

Financování, motivace a úspěšnost studenta v korejském a finském vzdělávacím systému

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Ing. Luděk Kouba, Ph.D.

Kateřina Stloukalová

Brno 2017

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce, Ing. Lud'ku Koubovi, Ph.D., za odborné názory a cenné rady. Dále děkuji Jin Joo Lee za rady a velkou pomoc při získávání informací o vzdělávání v Jižní Koreji.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Financování, motivace a úspěšnost studenta v korejském a finském vzdělávacím systému** vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou *Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědoma, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., Autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 Autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity o tom, že předmetná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 2. ledna 2017

Abstract

Stloukalová, K. Funding, motivation and success in Korean and Finland education system. Bachelor thesis. Brno: Mendel University, 2016.

In this text Finland and Korean education systems and their funding are described. Then motivation, success in PISA and youth unemployment of students from Korea and Finland are compare. At last recommendations to education system in Czech Republic are given.

Keywords

Education system, education in Korea, education in Finland, motivation of students, PISA, youth unemployment

Abstrakt

Stloukalová, K. Financování, motivace a úspěšnost studenta v korejském a finském vzdělávacím systému. Bakalářská práce. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2016.

V tomto textu jsou rozebrány vzdělávací systémy Jižní Koreje a Finska a jejich financování. Dále je porovnána motivace, úspěšnost ve výsledcích PISA a míra absolventské nezaměstnanosti u korejských a finských studentů. Na závěr jsou poskytnuta doporučení pro vzdělávací systém v České republice.

Klíčová slova

Vzdělávací systém, vzdělávání v Koreji, vzdělávání ve Finsku, studentská motivace, PISA, absolventská nezaměstnanost

Obsah

1	Úvod a cíl práce	13
1.1	Úvod.....	13
1.2	Cíl práce.....	13
1.2.1	Metodika	14
2	Literární rešerše	15
2.1	Vzdělávací systém	15
2.1.1	Preprimární vzdělávání	16
2.1.2	Primární vzdělávání	16
2.1.3	Sekundární vzdělávání.....	17
2.1.4	Postsekundární neterciární vzdělávání.....	18
2.1.5	Terciární vzdělávání	18
2.2	Zdroje financování vzdělávacích systémů	20
2.2.1	Veřejné financování.....	20
2.2.2	Soukromé financování.....	21
2.3	Motivace.....	21
2.3.1	Definování motivace	21
2.3.2	Motivace studentů	23
2.4	Měření úspěšnosti studentů.....	25
2.4.1	Ukazatel PISA.....	25
2.4.2	Ukazatel absolventské míry nezaměstnanosti	26
3	Analytická část	29
3.1	Srovnání vzdělávacích systémů v Koreji a Finsku.....	29
3.1.1	Preprimární vzdělávání	29
3.1.2	Primární vzdělávání.....	30
3.1.3	Nižší sekundární vzdělávání	30
3.1.4	Vyšší sekundární vzdělávání	31
3.1.5	Terciární vzdělávání	31
3.2	Financování vzdělávacího systému v Koreji a Finsku.....	35

3.3	Motivace korejských a finských studentů ke studiu	39
3.3.1	Vliv spolužáků.....	40
3.3.2	Vliv rodičů	40
3.3.3	Vliv učitelů.....	41
3.4	Úspěšnost finských a korejských studentů v programu PISA.....	41
3.4.1	Čtenářská gramotnost	42
3.4.2	Matematická gramotnost	44
3.4.3	Přírodovědná gramotnost.....	45
3.5	Míra nezaměstnanosti finských a korejských absolventů	46
3.5.1	Přizpůsobení se pracovnímu trhu.....	49
4	Diskuze nad vzdělávacím systémem České republiky	51
4.1	Financování vzdělávání v České republice a inspirace podle Koreje a Finska	51
4.2	Motivace českých studentů do učení na základě finských a korejských studentů.....	52
5	Závěr	54
6	Literatura	56

Seznam obrázků

Obr. 1	Schéma finského vzdělávacího systému Zdroj: Průcha, Kansanen 2015	33
Obr. 2	Schéma korejského vzdělávacího systému Zdroj: Center on International Education Benchmarking	34
Obr. 3	Výdaje na vzdělávání Zdroj: OECD, 2016	36
Obr. 4	Veřejné výdaje na vzdělávání Zdroj: OECD, 2016	37
Obr. 5	Soukromé výdaje na vzdělávání Zdroj: OECD, 2016	38
Obr. 6	Výdaje na terciární vzdělávání Zdroj: OECD, 2016	39
Obr. 7	Čtenářská gramotnost Zdroj: OECD, 2016	42
Obr. 8	Matematická gramotnost Zdroj: OECD, 2016	44
Obr. 9	Přírodovědná gramotnost Zdroj: OECD, 2016	45
Obr. 10	Časová osa absolventské nezaměstnanosti Zdroj: World Development Indicators	47
Obr. 11	Absolventská nezaměstnanost Zdroj: World Development Indicators	48
Obr. 12	Výdaje České republiky na vzdělávání Zdroj: OECD, 2016	52

Seznam tabulek

Tab. 1	Čtenářská gramotnost časová řada	43
Tab. 2	Matematická gramotnost časová řada	44
Tab. 3	Přírodovědná gramotnost časová řada	46

1 Úvod a cíl práce

1.1 Úvod

"Giving young people the skills and tools to find a job is not only good for their own prospects and self-esteem, it is also good for economic growth, social cohesion and widespread well-being. That's why investing in youth must be a policy priority the world over." OECD Secretary-General

Vzdělávací systém a ekonomika, témata, která na první pohled nemají nic společného. Pokud se ale člověk začne vzděláváním zabývat, zjistí, že je s ekonomikou značně propojené. Vzdělávání jedinců přináší do ekonomiky lidský kapitál, který dopomáhá k ekonomickému růstu, tedy jednomu z hlavních cílů ekonomiky. Proto by mělo být zlepšení úrovně vzdělávacího systému pro státy hlavní prioritou. Obzvláště v současné době, kdy ostatní zdroje v ekonomice ubývají.

Zvolené země, Jižní Korea a Finsko, jejichž vzdělávací systémy jsou v této práci porovnávány, nemají téměř nic společného. Korea leží na asijském kontinentu, je přelidněná a její kultura a mentalita je naprosto odlišná od té evropské, zatímco ve Finsku je desetkrát méně obyvatel a velmi nízká hustota zalidnění. Obě země se však řadí mezi nejvyspělejší znalostní ekonomiky světa. Zejména kvůli úrovni vzdělávání v Koreji a Finsku má smysl tyto země porovnávat a pokusit se najít společné prvky, které by mohly využít i jiné státy. Státy, které chtějí zlepšit svůj vzdělávací systém a investovat tak do lidského kapitálu.

Pro porovnání vzdělávacích systémů jsou vybrány specifické oblasti, na základě kterých může být založeno úspěšné vzdělávání v dané zemi. Jednou z těchto oblastí je financování vzdělávání. Zajištění dostatečných peněžních prostředků na znalostní ekonomiku se odrazí i na kvalitě vzdělávacího systému a následném ekonomickém růstu. Další specifickou oblastí je motivace studentů do učení, která je zásadní pro úspěšný vzdělávací systém. Pokud jsou studenti demotivováni, nedosahují takových výsledků, kterých jsou schopni, a kvalita vzdělávání tak v dané zemi klesá. Poslední oblastí zařazenou do komparace vzdělávacích systémů je úspěšnost studentů. Měření úspěšnosti studentů zahrnuje dva ukazatele, a to testování studentů prostřednictvím programu PISA a dále míru absolventské nezaměstnanosti. Pomocí prvního ukazatele se lze dozvědět, zda je čerpání finančních prostředků správné a účelné a také jestli jsou studenti motivováni do učení. V případě absolventské míry nezaměstnanosti je možno zjistit, jak spolupracují vzdělávací instituce s trhem práce a zda je o čerstvé absolventy zájem.

1.2 Cíl práce

Hlavním cílem bakalářské práce je porovnat financování, motivace a úspěšnost studenta v korejském a finském vzdělávacím systému.

1.2.1 Metodika

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí, a to konkrétně na literární rešerši a analytickou část.

V literární rešerši jsou pomocí deskriptivní metody rozebrány a představeny kapitoly o vzdělávacím systému, financování vzdělávání, motivaci a úspěšnosti studentů. Při popisu kapitoly zabývající se úspěšností studentů je věnována pozornost zejména odůvodnění a představení vybraných ukazatelů, podle kterých je reálné změřit úspěšnost studentů. Pro zpracování této části bylo zapotřebí nastudování odborné literatury.

Analytická část využívá zejména metodu analýzy a komparace. Nejprve jsou státy Korea a Finsko analyzovány v samostatných kapitolách a následně jsou mezi sebou porovnávány. Poté jsou vyzdvihnuty konkrétní podobnosti a odlišnosti ve vzdělávání v jednotlivých zemích. V této části byly využity zejména internetové zdroje a databáze, které byly doplněny odbornou knižní literaturou.

Část bakalářské práce se zabývá doporučeními, která by mohla zlepšit úroveň vzdělávání v České republice. Tato doporučení jsou sestavena na základě výsledků z komparativní analýzy vzdělávacích systémů v Koreji a Finsku.

2 Literární rešerše

V literární rešerši jsou popsány jednotlivé kapitoly z teoretického hlediska. Tyto kapitoly jsou celkem čtyři a definují oblasti, které umožňují porovnání studentů v odlišných zemích. První kapitola se zabývá rozborem vzdělávacího systému, který je mezinárodně srovnatelný. V další kapitole se analyzuje především původ finančních zdrojů, ze kterých lze financovat vzdělání. Třetí definovanou oblastí je motivace, a to zejména motivace studentů do učení. V poslední řadě je teoreticky vymezena úspěšnost studentů. Tato kapitola se zaměřuje na dva ukazatele, a to testování žáků podle programu PISA a absolventské míry nezaměstnanosti. V závěru literární rešerše je stručné shrnutí jednotlivých kapitol.

2.1 Vzdělávací systém

Vzdělávací systém je pro každou zemi něčím výjimečný a jedinečný. Rozdíly, které někdy mohou být až diametrálního charakteru, mohou být způsobeny různými faktory. Asi nejvýznamnějším faktorem, který působí na odlišení vzdělávacích systémů, je kultura v dané zemi nebo také politické prostředí. Dokonce i při porovnání České a Slovenské republiky, které tvořily do roku 1993 jednotný stát, je možné si v současnosti povšimnout určitých rozdílů ve vzdělávacích systémech. (Průcha, 1999; Šréd, c2010)

Nalézt tak vzdělávací systém, který by se dal aplikovat na všechny státy, je velmi komplikované, ba téměř nemožné. Pokaždé při srovnávání vzdělávacích systémů v určitých zemích se najdou odlišnosti.

Nejčastějším měřítkem při srovnávání vzdělávacích systémů mezi jednotlivými státy je obsahová náplň vzdělávání a věk studenta. Rozdělení na bázi věkových skupin používá, mimo jiných, také klasifikace ISCED (International Standard Classification of Education). Podle ISCED 1997 (2008) se jedná o dokument, který definuje jednotlivé úrovně vzdělávání a je mezinárodně srovnatelný. Tato klasifikace byla vydána organizací UNESCO poprvé na počátku 70. let a momentálně rozděluje celkem 8 úrovní ve vzdělání. Díky organizaci UNESCO je dnes k dispozici celosvětové porovnání vzdělávacích systémů, které jsou utvořeny do jednotlivých úrovní, nejčastěji orientovaných na věk studenta a náplň vzdělávacího procesu. Podle klasifikace ISCED se řídí organizace, jako jsou OECD, UNESCO, Evropská unie aj.

V této kapitole jsou stručně popsány jednotlivé úrovně vzdělávacího systému, které jsou inspirovány klasifikací ISCED 2011. Dále je potřeba zmínit, že v kapitole je popsáno pouze formální vzdělávání, na které se práce zaměřuje. Průcha (2015) definuje formální vzdělávání jako návštěvu vzdělávacích institucí od raného dětství až po ukončení vzdělávání a s tím související přechod na trh s pracovními nabídkami, oproti neformálnímu vzdělávání, které je zaměřeno na rozvoj již dospělých jedinců. Příkladem neformálního vzdělávání může být školení zaměstnanců či návštěva různých vzdělávacích kurzů.

2.1.1 Preprimární vzdělávání

Počáteční úrovní ve vzdělávacích systémech je preprimární vzdělávání. Tato úroveň začíná již s narozením samotného jedince. Pro rodiče tak vzniká příležitost umístit svého potomka do vzdělávací instituce již od raného dětství. Ovšem velká část rodičů tuto možnost nevyužívá a zůstává se svým dítětem do určitého věku v domácím prostředí. Je tedy zřejmé, že úroveň preprimárního vzdělávání není povinná, alespoň tedy v první kategorii vzdělávání. Podle Klasifikace vzdělávání (2016) se lze setkat s dvěma kategoriemi na této úrovni vzdělávání, a to konkrétně rozvoj vzdělávání v raném dětství a preprimární vzdělávání. V případě druhé kategorie, která obvykle začíná ve 3 letech, je v některých státech zaznamenána již povinná školní docházka. Hlavní změnou mezi jednotlivými kategoriemi je především rozšíření výuky. Dle klasifikace ISCED 2011 (2015) se děti v preprimární kategorii již mohou setkat i s početnými příklady, případně s procvičováním logického myšlení.

Preprimární úroveň vzdělávání by měla sloužit obzvláště pro začlenění jedince do společnosti a navození sociálních kontaktů, zejména se svými vrstevníky. Aktuálně jsou na této úrovni vzdělávání velmi oblíbené vzdělávací instituce, které jsou přibližovány rodinnému zázemí. Rozdíl od tradičních školských institucí je především v kolektivu. Děti se zde setkávají s různě starými dětmi a jedná se o menší skupiny. Důraz se klade na vytvoření rodinné atmosféry mezi všemi členy. (ISCED 2011, 2015; Průcha, 2015)

2.1.2 Primární vzdělávání

Primární vzdělávání tvoří stěžejní úroveň struktury vzdělávacího systému. Na této úrovni vzdělávání již většinou začíná povinná školní docházka a u žáků začíná proces vzdělávání v konkrétních oblastech. Podle ISCED 2011 (2015) se žáci na primární úrovni vzdělávají v různých oblastech, z nichž čtení, psaní a matematika jsou ty nejpodstatnější. Součástí vzdělávacího rámce může být i historie, geografie, příroda, ale také v dnešní době téměř nepostradatelná práce s počítačem.

Poznávacím znakem pro rozlišení primární úrovně je věk studenta. Věkové rozmezí při nástupu do vzdělávací instituce je mezi 5 až 7 lety. Nejčastěji však primární vzdělávání začíná pro jedince v 6. roce. Dalším odlišujícím znakem od ostatních vzdělávacích úrovní mohou být učitelé. Pro primární vzdělávání platí, že skupinu žáků vyučuje jeden učitel. Tento učitel musí mít dosažené vzdělání, které se zaměřuje na celý rámec předmětů vyučovaných na této úrovni. V ojedinělých případech může nastat situace, že některý předmět vyučuje jiný učitel, jedná se však o specifické předměty, jako je například výuka cizího jazyka. (ISCED 2011, 2015; Průcha, 2015)

Při porovnávání vzdělávacích systémů mezi jednotlivými státy lze nalézt na této úrovni zřejmě nejzásadnější rozdíl. V některých zemích zajišťují vzdělávací instituce pouze primární úroveň vzdělávání a studenti jsou poté nuceni přestoupit na další vzdělávací instituci a seznamovat se tak s novým prostředím, oproti dru-

hému systému, kde školské instituce poskytují vzdělávání na primární úrovni a současně i na navazující nižší sekundární úroveň. (Průcha, 2015)

2.1.3 Sekundární vzdělávání

Úroveň sekundárního vzdělávání se rozděluje na nižší a vyšší úroveň, jelikož se oba stupně sekundárního vzdělávání od sebe významně odlišují, je zapotřebí si je rozebrat jednotlivě.

Nižší sekundární vzdělávání

Jak již bylo zmíněno dříve, nižší sekundární vzdělávání může být součástí jedné vzdělávací instituce spolu s primárním vzděláváním. Nejedná se ovšem o stejné úrovně. Podle Klasifikace vzdělávání (2016) student musí nejprve ukončit vzdělávání na úrovni primární, aby mohl studovat úroveň navazující. Každý student tak zaznamená přechod z primární úrovně na nižší sekundární úroveň, nezáleží na tom, zda se s jeho přechodem mění i školská instituce.

Zásadním rozdílem v nižší sekundární úrovni od předešlé úrovně jsou především vyučující. Na této úrovni se pedagogové specializují na určité oblasti, které poté vyučují v jednotlivých třídách. Studenti se tak dostávají do kontaktu s více učiteli. Oblasti, které jsou vyučovány na této úrovni vzdělávání, se nijak významně neliší od předmětů probíraných na primární úrovni, jediný rozdíl tkví v hloubce probírané látky. Nižší sekundární vzdělávání začíná pro studenty mezi 10. až 13. rokem. Ve většině případů však student zahajuje tuto úroveň vzdělávání ve 12 letech. Pro většinu vzdělávacích systémů ukončení nižšího sekundárního vzdělávání znamená také ukončení povinné školní docházky. Existují pouze ojedinělé případy, kdy je pro studenty povinná docházka i u nadcházející vyšší sekundární úrovně vzdělávání. (ISCED 2011, 2015; Klasifikace vzdělávání, 2016)

Vyšší sekundární vzdělávání

Před charakteristikou vzdělávání na vyšší sekundární úrovni je nutno podotknout, že se samotné školské instituce rozdělují podle oborů v jednotlivých vzdělávacích systémech. Většinou jsou vzdělávací instituce na této úrovni rozděleny na odborné, které se soustředí především na přípravu studenta na pracovní trh, a dále na instituce se zaměřením všeobecným.

