Novém Zélandu, kde po roce 1992, kdy byl systém zaveden, došlo k celkovému nárůstu účasti, a to včetně menšin [New Zealand Ministry of Education 1999].

V podobném duchu jsou i závěry zprávy OECD o stavu terciárního vzdělávání [OECD 2008] a další srovnávací studie [Blöndal et al. 2002], které ukazují, že zavedení spoluúčasti a souběžné rozšíření systémů studentských půjček může vést k větší rovnosti šancí než systém, ve kterém není přítomen ani jeden z těchto prvků. Blöndal et al. [2002] docházejí k závěru, že snazší přístup ke studentským půjčkám, a to i bez dotačního prvku, může být důležitý zejména pro mladé lidi ze znevýhodněných prostředí a zlepšovat příležitosti maximálního rozvoje potenciálu pro všechny jedince.

Cílem naší analýzy je poskytnout další empirické poznatky o možných efektech různých systémů financování studia na vysoké škole na participaci na terciárním vzdělávání, a to na základě srovnání dvou zemí s relativně podobnými systémy sekundárního vzdělávání avšak zásadně odlišnými systémy financování terciárního vzdělávání.

Česká republika a Nizozemsko: dlouhodobě sledované příklady odlišných systémů

Dřívější výzkumy ukázaly, že Česká republika a Nizozemsko vykazují při srovnání politiky financování studentů a účasti na vysokoškolském vzdělávání některé důležité podobné rysy i odlišnosti. V první řadě zde existuje podobnost z hlediska dlouhodobého historického vývoje. Obě země mají dlouhou demokratickou tradici zakotvenou v náboženských hnutích ze 16. století. Navzdory odlišným cestám ekonomického rozvoje⁴ má kulturní a společenský vývoj v obou zemích mnoho společného. Před 2. světovou válkou patřily obě země k vysoce průmyslově a kulturně vyspělému světu. Po válce se však z hlediska sociálně ekonomického rozvoje vydaly jiným směrem: bývalé Československo zahájilo revoluční

⁴ Například silnější orientace nizozemské ekonomiky na mezinárodní obchod.

cestu „budování socialismu“, zatímco Nizozemsko se podobně jako další vyspělé evropské průmyslové země s tržní ekonomikou vydalo cestou evolučního modelu. Je třeba zdůraznit, že v bývalém Československu byly společenské a vzdělávací reformy jednoznačně motivovány komunistickou ideologií „odstraňování třídních rozdílů“, což mělo silný vliv na formování vzdělávací politiky, která se zaměřovala na přerozdělení vzdělávacích příležitostí mezi společenskými třídami (např. i zavedením takzvaného „systému kvót“).

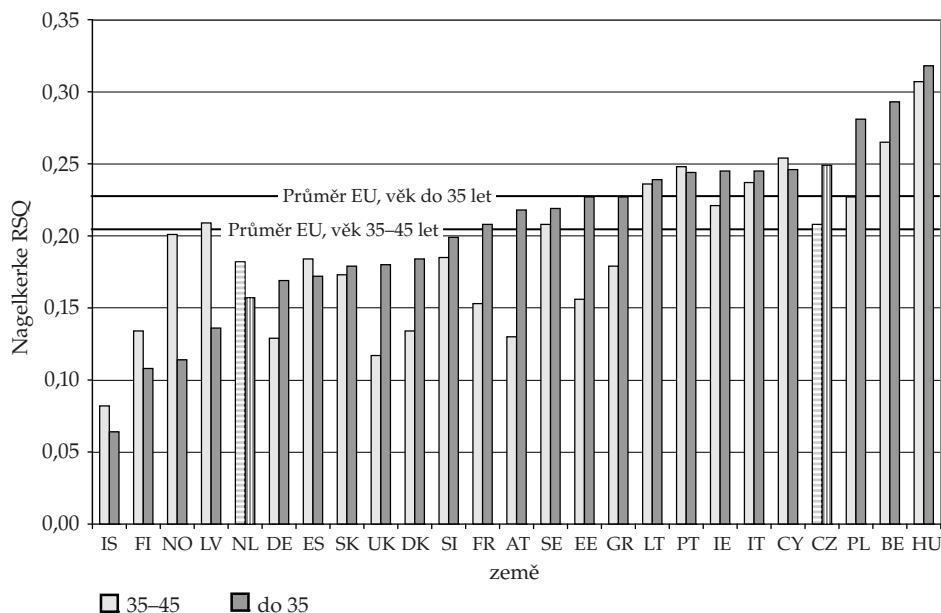
Pokud jde o rozdíly, v první řadě je třeba zmínit vývoj vzdělanostní mobility. Studie srovnávající vzdělávací mobilitu a úroveň dosaženého vzdělání mezi Československem a Nizozemskem publikované začátkem 90. let minulého století [Matějů 1990; Matějů, Peschar 1990; Matějů 1993] ukázaly, že v těchto zemích se vzdělanostní mobilita a nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání vyvíjely různým způsobem. Data z konce 80. let překvapivě ukázala, že sociální nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání byly vyšší v Československu než v Nizozemsku. Výsledky analýzy vzdělávací mobility [Boguszak, Matějů, Peschar 1990] zpochybnily hypotézu, že v socialistických zemích včetně Československa existovala nižší hladina vzdělanostních nerovností, a ukazují zřejmý trend k větší rovnosti v Nizozemsku [Boguszak, Matějů, Peschar 1990: 251–252]. Autoři další studie o procesu dosahování vzdělání [Matějů, Peschar 1990] zjistili, že ačkoliv přímý vliv sociálně-ekonomického statutu na dosažené vzdělání byl v Československu slabší než v Nizozemsku, vliv ekonomických zdrojů rodiny na dosažené vzdělání byl překvapivě vyšší v Československu [Matějů, Peschar 1990: 137].

Zatřetí, ze srovnávacích studií vývoje vzdělávací mobility vyplývá, že Nizozemsko patří k velmi malé skupině zemí, kde se v posledních několika desetiletích nerovnosti zmenšovaly, zatímco ve většině zemí, včetně České republiky, zůstala míra nerovnosti stejná nebo se zvětšila. Shavit a Blossfeld [1993] například uvádějí:

„Konkrétně v jedné zemi (Nizozemsko) se snižuje vliv vzdělání i povolání otce, a to u všech věkových skupin. V šesti zkoumaných společnostech se vliv ani jednoho z těchto ukazatelů sociálního původu na dosažené vzdělání výrazně nezměnil (Německo, Anglie a Wales, Švýcarsko, Maďarsko, Polsko a arabská komunita v Izraeli). Výsledky zbývajících pěti studií jsou nejednoznačné: pokles vlivu jedné proměnné a stejný nebo vyšší vliv druhé proměnné (Spojené státy, Itálie, Taiwan, Japonsko a Československo). Zajímavé je, že československá studie ukazuje na klesající vliv povolání otce na dosažené vzdělání u ročníků, které nastoupily do vzdělávání vzápětí po zavedení socialistických reforem. Následovalo však zvýšení tohoto vlivu u mladších věkových kohort“ [Shavit, Blossfeld 1993: 15].

Pokles nerovností v Nizozemsku, zatímco ve většině zemí EU, včetně ČR, došlo spíše k jejich růstu, je patrný i na výsledcích jednoduché logistické regrese provedené na datech ze šetření EU-SILC z roku 2005 uvedených v grafu 2. Jen v malém počtu zemí se mezi dvěma zobrazenými kohortami (35–45 let a do 35 let) sociální nerovnosti snížily (Island, Finsko, Norsko, Lotyšsko, Nizozemsko

Graf 2. Koeficienty determinace (Nagelkerkeho R^2) dosažení terciárního vzdělání vzděláním otce, vzděláním matky a sociálně-ekonomickou skupinou otce (výsledek binární logistické regrese)



Zdroj: EU-SILC, 2005, vlastní výpočty.

a Kypr), zatímco ve většině zemí byly nerovnosti buď stabilní, nebo spíše rostly. Proto také celková hladina nerovností v EU mírně vzrostla.

Důkazy pro tvrzení, že v nizozemském terciárním vzdělávání došlo k poklesu nerovností, našli i Rijken, Maas a Ganzeboom [2007]. Jejich analýza rozsáhlého souboru dat z 35 šetření potvrdila, že vazba mezi dokončeným terciárním vzděláním (HBO a WO) a povoláním otce se oslabila u jedinců narozených v období od roku 1920 do roku 1970. Když ovšem analyzovali přechody mezi stupni vzdělávání jednotlivě, zjistili, že ke snížení nerovností došlo pouze v případě přechodu mezi sekundárním a terciárním profesním vzděláváním (HBO).

Dalším faktorem pro volbu České republiky a Nizozemska pro účely srovnávací analýzy byla skutečnost, že obě země mají vysoce stratifikovaný systém sekundárního vzdělávání, který se vyznačuje značnou mírou selektivnosti [viz Matějů et al. 2007]. Tato podobnost na úrovni sekundárního vzdělávání představuje vhodné východisko pro srovnání vlivu politik ovlivňujících participaci na terciárním vzdělávání.⁵

⁵ Faktorová analýza (metoda hlavních komponent), do které vstoupily jako proměnné podíl studentů ve všeobecných programech na vyšší sekundární úrovni, počet typů škol,

V neposlední řadě je pro česko-nizozemskou srovnávací analýzu výhodou skutečnost, že systémy studentské podpory v obou zemích byly poměrně dlouhé období založeny především na nepřímé podpoře ze strany rodiny. Zákon o financování studentů (WSF), který přesměroval veškerou podporu přímo na studenty, byl nizozemskou vládou implementován až v roce 1986. Předtím spočívala podpora studentů především v daňových zvýhodněních a rodinných příspěvcích, které byly určeny rodičům studentů [Vossensteyn, de Jong 2006]. V České republice tvoří přímá podpora v současné době poměrně malou část celkové podpory, nepřímá podpora, stejně jako v Nizozemsku do roku 1986, spočívá především v daňových úlevách a rodinných příspěvcích. Vzhledem k podobnosti systémů sekundárního vzdělávání a jejich selektivnosti a vzhledem k podobnosti systémů studentské podpory v minulosti jsou změny ve struktuře studentské podpory, ke kterým došlo v Nizozemsku po roce 1986, vhodným základem pro analýzu dopadů tohoto posunu na nerovnost v přístupu k terciárnímu vzdělávání, zejména u skupin s nižším sociálně-ekonomickým statutem. Výsledky analýzy tak mohou přispět k současné diskusi o optimálním způsobu financování studentů v České republice a v dalších postkomunistických zemích.

Financování studia v České republice

V České republice oficiálně neexistuje školné, protože odpovědnost za financování studia studentů veřejných vysokých škol přejímá stát.⁶ Právo na vzdělání bez školného však lze, zjednodušeně řečeno, uplatnit pouze v rámci kvóty stanovené na každý jednotlivý rok. Tato kvóta určuje maximální počet studentů, které lze přijmout při existujících finančních limitech (tj. státní dotace veřejným univerzitám). Na studentovi nicméně může být požadováno, aby zaplatil vysoké škole poplatek, pokud studuje déle, než stanoví zákon (jde o tzv. penalizační školné), nebo pokud se absolvent запиše do dalšího studijního programu, který přímo nenavazuje na předchozí program.

Finanční podporu studentů v České republice lze charakterizovat poměrně malým významem *přímých* mechanismů ve prospěch mechanismů *nepřímých*. Plyne to z filozofie právní úpravy, která rozlišuje *právní statut studenta* jako takový a *právní statut studenta pro účely sociálního zabezpečení* (nebo podpory). Příjem sociálních dávek je tedy vázán spíše na finanční situaci osoby, která je závislá na

podíl patnáctiletých v odborných programech a výdaje na vzdělávací instituce, ukázala, že obě země patří mezi 31 zemí, které se účastní průzkumů PISA, k těm, které mají nejvíce stratifikovaný a selektivní systém sekundárního vzdělávání [podrobnosti viz Matějů et al. 2007].

⁶ Zahraniční studenti, kteří nemohou studovat v českém jazyce, a přesto zvolí studium na některé české veřejné vysoké škole, musí platit školné, které stanoví daná škola za kurzy v angličtině. Tito studenti však představují velmi malé procento celkového počtu studentů a obvykle nejsou začleněni do širšího studentského společenství. Proto se naše analýza na tyto studenty nezaměřuje.

rodině, než na specificky definovaný statut studenta. Důsledkem je věková hranice 26 let stanovená zákonem pro nárokování všech studentských zvýhodnění. Před přijetím novely vysokoškolského zákona v roce 2005, která zavedla nevelké sociální stipendium pro vysokoškolské studenty (s účinností od roku 2006), s výjimkou přídatků na děti a sociálního příplatku nevyplyvaly z právního statutu studenta žádné formy přímé sociální pomoci.

