

Univerzita Karlova v Praze
Fakulta humanitních studií

Bakalářská práce
Počty studujících z hlediska kulturní dimenze individualismu
Mezinárodní srovnání

Autor: Dita Jandová

Vedoucí práce: Ing. Inna Čábelková, Ph. D.

Praha 2009

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 10.5.2009

.....

Dita Jandová

Poděkování

Na tomto místě, bych ráda poděkovala především Ing. Inně Čábelkové, Ph. D., vedoucí mé bakalářské práce, za pomoc a podporu, za všechny podnětné připomínky, které byly velmi nápomocné při vypracování této bakalářské práce.

D. J.

OBSAH

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Úvod | 3 |
| 1.1 | Uvedení do širšího kontextu tématu práce | 3 |
| 1.2 | Cíl práce..... | 7 |
| 2 | Vzdělávání a škola | 8 |
| 2.1 | Definice vzdělávání a školy..... | 8 |
| 2.2 | Formální, neformální a informální vzdělávání | 9 |
| 2.3 | Školské systémy v mezinárodním kontextu | 10 |
| 3 | Vzdělávání v kulturním kontextu | 12 |
| 3.1 | Definice pojmu kultura | 12 |
| 3.2 | Socializace a enkulturace..... | 13 |
| 3.3 | Kultura a hodnoty | 15 |
| 3.3.1 | Nahlížení kultury z hlediska hodnot..... | 15 |
| 3.3.2 | Dimenze kolektivismu vs. individualismus..... | 16 |
| 3.4 | Vliv kultury na vzdělávání | 18 |
| 3.4.1 | Motivace ke studiu..... | 18 |
| 3.4.2 | Vliv dimenze kolektivismu vs. individualismus na počty studujících..... | 19 |
| 3.4.3 | Vzdělávání žen | 20 |
| 4 | Jiné faktory ovlivňující počty studujících | 22 |
| 4.1 | Demografické faktory..... | 22 |
| 4.2 | Legislativní faktory..... | 23 |
| 4.3 | Ekonomické faktory | 24 |
| 4.3.1 | Financování vzdělávání | 24 |
| 4.3.2 | Časové možnosti..... | 25 |
| 4.3.3 | Možnost uplatnění | 27 |
| 5 | Empirická část..... | 28 |
| 5.1 | Stanovení hypotézy..... | 28 |
| 5.2 | Popis proměnných | 29 |
| 5.2.1 | Počet studujících..... | 29 |
| 5.2.2 | Kulturní hodnotové orientace na individualismus/ kolektivismus | 30 |
| 5.2.2.1 | Koncept R. Ingleharta | 30 |
| 5.2.2.2 | Koncept S. H. Schwarze | 31 |
| 5.2.2.3 | Koncept G. Hofstedeho | 32 |
| 5.2.2.4 | Použití konceptu G. Hofstedeho..... | 33 |
| 5.2.2.5 | Index individualismu (IDV) | 34 |
| 5.2.3 | Velikost populace a její věková struktura..... | 35 |
| 5.2.4 | Délka povinné školní docházky (DPŠD)..... | 35 |
| 5.2.5 | Hrubý domácí produkt (HDP) | 35 |
| 5.3 | Data..... | 36 |
| 5.3.1 | Data o hrubém podílu studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol | 36 |
| 5.3.2 | Data pro index individualismu | 37 |
| 5.3.3 | Data o délce povinné školní docházky | 37 |
| 5.3.4 | Data o hrubém domácím produktu na obyvatele..... | 37 |
| 5.4 | Kvantitativní výzkum | 37 |
| 5.5 | Metoda regresní analýzy..... | 38 |
| 5.5.1 | Výhody | 38 |
| 5.5.2 | Nevýhody..... | 39 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 5.5.3 | Model regresní analýzy | 40 |
| 6 | Analýza a interpretace výsledků | 41 |
| 6.1 | Regresní analýza: Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky | 41 |
| 6.1.1 | Tabulka 1 Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky | 41 |
| 6.1.2 | Tabulka 2 Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky | 42 |
| 6.1.3 | Výsledky regresní analýzy hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky | 42 |
| 6.1.4 | Závěr regresní analýzy hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky | 43 |
| 6.2 | Regresní analýza: Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky bez odlehlých pozorování | 43 |
| 6.2.1 | Tabulka 1 Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky bez odlehlých pozorování | 44 |
| 6.2.2 | Tabulka 2 Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky bez odlehlých pozorování | 44 |
| 6.2.3 | Výsledky regresní analýzy hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky bez odlehlých pozorování | 44 |
| 6.2.4 | Závěr regresní analýzy hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky bez odlehlých pozorování | 45 |
| 6.3 | Analýza multikolinearity | 46 |
| 6.3.1 | Korelační koeficienty | 46 |
| 6.3.2 | Variance inflation factor | 47 |
| 7 | Závěr | 48 |
| 8 | Omezení výzkumu | 49 |
| 8.1 | Kvantitativní výzkum | 49 |
| 8.2 | Regresní analýza | 49 |
| 8.3 | Použitá data | 49 |
| 8.3.1 | Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol | 49 |
| 8.3.2 | Kulturní dimenze individualismu Geerta Hofstedeho | 50 |
| 8.3.3 | Hrubý domácí produkt na obyvatele | 51 |
| 9 | Použitá literatura a zdroje dat | 53 |
| 9.1 | Použitá literatura | 53 |
| 9.2 | Zdroje dat | 56 |
| 10 | Přílohy | 57 |
| 10.1 | Tabulka použitých dat | 57 |
| 10.2 | Dotazník Geerta Hofstedeho | 59 |
| 10.3 | Grafy Hrubý podíl přihlášených ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky | 63 |
| 10.4 | Grafy Hrubý podíl přihlášených ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky bez odlehlých pozorování | 64 |
| 10.5 | Informativní přehled kódového značení úrovně vzdělávání podle ISCED 1997 | 65 |
| 10.6 | Grafy procentuálního zastoupení mužů a žen, kteří někdy chodili do školy (6 zemí) | 66 |