Klasifikace ISCED 2011 (2015) zdůrazňuje velmi různorodou nabídku vzdělávání a kvalifikaci učitelů na vyšší sekundární úrovni. Vyučující na této úrovni vzdělávání mají obvykle vyšší dosažené vzdělání, než jak tomu bylo u předešlých úrovních. Podobně jako u nižších úrovních i v této je kritériem věkové rozpětí studentů. Při vstupu na vyšší sekundární úroveň je to konkrétně mezi 14. až 16. rokem. Délka studia je ovšem velmi různorodá, pohybuje se od minimálních 2 let až do 5 let studia, záleží především na náročnosti daného studia. Úspěšné ukončení sekundárního vzdělávání může studentům zajistit přijetí na následující terciární úroveň vzdělávání, pokud školská instituce nemá i jiné požadavky pro přijetí. (Klasifikace vzdělávání, 2016)

Při mezinárodní komparaci vzdělávacích systémů je velmi obtížné nalézt společné prvky pro úroveň vyššího sekundárního vzdělávání, zejména díky velké rozmanitosti vzdělávacích institucí a nepřebornému množství nabízených oborů, které tato úroveň poskytuje. Průcha (2015) tvrdí, že dokonce i studenti, kteří studují obdobný nebo stejný obor na vyšší sekundární úrovni, nemusí nutně vykazovat stejné vědomosti.

2.1.4 Postsekundární neterciární vzdělávání

O postsekundárním neterciárním vzdělávání se dá říci, že spíše rozšiřuje obzory, než prohlubuje znalosti. Podle klasifikace ISCED 2011 (2015) se studium dané vzdělávací úrovně zaměřuje na specifickou oblast, o kterou si student chce rozšířit vědomosti. Studium této úrovně vzdělávání je tak přizpůsobeno spíše studentům, kteří se následně chtějí zapojit do pracovního procesu. Logicky lze tedy vyvodit, že postsekundární neterciární úroveň nemusí být absolvována, pokud chce jedinec pokračovat na vyšší úrovni vzdělávání. Avšak i studenti s absolvováním postsekundární úrovně mohou pokračovat v dalším studiu. Pokud absolventa vyššího sekundárního vzdělávání nepřijmou školské instituce na terciární úrovni, je časté, že tito studenti se rozhodnou pro studium na postsekundární neterciární úrovni vzdělávání s cílem lépe se připravit na přijímací proces na úrovni terciární. (Klasifikace vzdělávání, 2016)

Ve většině případů vzdělávací instituce požadují pro přijetí uchazečů absolvování sekundárního vzdělávání, nicméně instituce již obvykle nemají tak vysoké nároky, jako na terciární úrovni v podobě dobré klasifikace, aj. (ISCED 2011, 2015)

2.1.5 Terciární vzdělávání

Vzdělávání na terciární úrovni je posledním a zároveň nejvyšším možným stupněm formálního vzdělávání. Této úrovni zpravidla předchází úroveň vyššího sekundárního vzdělávání. Průcha (2015) rozděluje terciární úroveň na neuniverzitní a univerzitní vzdělávání. Zásadním rozdílem pro odlišení neuniverzitního vzdělání od univerzitního je diplom a vysokoškolská kvalifikace. Zatímco jedinec, který absoluuje vzdělávání neuniverzitního typu, neobdrží diplom a jeho vědomosti jsou z větší části profesní a odborné, univerzitní vzdělávání, které poskytují univerzity či vysoké školy, zajišťuje studentům při ukončení studia diplom. Podle klasifikace ISCED 2011 (2015) se do neuniverzitního vzdělávání řadí pouze jedna úroveň, konkrétně terciární vzdělávání krátkého cyklu. V případě univerzitního vzdělávání se jedná o celkem tři vzdělávací úrovně, a to bakalářská, magisterská, doktorská nebo jiná tomu odpovídající úroveň.

Terciární vzdělávání krátkého cyklu

Vzdělávání krátkého cyklu na úrovni terciární se vyznačuje zejména vysokou koncentrací na odborné znalosti a k tomu odpovídající dovednosti, které usnadňují absolventům vstup do pracovního procesu. Rozlišení mezi vzděláváním krátkého cyklu a dalších terciárních vzdělávacích úrovních je v obsahu probírané látky. V pří-

padě vzdělávání krátkého cyklu se jedná obzvlášť o výuku praktických dovedností a již se neklade velký důraz na teoretické znalosti, jak je tomu u ostatních vzdělávacích terciárních úrovní. Rozdíl lze nalézt i v obtížnosti vyučovaných předmětů, kde v úrovni vzdělávání krátkého cyklu je zaznamenána vyšší odbornost než v předešlých úrovních, ale nedosahuje takových kvalit, jako je tomu v případě ostatních terciárních úrovní. (ISCED 2011, 2015; Klasifikace vzdělávání, 2016)

Pokud se jedinec rozhodne pro studium této úrovně, obvykle mu k přijetí stačí řádné ukončení sekundárního vzdělávání, případně postsekundárního neterciárního vzdělávání. Po ukončení vzdělávání krátkého cyklu může absolvent pokračovat ve studiu na dalších úrovních ve vzdělávacím systému. Mezi vzděláváním krátkého cyklu a dalšími terciárními úrovněmi není návaznost. Proto jedincovi nevzniká povinnost absolvovat úroveň vzdělávání krátkého cyklu, aby mohl dále pokračovat na vyšších terciárních úrovních. Klasifikace ISCED 2011 (2015) určuje obvyklou délku na této vzdělávací úrovni 3 roky studia a zároveň definuje minimální délku pro studium, konkrétně 2 roky.

Bakalářská nebo odpovídající úroveň

Úroveň bakalářského vzdělávání je prvním stupněm univerzitního vzdělávání. Uchazeči o studium na této vzdělávací úrovni musí mít ukončené vzdělávání na vyšší sekundární úrovni. Dále mohou některé vysokoškolské instituce požadovat absolvování přijímacího testu. Podle Klasifikace vzdělávání (2016) se bakalářská úroveň, nejvíce z úrovní univerzitního vzdělávání, zaměřuje na výuku praktických dovedností, které absolventi využijí na trhu práce.

Absolventi bakalářské úrovně mohou dále pokračovat na navazující úroveň vzdělávání, zejména na magisterskou úroveň. V některých případech je pro vstup na magisterskou úroveň nezbytné vystudování úrovně bakalářské. Na této úrovni vzdělávání je také velmi často zakomponovaná odborná praxe, která přispívá k růstu profesních a odborných zkušeností u studentů. Délka bakalářského studia probíhá okolo 3 až 4 let. (ISCED 2011, 2015)

Magisterská nebo odpovídající úroveň

Při charakteristice magisterské úrovně je nejprve nutno poukázat na fakt, že tato úroveň vzdělávání může být studována jako navazující, to znamená po absolvování úrovně bakalářské. Magisterská úroveň pak obvykle trvá v rozmezí 1 až 4 let. Je zde ale i druhá možnost, kdy jde o studium po ukončení vyšší sekundární úrovně. Pokud se jedná o druhý případ, tak student magisterské úrovně studuje první stupeň terciárního vzdělávání a po jeho úspěšném ukončení absolvent získá svůj první titul. Tento případ je méně častý, jedná se většinou pouze o určité obory, příkladem může být medicína a právo. Délka studia je poté minimálně 5 let. (ISCED 2011, 2015)

Klasifikace vzdělávání (2016) udává, že na rozdíl od bakalářské úrovně vzdělávání se magisterská úroveň zaměřuje více na teoretickou výuku a studenti se začínají podílet na výzkumných činnostech vzdělávací instituce. Pro ukončení této vzdělávací úrovně je zpravidla požadována po studentech absolventská práce.

Doktorská nebo odpovídající úroveň

Doktorská úroveň je nejvyšším dosažitelným stupněm v oblasti formálního vzdělávání. Obvykle vzdělávací instituce, zajišťující doktorskou úroveň, vyžadují po uchazečích úspěšné ukončení úrovně magisterské. Hlavní náplní studia na doktorské úrovni vzdělávání je podle ISCED 2011 (2015) výzkumná činnost. Délka studia na této úrovni není blíže specifikována, nesmí být však kratší než 3 roky. Podmínkou pro dosažení doktorského titulu je ve většině případů obhájení zpracované práce, která je na velmi vysoké úrovni a velmi přínosná pro daný obor.

2.2 Zdroje financování vzdělávacích systémů

Zajištění finančních prostředků pro instituce, které poskytují vzdělávání v jednotlivých zemích, je stěžejní. Od velikosti vydaných prostředků se odráží i kvalita vzdělávání v jednotlivých zemích. Pokud jsou vzdělávací instituce dobře zajištěny, mohou si dovolit kvalitní pracovní sílu nebo poskytnout studentům učební pomůcky. Každá země podle OECD (2015) by měla investovat finanční prostředky do vzdělání, zejména kvůli zvýšení ekonomického růstu, zlepšení produktivity a snížení sociálních nerovností mezi občany. V současnosti také roste poptávka po široké nabídce vzdělávacích programů, která je poskytována velkým počtem soukromých a veřejných vzdělávacích institucí. Ovšem s vysokou poptávkou po vzdělání se zvyšují i výdaje na vzdělání a otázka, kdo by měl podporovat úsilí jedince, který touží po získání vysoké úrovně vzdělání, se tak stává velmi aktuální. (OECD, 2015)

Vzdělávací systém je financován ve většině zemí z více zdrojů než pouze ze státních příspěvků. Je tedy velmi důležité zjistit původ financí, které jdou na vzdělání. Nejpoužívanější rozdělení finančních prostředků poskytovaných na vzdělání je na zdroje veřejné a soukromé.

Veškeré výdaje na vzdělání jdou podle OECD (2016) na financování škol, univerzit a do ostatních veřejných a soukromých vzdělávacích institucí. Pod pojmem výdaje se skrývají položky, jako jsou platy učitelů, učební pomůcky, správa školských budov a mnoho dalších.

2.2.1 Veřejné financování

Vzdělávání patří mezi veřejné služby, které by měl zajišťovat stát. Podle Lukáškové a Nedorosta (2010) je tedy jedním z mnoha úkolů státu poskytovat finance na vzdělávání, a to z veřejných rozpočtů, které se rozdělují na tři kategorie: státní, krajské a obecní. Záleží však na dané zemi, ze které kategorie se rozhodne finančně podporovat vzdělávací instituce. Velikost příspěvku na vzdělávání je závislá na příjmové stránce rozpočtu a na ochotě investovat do lidského kapitálu. Velikost příspěvku také bývá ovlivněna například populací, která je ve školním věku, počet studentů zapsaných ke studiu, výše učitelských platů a jiné. (OECD, 2015)

OECD (2016) tvrdí, že veřejné financování spočívá v rozdělení peněžních prostředků vzdělávacím institucím. Financování z veřejných rozpočtů ale také mů-

že sloužit jako podpora domácností, a to například nákupem učebnic určených ke studiu. Zásadní pro veřejné financování je zjistit, kolik se investuje do vzdělávání oproti ostatním oblastem jako je zdravotnictví, obrana, sociální politika a jiné. Podle výše příspěvků z veřejných rozpočtů do jednotlivých oblastí je možno zjistit, zda je poskytnutá peněžní částka na vzdělávání adekvátní.

Pro vlády jednotlivých zemí je obtížné najít zdroje pro financování vzdělávání pouze z veřejných rozpočtů a uspokojit tím tak rostoucí poptávku po vzdělání. Proto by alespoň část nákladů na vzdělání měli nést jednotlivci, kteří z dosaženého vzdělání mají největší profit. (OECD, 2015)

2.2.2 Soukromé financování

Finanční prostředky na vzdělávání poskytují domácnosti a další soukromé subjekty, příkladem mohou být podniky. Tyto finanční prostředky jsou známy také jako soukromé zdroje na financování vzdělávání. (OECD, 2016)

Podle OECD (2016; 2015) pod pojmem soukromé financování není skryto pouze financování institucí, které zajišťují vzdělávání, ale například i náklady na bydlení, které se týkají zejména studentů na terciární úrovni vzdělávání. Dalšími náklady mohou být nákupy učebnic, soukromé doučování studentů a jiné výdaje na vzdělávání. Veškeré tyto náklady zatěžují rozpočet soukromých subjektů a záleží na ochotě těchto subjektů, kolik peněžních prostředků věnují na vzdělání. V dnešní době financování vzdělávání ze soukromých zdrojů nabývá na významnosti a stává se nedílnou součástí příjmů vzdělávacích institucí.

2.3 Motivace

Motivace je poměrně rozsáhlé téma, kterému je zapotřebí se věnovat. V procesu vzdělávání má právě motivace velmi důležitou roli. Státy, které chtějí zlepšit a zkvalitnit vzdělávací systém v jejich ekonomikách, by jistě neměly zapomínat na správnou motivaci studentů. Pokud studenti dané země nebudou motivováni do učení, tak ani štědrý výdej peněžních prostředků na vzdělání nebude účinně fungovat.

Kapitola motivace se nejprve zabývá samotnou definicí a základními pojmy, které s motivací souvisejí. Dále se v kapitole rozebírá samotná motivace studentů do učení, je zde vysvětleno, proč je motivace v učebním procesu zásadní, jaké zdroje na studenty působí a kdo studenty dokáže nejvíce ovlivnit.

2.3.1 Definování motivace

Motivaci je možno pochopit jako příčinu lidského chování. Jednoduše řečeno motivace vysvětluje jedincovo chování. S motivací se lze setkat nejen v psychologickém prostředí, ale i v každodenním životě. Téměř každý den se člověk pozastaví nad chováním lidí v jeho okolí, ať už se jedná o kolegu, spolužáka nebo rodinného příslušníka a přemýšlí nad tím, co dotyčného k tomuto chování vedlo, jaké měl asi motivy. Pozoruhodné na motivaci je, že lidé, kteří se ocitnou v naprosto totožné

situaci, povětšinou reagují rozdílně, ovšem může se stát, že dokonce i samotný jedinec, u kterého nastane stejná situace, bude s odstupem času jednat jinak než prve. Stav, kdy se jedinec zachová odlišně, je možno si představit jako změněnou odpověď na identickou otázku. Proto lze tvrdit, že lidé jsou vedeni určitými motivy, které se mohou u jednotlivců lišit a mohou se i pozměňovat u téhož člověka. (Homola, 1977; Pavelková, 2002)

Podle Hrabala, Mana, Pavelkové (1984) a Nakonečného (2009) se motivem rozumí důvod jednání nebo také uspokojení potřeby jedince. Příkladem je nemocný člověk, jehož motivem je uzdravení. Samotná motivace se dělí na motivy z vnitřního a vnějšího prostředí, které je nutno si nejprve stručně charakterizovat, pro porozumění motivů studenta, kterými se zabývá následující podkapitola. V prvním případě se jedná o potřeby, které vychází z vnitřního prostředí, a v případě vnějšího prostředí jde o takzvané incentivy. (Čáp, Mareš, 2007; Homola, 1977)

Potřeba

Pod pojmem potřeba se skrývá vnitřní nedostatek, který se snaží člověk uspokojit. Jednotlivé potřeby se u jedince mohou vyskytnout v průběhu života, zatímco některé potřeby jsou již vrozené. Pro reálnou představu si lze vybavit pocit hladu, který vzbudí potřebu najíst se. Většinou se potřeby dělí na primární a sekundární. Primární potřeby, známé také jako fyziologické, jsou ty nejzákladnější potřeby. Příkladem může být jídlo, pití, dýchání, sex a mnoho dalších, zatímco u sekundárních neboli psychických potřeb se jedná především o potřeby sociální, potřeba seberealizace a tak dále. Tyto potřeby vznikají až v průběhu života jedince a mohou být do značné míry ovlivněny. (Homola, 1977; Hrabal, Man, Pavelková, 1984; Nakonečný, 2009; Čáp, Mareš, 2007; Pavelková, 2002)

Motiv z vnitřního prostředí může být vyvolán pouze dvěma způsoby, a to zejména pokud v určitém časovém horizontu nebyla potřeba uspokojena a je nutno ji uspokojit nyní nebo v případě druhém může být potřeba způsobena pomocí incentivy. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

Incentiva

Incentivy vychází z vnějšího prostředí, které motivuje chování jedince. Na základě incentivy může být vyvolána potřeba. Motiv z vnějšího prostředí se rozlišuje na negativní a pozitivní incentivy. V případě negativní incentivy se jedná o motiv, který představuje nebezpečí, například v podobě zranění. U pozitivní incentivy se snaží jedinec chovat tak, aby uspokojil určitou potřebu. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984; Nakonečný, 2009)

Potřeby i incentivy jsou navzájem propojeny, protože pokud jedinec nemá dostatek vnitřní motivace, může se stát, že stimul z vnějšího okolí podpoří potřebu jedince. (Čáp, Mareš, 2007)

2.3.2 Motivace studentů

Ač je to neuvěřitelné, tak právě motivace je jedním z nejdůležitějších aspektů ve vzdělání. Podle Pavelkové (2002) se motivace začíná formovat již při zahájení povinné školní docházky a následně se stává nedílnou součástí celého studia. Motivace významně ovlivňuje studentův výkon ve vzdělávacích institucích. Proto nelze toto téma opomenout a je potřeba mu v práci věnovat dostatečný prostor.

Správně motivovaný student se snadněji učí, lépe se koncentruje a více si zapamatuje z probírané látky. Jednoduše lze říci, že je studium pro dotyčného lehčí a do jisté míry i zábavnější. Pokud je však student ve škole neúspěšný, velmi častou příčinou bývá právě nedostatečná motivace. Avšak přemíra motivace pro studenta také není ideální a výkon jedince poté klesá. Proto je důležité, aby daný žák našel určitou rovnováhu mezi příliš vysokou mírou motivace a nedostatečnou mírou motivace (Homola, 1977; Pavelková, 2002)

V případě jedincova studia se lze setkat s motivací z vnitřních a vnějších zdrojů. Ve všeobecné rovině byly tyto zdroje již definovány v úvodu do motivace, avšak v této části jsou aplikovány přímo na studenta, který aktivně navštěvuje vzdělávací instituce.

Vnitřní motivace

Zdrojem vnitřní motivace je student sám. Jinak řečeno student se vzdělává, protože ho daná látka zajímá. Pojem vnitřní motivace lze podle Pavelkové (2002) a Homoly (1997) také klasifikovat jako primární neboli motivaci, která vychází od jedince samotného. Když je žák samovolně motivován do učení, dosahuje poté lepších výsledků a déle udrží pozornost. Pavelková (2002) tvrdí, že tento zdroj motivace u studenta bývá nejúčinnější. Důkazem může být fakt, že student, který je vnitřně motivován, dosahuje i vyššího vzdělání. Ovšem žák je ve vzdělávacích institucích často vystavován i učivu, o které nejeví zájem a je pro něj těžké se na toto učivo koncentrovat a danou látku se naučit. Na základě nedostatečného motivování v určitých předmětech se může stát, že student nedokončí studium, i přes zjevný zájem o daný obor.