Systém studentské podpory v ČR je určen tím, že odpovědnost státu za financování vysokoškolského vzdělávání prostřednictvím *institucionálního financování* je doplněna *odpovědností rodin* za životní náklady studenta. V této souvislosti lze finanční pomoc studentům v ČR dělit na čtyři systémy pomoci. *Studentskou* pomoc *přímou*, tj. finanční prostředky, které student získává sám a může s nimi volně disponovat, a *nepřímou*, spočívající převážně v daňových úlevách a sociálních výhodách, které sice přispívají ke snižování nákladů spojených se studiem, avšak student (ani jeho rodina) těmito prostředky volně nedisponuje. Dále existuje pomoc směřovaná na *rodinu studenta*, která má stejně jako v případě pomoci určené studentům podobu *přímé* a *nepřímé* podpory.

Finanční pomoc studentům je vyplácena z rozpočtů několika ministerstev. Druhy pomoci se uvnitř ministerstev ještě dělí na další systémy pomoci. Vzhledem k tomu, že tyto okruhy pomoci jsou velmi roztříštěné, pro jejich nepřehlednost je mnohdy nevyužívají ani studenti, ani jejich rodiny. Pro účely naší analýzy proto rozlišujeme mezi sociálním *zabezpečením* a sociální *podporou*.

Sociální zabezpečení, které spadá do nepřímé formy podpory, je systém *pojištění*, který slouží k tomu, aby byly pokryty potřeby jedince v různých situacích v budoucnosti. Pozice studentů se v tomto systému obecně řídí tím, že studium na vysoké škole je po danou dobu vnímáno jako ekvivalentní pracovnímu poměru.⁷ V oblasti pojistného na sociální zabezpečení studentů nefiguruje jako *plátce* pojistného stát. Proto z dávek nemocenského pojištění náleží studentům pouze jediná, a to peněžitá pomoc v mateřství.⁸ Pokud jde o účast studentů na důchodovém pojištění, započítává se doba této účasti jako náhradní doba důchodového pojištění, aniž by bylo třeba za tuto dobu *platit* pojistné. V tomto systému je také sleva od placení sociálního pojištění formou nepřímé pomoci v případě, že student podniká. Studenti jsou z důvodu studia považováni za podnikatele vykonávající vedlejší výdělečnou činnost, přičemž hlavní „činností“ se z titulu tohoto zákona míní studium. Povinnost platit pojistné z dosažených příjmů z podnikání vzniká studentům až po dosažení stanovené výše příjmu po odpočtu výdajů.⁹

Na druhé straně sociální podpora, která je v působnosti Ministerstva práce a sociálních věcí, v několika různých systémech přispívá rodinám na úhradu části životních nákladů spojených se studiem dětí. Základním principem je

⁷ V systému sociálního zabezpečení jsou lidé považováni za zaměstnance.

⁸ Výše této dávky není odvozena od částky, z níž by se platilo pojistné, nýbrž od výše rodičovského příspěvku jako dávky státní sociální podpory.

⁹ V roce 2004 tato částka činila 40 410 Kč za kalendářní rok.

zde očekávaná solidarita členů rodiny „společně posuzované osoby“ při sdílené odpovědnosti za náklady, které rodině mohou vzniknout. V systému *dávek státní sociální podpory* náleží studentovi nárok na *přídavek na dítě*, což je základní dávka pro rodiny s dětmi, která přispívá ke krytí nákladů spojených s výchovou a výživou dítěte. Od dosažení zletilosti jsou přídavky vypláceny přímo studentovi, jedná se tedy o podporu přímou, jejíž přiznání se však i nadále odvozuje od sociální situace výchozí rodiny (rodiče). Nárok na přídavek na dítě mají pouze ty rodiny, jejichž příjmy nepřesahují trojnásobek jejich životního minima. Samotná výše přídavku je ještě odstupňována podle násobku životního minima a podle věku dítěte. Existují tři kategorie měsíčně vyplácených přídavků na dítě, které jsou stanoveny podle počtu členů rodiny a celkové výše rodinného příjmu.¹⁰

Dále rodičům nezaopatřeného dítěte náleží *sociální příplatek*. Účelem této dávky je pomoci rodinám s nízkými příjmy krýt náklady související s výživou nezaopatřených dětí. Výše sociálního příplatku se odvíjí od příjmu rodiny, věku nezaopatřených dětí a od jiných skutečností (osamělý rodič a podobně). V *systému dávek pomoci v hmotné nouzi* je v případě nedostatečných příjmů při splnění dalších podmínek poskytován *příspěvek na živobytí*, popřípadě *doplatek na bydlení*. V *systému zaměstnanosti* existuje forma nepřímé pomoci, která není specifická jen pro studenty, kdy student nemusí platit zdravotní ani sociální pojištění ze svých příležitostných výdělků. Tento druh pomoci je studenty hojně využíván. Student může odpracovat u zaměstnavatele na dohodu o provedení práce 100 hodin za kalendářní rok, aniž by z výdělku platil zdravotní a sociální pojištění.

Z rozpočtu Ministerstva zdravotnictví je zdravotní pojištění hrazeno za studenty ze státního rozpočtu,¹¹ pokud jsou mladší 26 let. Až do prosince 2004 platilo ustanovení v zákoně o pojistném na všeobecné zdravotní pojištění, že student hradil ze svých výdělků zdravotní pojištění až ze sumy přesahující částku, ze které stát počítá vyšší pojistného, jež za studenty odvádí zdravotním pojišťovnám.¹² Z rozpočtu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy studentovi náleží od roku 2006 sociální a ubytovací stipendia. Ubytování a strava, které dotuje stát, představují jedinou formu přímé a zároveň specifické podpory studentů v České republice. Tato dotace není nařízená a na její získání neexistuje žádný právní nárok.¹³ Nárok na sociální stipendium mají od roku 2006 studenti veřejných a soukromých vyso-

¹⁰ V době, kterou zachytila naše analýza, byly přídavky na dítě stanoveny takto: 3355 Kč pro rodiny v příjmovém pásmu do 1,1 životního minima, 2709 Kč pro rodiny v příjmovém pásmu 1,1–1,8 životního minima a 1870 Kč pro rodiny v příjmovém pásmu 1,8–3,0 životního minima. Definice kategorií i částky jsou sice od roku 2006 jiné, avšak principy podpory dětí a studentů zůstaly nezměněny.

¹¹ Stát měsíčně přispíval v roce 2004 do systému zdravotního pojištění částkou 476 Kč na jednoho studenta.

¹² V roce 2004 se jednalo o částku 3520 Kč.

¹³ Do roku 2005 zajišťovaly ubytování studentů veřejné vysoké školy ve svých ubytovacích zařízeních dotovaných z veřejných prostředků. Od roku 2006 rozdělují veřejné dotace na ubytování vysoké školy potřebným studentům jako příspěvek na ubytování.

kých škol, kteří pobírají přídavek na dítě ve zvýšené výměře. Tyto přímé formy pomoci studentům v roce 2004 nebyly, proto se v analýze neprojevily.

Z rozpočtu Ministerstva financí má nárok na nepřímou pomoc ve formě daňové úlevy jak samotný výdělečně činný student, tak i jeho rodiče. Studenti mladší 26 let nebo studenti v doktorských programech do 28 let věku mohou navýšit svůj nezdánitelný příjem z výdělečné činnosti z 38 040 Kč za rok (pro každého poplatníka) o dalších nezdánitelných 11 400 Kč. Osvobození sociálních stipendií a sociálních dávek od daně je také nepřímou podporou samotnému studentovi. Další finanční podporu získávají rodiče studentů do věku 26 let formou nezdánitelné částky ve výši 25 560 Kč za rok. Tu může uplatnit pouze jeden rodič – zpravidla ten, který má vyšší příjmy, kvůli progresivní výši daně.¹⁴ Tuto daňovou úlevu mohou rodiče uplatňovat i na své vnuky, pokud jejich rodiče nemají příjmy (studují).

Systém finanční pomoci studentům v České republice je tedy relativně složitý, roztržštěný a pro řadu jeho potenciálních „klientů“ může být málo přehledný. Pokud jde o jeho nasměrování, stojí spíše na nepřímých než přímých formách. Za podstatné je třeba považovat i to, že neobsahuje ani univerzální studijní grant, ani systém studentských půjček poskytovaných ve zvláštním režimu (například půjčky poskytované nebo garantované státem, půjčky s kontingenčním splácením atd.).

Financování studentů v Nizozemsku¹⁵

Na rozdíl od české reality jsou nizozemští studenti na veřejných vysokých školách již od roku 1945 povinni platit jednotné školné, jehož výši každoročně stanovuje vláda. V 80. letech minulého století platili studenti na univerzitách o něco vyšší školné než studenti v sektoru HBO („vysoké školy aplikované vědy“ nabízející vysokoškolské profesní vzdělávání),¹⁶ ale na počátku 90. let se výše školného srovnala. Studenti hradí školné přímo dané vysoké škole, která může s příjmy ze školného nakládat zcela podle svého uvážení. V roce 2003 činilo školné přibližně 17 % institucionálních příjmů v sektoru HBO a zhruba 15 % celkového univerzitního rozpočtu určeného na výuku [Vossensteyn 2008a]. Zatímco reálná hodnota školného v 1945–1971 klesala, po jednorázovém zvýšení v roce 1972, kdy byla jeho

¹⁴ Progresivní daň byla odstraněna ze zákona o daních z příjmů s účinností od 1. 1. 2008.

¹⁵ Tato část studie zčásti vychází z kapitoly „Country Report for the Netherlands [Vossensteyn 2008b] knihy *Public/private funding of higher education: a social balance* editované Astrid Schwarzenberger [2008].

¹⁶ Nizozemský vysokoškolský systém je binární a tvoří jej 13 univerzit a přibližně 50 vysokých odborných škol (hogescholen – HBO). Na vysokých odborných školách jsou zapsány přibližně dvě třetiny z celkového počtu nizozemských vysokoškolských studentů. V roce 2004/05 studovalo na vysokých školách celkem 546 200 studentů. V roce 2006/07 tento počet vzrostl na 574 140 (366 440 na HBO a 207 700 na univerzitách).

Tabulka 1. Měsíční částky (v €) podpory nizozemských studentů, očekávané příspěvky rodičů a celkový normativní rozpočet studentů bydlících mimo domov a u rodičů (2005–2007)

	2005		2006		2007	
	Mimo domov	U rodičů	Mimo domov	U rodičů	Mimo domov	U rodičů
Základní grant	233	76	248	89	253	91
Doplňkový grant / příspěvek rodičů	241	223	226	207	225	206
Půjčky	259	259	266	266	277	277
Půjčky na školné					128	128
Celkový normativní rozpočet	733	558	740	562	883	702
Maximální roční příjem studenta pro přiznání finanční pomoci	10,425		10,528		10,631	

Zdroj: IB-Groep a Ministerstvo školství, kultury a vědy.

výše stanovena na 500 NLG (227 €), se jednotné školné postupně zvyšovalo až na současných 1538 €.

Pokud jde o finanční pomoc, nizozemské vlády od roku 1945 postupně vyvíjely specifický systém, který kombinuje „skandinávské“ sociální principy s liberálním přístupem k financování studentů. Do poloviny 80. let minulého století se podpora studentů omezovala na menší programy stipendií a půjček a finanční podpora spočívala zejména v daňových zvýhodněních a rodinných přídavcích, které byly určeny rodičům studenta. V roce 1986 byl prostřednictvím zákona o financování studentů (WSF) zaveden nový a poměrně velkorysý systém podpory studentů. Tento systém přeměnil veškerou nepřímou podporu (daňová zvýhodnění a rodinné přídavky) na finanční podporu poskytovanou přímo studentům. Hlavní charakteristické znaky systému, který z velké části stále funguje, do značné míry vystihují jeho základní prvky:

1. základní grant (basisbeurs) pro všechny studenty v řádném denním studiu, jehož výše se liší podle toho, jestli studenti žijí u rodičů, či nikoliv;
2. doplňkový grant na základě majetkových poměrů pro omezený počet studentů (přibližně 30 %);
3. půjčky úročené nižší než tržní sazbou;
4. příspěvky rodičů a vlastní příjem studenta (příspěvky rodičů jsou silně provázány s doplňkovými granty, které závisí na majetkových poměrech rodičů, a půjčkami);

5. studenti si mohou vydělat až 10 631 € ročně (v roce 2006), aniž by tím byl dotčen jejich nárok na grantovou podporu.

Součet těchto položek by se měl blížit částce, kterou by měl student podle každoročních odhadů Ministerstva školství, kultury a vědy potřebovat na pokrytí studijních a životních nákladů. Z tohoto hlediska by žádnému studentovi denního studia neměly ve vstupu na vysokou školu bránit finanční překážky. Struktura studentské podpory a jednotlivé částky jsou uvedeny v tabulce 1.