1 Úvod

1.1 Uvedení do širšího kontextu tématu práce

V roce 1966 americký sociolog Robert Lane vyslovil názor, že v důsledku všeobecné expanze vzdělanosti vytlačí čistá věda a technické vědění všechny ideologické předsudky a stereotypy a pronikne až do každodenního života lidí. Pro označení takové společnosti razil termín společnost vědění (knowledge society). (Keller, Tvrđý 2008) To bylo poprvé, kdy se tento termín objevil. Více jak dvacet let po té je společnost vědění nebo také vzdělanostní společnost jedním z nejpoužívanějších termínů odborné literatury. Petrušek (2006) uvádí, že ačkoliv se termíny vzdělanostní společnost, společnost vědění a informační společnost nepřekrývají, všechny tyto koncepty nebezpečně splývají. (Petrušek 2006) V této práci je užívám relativně volně, ovšem s vědomím jejich odlišnosti. Keller a Tvrđý (2008) uvádí, že celý projekt společnosti vědění je postaven na předpokladu, že s přechodem ekonomiky z industriální fáze do fáze služeb, prudce vzrůstá význam vzdělání jak pro celkový výkon ekonomiky země v konkurenci s druhými zeměmi, tak také pro každého člena společnosti jednotlivě. (Keller, Tvrđý 2008)

Mezi odborníky různých oborů, politiky i v povědomí lidí existuje všeobecná shoda v tom, že ekonomika se posunula do nové fáze. Namísto zpracování velkých kvant surovin a energií je důraz stále více kladen na využití vědění a informací. (více viz. Keller, Tvrđý 2008) Tento prvek se následně přenáší do běžného, každodenního života. V této souvislosti se hovoří o znalostní ekonomice a o vzdělanostní společnosti. Obecná shoda panuje také v tom, že ty země, kterým se nepodaří znalostní ekonomiku (též někdy označovanou jako vědomostní) a vzdělanostní společnost vybudovat, klesnou v podmínkách globalizované konkurence až na periferii. Chudé, rozvojové země musí vynakládat značné úsilí, aby takovou společnost a ekonomiku vytvořily, neboť je to pravděpodobně jediná cesta, jak se vymanit z koloběhu chudoby. Je tedy zřejmé, že v této souvislosti hraje významnou roli počet studujících a vzdělanostní struktura populace. (Keller, Tvrđý 2008)