Vnější motivace

Pojem vnější motivace u studenta může vycházet z více zdrojů. Velmi běžnými zdroji mohou být spokojenost rodičů, dobrá známka z testu, uznání od vrstevníků a tak dále. Podle Homoly (1997) a Pavelkové (2002) vnější motivaci lze nalézt také pod pojmem sekundární motivace. Tento druh školské motivace může být i uměle vytvořen. Student, který je motivován z vnějších zdrojů, je často ovlivňován právě spolužáky, rodiči a pedagogy. Učitelé mohou s žáky velmi dobře pracovat, mohou v nich rozvíjet zájem, potřebu, snahu. Záleží však jen na pedagogovi, zda umí se studenty pracovat a správně je motivovat.

Vnější motivace může být různého charakteru. Nejvíce je viděno rozdělení na krátkodobou a dlouhodobou motivaci. Příkladem krátkodobé vnější motivace může být právě již zmiňovaná dobrá známka z testu a v případě dlouhodobé vnější

motivace se jedná o studentovu vzdálenou budoucnost, jakou je slibná profesní kariéra. Pro studenta je však neatraktivnější se soustředit na cíle krátkodobého charakteru, které ho motivují snadněji než dlouhodobé cíle. Těžko totiž bude student prvního stupně základní školy motivován do učení kvůli budoucí práci. (Pavelková, 2002; Homola, 1977)

Dle Pavelkové (2002) se vnější motivace spolu s vnitřní mohou vzájemně doplňovat a podporovat, ale hrozí zde i nebezpečí, kdy motivace z vnějších zdrojů může být v rozporu s motivací z vnitřních zdrojů.

Jak již bylo naznačeno, na motivaci jedince působí vnější vlivy. V případě studenta se jedná zejména o tři skupiny, a to rodiče, učitele a spolužáky. Pavelková (2002) tvrdí, že velikost vlivu jednotlivých skupin se s věkem studenta mění. Obvykle před nástupem do vzdělávací instituce jsou jedinci nejvíce ovlivňováni rodiči. Poté nastává období, kdy na žáka má největší vliv jeho učitel, a nakonec se pro studenta největším vzorem stávají spolužáci.

Vliv rodičů

Vliv rodičů na studenta lze nalézt především v očekáváních a nadějích, které vkládají do svého potomka. Arnett (2008) potvrzuje, že rodiče tak můžou vyvíjet tlak na své děti, aby byli úspěšní ve studiu. Příkladem může být, když rodiče vyžadují po dítěti dobré známky z různých školních testů nebo chtějí, aby se jejich potomek dostal pouze na ty nejprestižnější a nejvyhlášenější školy.

Vliv učitelů

Z pohledu vnější motivace na studenta má pravděpodobně největší možnost podpořit studenta k učení právě učitel. Pedagog sice nemůže vytvořit motivaci studenta, ale může ji ovlivnit celou řadou faktorů, jako je vzájemný vztah mezi pedagogem a studentem, chováním učitele v hodinách, nebo také atmosférou ve třídě. Důležitou roli zde hrají incentivy, které učitel může využít a motivovat tak žáka do učení. Názorným příkladem je pedagogem zajímavě vypravovaný příběh knížky, kterou si student bude chtít následně přečíst. Na druhou stranu je však velmi jednoduché žáka i demotivovat. Tento případ nastává, pokud se učitel dostatečně nevěnuje svým žákům, kteří následně přijdou na to, že plnit domácí úkoly není potřeba, či pracovat více je zbytečné, nebo dokonce že existuje jednodušší cesta pro získání odměny než studium dané látky. (Homola, 1977; Krejčová, 2011)

Je samozřejmé, že učitel není postaven zrovna do jednoduché role. Jeho cílem je motivovat studenty, aby se o danou učební látku zajímali. Dle Homoly (1977) je zde však problém. Každý student má odlišnou osobnost, každého zajímá něco jiného, a proto je těžké všechny studenty nadchnout do učení stejným způsobem.

Vliv spolužáků

Student je vždy součástí určité vrstevnické skupiny, kterou je ovlivňován. Podle Krejčové (2011) s přibývajícím časem vliv spolužáků pouze roste, to znamená, že

čím je student starší, tím více roste vliv vrstevníků. Tento vliv graduje zejména v adolescentním věku. Žáci se v tomto věku často srovnávají s ostatními studenty ve třídě. Snaží se dosáhnout lepšího hodnocení než spolužáci. V jednotlivcích se tak probouzí soutěživost. Dosáhnout lepšího výsledku než spolužák tak může žáka motivovat více než samotný zájem o předmět.

Často je poukazováno na to, že vliv spolužáků je špatný a snižuje tak studentovu motivaci do učení. Ovšem jednotlivci si volí své přátele s podobnými názory a postoji. To znamená, že případná motivace do učení se pouze stupňuje vlivem přátel, kteří jsou stejně namotivováni. (Arnett, 2008)

2.4 Měření úspěšnosti studentů

V dnešní době existuje nepřeborné množství ukazatelů, kterými lze měřit úspěšnost vzdělávacích systémů v jednotlivých státech. Pro účely zjištění studentské úspěšnosti jsou v této práci vybrány pouze dva ukazatelé, a to testování PISA a míra absolventské nezaměstnanosti.

Testování PISA slouží především k mezinárodnímu srovnání vzdělávacích systémů. Na základě výsledků z testů PISA mohou jednotlivé státy zjistit, zda vynaložení finančních prostředků na vzdělávání je úspěšné a jestli jsou studenti správně motivováni do učení. Druhým zásadním ukazatelem úspěšnosti je míra absolventské nezaměstnanosti. Tento ukazatel vystihuje zájem podniků o čerstvé absolventy, jestli školy dobře připravují své studenty na pracovních trh, případně zda absolventi uspokojují nabídku na trhu práce z hlediska oborové struktury. Pokud je míra absolventské nezaměstnanosti vysoká, může být jedním z důvodů i špatná spolupráce mezi vzdělávacím systémem a trhem práce. V situaci, kdy mají absolventi problém uplatnit se na trhu práce, se pak velkorysé financování vzdělávání i správné motivování studentů do učení stává neúčinným.

Oba ukazatelé, kteří jsou vybráni pro určení úspěšnosti studentů ve vzdělávacích systémech, jsou předmětem zkoumání organizace OECD. Posláním této organizace je podle OECD (2016) především podpora činností, které zvyšují ekonomický růst a také kvalitu lidského života. Organizace je přínosem pro členské státy zejména kvůli možnosti sdílet své dosavadní zkušenosti z jednotlivých odvětví. Tyto zkušenosti mohou následně státy využít ve svůj prospěch a zvýšit tak ekonomický růst.

2.4.1 Ukazatel PISA

Organizace OECD spustila testování PISA již v roce 1997. Podstatou programu PISA, celým jménem Programme for International Student Assessment, je hodnocení rozsahu vědomostí u studentů z celého světa. Testování je zaměřeno na patnáctileté studenty, kteří by měli v tomto věku ukončovat základní vzdělávání. Jejich vědomosti a znalosti by měly být na základní úrovni, která je potřebná pro život v dnešní společnosti. Každé tři roky probíhá testování, které se zaměřuje na gramotnost žáků v oblastech, jako je čtení, matematika a přírodověda. (Palečková, 2012; OECD, 2016)

Cílem není pouze zjistit znalosti studentů, ale především prozkoumat, jak studenti umí naložit se svými nabytými vědomostmi. Dále se také hodnotí, jak úspěšně si žáci umí poradit s využitím jejich dosavadních znalostí v předem neznámých situacích, které mohou nastat jak ve školním prostředí, tak v běžném životě. Hodnocení využití znalostí je do programu PISA zahrnuto především proto, že v dnešní moderní ekonomice nezáleží na tom, jaké mají jednotlivci vědomosti, ale jak tyto vědomosti umí použít. Pokaždé, když probíhá testování, je soustředěno více pozornosti na jednu oblast, zbylé dva okruhy jsou upozaděny. Na hlavní testovaný předmět je vymezeno obvykle okolo 66 % z celkového času. (OECD, 2016)

Státy využívají výsledky programu PISA k měření znalostí a dovedností studentů v jejich vlastní zemi a v porovnání s ostatními účastními se zeměmi. Obrovskou výhodou těchto srovnávacích testů je možnost zlepšení poskytovaného vzdělání a příležitost objevit silné a slabé stránky ve vzdělávacím systému jednotlivých zemí. Mezinárodní program PISA je znám pro svou značnou obsáhlost a preciznost. Testy v rámci projektu PISA mají velmi vysoký stupeň spolehlivosti a kvality, proto také roste oblíbenost programu PISA a s každým dalším testováním se do něj zapojuje více států. (OECD, 2016; Palečková, 2012)

Čtenářská gramotnost

Testování v oblasti čtení měří hlavně schopnost studentů porozumět a uvažovat nad psaným textem. Hodnotí, jak studenti využijí nabyté znalosti z textu a jak jsou následně schopni využít tyto informace v běžném životě. (OECD, 2016)

Matematická gramotnost

Matematické dovednosti jsou u studentů hodnoceny jako schopnost umět použít a interpretovat matematiku v různých podobách. Dále jsou zkoumány znalosti potřebné k vysvětlení matematických jevů a k rozpoznání důležitosti role matematiky ve světě. Také je zde snaha o změření toho, jak žáci použijí své matematické znalosti na vytvoření si správných úsudků a nalezení konstruktivních řešení. (OECD, 2016)

Přírodovědná gramotnost

Projekt PISA také měří u žáků znalosti v oblasti vědy. Hodnotí se především znalost a schopnost vysvětlit vědecké jevy a umět je vyhodnotit. (OECD, 2016)

2.4.2 Ukazatel absolventské míry nezaměstnanosti

Podle OECD (2015) nezaměstnanost tvoří lidé, kteří nepracují a přitom se nacházejí v kategorii aktivního obyvatelstva. Pod pojmem aktivní obyvatelstvo je myšlen celkový počet zaměstnaných a nezaměstnaných lidí, kteří jsou schopni vykonávat práci. Obvykle je nezaměstnanost vyjádřena v procentech. Při zkoumání míry nezaměstnanosti se lze setkat i s rizikovými skupinami, které mají větší předpoklad pro selhání na trhu práce. Mezi tyto ohrožené skupiny patří mimo jiné i čerství absolventi škol. Příčiny neúspěchu absolventů na trhu práce jsou zejména v jejich

nízké kvalifikaci a nedostatečné pracovní zkušenosti. Právě zaměstnavatelé, kteří požadují po uchazečích praxi a určitou kvalifikaci, neumožňují čerstvým absolventům začít s budováním vlastní profesní kariéry. Z této situace tedy lze vyvodit, že míra absolventské nezaměstnanosti musí být zákonitě vyšší než celková míra nezaměstnanosti. Nelze však opomenout, že součástí míry nezaměstnanosti jsou i lidé, kteří nejeví zájem vstoupit na pracovní trh. Lidé, kteří nechtějí pracovat a jsou tak dobrovolně nezaměstnaní, navyšují procento jak celkové nezaměstnanosti, tak i absolventské nezaměstnanosti. (Průcha, 2015; Koucký, 2008)

Průcha (2015) tvrdí, že jedinec má větší pravděpodobnost uspět na pracovním trhu, čím vyšší má vzdělání. Nejohroženější jsou tedy lidé s nízkým stupněm dosaženého vzdělání. Pokud se ovšem začne hromadně zvyšovat kvalifikace, neznamená to, že dojde k poklesu absolventské nezaměstnanosti. Tímto se docílí pouze zvýšení konkurence na vyšší úrovni vzdělávání.

V dnešní době je také velmi moderní kombinace studia a práce. Lze tak poměrně snadno získat tolik požadované pracovní zkušenosti a možnost lepšího uplatnění na trhu práce. Avšak studenti poté ve většině případů musí prodlužovat studium kvůli upřednostnění práce před vzděláváním. Problém vysoké míry absolventské nezaměstnanost ve většině zemí neulehčuje ani fakt, že mnoho zaměstnavatelů má tendenci zaměstnávat absolventy pouze na dobu určitou nebo nabízí práci jen na částečný úvazek. (Koucký, 2008; Průcha, 2015)

V případě absolventské nezaměstnanosti je také povinností zaměřit se na oborovou strukturu. Trh práce je velmi přizpůsobivý a dokáže výborně reagovat na poptávku po pracovnících. Pokud tak absolvent má vystudovaný obor, po kterém je na pracovním trhu velká poptávka, nemusí mít jedinec sebemenší problém s nalezením zaměstnání. V opačném případě je však pro jedince, který právě dokončil vzdělání, téměř nemožné uspět na trhu práce a získat tak zaměstnání. Je proto důležité, jak jsou vzdělávací instituce schopny přizpůsobit se pracovnímu trhu. (Průcha, 2015)

Výhodou pro státy, které se zabývají mírou absolventské nezaměstnanosti, je hlavně zlepšení vztahu mezi vzdělávacími institucemi a jednotlivými podniky. Podle Kouckého (2008) mohou na základě vysoké míry absolventské nezaměstnanosti jednotlivé státy pracovat na lepším začlenění absolventů do pracovního procesu a ulehčit lidem přechod ze vzdělávací instituce na pracovní trh. Příkladem pro zajištění snadnějšího vstupu absolventů na trh práce může být větší procvičování reálných případů ve výuce. Pro zlepšení situace na trhu práce také poslouží poskytování poradenské činnosti na vzdělávacích institucích. Významná pomoc může nastat i v případě struktury oborů na vzdělávacích institucích, která koresponduje s poptávkou na pracovním trhu.

Shrnutí

Charakteristika vzdělávacího systému je zásadní pro pochopení, jak může vzdělávání fungovat v určité zemi. Je nezbytné znát funkce vzdělávacího systému pro komparaci států. Při rozebrání jednotlivých úrovní vzdělávacího systému je čerpána inspirace zejména z mezinárodní klasifikace ISCED, která je aktualizována pro

rok 2011. Jednotlivé úrovně formálního vzdělávání jsou stručně popsány od preprimární úrovně, až po úroveň terciární. Důraz je kladem obzvláště na povinnou školní docházku, která pro většinu systémů začíná primárním vzděláváním a končí na nižší sekundární úrovni. Při analýze formálního vzdělávání jsou vidět velké odlišnosti, protože pro každou zemi je vzdělávací systém originálem. Lze však nalézt společné prvky, které jsou mezinárodně srovnatelné.

V případě financování vzdělávacího systému je důležité si uvědomit původ zdroje, který vynaložil peněžní prostředky na vzdělání. Zdroje se rozdělují na veřejné a soukromé. První zdroj přispívá finančními prostředky na vzdělání, protože je jeho povinností zajistit vzdělání občanům. Pro veřejného přispěvatele však může být motivací i zvýšení ekonomického růstu. Dalším zdrojem jsou soukromé subjekty, kterými mohou být domácnosti, podnikatelé atd. U těchto zdrojů záleží hlavně na ochotě financovat vzdělávání. V dnešní době je pro veřejný sektor velmi těžké uspokojit rostoucí poptávku po vzdělání a vydávat tak více peněz na vzdělání, proto čím dál více narůstá význam soukromých zdrojů.

Motivace studentů úzce souvisí s financováním vzdělávacího systému, protože pouze vysoké finanční příspěvky do vzdělání nejsou dostačující. Je zapotřebí, aby studenti byli i správně motivováni do učení a chtěli se vzdělávat. Jelikož je samotná motivace velmi široké téma, které přichází s neustále novými poznatky a závěry, je v této práci popsán pouze stručný základ, který je zaměřen hlavně na motivaci studentů. Správná míra motivace může být dosažena z vnitřních a vnějších zdrojů. V případě vnitřního zdroje vychází motivace od jedince samotného, oproti vnějším zdrojům, kdy je jedinec ovlivňován externími faktory. Těmito faktory u studenta mohou být zejména rodiče, spolužáci a učitelé. Faktory a výše vnějších vlivů se postupem času mění. Motivace k učení je pro studenty klíčová především proto, že motivovaný student prokazatelně dosahuje lepších výsledků. Podle Homoly (1977) lze říci, že motivace rozhoduje o tom, co všechno se žák chce dozvědět a naučit.

Kvalitu výdajů na financování a úspěšnost motivace studentů lze změřit pomocí testování PISA. Díky testování PISA je možno porovnat úspěšnost studentů v jednotlivých státech. Tito studenti by měli právě ukončovat povinné vzdělávání a jsou testováni ve třech oblastech. Jedná se o čtení, matematiku a přírodovědu. Výsledky testování tak mohou poodhalit, zda se peněžní prostředky na vzdělání vydávají účelně a zda jsou dostatečné. Dále výsledky mohou ukázat, jestli jsou studenti motivováni do učení a chtějí se vzdělávat. Dalším ukazatelem, který je použit při zjišťování kvality vzdělávacího systému, je míra absolventské nezaměstnanosti. Pokud vzdělávací systém a trh práce spolu nespolupracují, projeví se to právě na míře absolventské nezaměstnanosti. V případě, že stát má vysokou míru absolventské nezaměstnanosti, tak výdaje, které jdou na vzdělání, jsou do jisté míry zbytečné, pokud se kvalitní absolventi neuplatní na trhu práce. Oba ukazatele by neměly být pro vyspělé ekonomiky zanedbatelné a státy by jim měly věnovat dostatečnou pozornost, pokud chtějí zkvalitnit lidské životy a zvýšit ekonomický růst země.

3 Analytická část

Tato část práce se zabývá zejména rozborem a komparací vzdělávání studentů v Jižní Koreji a Finsku. Nejprve jsou srovnány vzdělávací systémy v obou znalostních ekonomikách. Dále se analytická část zaměřuje na výši a původ finančních prostředků, které jdou na vzdělání ve Finsku a Koreji. V třetí části je popsána motivace korejských a finských studentů a jejich následné srovnání. Poslední dvě kapitoly jsou vymezeny pro porovnání úspěšnosti finských a korejských studentů. V závěrečných kapitolách jsou použiti ukazatelé testování studentů v rámci programu PISA a míra absolventské nezaměstnanosti, kteří byli definováni v literární rešerši. Na konci analytické části je možno nalézt shrnutí, kde je kladen důraz zejména na významné odlišnosti mezi vzděláváním korejského a finského studenta.