Po roce 1986 vláda očekávala v důsledku demografického vývoje snížení počtu studentů, a tudíž předpokládala, že by veřejné finance mohly reálně unést systém, který by byl vůči studentům relativně štědrý. Nastala však opačná situace a částečně i z tohoto důvodu došlo od té doby k celé řadě dalších změn [Vossensteyn 2002]:

1. došlo k reálnému zvýšení školného;
2. základní granty byly několikrát sníženy v důsledku rostoucího počtu studentů a omezených veřejných rozpočtů;
3. doplňkové granty se zvýšily jako kompenzace za vyšší školné, inflaci a snížení základních grantů (smyslem tohoto opatření bylo zajistit přístup zejména studentům ze znevýhodněných prostředí, přibližně 30 % podle majetkových poměrů);
4. doba přidělování grantů se zkrátila ve dvou následných krocích (1991 a 1996) na nominální délku programů (4–6 let);
5. vzrostl význam studentských půjček, přičemž půjčky stejně jako doplňkové granty vyrovnávaly snížení částky základního grantu;
6. od roku 1995 mají studenti možnost nahradit (předpokládané) rodičovské příspěvky studentskými půjčkami;
7. byly zavedeny výkonové požadavky (od roku 1993 musejí studenti splňovat určitá výkonová kritéria, pokud mají mít i nadále nárok na grant);¹⁷
8. v důsledku výše uvedených změn se postupně zvýšil význam příspěvků rodičů a vlastních zdrojů studentů¹⁸ [Vossensteyn 1997].

¹⁷ V rámci systému takzvaných „postupových grantů“ (Tempobeurs) jsou studenti povinni získat 25 % kreditů za daný rok, jinak je jejich grant převeden na úročenou půjčku [Hupe, van Solm 1998]. V roce 1996 byly požadavky na studijní postup dále zpřísněny prostřednictvím „výkonového grantu“ (Prestatiebeurs). Od té doby jsou všechny granty od počátku přidělovány jako půjčky, a pouze pokud student složí 50 % zkoušek předepsaných zkoušek v prvním roce a zakončí studium ve standardním termínu pro daný program plus 2 roky (tj. celkem 6 nebo 7 let), je tato počáteční půjčka převedena na grant. V roce 2000 byla doba pro dokončení studia všech programů prodloužena na 10 let. Smyslem bylo umožnit studentům zapojení do různých mimoškolních činností včetně studentských aktivit a práce na částečný úvazek [Hermans 1999].

¹⁸ Kromě toho celkově vzrostly výdaje studentů, které přesáhly standardní rozpočet zajištěný prostřednictvím systému studentské podpory. Dále lze konstatovat, že studenti nejsou nakloněni zadlužení. Důsledkem je větší finanční tlak na rodiče a studenti mají větší tendenci vykonávat výdělečnou činnost na částečný úvazek [Vossensteyn 1997].

Zamýšleným cílem většiny těchto změn bylo vést studenty k tomu, aby studovali efektivněji. Zacielení finanční podpory se mírně proměňovalo. Do poloviny 80. let bylo jeho cílem především otevřít příležitosti pro nižší příjmové skupiny, posléze (tj. v roce 1986) se finanční pomoc zaměřila na všechny studenty, aby se posléze celý systém opět postupně zaměřoval spíše na studenty pocházející ze znevýhodňujících podmínek. „Filozofie“ finanční podpory vycházející z principu, že student má být na výchozí rodině co nejméně závislý, však zůstala základem systému.

Srovnání českého a nizozemského systému financování studentů

V dalším textu rozlišujeme mezi několika typy studentských příjmů: granty, veřejné půjčky, příjem z výdělečné činnosti, peněžní i nepeněžní příspěvky rodičů a veřejné dotace (přímé i nepřímé, peněžní i nepeněžní). Další podrobnosti týkající se metodiky a konstrukce jednotlivých položek jsou k dispozici ve studii Schwarzenberger [2008].

V analýze jsme použili data z různých zdrojů. Údaje o celkových příjmech jsme získali z databáze výběrového šetření příjmů a životních podmínek domácností [EU-SILC 2005]. Zaměřili jsme se pouze na domácnosti, kde žijí děti, a jako příjmovou proměnnou jsme stanovili celkový příjem domácnosti (nikoliv výdělek). Kromě vyloučení případů záporného příjmu jsme ani v jedné zemi neprovedli žádné další úpravy krajních hodnot. Pro obě země byly vytvořeny čtyři příjmové skupiny prostřednictvím kvartilů na základě údajů EU-SILC.

Zbývající data byla převzata z národních statistických zdrojů a z databáze Eurostudent. Pro účely naší studie jsme uplatnili několik filtrovacích kritérií. Zahrnuli jsme pouze studenty ve věku, který je v dané zemi typický pro zahájení VŠ studia (podle OECD), s rozpětím tři roky na obě strany. Vzhledem k abnormálně vysokému školnému na celé řadě soukromých institucí jsme pracovali pouze se studenty veřejných vysokých škol (studium na veřejné vysoké škole je v Nizozemsku i v České republice obvyklé). Abychom se vyhnuli zkreslením v popisu výdajových schémat, vyloučili jsme z analýzy studenty s těžším zdravotním postižením. Předmětem analýzy byli pouze studenti na úrovni ISCED 5A. Z důvodu odlišností v příjmových a výdajových schématech jsme do analýzy zahrnuli pouze domácí studenty. Pokud jsou některé typy podpory přidělovány pouze na jeden semestr, byly upraveny na celý rok podle principu „student je studentem 12 měsíců“. U dat jsou použity aritmetické průměry (nikoliv medián). Konečně při výpočtu nepřímých dotací jsme zvažovali všechny položky podpory pro danou domácnost, kde u dítěte hraje roli statut studenta. Z důvodu srovnatelnosti jsme se zaměřili pouze na typickou rodinu, kde jsou dva rodiče (manželé žijící spolu, oba pracující) a jedno dítě – tj. daný student.

Údaje o příjmech a výdajích studentů jsou převzaty pouze z databáze Eurostudent. U veřejných dotací jsme museli použít jiné zdroje dat. Údaje

Tabulka 2. Příjmy a podpora studentů v České republice, hodnoty za všechny studenty bez ohledu na místo bydliště (v € za rok, 2004)

Všichni studenti	Příjem rodiny				Celkem	F-statistika	Sig.
	Nízký	Nízký až střední	Střední až vyšší	Vysoký			
Granty	288	227	178	255	225	1,79	–
Sociální dávky	311	242	168	65	157	25,96	***
Půjčky	14	59	24	76	48	0,59	–
Vlastní výdělečná činnost	466	630	690	1038	784	9,79	***
Příspěvky rodičů	1095	1279	1089	1467	1262	4,06	***
Jiné	19	36	36	67	45	0,91	–
<i>Přímá nepeněžní podpora</i>							–
Zdravotní pojištění	180	180	180	180	180	n.a.	n.a.
Dotace na bydlení a stravování ve studentských menzách	52	54	51	50	51	1,82	–
Celkový příjem	2425	2707	2416	3179	2747	5,59	***
<i>Veřejné dotace</i>	0	0	0	0	0		–
<i>Přímá podpora (peněžní)</i>	600*	469	346	321	382	5,45	***
<i>Přímá podpora (nepeněžní)</i>	232	234	231	230	231	1,82	–
<i>Nepřímá peněžní podpora</i>	133	157	176	221	185	984,31	***
Osvobození od daně pro studenty	4	7	8	13	10	10,85	***
Osvobození od daně pro rodiče	128	150	167	207	175	n.a.	n.a.
Veřejné dotace celkem	964	860	752	772	798	3,02	***
<i>Veřejná dotace jako % příjmu</i>	39,8	31,8	31,1	24,3	29,1		

Zdroj: SILC, EUROSTUDENT a vlastní výpočty z národních statistických zdrojů.

Poznámka: * Malé nesrovnalosti mezi součty a jednotlivými hodnotami jsou důsledkem zaokrouhlení.

*** Hodnoty statisticky významné na hladině vyšší než 0,001

o přímé peněžní podpoře jsou z databáze Eurostudent, zatímco přímou nepeněžitou podporu bylo možné zjistit pouze pomocí výpočtů na makroúrovni pro každou zemi. Nepřímé dotace byly vypočteny na základě mediánového příjmu EU-SILC na příjmovou skupinu.

Pokud jde o rodinné příjmy, čeští i nizozemští studenti v rámci šetření Eurostudent poskytli informace o měsíčním příjmu rodičů. U obou zemí jsme převed-

Tabulka 3. Podpora studentů v Nizozemsku, hodnoty za všechny studenty bez ohledu na místo bydliště (v € za rok, 2004)

Všichni studenti	Příjem rodiny					F-ratio	Sig.
	Nízký	Nízký až střední	Střední až vyšší	Vysoký	Celkem		
<i>Přímá podpora (peněžitá)</i>							
Granty	2549	2059	1857	1761	1988	60,8	***
Veřejné půjčky	2046	1876	1830	1905	1919	0,9	–
Vlastní výdělečná činnost	3023	2989	3275	2889	3017	2,0	–
Příspěvky rodičů	2666	3366	3823	5263	4198	179,3	***
Jiné	1908	1722	1812	1715	1783	0,7	–
<i>Přímá nepeněžitá podpora</i>							
Dotace na bydlení a stravování ve studentských menzách	3	3	3	3	3		
Dotace na dopravu	833	871	847	836	840		
Celkový příjem	13028	12886	13447	14372	13748		
<i>Veřejné dotace</i>							
<i>Přímá podpora (peněžitá)</i>	2702	2200	1994	1904	2132		
Granty	2549	2059	1857	1761	1988		
Dotované půjčky	153	141	137	143	144		
<i>Přímá podpora (nepeněžitá)</i>	836	874	850	839	843		
<i>Nepřímá peněžitá podpora</i>	63	83	83	103	83		
Osvobození od daně	63	83	83	103	83		
Veřejné dotace celkem	3601	3157	2927	2846	3058		
<i>Veřejná dotace jako % příjmu</i>	27,6%	24,5%	21,8%	19,8%	22,2%		

Zdroj: SILC, EUROSTUDENT a vlastní výpočty z národních statistických zdrojů.

Poznámka: *** Hodnoty statisticky významné na hladině vyšší než 0,001

li údaje získané z EU-SILC na měsíční částky a všechny domácnosti s nejméně jedním nezaopatřeným dítětem byly rozděleny do čtyř kvartilů podle příjmu. Odpovídající dělicí hodnoty pak byly použity k definování čtyř příjmových skupin studentů zahrnutých do databáze Eurostudent.

Zvoleným referenčním rokem je rok 2004. Data za ostatní roky byla upravena s ohledem na inflaci. Odpovídající míra inflace byla vzata z údajů Eurostatu.

Za účelem srovnání obou zemí jsme použili příslušné parity kupní síly ze zdrojů OECD.¹⁹

V tabulkách 2 a 3 je znázorněna struktura příjmů studentů podle postavení jejich rodin v rámci distribuce příjmů v obou zemích. Příjmy studentů se skládají z přímé peněžní podpory ze strany státu, která zahrnuje granty a sociální dávky. Následují půjčky, výdělečná činnost studentů, příspěvky rodičů a další méně významné zdroje. Do příjmů studentů se dále započítávají přímé nepeněžní příjmy v podobě státem hrazeného zdravotního pojištění a dotací na bydlení a stravování ve studentských menzách. K obou těmto formám podpory přistupujeme jako k podpoře přímé, protože jinak by tyto položky museli studenti platit sami a jejich kupní síla by následně klesla. Státem hrazené zdravotní pojištění a dotace na bydlení a stravování ve studentských menzách jsou dále považovány za nepeněžní, protože nemají podobu platby v hotovosti. Ve spodní části obou tabulek jsou souhrny různých typů veřejné podpory na studenta, které zahrnují veškeré formy přímé podpory (peněžní i nepeněžní) i nepřímou peněžní podporu v podobě úlevy na dani.

Z hodnot v tabulkách 2 a 3 je patrné, že jak v České republice, tak v Nizozemsku s růstem rodinných příjmů roste celkový příjem studentů a klesá dotace z veřejných zdrojů. V absolutních hodnotách je celkový příjem nizozemského studenta přibližně pětikrát vyšší než příjem jeho českého protějšku (v průměru 13 748 € vs. 2 747 €). Nerovnosti v příjmech u studentů z různých příjmových skupin jsou navíc relativně vyšší v České republice (průměrný příjem studenta v kvartilu s rodinami s nejvyšším příjmem je v České republice o 31 % vyšší než v nejnižším kvartilu, v Nizozemsku činí tento rozdíl pouze 19 %).