3.1 Srovnání vzdělávacích systémů v Koreji a Finsku

V kapitole jsou rozebrány a porovnány vzdělávací systémy Koreje a Finska. Každá země má vlastní specifika, která je zapotřebí popsat a objasnit. Základem při srovnávání vzdělávacích systémů mezi zkoumanými státy je mezinárodní klasifikace ISCED 2011, která byla již definována výše. Dále se v kapitole nachází schémata jednotlivých vzdělávacích systémů, která slouží především k větší přehlednosti, porozumění a k případnému doplnění informací, které nejsou řečeny v textu.

3.1.1 Preprimární vzdělávání

Ve Finsku velmi často stráví dítě první rok života v rodinném prostředí. Preprimární stupeň vzdělávání tedy pro finské dítě obvykle začíná v 1. roce a trvá až do 7. roku, poté přechází na primární úroveň vzdělávání. V korejské rodině je zvykem vychovávat dítě doma, jak nejdéle je to možné. Avšak v 6. roce života pro korejské děti začíná povinné vzdělávání, a musí tak nastoupit do školské instituce. (Průcha, Kansanen, 2015; Classbase, 2012)

Finské preprimární vzdělávání se odlišuje od mezinárodní klasifikace ISCED, a to konkrétně věkovým rozmezím pro kategorii rozvoj vzdělávání v raném dětství. Tato kategorie je obvykle vymezena od narození dítěte až do 2 let, jak je tomu například v Koreji, ovšem ve Finsku platí tato kategorie až do 6 let. Následuje druhá kategorie preprimárního vzdělávání, která se od roku 2015 stala pro finské děti již součástí povinného vzdělávání. Tato kategorie je ve Finsku poskytována v mateřských i základních školách a je financována pouze z veřejných prostředků. Korejské děti oproti tomu navštěvují druhou kategorii preprimárního vzdělávání již od 3 let a většina institucí zajišťujících tento druh vzdělávání je soukromých. (ISCED 2011, 2015; Průcha, Kansanen, 2015; Finnish National Board of Education, 2015; Jižní Korea, 2014)

3.1.2 Primární vzdělávání

Korejští žáci se začínají vzdělávat na primární úrovni v 6 letech a následně přecházejí na další vzdělávací úroveň ve 12 letech. Celkově tak korejští studenti stráví 6 let na této úrovni. Ve finském vzdělávání je primární vzdělávání spojeno s nižším sekundárním vzděláváním do jedné školské instituce. Pokud se tato instituce rozdělí na dva stupně, dalo by se říci, že finští žáci studují na primární úrovni celkem 6 let. Pro finského žáka začíná studium na této vzdělávací úrovni v 7 letech. Společně pro obě země je vyučování předmětů obvykle jedním učitelem. Výjimky jsou pouze v předmětech jako cizí jazyk a tělesná výchova. (Průcha, Kansanen, 2015; Classbase, 2012; Jižní Korea, 2014)

Primární vzdělávání je pro korejské studenty první vzdělávací úrovní, která je povinná, na rozdíl od finských studentů, u kterých se jedná již o druhou úroveň povinného vzdělávání. Pro korejské studenty začíná zároveň s povinným primárním vzděláváním i výuka na soukromých institucích, které navštěvují po skončení výuky ve veřejných školách. Tyto soukromé školy navštěvují především v odpoledních hodinách, kde se studenti učí většinou anglický jazyk. (Průcha, Kansanen, 2015; Jižní Korea, 2014; Classbase, 2012)

3.1.3 Nižší sekundární vzdělávání

Pro finské žáky se s přechodem na nižší sekundární úroveň vzdělávání téměř nic nemění. Zůstávají na stejné vzdělávací instituci jako v případě primární úrovně, pouze mají již na každý předmět jiného učitele, proti korejským studentům, kteří přestupují na novou školu. Avšak tato vzdělávací instituce, na kterou jsou korejští žáci umístěni, je stále v blízkosti jejich bydliště. Významný rozdíl je také v hodnocení žáků. V Koreji jsou studenti hodnoceni pomocí procent a to tak, že nejlépe napsaný test obdrží nejvyšší možné hodnocení a následně se od tohoto testu odvíjí i výsledky ostatních. Korejští studenti mají také k dispozici výsledky testů ostatních spolužáků, a mohou se tak navzájem porovnávat a soutěžit mezi sebou. Naproti tomu finští žáci jsou hodnoceni na primární vzdělávací úrovni pouze slovně. S další vzdělávací úrovní se přidá k slovním výrokům i klasické numerické hodnocení. Znamky z jednotlivých testů jsou k nahlédnutí pouze samotnému studentovi. Cílem skrytého známkování je zamezit rivalitě mezi finskými studenty. (Jižní Korea, 2014; Průcha, Kansanen, 2015; Ripley, 2013)

Na této vzdělávací úrovni finští studenti zůstávají až do 16 let. Poté přestoupí na vyšší sekundární vzdělávání nebo je jim umožněno studovat ještě jeden rok tak zvaný 10. ročník na nižší sekundární úrovni. Tato možnost se využívá pouze zřídka, může to být například buď z důvodu dlouhodobé nemoci, anebo bývá důvodem nepřijetí na vyšší úroveň vzdělávání. Korejští studenti přestupují na úroveň vyššího sekundárního vzdělávání o rok dříve než žáci z Finska. Délka nižšího sekundárního vzdělávání pro korejské studenty je přesně 3 roky. Přejít na instituci, která zajišťuje nižší sekundární vzdělávání, může být pro korejské studenty poměrně stresující. Na studenty začínají být kladeny větší nároky, obzvláště proto, že tato úroveň vzdělávání se v Koreji považuje již za velmi důležitou. Žáci také začínají

nosit uniformy a setkávají se s novými spolužáky. (Průcha, Kansanen, 2015; Classbase, 2012; Jižní Korea, 2014)

3.1.4 Vyšší sekundární vzdělávání

S přestupem na úroveň vyššího sekundárního vzdělávání pro finské i korejské studenty končí povinné vzdělávání. I přesto však většina studentů pokračuje ve vzdělávání na vyšší sekundární úrovni. Délka studia na vyšší sekundární škole je pro korejské studenty 3 roky. V případě finských žáků jde o rozmezí 2 až 4 let, pokud se jedná o všeobecné vzdělávání. Finský student si tak může zvolit, jak dlouho chce úroveň všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání studovat. Pokud se však žák z Finska rozhodl pro studium na odborné vzdělávací instituci, jeho studium trvá, stejně jako u korejského žáka, 3 roky. (Jižní Korea, 2014; Průcha, Kansanen, 2015; Classbase, 2012)

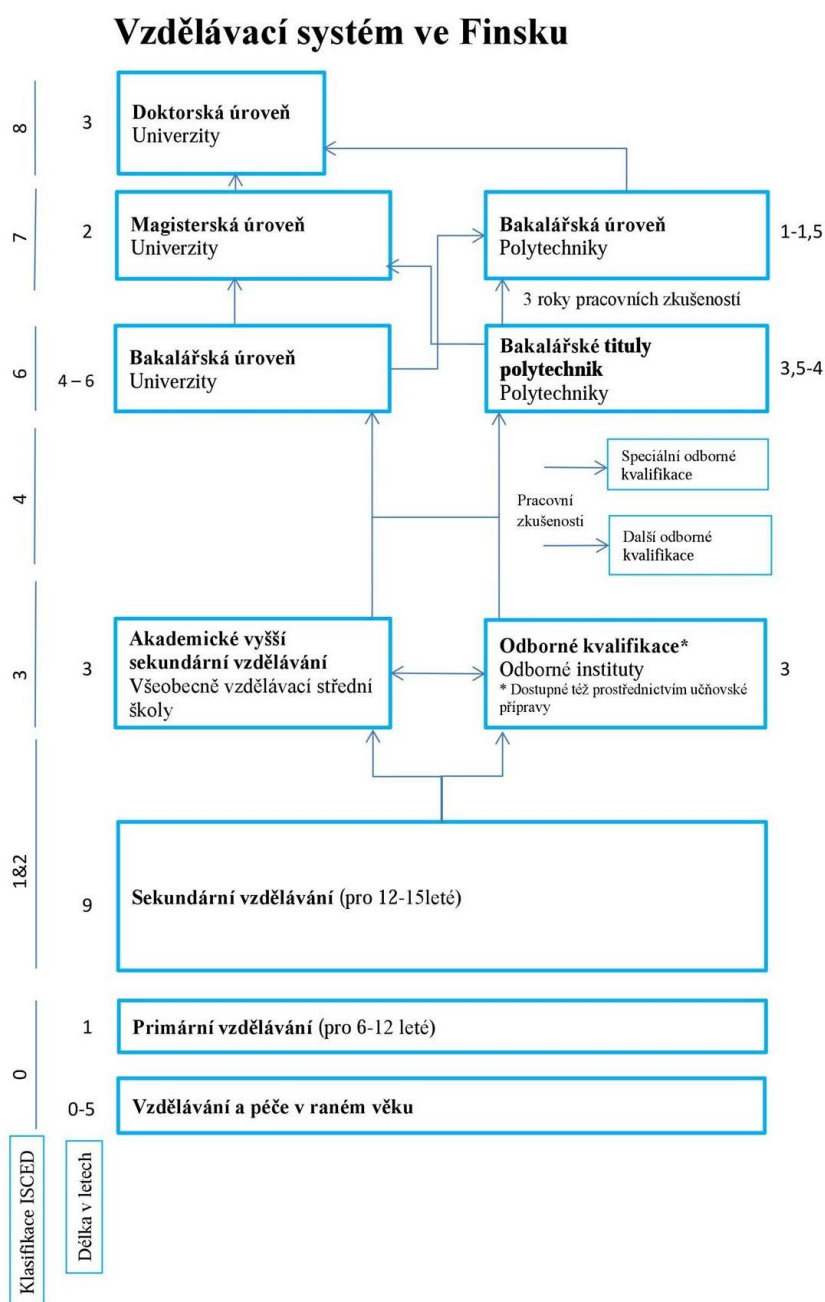
Způsob přijetí žáků na vyšší sekundární úroveň je v obou zemích podobný. Finští i korejsí studenti jsou nejčastěji přijímáni na stupeň vyššího sekundárního vzdělávání na základě známek, kterých dosáhli v předchozí úrovni vzdělávání. Žáci se mohou potkat i s přijímacími testy na vyšší sekundární úroveň. Tato forma je ovšem méně častá. Zajímavé je, že ve Finsku odborné studium patří mezi velmi populární vzdělávání, více než 40 % studentů si zvolí tento druh vyššího sekundárního vzdělávání. Studium na odborné vyšší sekundární úrovni umožňuje stejně jako studentům všeobecného vzdělávání přístup na terciární úroveň. Obě tyto formy vyššího sekundárního vzdělávání jsou ve Finsku zakončeny maturitní zkouškou. Stejně tak i v Koreji je možno nalézt několik druhů vzdělávání na vyšší sekundární úrovni. (Finnish National Board of Education, 2015; Průcha, Kansanen, 2015; Jižní Korea, 2014)

3.1.5 Terciární vzdělávání

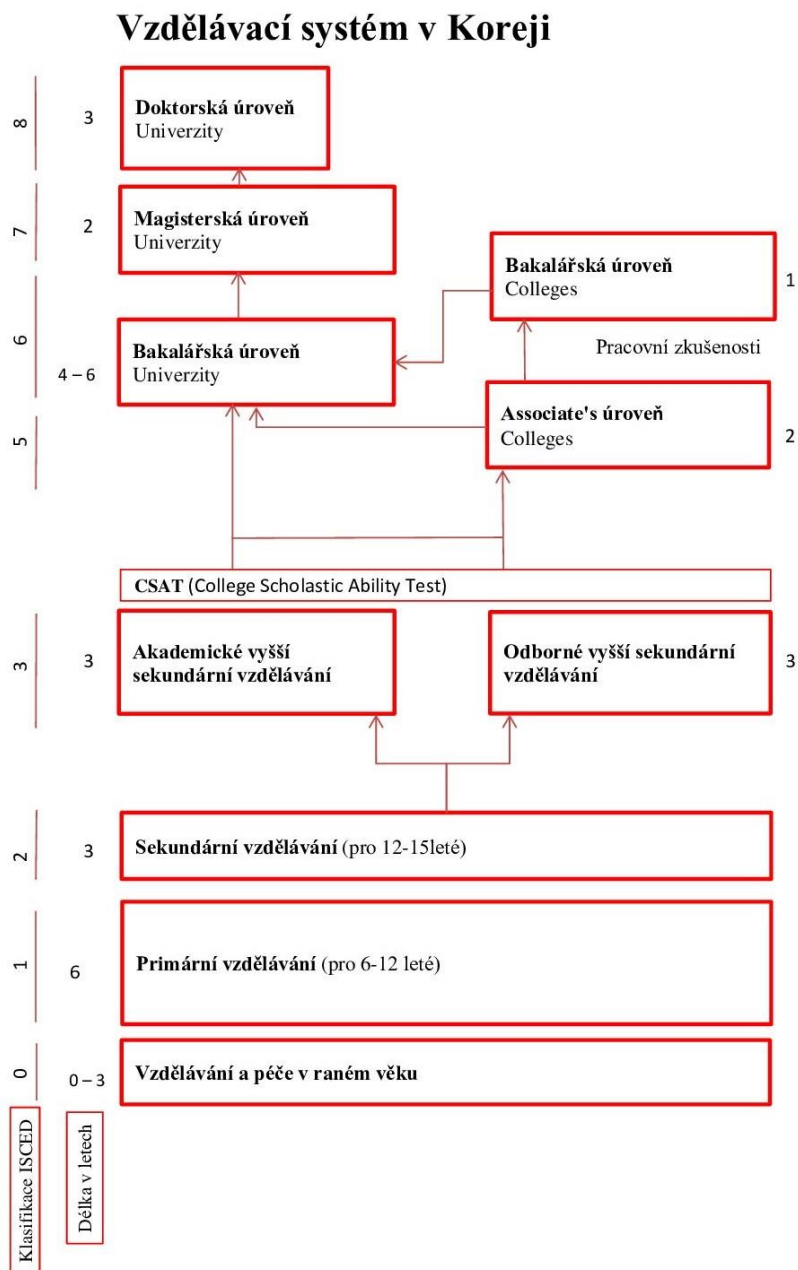
V poslední úrovni vzdělávání si finští studenti mohou zvolit ze dvou typů vzdělávacích institucí. První možností je typická univerzita, která zajišťuje všechny stupně terciárního vzdělávání a soustředí se především na výzkum a vývoj. Další možností pro finské studenty jsou polytechniky, které se zaměřují více na praxi a nabízejí studium bakalářské a magisterské úrovně. Polytechniky jsou srovnatelné s univerzitami. Důkazem může být případná průchodnost mezi polytechnikami a univerzitami. Podobně jako finští studenti i korejsí studenti si mohou zvolit vzdělávací instituci. Vzdělávací instituce zajišťující terciární úroveň jsou v Koreji dvě, a to konkrétně univerzity a colleges. V případě korejských vzdělávacích institucí je již možné nalézt rozdíly v úrovních vzdělávání. Zatímco univerzity nabízejí velmi prestižní vzdělání, na colleges vstupují většinou studenti, kterým se nepodařilo dostat na univerzitu. Na terciární úrovni vzdělávání je společné pro obě země vysoké procento účasti ve vzdělávání a také je v obou případech zaznamenán vysoký zájem o technické obory. (Finnish National Board of Education, 2015; Průcha, Kansanen, 2015; Jižní Korea, 2014)

Přijímací kritéria na terciární úroveň vzdělávání pro finské studenty jsou většinou testy, které zadává příslušná instituce, a výsledky maturitního vysvědčení. Pro korejské studenty je přechod z vyšší sekundární úrovně na terciární úroveň vzdělávání pravděpodobně nejdůležitějším obdobím v celém vzdělávacím procesu. Přijímací řízení na terciární úroveň má pro korejské studenty podobu testu, který je zadán v jeden den celoplošně pro všechny studenty, kteří chtějí v budoucím roce studovat na terciární úrovni. Název tohoto testu je CSAT (College scholastic ability test) a obsahuje hned několik testovaných oblastí, jakými jsou například angličtina, korejština, matematika, společenské vědy, aj. Tento den je zcela výjimečný pro celou Koreu. Mladší studenti musí uklidit třídy, sundat plakáty, a dokonce i státní vlajku, aby studenty, kteří budou psát test, nic nerozptylovalo. V supermarketech jsou k prodeji amulety a sladkosti s přáním „Hodně štěstí“ v CSAT. Rodiče studentů navštěvují kostely, aby se naposledy pomodlili před testem jejich potomků. V den, kdy test probíhá, nabízejí řidiči taxíků studentům odvoz do školy zdarma, lidé chodí do práce o hodinu déle, aby nenarušovali provoz a aby se studenti mohli dostat bez problémů do svých škol. Dokonce i v průběhu testu policisté dohlížejí před budovami škol na to, aby dopravní prostředky netroubily a nerušily tak studenty při psaní testu. (Průcha, Kansanen, 2015; Ripley, 2013; Classbase, 2012)

Schémata jednotlivých vzdělávacích systémů



Obr. 1 Schéma finského vzdělávacího systému
Zdroj: Průcha, Kansanen 2015



Obr. 2 Schéma korejského vzdělávacího systému
Zdroj: Center on International Education Benchmarking

Ve schématech vzdělávacích systémů je znázorněno rozdělení vzdělávacích úrovní podle klasifikace ISCED 2011 a také délka studia jednotlivých úrovní pro každou zemi. Při porovnání obou schémat si lze všimnout podobností mezi jednotlivými vzdělávacími systémy. Pouze finské schéma se zdá být na první pohled více komplikované. To je způsobeno především poměrně velkou možností přechodů mezi jednotlivými vzdělávacími úrovněmi ve finském systému. V korejském vzdělávacím