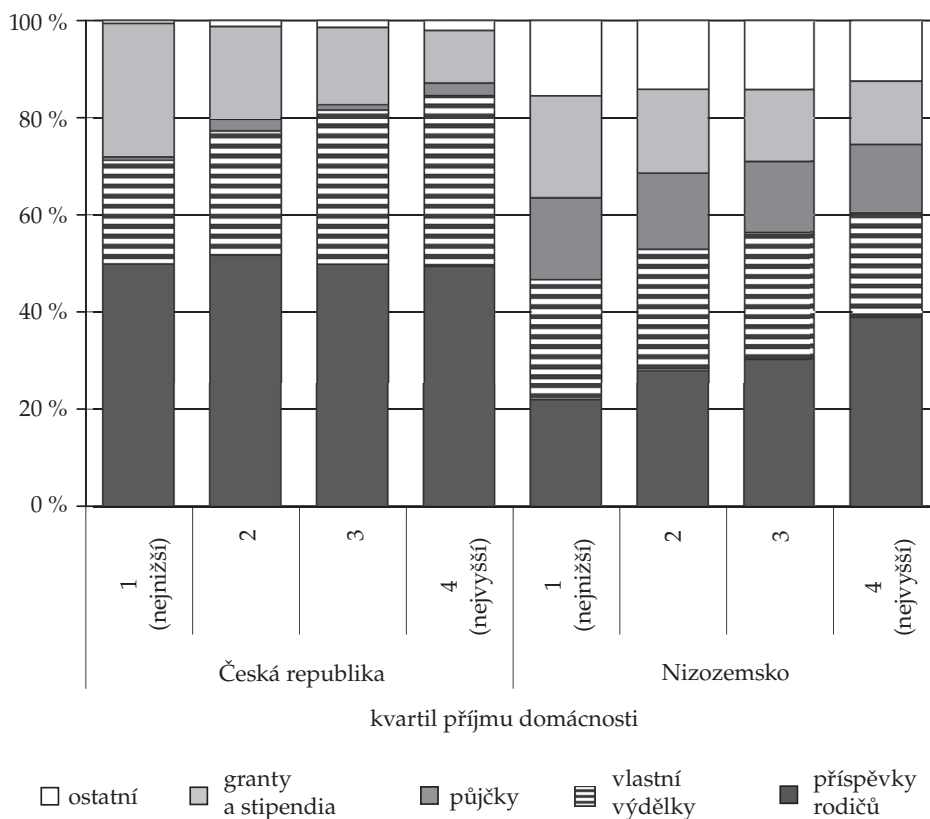
Čeští studenti musejí více spoléhat na příspěvky rodičů. To obecně odpovídá systému studentské podpory v ČR, který z velké části staví na nepřímých mechanismech. V České republice navíc neroste výše rodičovských příspěvků studentům ruku v ruce s rodinným příjmem tak výrazně jako v Nizozemsku a studenti z bohatších rodin pravděpodobně vyrovnávají tento rozdíl vlastní výdělečnou činností. Příspěvky rodičů českých studentů v horním kvartilu jsou jen o třetinu vyšší ve srovnání s nejnižším kvantilem. V případě Nizozemska je rozdíl mezi výší příspěvků rodičů v těchto dvou krajních kvantilech téměř dvounásobný.

Zatímco čeští studenti mohou využívat pouze standardní půjčky nabízené trhem, nizozemští studenti mohou doplňovat své výdělky a příspěvky rodičů půjčkami se státní podporou. Tato skutečnost se projevuje v podobě relativně výrazného 15% příspěvku k příjmům studenta, který je poměrně stabilní (i v absolutních číslech) ve všech příjmových skupinách.

Pokud se podíváme na relativní údaje podrobněji, zjistíme, že mezi oběma zeměmi existují další rozdíly. Podíl veřejných prostředků v příjmech českého stu-

¹⁹ Údaje OECD o paritách kupní síly (OECD's Purchasing Power Parities Data) jsou k dispozici na webové stránce OECD: http://www.oecd.org/document/47/0,3343,en%20_2649_34357_36202863_1_1_1_1,00.html#ppp.

Graf 3. Struktura příjmu studentů ve skupinách podle výše příjmu rodiny (kvartily)

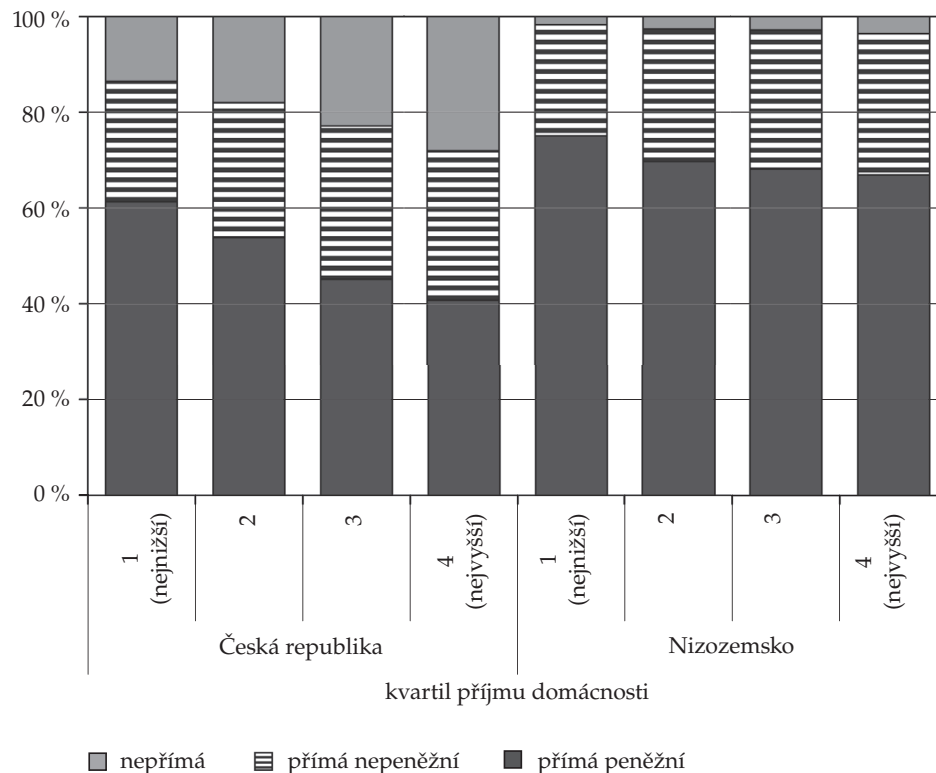


Zdroj: EUROSTUDENT 2005.

denta je podstatně vyšší, a to zejména u nízkopříjmových skupin (ČR 29,1 % vs. Nizozemsko 22 % u studentů celkem, a 39,8 % vs. 27,6 % u skupiny s nejnižšími příjmy). Přidáme-li však studentské půjčky jako další nástroj financování studentů, schéma se obrátí, a to jak v průměru (ČR 30,8 % vs. Nizozemsko 36,2 %), tak u studentů z nejhudších rodin (40,3 % vs. 42,2 %). Studentské půjčky v Nizozemsku představují jeden z pilířů finanční pomoci studentům.

Na grafech 3 a 4 vidíme hlavní rozdíly ve zdrojích, ze kterých studenti financují své studium. Již bylo zmíněno, že studenti v České republice dostávají ve srovnání s Nizozemskem podstatně vyšší podíl svého příjmu buď od rodičů (což odráží důraz, který je v systému kladen na nepřímou podporu), anebo díky své výdělečné činnosti. Součet těchto dvou položek činí 71–84 % celkového příjmu studentů. V Nizozemsku se důraz kladený na přímé formy podpory a stu-

Graf 4. Struktura veřejných dotací studentům (přímá peněžní, přímá nepeněžní, nepřímá) ve skupinách podle výše příjmu rodiny (kvartily)



Zdroj: EUROSUDENT 2005.

dentské půjčky projevuje nižším podílem vlastních výdělků a příspěvků rodičů (mezi 47 % – 60 %) v celkovém příjmu studentů. V obou zemích však oba podíly stoupají s vyšším příjmem rodiny.

Důraz na nepřímé formy podpory v českém systému je dobře vidět v grafu 4, který znázorňuje strukturu veřejných dotací studentům v rodinách s různou výší příjmu. Za povšimnutí stojí, že podíl přímé studentské podpory je v České republice podstatně nižší ve srovnání se situací v Nizozemsku. Ve skutečnosti pouze zanedbatelný podíl veřejných dotací, které jsou určeny pro nizozemské studenty, má podobu nepřímé podpory. Naopak v České republice přesahuje podíl nepřímé podpory 13 % bez ohledu na to, do jaké příjmové skupiny rodina spadá.

Důležité je, že kromě obecných odlišností ve formách studentské podpory můžeme v obou zemích vysledovat i značné rozdíly ve struktuře této podpory napříč vymezenými čtyřmi příjmovými skupinami. Zatímco v obou zemích výše

přímé podpory (ať již peněžité, či nepeněžité) klesá či zůstává stejná s rostoucím příjmem studentovy rodiny, význam nepřímé podpory v České republice *nabývá* s rostoucím příjmem rodiny na významu. Toto navíc platí nezávisle na tom, zda uplatníme absolutní či relativní hledisko. Znamená to, že studentům z lépe situovaných rodin se v České republice dostává vyšší nepřímé podpory než studentům z chudších poměrů.

Dále se zaměříme na vztah mezi strukturou studentské podpory v daném systému (včetně jejího dopadu na příjem studentů) a vývojem nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání v obou zemích. Soustředíme se především na míru pravděpodobnosti dosažení terciárního vzdělání u respondentů z různých sociálně-ekonomických prostředí.

Sociálně-ekonomický původ a šance na získání vysokoškolského vzdělání

Pro účely analýzy změn v šancích na dosažení terciárního vzdělávání u jednotlivců z různých sociálně-ekonomických prostředí jsme použili údaje z výběrového šetření příjmu a životních podmínek domácností [EU-SILC 2005], zejména z modulu „Mezigenerační přenos chudoby“, kde byly respondentům kladeny otázky na vzdělání a povolání rodičů a na finanční problémy domácnosti v době dospívání. Stejně údaje jsme využili i pro sledování vývoje podílu absolventů sekundárního a terciárního vzdělávání, který nám slouží jako ukazatel rozmachu terciárního vzdělávání.

Analyzované soubory dat zahrnují populaci ve věku 25–65 let. Data za Českou republiku obsahují 8628 případů reprezentujících po převážení 5 844 895 osob, nizozemská data obsahují 17 853 případů, které představují 9 163 936 osob. Celková rozložení proměnných, které vstoupily do analýzy, jsou uvedena v tabulce A1 v příloze. Vzdělání respondenta a vzdělání jeho/její matky a otce bylo původně kódováno podle klasifikace ISCED. Pro účely naší analýzy jsme tyto proměnné (REDU, MEDU, FEDU) v zájmu dosažení vyšší míry srovnatelnosti mezi zeměmi a mezi kohortami překódovali na čtyři hlavní kategorie představující primární, nižší sekundární, vyšší sekundární a terciární vzdělání. Pro analýzu šancí na dosažení terciárního vzdělání a přechodu mezi sekundárním a terciárním vzděláním byly vytvořeny dvě nové proměnné, konkrétně proměnná TEREDUC (0 = ne, 1 = ano) a SECEDUC (0 = ne, 1 = ano). Abychom získali údaje srovnatelné napříč všemi věkovými skupinami, u nejmladší skupiny (25–35 let) jsme za osoby s terciárním vzděláním považovali také respondenty s ukončeným vyšším sekundárním vzděláním, kteří zároveň v době šetření studovali na vysoké škole. Pro sledování sociálně-ekonomického rozměru společenského původu jsme do analýzy zadali dvě proměnné: třída otce (FCLASS) a proměnnou ukazující na finanční problémy v domácnosti v době, kdy respondentovi bylo 16 let (POOR). Věk respondenta byl převeden na proměnnou zachycující věk v desetiletých intervalech (AGE4: 55+, 45–55, 35–45 a <35). Upozorňujeme, že nizozemští studenti ve věkové skupině

35–45 let jako první mohli využívat výhod plynoucích ze zákona o financování studentů z roku 1986, který znamenal výrazný posun směrem k přímé studentské podpoře. V roce 1989 odpovídající věková skupina českých respondentů zažila zavádění tržních reforem v souvislosti s hospodářskou a politickou transformací.

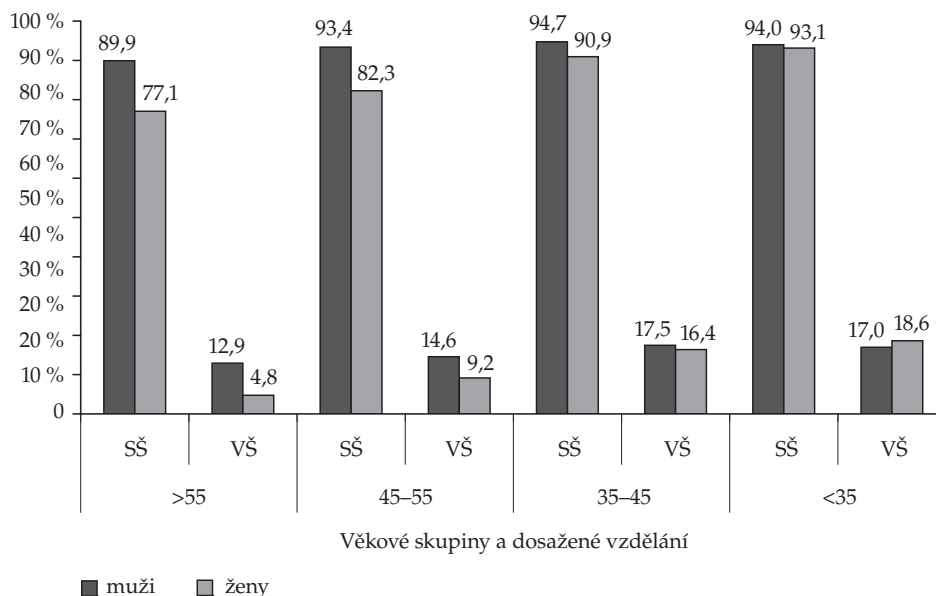
Jak naznačuje rozložení klíčových proměnných v tabulce A1 v příloze, mezi oběma zeměmi existují zvláště velké rozdíly v proměnných týkajících se sociálního původu (vzdělání otce a matky, povolání otce). Podobný problém byl zjištěn při porovnávání věkových skupin, zejména z důvodu velkých změn, ke kterým došlo po druhé světové válce. Abychom omezili vliv tohoto odlišného rozložení proměnných svědčících o sociálním původu a abychom umožnili identifikovat vazbu mezi šancemi na získání terciárního vzdělání na jedné straně a *relativním* postavením ve společnosti v dané době (v našem případě definované věkovou kohortou) na straně druhé, rozhodli jsme se vytvořit jednu kompozitní proměnnou FAMSES, která představuje sociálně-ekonomický statut rodiny definovaný pro každou zemi a každou věkovou skupinu zvlášť. Proto jsme uplatnili metodu optimálního škálování, do které vstoupily tři proměnné reprezentující hlavní dimenze sociálního původu (vzdělání otce FEDU, vzdělání matky MEDU, třída otce FCLASS) doplněné o proměnnou reflektující ekonomickou situaci rodiny v kritické době dospívání respondenta (POOR). Z důvodů uvedených výše jsme analýzu provedli pro každou zemi a věkovou kohortu samostatně. S ohledem na ordinální povahu vstupních proměnných byla aplikována metoda optimálního škálování založená na principu metody hlavních komponent pro ordinální proměnné (rutina PCCAT v SPSS Categories).²⁰

Jak ukazuje tabulka A2 v příloze, definice jednotlivých škál (resp. faktorů) jsou velmi podobné napříč zeměmi i věkovými skupinami, a to nejen pokud jde o úlohu vzdělání otce a matky a otcovy sociální třídy, ale též pokud jde o roli vnímané ekonomické situace rodiny v době dospívání respondenta (POOR). Výsledná latentní proměnná (FAMES) byla poté převedena na kvartily, opět v rámci každé věkové skupiny zvlášť (FAMES4). Důvodem převedení spojité proměnné FAMES na kvartily byla zvolená strategie další analýzy, která si jako jeden z hlavních cílů kladla identifikovat změny v relativních šancích jedinců pocházejících z nejméně příznivých sociálně-ekonomických podmínek (definováno nejnižším kvantilem FAMES, tj. FAMES4=1) poměřovaných šancemi jedinců pocházejících z nejlépe situovaných vrstev (FAMES4=4).

Vzhledem k tomu, že účast na terciárním vzdělávání zejména mezi jedinci pocházejícími z nižších sociálních vrstev do značné míry závisí na celkovém počtu přijatých, je třeba nejprve podrobit analýze vývoj příležitostí ke studiu na sekundární a na terciární úrovni. Jak naznačují grafy 5 a 6, podíl osob s ukončeným sekundárním vzděláním je v České republice vyšší než v Nizozemsku, a to u všech věkových skupin. Údaje dále ukazují, že zatímco počty přijatých

²⁰ Blíže k této metodě viz Linting et al. [2007] a Meulman et al. [Meulman, van der Kooij, Heiser 2004]. Aplikaci metody popisuje Meulman a Heiser [Meulman, Heiser, SPSS 2004].

Graf 5. Podíl osob s ukončeným sekundárním a terciárním vzděláním v České republice podle pohlaví a věkové skupiny



Zdroj: SILC.

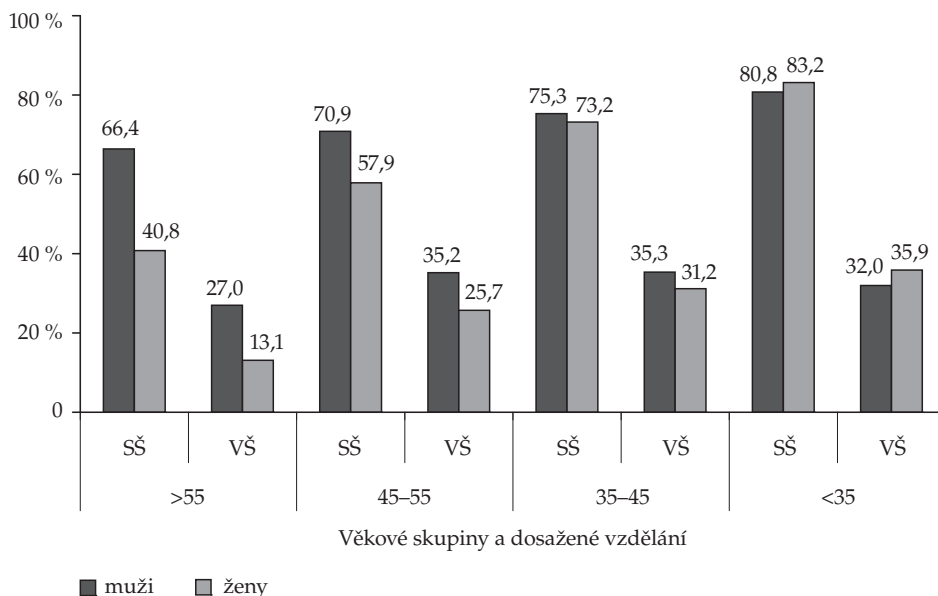
Poznámka: Proměnná SŠ představuje ukončené sekundární vzdělání (zahrnuje i osoby, které pokračují nebo již dokončili studium na terciární úrovni). Proměnná VŠ představuje ukončené terciární vzdělání (v nejmladší věkové skupině zahrnuje i osoby, které v době šetření stále studovaly na terciární úrovni).

do sekundárního vzdělávání v České republice zřejmě dosáhly bodu nasycení, v Nizozemsku stále rostou. Na druhé straně procento respondentů s ukončeným terciárním vzděláním je v Nizozemsku vyšší než v ČR, a to také ve všech věkových skupinách. Tyto hodnoty jsou v souladu se statistikami OECD o počtech studentů v terciárním vzdělávání: podle publikace *Education at a Glance* [OECD 2007] byla v roce 2005 čistá míra vstupu do sektoru terciárního vzdělávání²¹ v České republice pouze 38 % (36 % u mužů a 41 % u žen), zatímco v Nizozemsku činila 56 % (52 % u mužů, 61 % u žen).²² Lze tedy učinit závěr, že v případě zkoumaných věkových skupin platí, že míra účasti na terciárním vzdělávání je v Nizozemsku obecně vyšší než v České republice. Otázku, zda tato skutečnost odráží i vyšší přístupnost, analyzujeme níže.

²¹ Čistá míra vstupu zachycuje poměr jedinců v uvažované kohortě, kteří vstupují do sektoru terciárního vzdělávání, k celkové velikosti dané kohorty. Výpočet se provádí bez ohledu na obvyklý věk zahájení studia v dané zemi či změny ve velikosti populace.

²² Průměr OECD v roce 2005 byl 53 %, (48 % u mužů, 59 % u žen).

Graf 6. Podíl osob s ukončeným sekundárním a terciárním vzděláním v Nizozemsku podle pohlaví a věkové skupiny



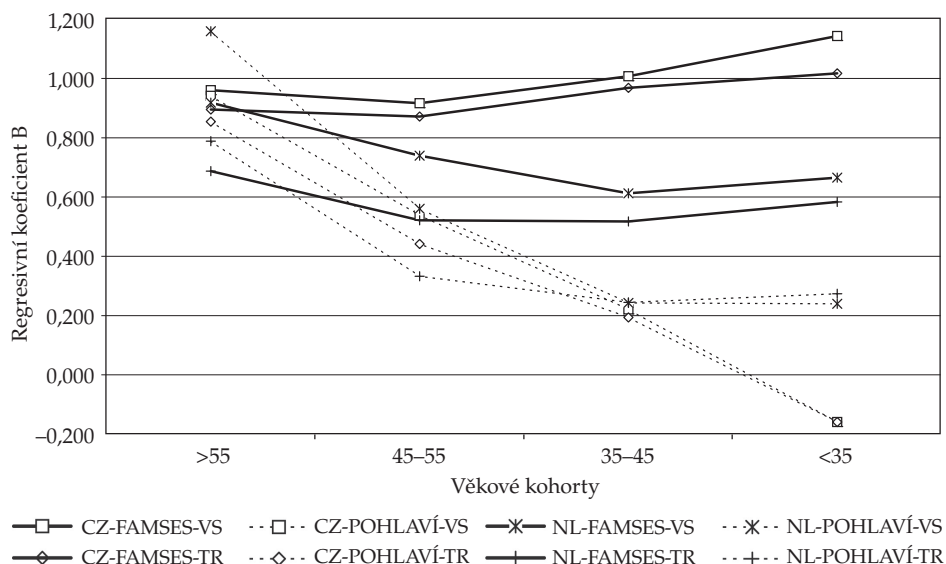
Zdroj: SILC.

Poznámka: Proměnná SŠ představuje ukončené sekundární vzdělání (zahrnuje i osoby, které pokračují nebo již dokončili studium na terciární úrovni). Proměnná VŠ představuje ukončené terciární vzdělání (v nejmladší věkové skupině zahrnuje i osoby, které v době šetření stále studovaly na terciární úrovni).

Pro získání základní představy o vývoji nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání v obou zemích jsme na proměnnou TEREDUC aplikovali logistickou regresi, ve které na straně nezávisle proměnných figurovaly pouze dvě proměnné: spojitá kompozitní proměnná FAMSES a pohlaví.²³ Analýza byla provedena jak pro celou populaci (nepodmíněné šance na získání vysokoškolského vzdělání, koeficienty FAMSES-VS, POHLAVI-VS), tak pouze pro respondenty, kteří dosáhli středního vzdělání (podmíněné šance, analýza tranzice mezi střední a vysokou školou, koeficienty FAMSES-TR, POHLAVI-TR). Výsledky uvedené v grafu 7 vedou k několika závěrům: vliv sociálně-ekonomického statusu rodiny na dosažení vysokoškolského vzdělání je v České republice stabilně vyšší než v Nizozemsku, přičemž počínaje druhou kohortou má rostoucí tendenci. V Nizo-

²³ Protože se naše studie zaměřuje zejména na obecnou míru asociace, a nikoli na kvantifikaci jednotlivých (podmíněných) mechanismů, skrze které sociálně-ekonomický status ovlivňuje přístup k vysokoškolskému vzdělání, zvolili jsme pro získání odhadů nepodmíněnou logistickou regresi.

Graf 7. Koeficienty logistické regrese (B) proměnné TEREDU (dosažení vysokoškolského vzdělání) pro celou populaci (VS) a pro populaci, která dosáhla středního vzdělání (TR) v České republice a v Nizozemsku: efekty sociálně-ekonomického statusu (FAMES) a pohlaví (SEX)



Zdroj: SILC.

zemsku vliv sociálně-ekonomického statutu výchozí rodiny až ke třetí kohortě (35–45) klesal, v posledním období však mírně vzrostl. Ačkoli období před rokem 1986 není předmětem hlubší analýzy, nelze si nepovšimnout toho, že v souladu s předchozími analýzami za komunistické éry absorboval systém vysokoškolského vzdělávání v České republice zhruba stejný podíl jedinců s nižším sociálně-ekonomickým statutem jako v Nizozemsku.²⁴ Pokud jde o roli pohlaví, v obou zemích došlo k výraznému vyrovnání šancí mezi muži a ženami s tím, že v České republice v posledním období došlo k obrácení poměru šancí v neprospěch mužů. V Nizozemsku zůstaly šance mužů a ženy vyrovnané.