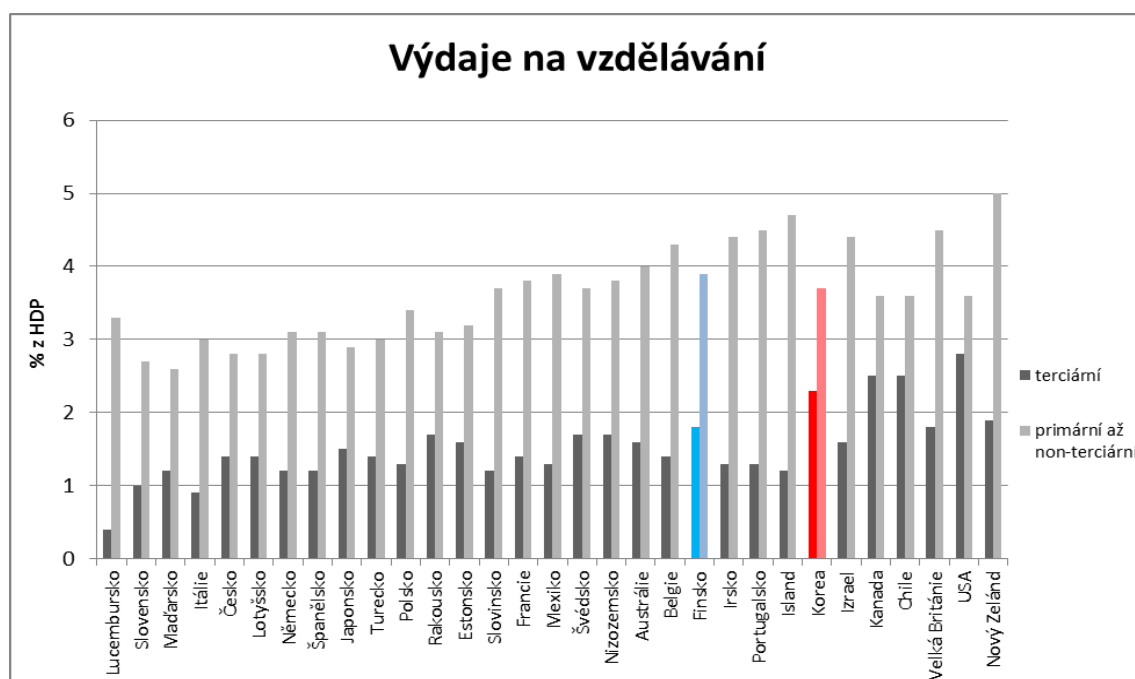
cím systému existuje vzdělávací úroveň associate, která představuje vyšší odborné vzdělání. Tato úroveň v Koreji slouží v první řadě pro ty žáky, kteří neuspěli v testu CSAT. Vzdělávací instituce zajišťující úroveň associate se soustředí zejména na přípravu studentů k testu CSAT, protože ve většině případů studenti této úrovně, ve snaze dostat se na univerzitu, další rok tento test opakují. Korejský student, který studuje bakalářskou úroveň na vzdělávací instituci zvané college, musí pro dosažení plnohodnotného bakalářského titulu přestoupit na bakalářskou úroveň na univerzitě a studovat minimálně další rok. Vzdělávací instituce colleges nemají stejné postavení v korejském vzdělávacím systému jako univerzity.

3.2 Financování vzdělávacího systému v Koreji a Finsku

Při srovnání výdajů na vzdělání ve Finsku a Koreji lze nalézt snad nejmarkantnější rozdíl. Zatímco Finsko klade velký důraz na rovnost ve vzdělání, a nabízí tak příležitost vzdělávat se téměř bezplatně, v Koreji chod vzdělávacích institucí z velké části dotují domácnosti. V této kapitole jsou za pomoci grafů rozebrány celkové výdaje na vzdělání. Jedná se zejména o výši peněžních prostředků, které jdou na vzdělání. Další údaje v grafech jsou zaměřeny především na komparaci výdajů z veřejných a soukromých zdrojů v Koreji a Finsku v porovnání s ostatními členskými státy organizace OECD.

Ve Finsku jsou prostředky na vzdělávání získávány především z veřejného rozpočtu. Zajímavým faktem je, že vzdělávacím institucím se přidělují finance prostřednictvím místních úřadů, které tak mají velký vliv na to, kolik prostředků která škola dostane. Obvykle to funguje tak, že školy, které podávají nejhorší výsledky, obdrží nejvíce peněz. Velmi mnoho peněz putuje také k žákům, kteří potřebují speciální pomoc. Ve Finsku se jedná o každé třetí dítě, kterému je poskytnuta speciální pomoc, obzvláště v prvních devíti letech školy. (Průcha, Kansanen, 2015; Ripley, 2013)

Dalším faktorem vysoké odlišnosti mezi těmito zeměmi je, že v Koreji mají přes 80% vysokých škol soukromých a rodiny obvykle musí platit horentní sumy za školné, kdežto ve finském vzdělávacím systému soukromé vysoké školy prakticky neexistují. Ve Finsku lze objevit spíše soukromé školy na základní a střední úrovni, ale i přesto jsou tyto instituce stále finančně podporovány státem. V korejské domácnosti jde průměrně 10% příjmů na soukromé vzdělávání. Platí zde, že čím vyšší je příjem rodiny, tím více také rodina utratí za soukromé vzdělání. Při studiu střední školy se výdaje na vzdělání ještě stupňují až na 30% příjmů, které domácnost vydělá. V tomto období se pro rodinu zvyšují výdaje hlavně kvůli přípravě studenta na přijímací test na vysoké školy. Naproti tomu studenti ve Finsku jsou velmi štědře dotováni státem, a to především na terciární úrovni vzdělávání. Studenti finských vysokých škol obvykle dostávají od státu příspěvek na bydlení a školní pomůcky. (University of Buffalo, 2010; Korean Education Fever and Private Tutoring, 2005; Průcha, Kansanen, 2015)

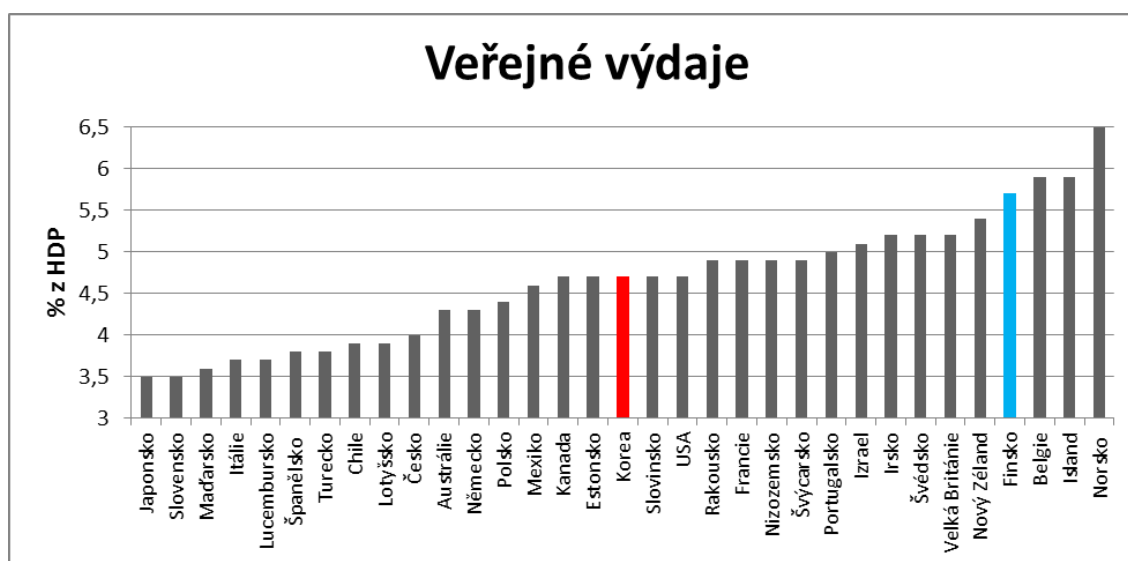


Obr. 3 Výdaje na vzdělávání
Zdroj: OECD, 2016

Z grafu je možné zjistit, kolik procent z HDP jednotlivé státy OECD vydávají celkově na vzdělávání, a to konkrétně pro rok 2012. Státy jsou seřazeny podle součtu všech vzdělávacích úrovní. Ukazatel procent z HDP je vybrán z toho důvodu, poněvadž porovnává státy bez ohledu na jejich geografické rozdíly.

V případě Finska se jedná o 3,9 % od úrovně primární až po úroveň neterciární a na terciární úrovni jde o výdaje ve výši 1,8 % z HDP země. Celkově tedy Finsko vydalo ze svého HDP 5,7 % za rok 2012 na formální vzdělávání. Ve srovnání s Koreou je výše výdajů velmi podobná. V ní bylo vydáno 3,7 % z HDP na úrovně od primární po neterciární a 2,3 % z HDP na úroveň terciární. Ze součtu pro všechny úrovně tedy vyplývá, že 6 % z HDP šlo na vzdělání. Výše výdajů na vzdělání je tedy v obou zemích srovnatelná.

Členské země organizace OECD za rok 2012 vydaly průměrně 5,2 % z HDP na vzdělání. Při porovnání s ostatními členy OECD jsou tak výsledky Koreje i Finska nadprůměrné, a lze tedy tvrdit, že obě země vydají více prostředků na vzdělání než většina zemí OECD. Dokonce i Švédsko, západní soused Finska, vydalo méně prostředků na vzdělávání než obě porovnávané země, a to konkrétně 5,4 % z HDP. Výše těchto výdajů se poté odráží na kvalitě vzdělávacích institucí, pedagogů, učebních pomůcek a mnoha dalších věcí, které souvisejí se vzděláváním. Výdaje na vzdělání v procentech z HDP však v sobě zahrnují jak výdaje ze soukromé sféry, tak výdaje veřejné. Je proto zapotřebí zjistit také původ těchto výdajů.

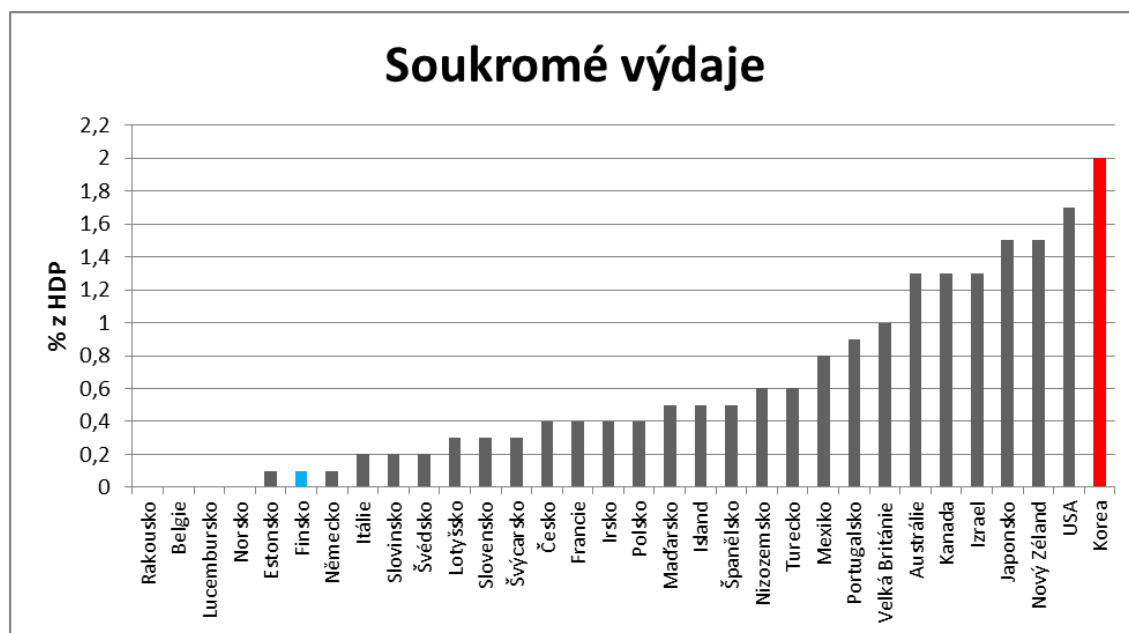


Obr. 4 Veřejné výdaje na vzdělávání
Zdroj: OECD, 2016

Graf zahrnuje výdaje z veřejných prostředků opět jako procenta z HDP za rok 2012. V grafu jsou zaznamenány pouze členské země OECD. Výše veřejných výdajů, ze kterých je financováno vzdělání v jednotlivých státech, zatěžuje státní rozpočet.

V případě Finska je zcela zřetelně vidět, že veřejné výdaje na vzdělávání jsou velmi vysoké, a to konkrétně 5,7 % z HDP. Finsko tak lze zařadit do kategorie států s velmi štedrou podporou vzdělávání z veřejných rozpočtů, v porovnání s Koreou, která se nachází mezi průměrnými státy OECD. Výše výdajů z veřejných rozpočtů v Koreji dosahuje přesně 4,7 % z HDP. Jedná se tedy o celé 1 % méně než v případě Finska.

Nejnižší částkou z veřejných rozpočtů přispívá Japonsko, pouhých 3,5 % z HDP jde na vzdělávání japonské mládeže. Průměr členských států OECD je 4,65 % z HDP, tedy o něco méně než v porovnání s Koreou. Lze tedy říci, že výše výdajů na vzdělání, které jsou čerpány z veřejných prostředků, se v Koreji nachází v dobrém stavu při komparaci s ostatními členy OECD.

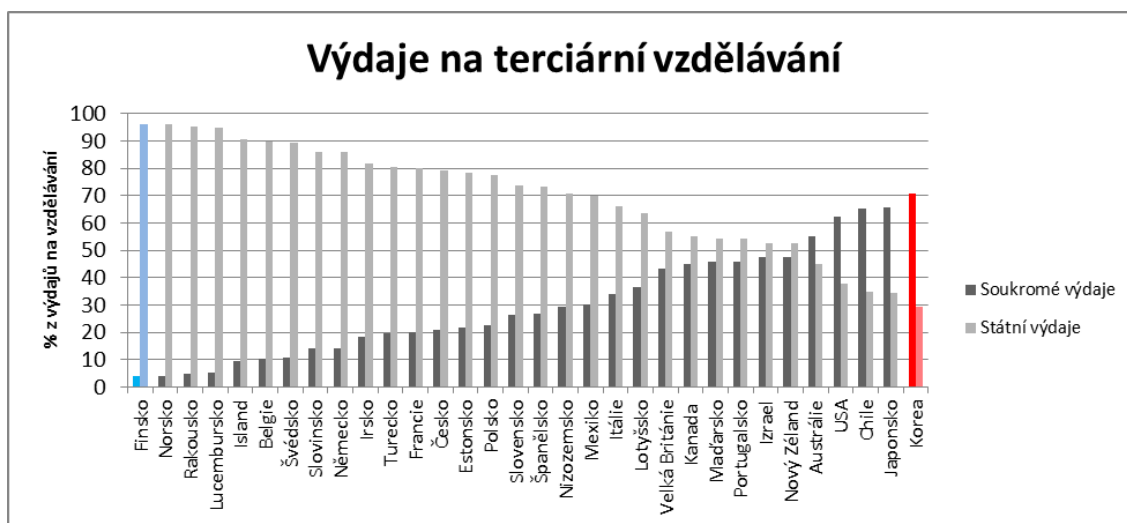


Obr. 5 Soukromé výdaje na vzdělávání
Zdroj: OECD, 2016

I v tomto případě se jedná o graf znázorňující výdaje na vzdělávání jednotlivých členů OECD za rok 2012 a opět je zde hlavním měřítkem výše procent z HDP. Tento graf však zkoumá výdaje ze soukromé sféry, které jsou čerpány zejména z rozpočtů rodin, případně podnikatelských subjektů.

Jak je možné si povšimnout, výdaje se oproti předchozímu grafu výrazně snížily. Zatímco Korea je se svými 2 % z HDP na samotném vrcholu, Finsko se podprůměrným výsledkem 0,1 % řadí mezi státy, které nefinancují vzdělávání ze soukromých zdrojů. Členové OECD průměrně dosahují 0,6 % z HDP. Z toho vyplývá, že výše výdajů na vzdělání, které jdou v Koreji ze soukromých zdrojů, je velmi vysoká.

Při analýze zdrojů, které financují vzdělání v jednotlivých členských zemích OECD, si je možné povšimnout určité podobnosti mezi Koreou a Spojenými státy americkými, kde většina peněžních prostředků na vzdělání má původ ze soukromých zdrojů. Naopak při rozebrání jednotlivých zdrojů ve vyspělých evropských zemích je vidět trend využívat zejména veřejné prostředky na zajištění vzdělání.



Obr. 6 Výdaje na terciární vzdělávání
Zdroj: OECD, 2016

V posledním grafu kapitoly financování jsou rovněž uváděny výdaje na vzdělávání, ale pouze na terciární úrovni. I zde se jedná o rok 2012, avšak měřítkem již nejsou procenta z HDP, ale procenta z celkových výdajů na vzdělávání. Celkový objem financí na vzdělávání v terciární úrovni se rozdělí mezi soukromé a státní výdaje.

Tento graf je použit především kvůli zachycení rozdílu mezi finským a korejským přístupem k financování vzdělávání. Ve Finsku jde 3,8 % výdajů ze soukromých zdrojů a zbytek, tedy 96,2 % výdajů na vzdělávání, pokrývá stát. Nutno podotknout, že ani do tak malého podílu soukromých zdrojů nevstupují žádné výdaje ze strany domácností. Korea má úplně opačný systém zdrojů na financování vzdělávání. Soukromé financování v Koreji dosahuje 70,7 % výdajů, z toho neuvěřitelných 43,9 % výdajů jde pouze od domácností. Zbývajících 29,3 % výdajů pak financuje stát.

3.3 Motivace korejských a finských studentů ke studiu

Již výše v této práci je definována motivace a jsou analyzovány zdroje, ze kterých motivace vychází. Tyto zdroje, které ovlivňují motivaci studentů do učení, mohou vycházet buď z vnitřního, anebo z vnějšího prostředí. Motivace k učení vycházející z vnitřního prostředí je individuální a záleží na každém člověku, co ho zajímá a do čeho se rozhodne investovat svůj čas. Proto v případě porovnávání motivace korejských a finských studentů je analyzována pouze motivace z vnějšího prostředí, kde je motivace studentů již ovlivněna okolím, mentalitou a kulturou a může se tak v jednotlivých zemích od sebe odlišovat. Zdroje, které mohou nejvíce působit na postoj studenta k učení, jsou hlavně spolužáci, rodina a učitelé. Před rozebráním jednotlivých vlivů na studenty je nejprve potřeba popsat, jaký má vzdělání význam pro Koreu a Finsko a pochopit tak, v jakém prostředí jsou studenti vychováni.