Abychom mohli zevrubněji posoudit změnu v šancích na dosažení terciárního vzdělání a v přechodu mezi sekundární a terciární úrovní vzdělávání podle sociálně-ekonomického statusu respondenta, provedli jsme u každé věkové skupiny v dané zemi vážené logistické regrese s kategorizovanou proměnnou

²⁴ To znamená, že relativní šance osob z nejnižších sociálně-ekonomických skupin ve věkových skupinách 45–55 a 55+ byly České republice zhruba stejné jako v Nizozemsku.

FAMSES4 a pohlavím jako nezávislými proměnnými, a posléze jsme porovnali odhadované poměry pravděpodobností.²⁵

Konkrétně jsme pro každou zemi a věkovou skupinu maximalizovali tuto funkci maximální pravděpodobnosti:

$$L = \sum_{i=1}^N [w(i)y(i)\ln \pi(i) + w(i)(1-y(i))\ln (1-\pi(i))],$$

kde

$$\pi(i) = \exp(x'_i\beta) / [1 + \exp(x'_i\beta)],$$

$$x'_i\beta = \beta_0 + \beta_1 * famses4(i) + \beta_2 * \text{sex}(i)$$

a kde $w(i)$ představuje váhu pozorování (jednotlivce) i obsaženou v používaném souboru, $y(i)$ je binární proměnná zachycující studium v sektoru terciárního vzdělávání a x_i a β jsou vektory vysvětlujících proměnných a odhadovaných koeficientů.

V centru naší pozornosti je ale změna v relativních šancích mezi dvěma staršími a dvěma mladšími kohortami (>55, 45–55 proti 34–45 a <35), které v Nizozemsku dělí reforma finanční pomoci studentům z roku 1986, zatímco ČR je dělí počátek transformace v roce 1989. Z tohoto důvodu jsme kromě analýz provedených na jednotlivých kohortách (jejichž výsledky jsou uvedeny v grafech 8 a 9) spojili údaje za dvě starší věkové skupiny (45–55 a > 55), které ukončily vzdělání povětšinou do poloviny 80. let minulého století, a za dvě mladší skupiny (<35 a 35–45) a testovali rozdíly mezi poměry pravděpodobností mezi takto definovanými většími skupinami. Pro účely odhadu jsme definovali dvě pomocné proměnné. Proměnná Post-1986 se rovná jedné v případě, že osoba i patří do skupiny <35 nebo 35–45. Proměnná FAMSES_86 je součinem Post-1986 a proměnné FAMSES4, které jsou popsány v předchozích odstavcích. Naším cílem bylo porovnat příslušné poměry pravděpodobností obou spojených skupin a zjistit jejich případnou statisticky významnou odlišnost. To vedlo k otestování následující nulové hypotézy:

$$H_0: \exp(\beta_{\text{Famses_86}(j/1)}) = 1 \text{ or } \beta_{\text{Famses_86}(j/1)} = 0 \text{ pro kvartily } j=2,3,4$$

²⁵ Relativní šance představují podíl pravděpodobnosti úspěchu a pravděpodobnosti neúspěchu v situaci s binárním výstupem. Jinými slovy, pokud je pravděpodobnost úspěchu 75% a pravděpodobnost neúspěchu 25%, šance se rovnají $0,75/0,25=3$. Poměr pravděpodobností je poměr šancí. Pokud je vysvětlující proměnná v logistické regresi dichotomní, např. pohlaví, poměr pravděpodobností odpovídá $\exp(\beta)$ a říká nám, jak hodně se odhadované šance mužů a žen liší. V našem konkrétním případě představují relativní šance v grafu 7 poměr pravděpodobností například studentů, kteří svým sociálně-ekonomickým původem spadají do čtvrtého kvartilu, ve vztahu ke studentům v nejnižším (prvním) kvartilu. Čím nižší poměr pravděpodobností, tím menší rozdíl mezi mírami účasti u studentů z příslušných sociálně-ekonomických skupin.

Tabulka 4. Odhady koeficientů a poměrů pravděpodobností pro celou populaci

Země		B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
	Famses4(2/1)	0,124	0,008	212,2	0,000	1,132
	Famses4(3/1)	0,817	0,007	12035,4	0,000	2,264
	Famses4(4/1)	2,111	0,007	97864,1	0,000	8,258
CZ	Famses_86(2/1)	0,735	0,011	4878,6	0,000	2,085
	Famses_86(3/1)	0,172	0,010	318,2	0,000	1,187
	Famses_86(4/1)	0,231	0,009	695,4	0,000	1,260
	Post-1986	0,233	0,008	853,6	0,000	1,262
	Famses4(2/1)	0,682	0,004	26948,7	0,000	1,978
	Famses4(3/1)	1,359	0,004	119083,7	0,000	3,892
	Famses4(4/1)	2,091	0,004	290723,0	0,000	8,090
	Famses_86(2/1)	-0,163	0,005	1008,5	0,000	0,850
	Famses_86(3/1)	-0,509	0,005	10673,1	0,000	0,601
	Famses_86(4/1)	-0,343	0,005	4958,1	0,000	0,710
NL	Post-1986	0,902	0,004	51826,1	0,000	2,466

Zdroj: SILC, Zadané proměnné: *famses4*, *famses_86*, *post-1986*, *sex*.

Poznámka: logistická regrese, sloučené skupiny 45–55/55+ a 35–45/<35.

proti

$$H1: \exp(\beta_{\text{Famses_86}(j/1)}) \neq 1 \text{ or } \beta_{\text{Famses_86}(j/1)} \neq 0,$$

kde $\exp(\beta_{\text{Famses_86}(j/1)})$ je poměr pravděpodobností (post- a pre-1986) spočtených pro kvartil j a nejmenší kvartil $j/1$. Pokud se tyto dvě pravděpodobnosti rovnají, $\exp(\beta_{\text{Famses_86}(j/1)})=1$. Výsledky analýzy založené na tomto designu jsou uvedeny v tabulkách 4 a 5.

Tabulka 4 shrnuje výsledky logistických regresí pro celou populaci. Exponenciální hodnoty koeficientu u proměnné *FAMSES4(j/1)* představují odhadované poměry pravděpodobností $j/1$ spojených věkových skupin 45–55 a >55 a slouží jako statické referenční kritérium pro období před rokem 1986. Například v období před rokem 1986 relativní šance studenta ze čtvrtého kvartilu ve vztahu ke studentovi z nejnižšího kvartilu (1. kvartil) sociálně-ekonomického původu byly

Tabulka 5. Odhady koeficientů a poměrů pravděpodobností pro přechod mezi středním a terciárním vzděláváním

Země	Effect	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
CZ	Famses4(2/1)	-0,06	0,01	43,6	0,00	0,945
	Famses4(3/1)	0,58	0,01	5914,8	0,00	1,782
	Famses4(4/1)	1,82	0,01	71108,6	0,00	6,144
					0,00	
	Famses_86(2/1)	0,76	0,01	5184,3	0,00	2,142
	Famses_86(3/1)	0,25	0,01	640,9	0,00	1,278
	Famses_86(4/1)	0,34	0,01	1485,8	0,00	1,405
	Post-1986	0,08	0,01	100,4	0,00	1,084
	Famses4(2/1)	0,47	0,00	10589,0	0,00	1,600
NL	Famses4(3/1)	0,94	0,00	46998,1	0,00	2,560
	Famses4(4/1)	1,51	0,00	124615,6	0,00	4,522
	Famses_86(2/1)	-0,08	0,01	201,9	0,00	0,924
	Famses_86(3/1)	-0,29	0,01	2935,3	0,00	0,748
	Famses_86(4/1)	0,01	0,01	2,8	0,09	1,009
	Post-1986	0,35	0,00	6477,0	0,00	1,413

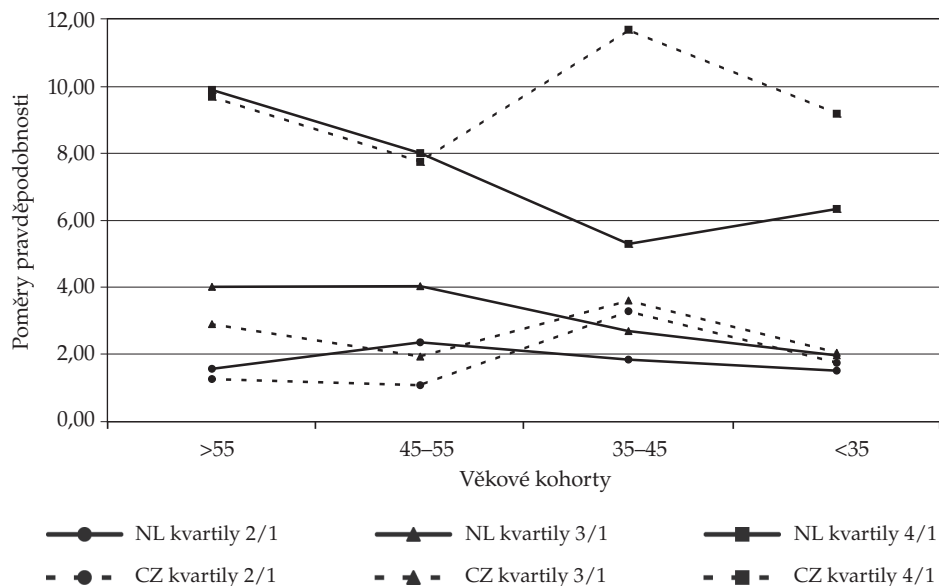
Zdroj: SILC, Zadané proměnné: *famses4*, *famses_86*, *post-1986*, *sex*.

Poznámka: logistická regrese, sloučené skupiny 45–55/55+ a 35–45/<35.

více než osmkrát vyšší (8,258) v České republice a podobně tomu bylo v Nizozemsku (8,090). Koeficienty, které nás především zajímají, tedy *FAMSES_86(j/1)*, zachycují dynamiku vývoje před a po roce 1986. O směru této změny vypovídají koeficienty *B* v prvním sloupci tabulky 4. Zatímco v České republice mají všechny kladnou hodnotu – od 0,172 pro kontrast *FAMSES_86(3/1)* po 0,735 pro kontrast *FAMSES_86(2/1)*, což svědčí o růstu nerovností, v Nizozemsku mají všechny zápornou hodnotu, tj. trend zde byl opačný (nerovnosti klesaly). Všechny popsané změny trendu na konci 80. let přitom byly statisticky významné, a to bez ohledu na techniku odhadu.

Podobná situace se objevuje u přechodu mezi sekundárním a terciárním vzděláváním (tabulka 5). V prvním období byly rozdíly mezi zeměmi opět poměrně malé s výjimkou kontrastu mezi nejnižším a nejvyšším kvantilem, který byl výrazně větší v České republice (6,144 v ČR proti 4,522 v Nizozemsku). V následujících letech se poměry pravděpodobností u mladších věkových sku-

Graf 8. Srovnání relativních šancí různých skupin podle SES v České republice a v Nizozemsku: logit, celá populace



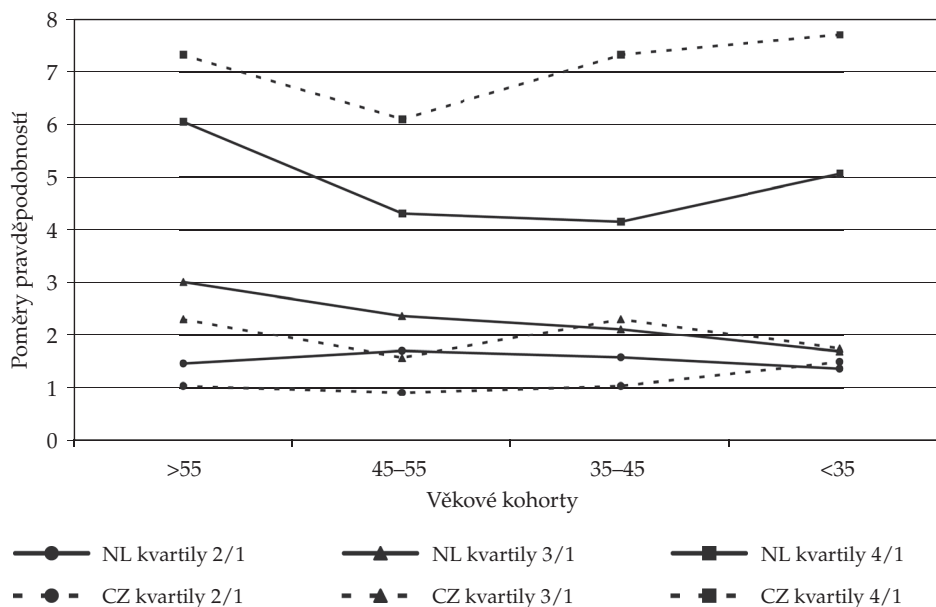
Zdroj: SILC.

Poznámka: Kvartily SES definovány pomocí proměnné FAMSES4 (1 = nejnižší, 4 = nejvyšší).

pin v České republice zvýšily, a tudíž se v relativním vyjádření zhoršil přístup k terciárnímu vzdělávání pro jedince s relativně nízkým sociálně-ekonomickým statutem. Naproti tomu v Nizozemsku se poměry pravděpodobností s výjimkou kontrastu 4/1 zmenšily.

Pohled na vývoj nerovností vyjádřených poměry pravděpodobností po jednotlivých kohortách poskytují grafy 8 a 9. Pokud jde o celkové šance na dosažení vysokoškolského vzdělání (graf 8), lze konstatovat, že změny, ke kterým došlo v 80. letech minulého století, neměly monotónní průběh, a to zejména pokud jde o poměr šancí mezi nejnižším a nejvyšším kvartilem sociálně-ekonomického statutu výchozí rodiny. V centru našeho zájmu je změna, která se odehrála mezi druhou a třetí kohortou (tj. 45–55 let a 35–45 let). Zatímco v České republice došlo k prudkému růstu nerovností, v Nizozemsku pokračoval pokles, u některých kontrastů (2/1 a 3/1) dokonce pokles teprve započal. Růst nerovnosti mezi druhou a třetí kohortou v České republice byl však vystřídán poklesem směrem k nejmladší kohortě. Ten může souviset jednak s celkovým růstem podílu přijímaných uchazečů i s větším otevřením zejména nižších stupňů terciárního vzdělávání. V Nizozemsku došlo u kontrastu mezi nejnižším a nejvyšším kvar-

Graf 9. Srovnání relativních šancí různých skupin podle SES v České republice a v Nizozemsku: logit, přechod mezi sekundárním a terciárním vzděláváním



Zdroj: SILC.

Poznámka: Kvartily SES definovány pomocí proměnné FAMSES4 (1 = nejnižší, 4 = nejvyšší).

tilem 4/1 ke změně, která svědčí o růstu nerovností. Tato změna může souviset s postupným proměňováním systému finanční pomoci studentů, která se od spíše nevratné pomoci (granty) přesouvá směrem k vratné pomoci (půjčky). Není vyloučeno, že na tento vývoj měl vliv i trvalý růst školného v Nizozemsku akcelerující zejména po roce 2000.

Pokud jde o přechod mezi sekundárním a terciárním vzděláváním (graf 9), v České republice se relativní šance nejnižších vrstev SES vůči vrstvám s nejvyšším SES od kohorty mezi 45–55 lety směrem k mladším kohortám trvale zhoršovaly. U ostatních kvartilů SES lze stěží vysledovat zřetelný trend. V Nizozemsku lze obecně vysledovat mírný pokles nerovností. Stejně jako v případě celkových šancí na dosažení vysokoškolského vzdělání je výjimkou změna u kontrastu 4/1 mezi dvěma nejmladšími kohortami, kde došlo k obratu směrem k růstu nerovností.

Závěry

Hlavním cílem této stati bylo posoudit možný vliv modelů financování studentů na vývoj nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání. Uvědomujeme si složitost jednotlivých procesů a existenci nejrůznějších faktorů, které působí na jednotlivce a jejich rodiče při rozhodování v otázkách vzdělávání, zejména pokud jde o účast na terciárním vzdělávání. Přestože se naše závěry neopírají o striktně kauzální výklad identifikovaných souvislostí, výsledky analýzy mohou přispět k pochopení příčin rozdílů ve vývoji nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání mezi Nizozemskem a Českou republikou, na které upozorňují i jiné studie.

Naše rozhodnutí porovnat vývoj šancí na dosažení terciárního vzdělání v kontextu porovnání systémů finanční pomoci studentům v České republice a v Nizozemsku bylo vedeno následujícími skutečnostmi:

1. Obě země vykazují značnou podobnost z hlediska dlouhodobého společensko-kulturního vývoje.
2. Po 2. světové válce šly obě země odlišnou cestou společensko-politického vývoje a uplatňovaly odlišné přístupy včetně politiky financování studentů, které mohly ovlivnit vývoj nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání:
 - a) Zatímco v počáteční fázi komunistického režimu byla v (nynější) České republice uplatňována rovnostářská politika, transformace společnosti, která začala v roce 1989, nebyla spojena se žádnou specifickou politikou zaměřenou na vyrovnávání šancí, a nepřinesla tedy žádné výrazné reformy ve financování studentů (sice nebylo zavedeno školné, ale nebyl ani zásadním způsobem změněn systém finanční pomoci studentům).
 - b) Nizozemsko narozdíl od České republiky v poválečném období nerealizovalo hluboké vzdělávací reformy, které by byly přímo zacílené na snížení nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Jako první krok tímto směrem by bylo možné chápat otevření „profesní“ větve terciárního vzdělávání (HBO), ke kterému došlo na konci šedesátých let. Hlubokou sociálně orientovanou reformou prošel systém financování studentů až v roce 1986. Tato reforma však nevedla ke zrušení školného, které se v Nizozemsku platí od roku 1945 a jehož výše od konce 80. let minulého století roste.

Provedené analýzy poskytly empirickou evidenci týkající se souvislostí mezi financováním studentů a rovností šancí na dosažení vysokoškolského vzdělávání. Předchozí studie ukázaly, že komunistické reformy v České republice, které byly založeny na přerozdělení poměrně omezených studijních příležitostí prostřednictvím systému kvót, přinesly pouze krátkodobé snížení nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání. V období transformace po pádu komunismu se navzdory růstu příležitostí ke vstupu do terciárního vzdělávání zejména na konci 90. let minulého století míra nerovností zvýšila, což nepříznivě ovlivnilo relativní šance zejména jedinců pocházejících z nejnižších společensko-ekonomických vrstev.

Nepříznivý vývoj nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání v ČR je podle našeho názoru výsledkem působení tří faktorů: a) vysoké míry stratifikace českého sekundárního vzdělávání, kvůli níž je studium na různých typech škol silně ovlivněno sociálním původem, a tento vliv je tudíž výrazný i v rozhodování o pokračování ve studiu na vysoké škole; b) zatím nedostatečné diverzifikace systému terciárního vzdělávání; c) málo efektivní finanční podpory studentů, která je směřována spíše k rodičům než k samotným studentům s tendencí větších výhod pro rodiče s vyšším sociálně-ekonomickým statutem ve srovnání s rodiči s nižším sociálně-ekonomickým statusem.

Analýzy ukázaly, že celková hladina nerovností je v ČR trvale vyšší než v Nizozemsku. Dále se prokázalo, že došlo k jejich výraznému zvýšení v období, které bylo středem našeho zájmu (období vymezené kohortami 45–55 let a 35–45 let). Současně se ale ukazuje, že směrem k nejmladší kohortě dochází k poklesu nerovností, a to zejména ve prospěch sociálně nejvíce znevýhodněných. Tento vývoj může souviset jednak s celkovým růstem podílu přijímaných uchazečů, jednak s větším otevřením zejména nižších stupňů terciárního vzdělávání. Výraznější diverzifikace terciárního sektoru v České republice prakticky neexistovala až do roku 2001, kdy byla novelou vysokoškolského zákona prosazena implementace Boloňského procesu. České vysoké školství se tak začalo měnit z unitárního (do značné míry „elitního“) systému na systém binární mnohem později, než tomu bylo v Nizozemsku. Nelze tudíž vyloučit, že příznivý trend vývoje nerovností v ČR mezi dvěma nejmladšími kohortami má kořeny právě v této změně systému terciárního vzdělávání, ke které došlo v roce 2000.

Ve prospěch pozitivního vlivu otevření profesně orientovaného segmentu terciárního vzdělávání na zmenšení nerovností mohou svědčit i předchozí studie, podle kterých v Nizozemsku došlo ke snížení vlivu sociálního původu na dosažené vzdělání již před reformou financování studentů v roce 1986. Výsledky těchto studií skutečně ukazují, že dlouhodobějším poklesem nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání může být mimo jiné i otevření sektoru profesního vzdělávání (HBO), který se rozvíjí již od konce šedesátých let a představuje méně selektivní variantu průchodu terciárním vzděláváním. Naše analýza efektu existence tohoto sektoru ovšem nemohla identifikovat, protože data ze šetření SILC neumožňují u terciárního vzdělání rozlišit jeho jednotlivé stupně či větve.

Pokud jde o roli reformy finanční pomoci studentům, analýza ukázala, že navzdory postupně rostoucí výši školného, zejména po roce 1986, trend snižování nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání pokračoval i u mladších věkových skupin Nizozemců, kteří zahájili vysokoškolské studium po reformách v roce 1986, a byli tak touto reformou ovlivněni. Ačkoli zde nelze argumentovat kauzalitou, je vliv reformy financování studentů zavedené v roce 1986 v datech za Nizozemsko zřetelný. Jedinou výjimkou v celkově klesajícím trendu je nárůst nerovností u nejmladší kohorty mezi jednotlivci s nejnižším a nejvyšším sociálně-ekonomickým statutem. Tento posun ve prospěch nejvyšších vrstev SES ve srov-

nání s nejnižšími může být výsledkem dvou efektů: růst školného na jedné straně a přesun těžiště od nevratné pomoci (granty) směrem k vratné pomoci (půjčky).

Ačkoliv data, která jsme měli k dispozici, neumožnila stanovit jednoznačnou příčinnou souvislost a kontrolovat všechny potenciálně významné faktory, výsledky ukázaly, že změna systému financování studia na vysoké škole v Nizozemsku spočívající zejména v zacílení podpor přímo na studenty a vytvoření systému půjček přispěla k obecnému snížení úrovně nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání, a to zejména v důsledku růstu relativních šancí jedinců pocházejících z rodin s nejnižším sociálně-ekonomickým statutem. K tomuto vývoji došlo i přesto, že studenti byli ve sledovaném období vystaveni rostoucímu školnému (včetně sektoru HBO). Naproti tomu v České republice, kde systém finanční pomoci studentům zůstal bez větších změn (tj. nadále se opíral zejména o nepřímé formy podpory), nerovnosti v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání zůstaly vyšší než v Nizozemsku. K zajímavým zjištěním patří i skutečnost, že relativní šance nejnižších vrstev SES se mírně zvýšily až v posledním období, ve kterém již zřejmě začal příznivě působit celkový růst nabídky vzdělávacích příležitostí, zejména pak na nižších stupních systému terciárního vzdělávání. To by mohlo svědčit ve prospěch pozitivního efektu otevření „profesně“ orientovaného segmentu terciárního vzdělávání. Přesto vše však relativní šance jedinců pocházejících z rodin patřících k nejnižšímu kvartilu SES zůstávají výrazně vyšší v České republice než v Nizozemsku.

Většina zemí Evropské unie v současné době prosazuje komplexní hodnocení dopadů regulace (Regulatory Impact Assessment, RIA), a to zejména u ekonomických a komplexních reforem v sociální oblasti [Kirkpatrick, Parker 2008]. Cílem hodnocení dopadů regulace je nejen komplexně posoudit náklady a efekty uskutečňování reforem, ale též vyhodnotit náklady (efekty) spjaté s rozhodnutím reformu neuskutečnit a systém ponechat beze změn. Věříme, že výsledky provedených analýz i závěry, ke kterým v této stati docházíme, podnítkem teoretickou i koncepční diskusi o úloze systému financování a finanční pomoci studentům a jejich vlivu na nerovnosti v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání. Tato diskuse by mohla být významným krokem k posouzení důsledků (resp. nákladů v širším smyslu) dalšího odkládání přípravy a implementace efektivnějšího modelu financování vysokoškolského vzdělávání v České republice, a to jak z čistě ekonomického pohledu, tak pokud jde o dosažení větší rovnosti šancí na dosažení vysokoškolského vzdělání pro jedince rozdílného sociálního původu. Společně s E. Shilsem, jehož výzvu k těsnějšímu spojení společenských věd a veřejné politiky jsme zmínili na začátku stati, jsme přesvědčeni, že sociologie by v takové diskusi měla hrát významnou roli.