V Koreji je velmi silně zakořeněna tradice konfucianismu, jehož základem je učení. Právě proto má pro korejskou společnost vzdělání větší význam než například nerostné suroviny jako je zlato a ropa, naproti tomu Finsko bere vzdělání jako prvek konkurenceschopnosti a zajištění dobré životní úrovně ve společnosti. Z výše uvedeného je možno usoudit, že pro obě zkoumané země je vzdělání velmi důležité a jak Korea, tak Finsko kladou velký důraz na kvalitu svého vzdělávacího systému. (Finnish National Board of Education, 2015; Ripley, 2013; Lee, 2006)

3.3.1 Vliv spolužáků

Korejští žáci jsou významně ovlivňováni svými spolužáky. Jelikož student v Koreji zná hodnocení ostatních žáků ze třídy, může být na základě horšího výsledku z testu motivován do studia, aby tak příště dosáhl lepšího „skóre“ než jeho spolužáci. V Koreji je vysoce podporována soutěživost mezi studenty jednotlivých tříd, každý student chce dosáhnout nejlepšího výsledku z testu a dostat se tak mezi premianty třídy. To je zřejmě nejmarkantnější rozdíl v porovnání s finským přístupem, kde studenti znají pouze svůj výsledek z testu. Finští žáci tak nejsou motivováni ke studiu formou předháněním se v lepším hodnocení mezi spolužáky. Vzdělávací systém ve Finsku je založen spíše na rovnosti a spolupráci studentů. (Průcha, Kansanen, 2015; Ripley, 2013)

3.3.2 Vliv rodičů

Vliv rodičů na vzdělávání svých dětí má v Koreji dokonce i svůj vlastní název „Education fever“. Tato slova se nejčastěji překládají jako vzdělávací horečka. Tento pojem je spojen s až přehnanou podporou rodičů ve vzdělávání jejich potomků. Základním pilířem pro motivaci do učení korejských studentů je zajištění rodičů na stáří. (Korean Education Fever and Private Tutoring, 2005; Ripley, 2013)

Pokud student v Koreji bude studovat nejlepší školy v sekundární úrovni vzdělávání, zvyšuje se tak jeho šance na přijetí na prestižní univerzitu. Následně jako absolventa prestižní univerzity na terciární úrovni vzdělávání se pravděpodobnost získání dobře finančně ohodnocené práce výrazně zvýší. V případě vysokého platu a prestižního postavení ve společnosti bude schopen financovat i zbytek své rodiny, zvláště rodiče, kteří již budou v důchodovém věku. Proto rodiče vynakládají na vzdělávání svých dětí velké finanční částky, obzvláště pak na soukromé vzdělávací instituce. Na korejské studenty je tak vyvíjen z pozice rodičů obrovský tlak, který je motivuje studovat do večerních hodin. Tento vysoký stres, který korejští studenti zažívají, je také vysvětlením vysokého počtu sebevražd v mladém věku. Vzdělávání je dnes v Koreji již natolik kulturní záležitostí, že je těžké, ba téměř nemožné pro rodiče a studenty vystoupit ze zavedeného způsobu života společnosti a nepodlehnout tak trendu nepřetržitého studia a návštěv soukromých vzdělávacích institucí. (Jižní Korea, 2014; Ripley, 2013)

Zatímco v Koreji rodiče mají přehled o výsledcích testů svých dětí a o vzdělávacích institucích, které navštěvují, ve Finsku nic takového neexistuje. Finští rodiče se nezajímají o to, která vzdělávací instituce je nejúspěšnější, nebo zda jsou jejich

děti nejlepší ve třídě. Není to ovšem proto, že by nejevili zájem o své děti, ale na-prosto důvěřují jejich vzdělávacímu systému. Ve finském školství nejsou ani orga-nizovány třídní schůzky, rodiče se vše potřebné dozví od svých potomků. (Ripley, 2013)

3.3.3 Vliv učitelů

Podle Průchy, Kansanena (2015) a Ripleyové (2013) má největší vliv na finské stu-denty právě učitel. Ve Finsku patří učitelské povolání mezi jedno z nejprestižnějších. Vážnost této profese je dána zejména kvalitou finských učitelů, kteří jsou absolventi nejlepších univerzit ve Finsku. Zájem o učitelský obor je mezi studenty velice žádaný a pouze těm nejlepším je umožněno studovat pedagogiku na terciární úrovni vzdělávání. Pro finské žáky se tak jejich učitel stává vzorem. Pro učitele, který se nachází v tomto postavení, je pak snadnější zaujmout a motivovat studenta do učení.

V případě korejského vzdělávacího systému je také zaznamenán velký vliv učitele na studenta. Ten je ovšem způsoben zejména společenským postavením, kterého učitel v Koreji dosahuje. Korea je všeobecně známa svým respektem ke starším osobám. Student by si tak nikdy nedovolil odporovat svému učiteli. Korej-ští studenti jsou však více ovlivněni a motivováni do učení učiteli ze soukromých vzdělávacích institucí než z regulérního veřejného vzdělávání. (Jižní Korea, 2014; Ripley, 2013)

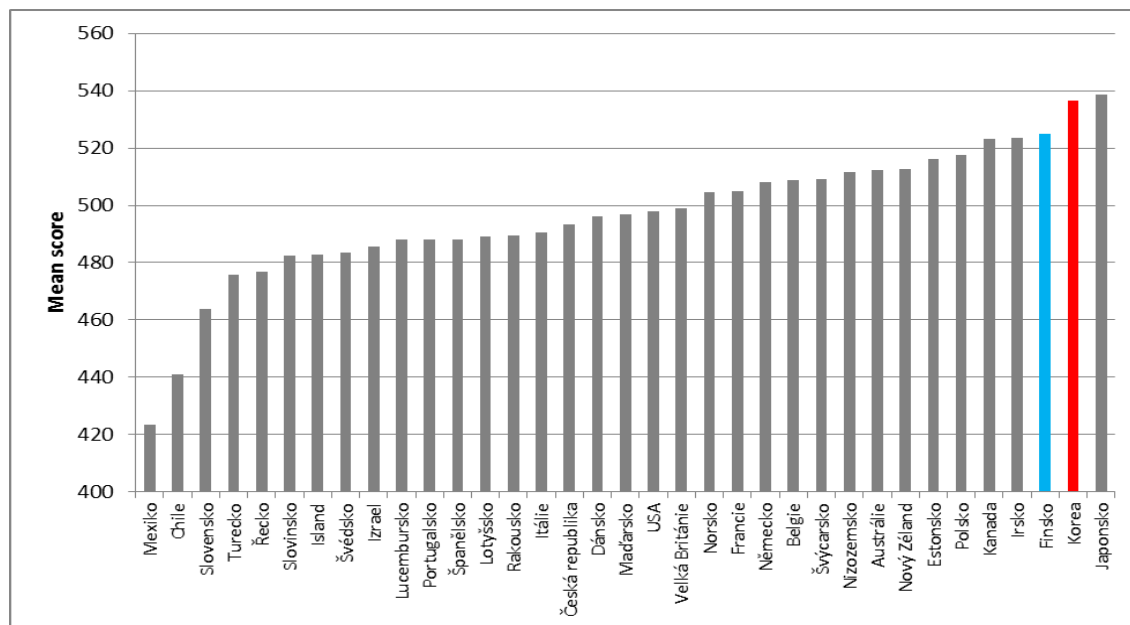
3.4 Úspěšnost finských a korejských studentů v programu PISA

Podle OECD (2016) proběhlo první testování patnáctiletých studentů v rámci pro-gramu PISA v roce 1997, kde se ho zúčastnilo celkem 43 zemí. Každým dalším tes-továním se do něj zapojuje stále více států. V roce 2015 to již bylo 72 zemí, z toho 34 členů OECD. Výsledky za rok 2015 doposud nebyly zveřejněny, proto jsou v této práci analyzována data z testování, které probíhalo v roce 2012.

V roce 2012 se účastnilo testování přesně 66 zemí. V tomto roce byli testo-vání studenti, kteří se narodili roku 1996. Jednalo se konkrétně o studenty, kteří by měli podle klasifikace ISCED v roce 2012 buď ukončovat, anebo se alespoň přibli-žovat ke konci povinného vzdělávání. Testu se obvykle účastní nejméně 150 škol a 4500 až 10 000 studentů v jednotlivých zemích. Dá se tedy říci, že testovaný vzo-rek má poměrně širokou základnu a testování studentů je reprezentativní. Největší pozornost při testování v roce 2012 byla upřena na matematickou gramotnost. Této oblasti byly při testování věnovány 2/3 z celkového času. Testy byly v písemné podobě a na jejich vyplnění měli studenti vymezeny přesně 2 hodiny. Dále také studenti absolvovali elektronický test v rozmezí 40 minut. V testu se na-cházely jak otázky s více odpověďmi, kde pouze jedna odpověď byla správná, tak otázky, na které bylo potřeba napsat vlastní odpověď. V testovacích otázkách byl

kladen důraz především na situace z reálného života. (Palečková, Tomášek a kol., 2013; OECD, 2013)

3.4.1 Čtenářská gramotnost



Obr. 7 Čtenářská gramotnost
Zdroj: OECD, 2016

Graf čtenářské gramotnosti popisuje výsledky studentů, kteří byli testováni v roce 2012 z předmětu čtení. Tento graf zahrnuje členské země OECD. Z grafu je možno vyčíst, že jak Korea, tak Finsko patří k zemím s nejlepšími výsledky. Lépe než obě srovnávané země dopadlo pouze Japonsko. Korejští žáci získali z testu v průměru 536,6 bodů. Tento výsledek je hodnocen jako druhý nejlepší v zemích OECD. V případě finských studentů se jedná také o velmi dobrý výsledek, a to přesně 524,9 bodů. Rozdíl mezi zkoumanými zeměmi tak činí 11,7 bodů. V porovnání s průměrným dosaženým skórem členských zemí OECD, který vychází na 496,7 bodů, je to rozdíl opravdu významný.

Tab. 1 Čtenářská gramotnost časová řada

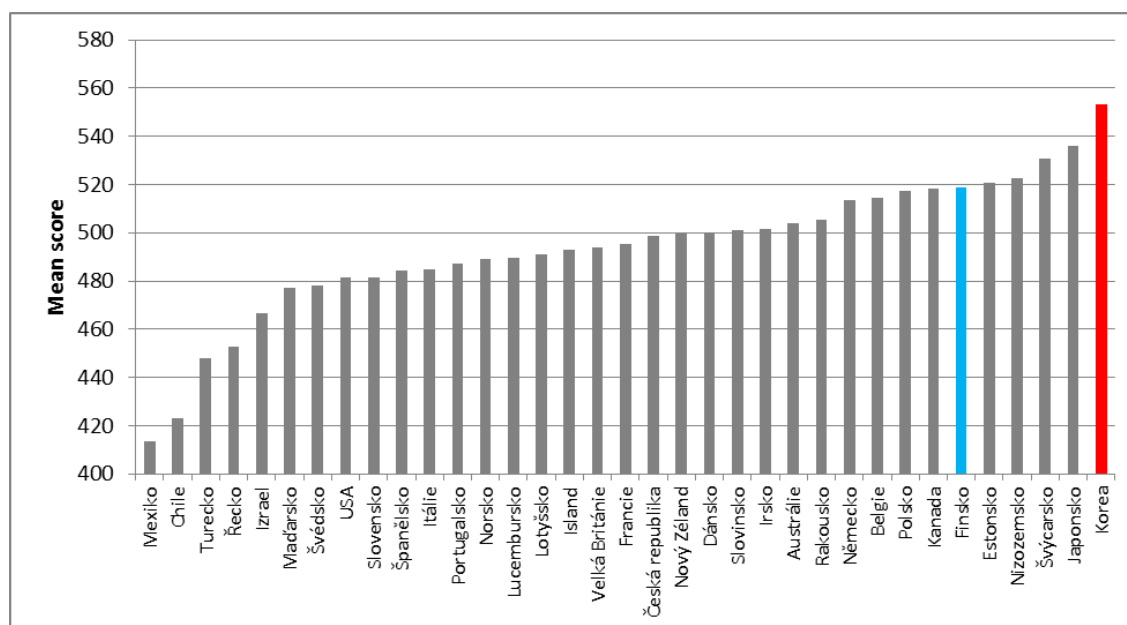
rok	Finsko	Korea
2006	546,5	556,5
2009	535,5	540,5
2012	524,9	536,6

Zdroj: OECD, 2016.

Pro potvrzení úspěšnosti studentů v programu PISA slouží časová řada, která poukazuje na to, že jak Korea, tak Finsko dosahují nejlepších výsledků v čtenářské gramotnosti dlouhodobě a že rok 2012 nebyl pouze ojedinělým případem. Tabulka čtenářské gramotnosti obsahuje 3 testovací cykly programu PISA a dosažený počet bodů pro obě zkoumané země.

V roce 2006 bylo Finsko s 546,5 body hodnoceno jako druhá nejlepší země hned za Koreou, jejíž studenti získali v průměru 556,5 bodů. Rozdíl přesně 10 bodů mezi oběma státy je nepatrný. Při porovnání s členskými zeměmi OECD za rok 2009 v oblasti čtenářská gramotnost jsou na tom opět nejlépe studenti z Koreje, kteří získali v průměru 540,6 bodů a finští žáci jsou se svými 535,5 body druzí. V tomto roce je mezi zeměmi nejmenší rozdíl - pouhých 5,1 bodu. Je tedy možno říci, že jak studenti z Koreje, tak studenti z Finska dosahují dlouhodobě nejlepších výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti.

3.4.2 Matematická gramotnost



Obr. 8 Matematická gramotnost
Zdroj: OECD, 2016

Další testovanou oblastí je matematická gramotnost. Jak již bylo zmíněno, tato oblast byla pro rok 2012 hlavní testovanou oblastí a bylo jí při testování věnováno nejvíce prostoru. Pro větší přehlednost jsou do grafu zahrnuty pouze členské země OECD. Oblast matematické gramotnosti pro rok 2012 jasně ovládli studenti z Koreje, kteří z matematického testu získali v průměru 553,2 bodů, zatímco finští studenti dosáhli z testu průměru 518,8 bodů. Rozdíl mezi těmito zeměmi je celých 34,4 bodů a finské výsledky jsou podstatně horší než korejské. Pokud se ovšem výsledky finských studentů porovnají s průměrem studentů členských států, který představuje 493,9 bodů, je finský výsledek nadprůměrný.

Tab. 2 Matematická gramotnost časová řada

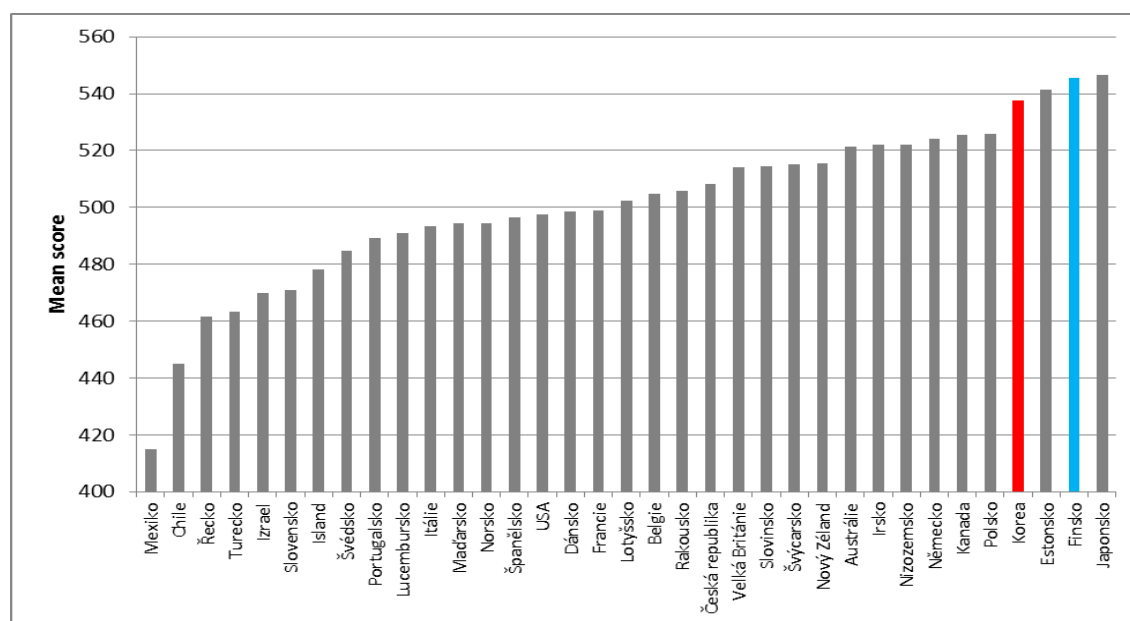
rok	Finsko	Korea
2006	548,5	547,5
2009	540,5	546,0
2012	518,8	553,2

Zdroj: OECD, 2016.

I v případě matematické gramotnosti je použita časová řada, ze které lze vyčíst úspěšnost studentů z porovnávaných zemí. V tabulce číslo 2 jsou opět zahrnuty 3 cykly testování pro Koreu a Finsko. Dále jsou také v tabulce uvedeny výsledky obou zemí za jednotlivá období.

Při porovnání výsledků matematické gramotnosti v roce 2006 lze vidět, že Finsko dosáhlo s 548,5 body lepšího výsledku než Korea, jejíž studenti průměrně získali 547,5 bodů. Rozdíl v podobě jednoho bodu je minimální. Studenti z Finska tak v tomto roce dosáhli nejlepšího výsledku mezi členskými zeměmi OECD. Za rok 2009 se již pořadí zemí otočilo a před finské studenty se dostali i žáci ze Švýcarska. Korejští studenti v průměru získali 546 bodů. Pro rok 2009 byl v matematické oblasti rozdíl mezi Koreou a Finskem 5,5 bodů. Po srovnání 3 testovacích cyklů lze usoudit, že obě země dosahují nadprůměrných výsledků v matematické gramotnosti. Avšak v posledním testovacím cyklu studenti z Koreje vykazují poměrně značnou převahu nad finskými studenty v této oblasti.

3.4.3 Přírodovědná gramotnost



Obr. 9 Přírodovědná gramotnost

Zdroj: OECD, 2016

Poslední oblastí z testování programu PISA v roce 2012 je přírodovědná gramotnost. Graf znázorňuje průměrný výsledek studentů z členských zemí OECD. Při srovnání výsledků, které získali studenti z Koreje a Finska, je za rok 2012 patrný pouze mírný bodový rozdíl. Žáci z Finska prokázali velice nadprůměrné znalosti v oblasti přírodovědy. S 545,7 body byli finští studenti hodnoceni jako druhá nejlepší země v konkurenci ostatních členů OECD, zatímco korejští studenti dosáhli v oblasti přírodovědné gramotnosti 537,7 bodů. Rozdíl mezi Koreou a Finskem je 8 bodů. Průměrně studenti z členských zemí OECD dosáhli 501 bodů. Při srovnání s výsledky korejských a finských žáků lze zaznamenat nejvyšší propad členských zemí OECD v celém testování za rok 2012.

Tab. 3 Přírodovědná gramotnost časová řada

rok	Finsko	Korea
2006	563,5	522,0
2009	554,0	538,0
2012	545,7	537,7

Zdroj: OECD, 2016.

V tabulce přírodovědné gramotnosti lze opět porovnat 3 testovací období a posoudit úspěšnost finských a korejských studentů v čase. Tabulka číslo 3 zahrnuje, stejně jako v předchozích tabulkách, rok testování a průměr dosažených bodů v daných zemích.

Testování v roce 2006 v oblasti přírodovědy přineslo 563,5 bodů pro studenty z Finska, kteří tak prokázali nejlepší vědomosti v této oblasti v porovnání s výsledky členských států OECD. V podání korejských studentů testy dopadly poněkud hůře. S průměrem 522 bodů korejští studenti byli až osmí nejlepší. Stále ale Korea zůstává v zemích s nadprůměrnými znalostmi z oblasti přírodovědné gramotnosti. Členové OECD průměrně dosáhli v tomto testování 498 bodů. Při srovnání výsledků testování za rok 2009 již není tak patrný rozdíl mezi Koreou a Finskem. Finsko i v tomto roce prokázalo s 554 body nejlepší znalosti v oblasti přírodovědy. V případě Koreje došlo k velkému zlepšení oproti předchozímu testování. Korejští studenti dosáhli z testu průměrně 538 bodů a jejich znalosti tak byly hodnoceny jako druhé nejlepší v porovnání s ostatními členskými státy OECD pro rok 2009. I v tomto případě lze souhlasit s tvrzením, že úspěch korejských a finských studentů není pouhá náhoda. Obě země dosahují velmi vysokých hodnocení v oblasti přírodovědné gramotnosti dlouhodobě. Lze pouze namítnout, že finští studenti si vedou v této oblasti o něco lépe než korejští.

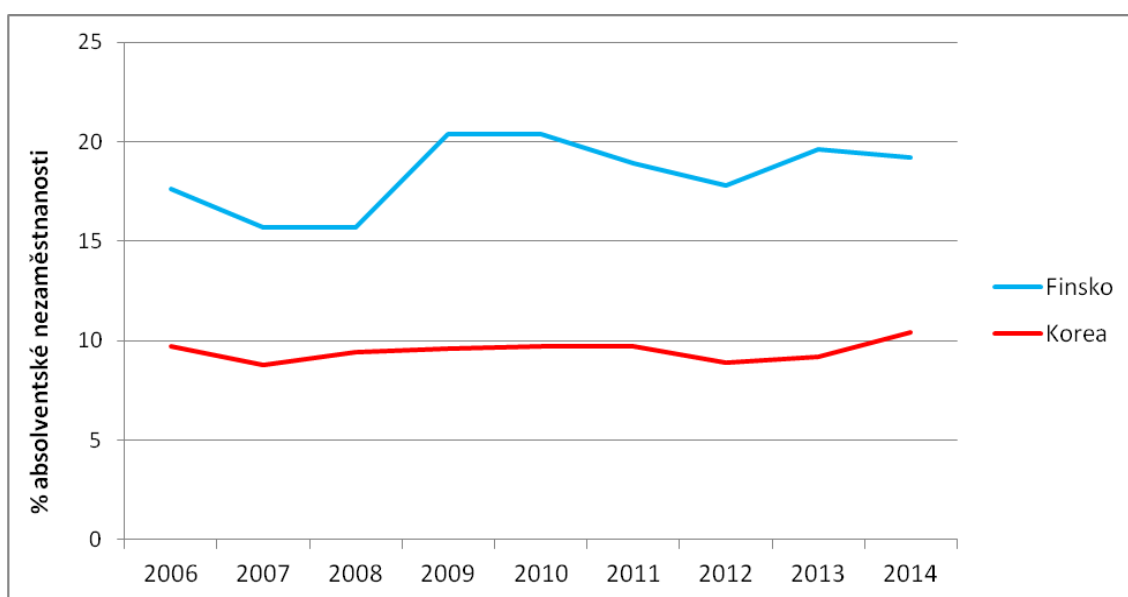
Po analýze všech testovaných oblastí u porovnávaných států je možné říci, že vzdělávací systém je v obou zemích velmi kvalitní a finští a korejští studenti jsou motivováni do učení, ale ve způsobech, jakým finští a korejští studenti těchto výsledků dosahují, je možno zaznamenat hned několik odlišností. Zatímco korejský student, jak tvrdí Ripley (2013), obvykle navštěvuje v odpoledních a večerních hodinách soukromé školy a učí se denně až 16 hodin, ve Finsku je při sebemenším podezření, že student nepochopil vyučovanou látku, zahájen proces doučování. Ve Finsku se lze snadno setkat s doučováním studentů. Tato forma učení probíhá buď během výuky, anebo mimo ni. Je tedy diskutabilní, který vzdělávací systém pracuje lépe s motivací studentů. (Jižní Korea, 2014; Průcha, Kansanen, 2015)

3.5 Míra nezaměstnanosti finských a korejských absolventů

Podle míry absolventské nezaměstnanosti ve zkoumaných státech je možné zjistit, jak vzdělávací instituce spolupracují s trhem práce a zda je pro absolventy jednotlivých vzdělávacích úrovní jednoduché uspět v pracovním prostředí. Při analýze

míry absolventské nezaměstnanosti je důležité i porovnání s celkovou mírou nezaměstnanosti, neboť vysoká míra celkové nezaměstnanosti ovlivňuje do jisté míry i absolventskou nezaměstnanost. Kapitola je zaměřena nejprve na analýzu míry absolventské nezaměstnanosti za určité časové období v Koreji a Finsku a následně jsou obě země porovnány s ostatními členskými státy organizace OECD.

Absolventská nezaměstnanost Koreje a Finska je získána z databáze International Labour Organization, která vymezuje věkovou hranici od 15 let do 24 let. Tato organizace se již od roku 1919 zabývá pracovním právem, podporuje zaměstnanecké příležitosti a snaží se zvýšit ochranu zaměstnanců. Spojuje vlády, zaměstnanci a zaměstnavatele celkem ze 187 států. (International Labour Organization, 2016)



Obr. 10 Časová osa absolventské nezaměstnanosti
Zdroj: World Development Indicators

Obrázek č. 10 zobrazuje nezaměstnanost absolventů ve vzdělávacích institucích v Koreji a Finsku. Období zkoumané absolventské nezaměstnanosti se vztahuje k roku 2006 a končí rokem 2014. V tomto případě se jedná o roční nezaměstnanost a veškeré údaje jsou uvedeny v procentech.

Korejská míra absolventské nezaměstnanosti má velmi vyrovnaný trend. Lehké výkyvy lze zaznamenat pouze v roce 2007, kdy byla absolventská míra nezaměstnanosti 8,8 %, a v letech 2012 a 2013, kdy také dosahovala velmi nízkých hodnot. Naopak nejvyšší míra absolventské nezaměstnanosti je za rok 2014, a to konkrétně 10,4 %. Mezi lety 2013 a 2014 je znatelný také největší rozdíl, přesně 1,2 %. Při hodnocení finské nezaměstnanosti absolventů za toto období jsou již patrné větší výkyvy. Obrovský nárůst absolventské nezaměstnanosti lze zaznamenat v roce 2009, kdy z 15,7 % vzrostla na 20,4 %. Hlavní příčinou tohoto vzrůstu

absolventské nezaměstnanosti je s nejvyšší pravděpodobností ekonomická krize, která zasáhla Evropu v roce 2008. Dokazuje to i fakt, že celková míra nezaměstnanosti ve Finsku se v roce 2009 zvýšila z 6,3 % na 8,2 %. Poté již míra absolventské nezaměstnanosti ve Finsku klesala pod 20 % a v roce 2014 je nezaměstnanost absolventů konkrétně 19,2 %.

Při porovnání korejské a finské míry absolventské nezaměstnanosti lze vidět vysoký rozdíl, který se pohybuje okolo 7 %. V posledním zkoumaném roce byla propast mezi finskou a korejskou mírou absolventské nezaměstnanosti přesně 8,8 % s lepším výsledkem pro Koreu. Pokud se však srovná míra absolventské nezaměstnanosti s celkovou mírou nezaměstnanosti, je patrné, proč je mezi Koreou a Finskem tak znatelný rozdíl. Zatímco v Koreji je celková míra nezaměstnanosti okolo 3 %, ve Finsku se pohybuje kolem 7 % až 8 %. Za rok 2014 byla celková míra nezaměstnanosti pro Koreu 3,5 % a pro Finsko 8,6 %. Vysoké procento u celkové míry nezaměstnanosti v případě Finska zvyšuje i míru absolventské nezaměstnanosti.



Obr. 11 Absolventská nezaměstnanost
Zdroj: World Development Indicators

Graf absolventské nezaměstnanosti zahrnuje členské státy OECD. Z grafu lze vyčíst míru absolventské nezaměstnanosti za rok 2014, která je uvedena v procentuálním vyjádření. Při srovnání Koreje s ostatními členy OECD je možno usoudit, že Korea má velmi nízké procento absolventské nezaměstnanosti, a tudíž se řadí mezi státy s nejnižší absolventskou nezaměstnaností, oproti Finsku, které se pohybuje mezi státy s průměrnou mírou absolventské nezaměstnanosti. Průměrná míra absolventské nezaměstnanosti pro členské státy OECD za rok 2014 je 19,6 %. V porovnání s Koreou, která dosahuje 10,4 %, a Finskem, jehož míra absolventské nezaměstnanosti je 19,2 % vyplývá, že Finsko by mělo zlepšit vztah mezi vzděláva-

cími institucemi a pracovním trhem a usnadnit tím absolventům problém s hledáním práce po ukončení studia.

3.5.1 Přizpůsobení se pracovnímu trhu

V obou státech momentálně restrukturalizují vzdělávací systém a snaží se více přizpůsobit pracovnímu trhu, jelikož si uvědomují, že vysoká míra absolventské nezaměstnanosti je pro ekonomiku velký problém a zároveň peněžní prostředky na vzdělání nejsou dobře využity.

Dle Center on International Education Benchmarking (2015) se ve Finsku změnila především úroveň odborného vyššího sekundárního vzdělávání, kde studenti musí povinně absolvovat 6 měsíců praxe, která souvisí s jejich oborem. Od studentů s tímto vzděláním se následně očekávají základní dovednosti a zkušenosti v jejich oboru. Odborné vyšší sekundární vzdělávání je ve Finsku velmi populární a zvolí si ho až 47 % studentů. Dalším krokem pro snadnější přechod absolventů na pracovní trh jsou polytechniky na terciární úrovni vzdělávání. Polytechniky jsou odborné vzdělávací instituce, které připravují studenty na pracovní trh. Při přechodu z bakalářské úrovně na magisterskou musí studenti dokonce prokázat tři roky pracovních zkušeností v jejich oboru. Aktuálně vláda finančně podporuje polytechniky, které se přizpůsobují potřebám na trhu práce. Korejští studenti si při přestupu z nižšího sekundárního vzdělávání na vyšší sekundární vzdělávání také mohou zvolit odborné vzdělávací instituce. Tyto instituce nabízejí obory, jako jsou zemědělství, průmysl, obchod a mnoho dalších. V dnešní době se nabídka oborů na úrovni odborného vyššího sekundárního vzdělávání mění a rozšiřuje v závislosti na poptávce na pracovním trhu.

Shrnutí

Při porovnání korejského a finského vzdělávacího systému lze objevit hodně odlišností, ale zároveň i řadu podobností. Zatímco korejský systém je ovlivněn zejména Spojenými státy americkými, finský systém má blíže k tradičnímu evropskému vzdělávacímu systému. Mezi podobnosti ve vzdělávacích systémech Koreje a Finska lze zařadit například vysokou účast studentů v terciárním vzdělávání a také velký zájem studentů o technické obory. V případě rozdílů ve vzdělávacích systémech je nutné zmínit zejména přestup z primární úrovně na nižší sekundární úroveň, kde korejští studenti přestupují na zcela novou vzdělávací instituci, kdežto finští žáci pokračují na stále stejné instituci. Poměrně velké odlišnosti lze nalézt i v začátcích povinné školní docházky. Nejvýznamnější rozdíl však najdeme při přestupu studentů na terciární úroveň, kde je pro korejské studenty zcela zásadní úspěch u testu CSAT, který slouží jako přijímací zkouška na univerzity. Na tento test se korejští studenti začínají učit již na primární úrovni a po jeho úspěšném absolvování odpadá ze studentů velký stres a již nejsou tolik motivováni k učení. U studentů z Finska není přestup na terciární úroveň zdaleka tak stresující záležitostí.

V případě analýzy peněžních prostředků, které financují vzdělávací systém v Koreji a Finsku, se potvrdilo, že výše finančních výdajů ovlivňuje kvalitu vzdělání

v dané zemi. Obě zkoumané země vydávají více prostředků na vzdělání, než kolik činí průměr členských zemí OECD. Při zkoumání původu zdrojů, které financují vzdělání, se ovšem zjistilo, že Korea financuje vzdělávací systém především ze soukromé sféry a Finsko převážně z veřejné. Výdaje od domácností v Koreji jsou velmi vysoké. Rodiče se totiž nespokojí s představou, že jejich dítě navštěvuje pouze školu z veřejného sektoru. Tento trend dospěl až do té míry, že téměř každý student v Jižní Koreji navštěvuje státní školu a zároveň i soukromou, nebo si zařídí nějakou jinou formu doučování. Korea by si ve financování školství měla vzít příklad z Finska, které nabízí všem bezplatné a kvalitní vzdělání. Pro Finsko je typický rovný a spravedlivý přístup ke vzdělání a každý má tak právo studovat na jakékoliv vzdělávací úrovni, kdežto v Koreji často záleží pouze na tom, kolik soukromých lektorů si může rodina finančně dovolit.

Zatímco korejští žáci jsou motivováni zejména svými rodiči a spolužáky, finská studentská motivace do učení vzniká především díky kvalifikovaným učitelům. V Koreji rodiče vyvíjejí tlak na své potomky, aby dosáhli co nejvyššího a nejlepšího vzdělání, které jim zajistí dobře placenou pracovní pozici. Veškerý tlak na korejské studenty ze strany rodičů je vyvíjen kvůli potřebě finančně zajistit sebe v důchodovém věku. Ve srovnání s korejským studentem by se dalo říci, že finští studenti nejsou z vnějšího prostředí motivováni do studia. To je ale dáno tím, že studenti z Finska věří, že pokud vystudují kvalitní univerzitu, získají tak dobře placenou práci. Ve Finsku není na žáky vyvíjen tak velký tlak okolí a mohou si sami zvolit studium, které jim vyhovuje.

Testování třech oblastí v rámci programu PISA prokazuje vysoké vědomosti patnáctiletých studentů z Koreje i z Finska. Úspěch žáků z porovnávaných zemí má dlouhodobý a stabilní charakter. Při srovnání výsledků mezi finskými a korejskými studenty lze v testovaných oblastech nalézt pouze nepatrné rozdíly ve výkonech. Korejští studenti prokazují lepší výsledky v oblasti matematické gramotnosti. Naproti tomu v přírodovědných předmětech mírně zaostávají právě za finskými studenty, kteří jsou hodnoceni dlouhodobě jako nejlepší. V případě čtenářské gramotnosti jsou rozdíly mezi výsledky korejských a finských studentů opravdu minimální. Je tedy zřejmé, že finští a korejští studenti jsou motivováni do učení a výše finančních prostředků zajišťuje kvalitní vzdělávání studentů.

Finská míra absolventské nezaměstnanosti je relativně vysoká v porovnání s Koreou. Zatímco Finsko je průměrné ve srovnání s členy OECD, Korea se řadí mezi státy s nejnižší mírou absolventské nezaměstnanosti. Vliv na tento rozdíl zcela jistě může mít také celková míra nezaměstnanosti, která je ve Finsku vysoká, oproti Koreji, která vykazuje velmi nízkou míru celkové nezaměstnanosti. Obě země však neustále pracují na zlepšení podmínek pro přestup absolventů ze vzdělávacích institucí na pracovní trh. Zejména Finsko se snaží do vzdělávacího procesu zavést i praxi pro studenty, aby tak nabyli pracovních zkušeností ještě před absolvováním studia. V Koreji se zase snaží u studentů zvýšit poptávku především po zemědělských, průmyslových a mnoha dalších oborech, které následně zvýší jejich šance uspět na pracovním trhu.