PETR MATĚJŮ je profesor sociologie a vedoucí oddělení Sociologie vzdělání a stratifikace Sociologického ústavu AV ČR, v.v.i. Zabývá se zejména problematikou sociální stratifikace a mobility a vzdělávacími rovnostmi a nerovnostmi. Je autorem řady článků o sociální

transformaci ve východní a střední Evropě a jako editor se podílel na třech publikacích: Ten Years of Rebuilding Capitalism, Czech Society after 1989 (vyšla v roce 1999, Praha: Academia), Nerovnost – Spravedlnost – Politika (vyšla v roce 2000, Praha: Sociologické nakladatelství), a (Ne)rovné šance na vzdělání (vyšla v roce 2006, Praha: Academia).

TOMÁŠ KONEČNÝ je studentem doktorského studia v Centru pro ekonomický výzkum a postgraduální vzdělání (CERGE-EI) a pracuje v oddělení Sociologie vzdělání a stratifikace Sociologického ústavu AV ČR, v.v.i. Zabývá se financováním školství, přístupem ke vzdělání a migrací.

SIMONA WEIDNEROVÁ je výkonnou ředitelkou Institutu pro sociální a ekonomické analýzy. Zabývá se zejména právními aspekty financování studia, finanční pomoci studentům a odstranění nerovností v přístupu k vysokoškolskému studiu. V současné době působí jako expert v týmu MŠMT připravujícím reformu vysokého školství, kde odborně garantuje přípravu nového systému finanční pomoci studentům. Dlouhodobě se věnuje problematice snížení vlivu majetkových nerovností v přístupu k vysokoškolskému studiu, tématu společenské odpovědnosti firem a daňového zvýhodnění spolupráce univerzit a vysokých škol.

HANS VOSSENSTEYN je výkonným ředitelem a koordinátorem výzkumných projektů v Centru pro studium vysokoškolské politiky (CHEPS) při Universitě v Twente. Specializuje se na výzkum internacionalizace terciárního vzdělávání, srovnávací analýzy systémů vysokého školství a zejména na otázky spojené s financováním vysokého školství a studentů. Působí jako externí konzultant nizozemského Ministerstva školství v oblasti politik zaměřených na finanční pomoc studentům. Je členem redakční rady nizozemsko-belgického časopisu Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management a časopisu Journal of Higher Education Policy and Management.

Literatura

- Andrews, L. 2001. *The Effects of HECS on Interest in Undertaking Higher Education*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Blöndal, S., S. Field, N. Girouard. 2002. „Investment in Human Capital Through Post-Compulsory Education and Training: Selected Efficiency and Equity Aspects.“ *OECD Economics Department Working Papers* 333. Paris: OECD, Economics Department.
- Boguszak, M., P. Matějů, J. Peschar. 1990. „Educational Mobility in Czechoslovakia, Hungary and the Netherlands.“ Pp. 211–262 in J. L. Peschar (ed.). *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*. Nijmegen: OOMO-REEKS.
- Bound, J., S. Turner. 2006. „Cohort Crowding: How Resources Affect Collegiate Attainment.“ *NBER Working Papers* 12424. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Callender, C. 2006. „Access to Higher Education in Britain: The Impact of Tuition Fees and Financial Assistance.“ Pp. 105–132 in P. N. Teixeira, D. B. Johnstone, M. J. Rosa,

- J. J. Vossensteyn (eds.). *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* Dordrecht: Springer.
- Chapman, B. J. 1997. „Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education.“ *The Economic Journal* 107 (442): 738–751.
- Chapman, B. J. 2006a. „Income Related Student Loans: Concepts, International Reforms and Administrative Challenges.“ Pp. 79–104 in P. N. Teixeira, D. B. Johnstone, M. J. Rosa, H. Vossensteyn (eds.). *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* Dordrecht: Springer.
- Chapman, B. J. 2006b. *Government Managing Risk. Income Contingent Loans for Social and Economic Progress*. Abingdon, UK, New York: Routledge.
- Dynarsky, S., J. Scott-Clayton. 2006. „The Cost of Complexity in Federal Student Aid: Lessons from Optimal Tax Theory and Behavioural Economics.“ *Faculty Research Working Papers Series RWP06-013*. Cambridge, MA: John F. Kennedy School of Government, Harvard University.
- EU-SILC. 2005. *EU Survey on Income and Living Conditions*. Luxemburg: Eurostat.
- Hermans, Loek. 1999. *Flexibele studienfinanciering. Een stelsel dat past*. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.
- Hossler, D., J. Schmit, N. Vesper. 1999. *Going to College. How Social, Economic and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hupe, P. L., A. I. T. van Solm. 1998. „Het Zoetermeerse labyrint.“ *Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek* 55. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.
- Johnstone, B. 2008. „Cost-sharing and the Cost-effectiveness of Grants and Loan Subsidies to Higher Education.“ Pp. 51–78 in P. N. Teixeira, D. B. Johnstone, M. J. Rosa, H. Vossensteyn (eds.). *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* Dordrecht: Springer.
- Kane, T. J. 2003. „A Quasi-Experimental Estimate of the Impact of Financial Aid on College-Going.“ *NBER Working Papers* 9703. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Kerckhoff, A. C. 1976. „The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?“ *Social Forces* 55 (2): 368–381.
- Kerckhoff, A. C. 1977. „The Realism of Educational Ambitions in England and the United States.“ *American Sociological Review* 42 (4): 563–571.
- Kerckhoff, A. C. 2001. „Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective.“ *Sociology of Education* 74 (Extra Issue): 3–18.
- Kirkpatrick, C., D. Parker (eds.). 2008. *Regulatory Impact Assessment. Towards Better Regulation?* Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publisher.
- Linting, M., J. J. Meulman, P. J. Groenen, A. J. van der Kooij. 2007. „Nonlinear Principal Components Analysis: Introduction and Applications.“ *Psychological Methods* 12 (3): 336–358.
- Meulman, J. J., A. J. Van der Kooij, W. J. Heiser. 2004. „Principal Component Analysis with Nonlinear Optimal Scaling Transformations for Ordinal and Nominal Data.“ Pp. 49–70 in D. Kaplan (ed.). *The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*. London: Sage.
- Meulman, J. J., W. J. Heiser, SPSS Inc. 2004. „Categorical Principal Components Analysis (CATPCA).“ Pp. 31–48 in J. J. Meulman, W. J. Heiser, SPSS Inc. *SPSS Categories* 13.0. Chicago, IL: SPSS.
- Mankiw, N. G. 2004. *Principles of Economics*. Stamford: Thompson South-Western.
- Matějů, P. 1990. „Family Effect on Educational Attainment in Czechoslovakia, the Netherlands and Hungary.“ Pp. 187–210 in J. L. Peschar (ed.). *Social Reproduction*

- in *Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*. Nijmegen: OOMO-REEKS.
- Matějů, P. 1993. „Who Won and Who Lost in a Socialist Redistribution.“ Pp. 251–272 in Y. Shavit, H. P. Blossfeld (eds.). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO: Westview Press.
- Matějů, P., J. L. Peschar. 1990. „Family Background and Educational Attainment in Czechoslovakia and the Netherlands.“ Pp. 121–145 in M. Haller (ed.). *Class Structure in Europe. New Findings from East-West Comparison of Social Structure and Mobility*. New York: Sharpe.
- Matějů, P. 2005. „Ke kořenům sociálně psychologického modelu sociální stratifikace.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 41 (1): 7–30.
- Matějů, P., M. L. Smith, P. Soukup, J. Basl. 2007. „Determination of College Expectations in OECD Countries: The Role of Institutional and Structural Factors.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 43 (6): 1121–1148.
- New Zealand Ministry of Education. 1999. *Student Loan Scheme Report*. Wellington: Ministry of Education.
- OECD. 2007. *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD. 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. Paris: OECD.
- Rijken, S., I. Maas, H. B. G. Ganzeboom. 2007. „The Netherlands: Access to Higher Education – Institutional Arrangements and Inequality of Opportunity.“ Pp. 266–293 in Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (eds.). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Schwarzenberger, A. (ed.). 2008. *Public / Private funding of Higher Education: A Social Balance*. Hannover: Hochschul Informations System GmbH.
- Shavit, Y., H. P. Blossfeld (eds.). 1993. *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO, San Francisco, Oxford: Westview Press.
- Shils, E. 1980. *The Calling of Sociology and Other Essays on the Pursuit of Learning*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UCAS. 2000. *Statistical Bulletin on Widening Participation*. Cheltenham: University and Colleges, Admissions Services.
- Universities UK. 2007. „Variable Tuition Fees in England: Assessing their Impact on Students and Higher Education Institutions.“ [online]. London: Universities UK [cit. 14. 10. 2009]. Dostupné z: <<http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Documents/Variable%20Tuition3.pdf>>.
- Vossensteyn, H. 1997. *Student Financial Assistance in the Netherlands. A Contextual Report*. Enschede: CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies).
- Vossensteyn, H. 2002. „Shared Interests, Shared Costs: Student Contributions in Dutch Higher Education.“ *Journal of Higher Education Policy and Management* 24 (2): 145–154.
- Vossensteyn, H. 2005. *Perceptions of Student Price-responsiveness. A Behavioural Economics Exploration of the Relationships between Socio-economic Status, Perceptions of Financial Incentives and Student Choice*. Disertační práce. Enschede: CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies), University of Twente.
- Vossensteyn, H., E. Canton. 2001. „Tuition Fees and Accessibility: The Australian HECS.“ Pp. 53–66 in *Higher Education Reform: Getting the Incentives Right*. Den Haag, Enschede: CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies), CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.
- Vossensteyn, H., U. de Jong. 2006. „Student Financing in the Netherlands: A Behavioural Economic Perspective.“ Pp. 214–240 in P. N. Teixeira, D. B. Johnstone, M. J. Rosa, H. Vossensteyn (eds.). *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* Dordrecht: Springer.

- Vossensteyn, H. 2008a. „Student Financing in the Netherlands. From Generosity to Cost-sharing: Facts, Perceptions and Effects.“ *IB Revija* 42 (1): 41–45.
- Vossensteyn, H. 2008b. „Country report for the Netherlands.“ Pp. 53–67 in A. Schwarzenberger (ed.). *Public/private Funding of Higher Education: A Social Balance*. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.

Příloha

Tabulka A1. Četnosti proměnných použitých v analýze (%)

Proměnná a kategorie	Česká republika	Nizozemsko
Počet analyzovaných respondentů	8 628	17 853
Vzdělání respondenta		
Primární a nižší	0,3	6,9
Nižší sekundární	10,0	21,3
Vyšší sekundární	76,1	39,9
Terciární	13,5	31,9
SECEDU (dosažené sekundární vzdělání)	89,7	69,4
TEREDU (dosažené terciární vzdělání)	14,3	31,7
Vzdělání otce		
Primární a nižší	0,9	34,4
Nižší sekundární	19,3	31,1
Vyšší sekundární	71,4	17,8
Terciární	8,3	16,6
Vzdělání matky		
Primární a nižší	1,6	40,4
Nižší sekundární	40,2	40,9
Vyšší sekundární	54,8	11,4
Terciární	3,4	7,3
Sociální třída otce		
Nekvalifikované manuální	8,1	6,2
Kvalifikované manuální	60,5	37,3
Nemanuální	21,6	33,9
Odborné	9,8	33,8
Finanční problém v době dospívání		
Většinou	8,5	6,2
Často	12,3	9,6
Občas	29,1	17,2
Zřídka	23,3	17,0
Nikdy	26,8	49,9

Proměnná a kategorie	Česká republika	Nizozemsko
Věková skupina		
55 a starší	21,2	20,2
45–55	25,2	25,1
35–45	22,5	28,1
Do 35	31,0	26,6
Přechod ze sekundárního do terciárního vzdělávání		
55 a více	12,0	41,7
45–55	14,4	44,3
35–45	17,8	45,7
Do 35	18,0	48,4
Všichni	15,9	45,6

Zdroj: Výběrové šetření příjmů a životních podmínek domácností [EU-SILC 2005].

Tabulka A2. Analýza hlavních komponent pro ordinální proměnné (jednodimenzionální řešení)

	Česká republika				Nizozemsko			
	> 55	45–55	35–45	<35	> 55	45–55	35–45	<35
FEDU	0,85	0,82	0,84	0,83	0,8	0,79	0,75	0,76
MEDU	0,72	0,76	0,78	0,75	0,74	0,75	0,75	0,76
FCLASS	0,81	0,74	0,75	0,72	0,66	0,63	0,6	0,69
POOR	0,44	0,54	0,54	0,65	0,6	0,61	0,76	0,65
Cronbachovo α	0,69	0,69	0,72	0,73	0,66	0,69	0,69	0,69

Zdroj: Výběrové šetření příjmů a životních podmínek domácností [EU-SILC 2005], vlastní výpočty autorů.