4 Diskuze nad vzdělávacím systémem České republiky

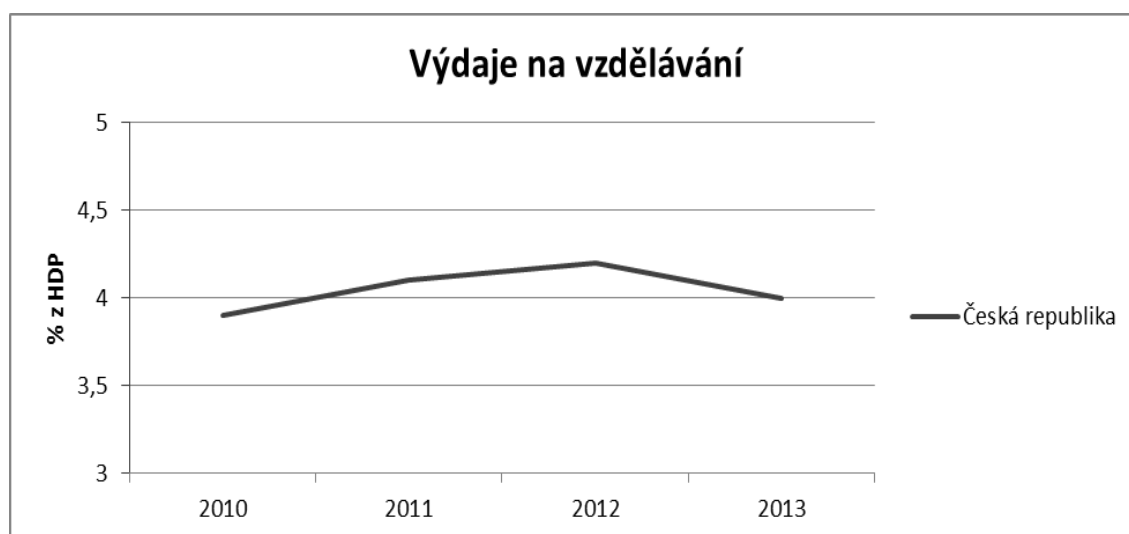
Analytická část této práce se zabývá porovnáním korejského a finského vzdělávacího systému v jednotlivých oblastech. Tyto země patří mezi ekonomiky s nejlepším formálním vzděláváním na světě. Proto se nabízí myšlenka, čím by se mohla Česká republika nechat inspirovat od těchto dvou vzdělávacích velmocí a zlepšit tak stav českého školství.

V případě analýzy výsledků českých studentů v rámci testování PISA za rok 2012 lze vyvodit, že žáci z České republiky zdaleka nedosahují takového hodnocení, jako je tomu v případě finských a korejských studentů. Česká republika se v tomto testování nachází mezi průměrnými členskými zeměmi OECD. V případě čtenářské gramotnosti testované za rok 2012 se čeští studenti řadí dokonce mezi státy s podprůměrným skórem z testu. Již z těchto výsledků je zřejmé, že vzdělávací systém v České republice není dokonalý a jisté změny by potřeboval. V případě absolventské nezaměstnanosti je na tom Česká republika sice o něco lépe než Finsko, ale při srovnání s Koreou jsou na tom čeští absolventi naopak o poznání hůře. Míra absolventské nezaměstnanosti v České republice pro rok 2014 činila 17 %, to je téměř o 7 % vyšší nezaměstnanost než u absolventů v Koreji.

U korejského a finského vzdělávacího systému si je možné povšimnout jistých odlišností při srovnání se vzděláváním v České republice. Proto je tato diskuze zaměřena zejména na oblasti, kterými se Korea a Finsko výrazně odlišují od České republiky. Jedná se především o financování vzdělání a motivaci studentů. Analýza týkající se financování vzdělání je zaměřena hlavně na výši a původ peněžních prostředků. Další porovnávanou oblastí v této diskuzi je motivace studentů, která je stěžejním tématem pro zlepšení školství v České republice.

4.1 Financování vzdělávání v České republice a inspirace podle Koreje a Finska

Nejprve je vhodné definovat, kolik Česká republika vydává peněžních prostředků na vzdělání a poukázat tak na aktuální stav českého školství. Dále je zásadní zaměřit se na původ zdrojů peněžních prostředků, a sice na to, zdali Česká republika financuje vzdělání spíše ze soukromých zdrojů, jak je tomu v případě Koreji, nebo ze zdrojů veřejných.



Obr. 12 Výdaje České republiky na vzdělávání
Zdroj: OECD, 2016

Obrázek č. 12 poukazuje na výši investic do vzdělávání v České republice mezi lety 2010 až 2013. Velikost výdajů je vyjádřena jako procento z HDP. Jak lze vidět z výše uvedeného grafu, financování vzdělávání v České republice se pohybuje stále okolo 4 % z HDP. Nejsou zde patrné žádné pokusy o zvýšení investic do vzdělávání. Při komparaci finských a korejských výdajů na vzdělávání si lze povšimnout, že obě země vynakládají na vzdělávání mnohem více finančních prostředků, konkrétně Finsko 5,7 % a Korea 6 % za rok 2012. Celkem tedy Korea a Finsko ročně investuje do vzdělávání přibližně o 2 % z HDP více než Česká republika. Je tedy zřejmé, že díky nižším výdajům na vzdělání nemůže české školství dosahovat zdaleka takových kvalit, jako je tomu u vzdělávání v Koreji a Finsku. Financování vzdělávání v České republice vychází především z veřejných zdrojů, tedy podobně jako v případě finského financování. Naopak korejský vzdělávací systém je financován zejména ze zdrojů soukromých a podílejí se na něm z velké části domácnosti.

Pro zkvalitnění školství v České republice je potřeba investovat do vzdělávání vyšší částky. V současné době Česká republika využívá převážně veřejné financování, proto by mohly část financí na vzdělání nést i soukromé subjekty, ovšem v takové míře, aby byla pro subjekty únosná.

4.2 Motivace českých studentů do učení na základě finských a korejských studentů

V analytické části je rozebírána motivace finských a korejských studentů do učení, a to obzvláště z vnějších zdrojů. Externí zdroje ve vzdělávání představují zejména spolužáci, rodiče a učitelé. Stejně tak i čeští studenti jsou ovlivňováni těmito vnějšími zdroji. Rozdíl je pouze ve velikosti a účinnosti vlivu na studenty.

V případě vlivu spolužáků jsou jimi čeští žáci do značné míry ovlivněni. Ve školních institucích je zvykem, že studenti znají hodnocení svých spolužáků, ovšem

sdělování známek neprobíhá stejně jako v korejském vzdělávacím systému, kde jsou vyvěšena jména žáků spolu s výsledky z testů. Obvykle si čeští studenti výsledky svých testů či celkové hodnocení z předmětů sdělují mezi sebou. Čeští studenti pak mohou být zdravě namotivováni do učení za účelem získat lepší hodnocení než spolužáci.

Působení rodičovského vlivu na české studenty není tak významné. Na žáky z České republiky není vyvíjen obrovský tlak jako na studenty z Koreje, kterým vzniká povinnost postarat se o rodiče, až dovrší důchodového věku. Čeští studenti tak nepodléhají stresu, který by je nutil studovat nejprestižnější univerzity. Vzniká jim tak širší možnost volby, do čeho chtějí investovat svůj čas. Ovlivnění českého studenta rodičem je více podobné vlivu finského rodiče na své dítě. Mezi českým rodičem a jeho dítětem ale nevzniká taková důvěra, jako je tomu u finské rodiny, proto i nadále v České republice existují rodičovské schůzky.

Dalším externím vlivem, který může motivovat studenty do učení, jsou učitelé. V rámci České republiky není tento vliv nejvýznamnější, přestože se jedná o jeden z nejdůležitějších vlivů. Zde lze najít podobnost více s korejskými studenty, kteří jsou motivováni hlavně rodiči, ale i přesto mají obrovský respekt ke svým učitelům. Český student bohužel občas nejeví ani zmiňovaný respekt. O českém studentovi a jeho motivaci do učení tedy lze říci, že ovlivňování spolužáky je úměrné a že zde nedochází k žádné nepřirozené soutěživosti. Pokud se hodnotí vliv rodičů, jistě na české žáky není vyvíjen obrovský stres, jako je tomu v Koreji.

Doporučení pro zlepšení vzdělávání v České republice se tak zakládá především na vybudování lepšího vztahu mezi studenty a jejich učiteli, který aktuálně v českém školství chybí. Inspirací nám může být vztah finských studentů a učitelů, kde jsou učitelé velmi vážení a studovat pedagogiku zde mohou pouze ti nejlepší studenti. Pokud student ke svému učiteli vzhlíží a stává se pro něj vzorem, je pak pro učitele snadnější motivovat studenty do učení. V České republice je studium pedagogiky pro absolventy vyššího sekundárního vzdělávání většinou až druhou volbou a pro českou společnost není studium učitelství záležitostí prestižní. V případě, že by se v České republice zlepšila úroveň pedagogického vzdělávání, mohli by tak učitelé získat větší respekt u společnosti, který by následně vedl i k respektu studentů. Poté by práce se studenty byla pro českého pedagoga jednodušší.

5 Závěr

Tato bakalářská práce měla za úkol porovnat financování, motivace a úspěšnost studenta v korejském a finském vzdělávacím systému. Komparace zkoumaných států poslouží zejména k inspiraci pro ostatní státy, které chtějí zlepšit vzdělávací systém ve své zemi a které si tak chtějí zajistit kvalitní lidský kapitál. V neposlední řadě se práce zaměřila také na vzdělávací systém České republiky, především na oblasti, ve kterých by se české školství mohlo inspirovat na základě Finska a Koreje, vyspělých znalostních ekonomik světa.

Pro realizaci komparativní analýzy bylo nejprve zapotřebí definovat v teoretické části vzdělávací systém, který je nezbytné specifikovat pro pochopení vzdělávání v jednotlivých státech. Nepostradatelné při porovnávání vzdělávacích systémů byla i finanční stránka. Výše peněžních prostředků na vzdělání má značný vliv na kvalitu celého vzdělávacího systému v dané zemi. Pokud jsou výdaje na vzdělání nízké, může se to projevit například na kvalitě pedagogů. Další zkoumanou oblastí byla motivace, a to obzvláště motivace studentů do učení. U motivace studentů je všeobecně známé, že nemotivovaní studenti vykazují horší výsledky a neprojevují zájem dosahovat nejlepšího vzdělání. Při nedostatečné motivaci studentů do učení se následně i vynaložené finanční prostředky na vzdělání stávají do jisté míry bezcennými. Poslední, ale neméně důležitou oblastí, při porovnávání vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích, je úspěšnost studentů ve vzdělávacím procesu. Tato oblast byla v práci zkoumána na základě testování v programu PISA a míry absolventské nezaměstnanosti. Na základě ukazatele testování PISA je možné zjistit, zda vynaložené peněžní prostředky jsou dostatečné a správně využívány. Druhý ukazatel se soustředí zejména na vztah mezi vzdělávacími institucemi a trhem práce.

Analytická část se zabývala komparací vzdělávacích systémů ve Finsku a Koreji podle oblastí, které byly specifikovány v části teoretické. Při porovnávání bylo zjištěno, že finský vzdělávací systém je založen zejména na rovnosti a spravedlnosti, což v podstatě znamená pro všechny občany stejná příležitost se vzdělávat. Proto jsou ve Finsku téměř všechny vzdělávací instituce veřejné a vzdělání je financováno z veřejných prostředků.

Na základě výsledků studentů v testování podle programu PISA se ukázalo, že Finsko se opravdu může řadit mezi nejlepší znalostní ekonomiky světa. K těmto vynikajícím výsledkům také dopomáhá správná motivace studentů, a to zejména ze strany učitelů, kteří jsou v této zemi velmi respektováni. Pouze u ukazatele absolventské míry nezaměstnanosti se projevil určitý problém ve finském vzdělávacím systému. Čerství absolventi mají momentálně mírný problém s uplatněním se na trhu práce, avšak vzdělávací instituce pracují na zlepšení současného stavu. Příkladem může být požadování větší praxe po studentech na jednotlivých úrovních ve vzdělávacím systému.

Ve srovnání s Finskem jsou součástí korejského vzdělávacího systému především vysoké nároky na studenty a neustálý stres. Vzdělání v Koreji je financováno z velké části domácnostmi, které platí školné na vzdělávacích institucích a dále za soukromé doučování studentů. Při analýze výsledků z testování PISA vyšlo najevo,

že korejští studenti jsou jedni z nejlepších na světě. Na rozdíl od Finska ale nejsou korejští studenti motivováni do učení svými pedagogy, nýbrž rodiči, kteří vyvíjejí na své potomky až neuvěřitelně velký tlak a neustále je kontrolují. Tento problém tak bohužel studenti řeší častými sebevraždami. Při srovnání absolventské míry nezaměstnanosti si korejští absolventi vedli o poznání lépe než absolventi z Finska. Z nízké míry nezaměstnanosti korejských absolventů také vyplývá velmi dobrá propojenost mezi vzdělávacími institucemi a trhem práce, i když míra absolventské nezaměstnanosti může být v tomto případě odrazem i velmi nízké míry celkové nezaměstnanosti.

V obou zemích vzdělávací systém funguje na naprosto odlišných principech, a i přesto jsou Korea a Finsko velmocemi v oboru znalostní ekonomiky. Zřejmě tak existuje více cest pro dosažení kvalitního vzdělávacího systému a záleží pak pouze na konkrétním státu, jakou cestu si zvolí při investování do lidského kapitálu.

Při zaměření na český vzdělávací systém vyplynulo hned několik odlišností v porovnání s korejským a finským vzdělávacím systémem. Hlavními rozdíly byly zejména výše finančních prostředků na vzdělání a motivace studentů do učení. Proto bylo doporučeno pro zkvalitnění vzdělávacího systému v České republice hlavně zvýšení celkových výdajů na vzdělání, a to i ze soukromých zdrojů a dále zvýšit motivaci studentů prostřednictvím učitelů. V tom případě by ale bylo zapotřebí zkvalitnit vzdělání učitelů tak, aby mohli být celospolečensky uznávaní a studenti v nich mohli vidět vzor.

6 Literatura

Knižní zdroje:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Knižnice psychologické literatury.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury.

JEFFREY JENSEN ARNETT. *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach*. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education, 2008. ISBN 9780135052587.

KOUCKÝ, Jan, Aleš BARTUŠEK a Martin ZELENKA. *Účast na vzdělávání, financování škol a uplatnění absolventů*. V Praze: Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova, 2008. ISBN 978-80-7290-370-2.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.

LUKÁŠKOVÁ, Eva a Libor NEDOROST. *Veřejná ekonomika II.: financování vybraných odvětví veřejného sektoru*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2010. ISBN 978-80-7318-954-9.

Mezinárodní klasifikace vzdělání (ISCED 97). Praha: Český statistický úřad, 2008. Metodika. ISBN 978-80-250-1723-4

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a kol. *HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ PISA 2012*. 1. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905632-0-9.

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Radek BLAŽEK. *Mezinárodní šetření PISA 2012: schopnost patnáctiletých žáků řešit problémy*. Praha: Česká školní inspekce, 2014. ISBN 978-80-905632-5-4.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PRŮCHA, Jan a Pertti KANSANEN. *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3184-4.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 3., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0870-9

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4

RIPLEY, Amanda. *The smartest kids in the world: and how they got that way*. New York: Simon & Schuster, 2013. ISBN 978-1-4516-5442-4.

ŠRÉDL, Karel. *Znalostní ekonomika a vzdělávání*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, c2010. ISBN 978-80-213-2039-0

Elektronické zdroje:

Center on International Education Benchmarking. *NCEE* [online]. Washington DC: NCEE, 2015 [cit. 2016-10-12]. Dostupné z: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/>

Classbase. *Foreign Credits* [online]. Chicago: Foreign Credits, 2012 [cit. 2016-10-11]. Dostupné z: <http://www.classbase.com/countries/South-Korea/Education-System>

Klasifikace vzdělání. *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2016 [cit. 2016-01-27]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-iscsed+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>

Finnish National Board of Education [online]. Helsinki: Finnish National Board of Education, 2015 [cit. 2016-10-11]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/education_system

International Labour Organization [online]. Geneva: International Labour Organization, 2016 [cit. 2016-10-15]. Dostupné z: <http://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm>

ISCED 2011 Operational Manual: guidelines for classifying national education programmes and related qualifications. ISBN 9789264228351

Jižní Korea. *Institut komunitního rozvoje* [online]. 2014, 1-6 [cit. 2016-10-10]. Dostupné z: http://www.ikor.cz/multikultura/doc/jizni_korea.pdf

Korean Education Fever and Private Tutoring [online]. 1. Soul: Korean Educational Development Institute, 2005, s. 1-11 [cit. 2016-10-16]. ISBN 1739-4341. Dostupné z: <http://search.proquest.com/openview/9ad1f810fe0e328e3548175ad431715f/1?pq-origsite=gscholar>

Lee, J. K. (2006). Educational fever and South Korean higher education. *Revista Electronica de Investigacion y Educativa*, 8 (1). Retrieved month, day, year from: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contents-lee2.html>

OECD. (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

OECD (2016), *Education spending (indicator)*. doi: 10.1787/ca274bac-en (Accessed on 06 June 2016)

OECD (2016), *Education spending (indicator)*. doi: 10.1787/ca274bac-en (Accessed on 18 October 2016)

OECD (2016), *Mathematics performance (PISA) (indicator)*. doi: 10.1787/04711c74-en (Accessed on 05 June 2016)

OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

OECD. (2016), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy, PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>

OECD (2016), Private spending on education (indicator). doi: 10.1787/6e70bede-en (Accessed on 06 June 2016)

OECD (2016), Science performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/91952204-en (Accessed on 05 June 2016)

OECD (2016), Education at a Glance 2016: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>

OECD (2016), Public spending on education (indicator). doi: 10.1787/f99b45d0-en (Accessed on 06 June 2016)

OECD (2016), Spending on tertiary education (indicator). doi: 10.1787/a3523185-en (Accessed on 18 September 2016)

OECD (2016), Reading performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/79913c69-en (Accessed on 05 June 2016)

OECD work on Youth. OECD [online]. Berlín: OECD Secretary-General, 2016 [cit. 2016-10-20]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/youth.htm>

OECD (2016), Youth unemployment rate (indicator). doi: 10.1787/c3634df7-en (Accessed on 14 June 2016)

The World Bank. World Development Indicators [online]. NW Washington: The World Bank Group, 2016 [cit. 2016-10-12]. Dostupné z: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&series=SL.UEM.1524.ZS&country=#>

Understanding of Education Fever in Korea [online]. 1. Seoul: Korean Educational Development Institute, 2005, s. 1-10 [cit. 2016-10-16]. ISBN 1739-4341. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491564.pdf>

University of Buffalo [online]. 2010 [cit. 2011-12-17]. Higher Education Finance and Cost-Sharing in Korea. Dostupné z WWW: <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/files/Country_Profiles/Asia/Korea.pdf>.