Ekonomové si od dalšího vzestupu vzdělanosti slibují vyšší konkurenceschopnost země, sociologové v něm vidí účinný nástroj na řešení sociálních problémů, politologové zase nutný předpoklad pro rozvoj demokracie a občanské společnosti. „*Domníváme se, že je žádoucí, aby co nejvíce lidí získalo vzdělání. Čím kvalitnější takové vzdělání bude, tím lépe.*“ (Keller, Tvrđý 2008, s. 9) V dnešní době stojí rozvíjení vzdělanosti v centru zájmu nejenom jednotlivců, ale i jednotlivých států a nadnárodních organizací. Důkazem tohoto zájmu jsou celosvětově rozšířené programy na rozvoj vzdělávání. Jedním z nich je i program „Vzdělání

pro všechny“, jehož členy jsou národní vlády států, občanská sdružení různých zemí a organizace podporující rozvoj jako například Světová banka nebo UNESCO. Alespoň částečně přijalo tento program 189 zemí světa.

Členové a partneři tohoto programu monitorují situaci ve vzdělávání v rozvojových zemích, vytváří analýzy a strategické programy pro rozvoj vzdělávání a samozřejmě poskytují finance. To vše proto, aby v dané zemi vzrostl počet studujících. Jedním z hlavních cílů tohoto programu je: *„Zajistit, aby do roku 2015 mohly všechny děti, navštěvovat kompletní, bezplatné a povinné primární vzdělávání dobré kvality, přičemž je kladen důraz zejména na dívky a děti, které jsou v obtížné situaci nebo které pocházejí z etnických menšin.“* (World Bank 2005, s. 69, vlastní překlad). Další cíle se soustřeďují na gramotnost dospělých, přičemž je zde snaha dosáhnout do roku 2015 50% zlepšení gramotnosti dospělých, obzvláště žen, a také dosáhnout spravedlivého přijímání dospělých do základního i navazujícího studia. (World Bank EFA 2009)

Celosvětově působící organizace mají více programů, které pomáhají rozvíjet vzdělávání a získávat více studentů. Světová banka má například vlastní program na rozvoj vyššího vzdělávání, který se soustředí na sekundární, terciární a celoživotní vzdělávání. Program „Vzdělávání pro znalostní ekonomiku“ si klade za cíl pomoc rozvojovým státům vytvořit vysoce kvalifikovaný a flexibilní lidský kapitál, aby i tyto země získaly konkurenceschopnost na dnešním globalizovaném trhu. (World Bank EKE 2009) UNESCO vytvořilo program, v němž pomáhá především chudým, rozvojovým zemím: Program UNESCO na podporu národních vzdělávacích strategií (UNESCO National Education Support Strategy, UNESS). V rámci tohoto programu se pracovníci UNESCO snaží vytvářet strategie na podporu vzdělávání, budují nové školy a vzdělávají nové učitelé. UNESCO se snaží potlačit genderové, rasové a etnické rozdíly v otázkách dostupnosti vzdělání. Další snahou je zapojit místní komunity do rozvíjení vzdělávání a zajistit spolupráci s dalšími investory a organizacemi. (UNESS 2009)

Tyto a jiné mezinárodní organizace se snaží především dosáhnout gramotnosti a universálního primárního vzdělávání v rozvojových zemích. Nicméně o rozšiřování řad studentů mají zájem i vyspělé státy. Vzhledem k tomu, že ve vyspělých státech je primární a sekundární vzdělávání universální, tedy je dostupné téměř každému, zaměřují se jejich snahy na rozvoj terciárního a celoživotního vzdělávání. (více viz. Koucký, Bartušek, Zelenka 2008) Evropská unie nemá ambice sjednotit vzdělávací systémy členských států, nicméně na význam vzdělávání ukazuje široká spolupráce v této oblasti. Na konci roku 2008 byl v Bruselu vydán „Aktualizovaný strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání

a odborné přípravy“, v jehož úvodu se píše: „*Učení musí být přitažlivé a přístupné všem občanům, bez ohledu na jejich věk, dosažené vzdělání nebo společenské postavení. K tomu je nutná lepší koordinace mezi jednotlivými sektory vzdělávání a odborné přípravy.*“ (Strategický rámec evropské spolupráce 2009, s. 4)

Evropská komise se k otázkám vzdělávání vyjadřuje takto: Základní vzdělání nestačí. Lidé musí své znalosti neustále doplňovat, abychom mohli čelit neustálému pokroku technologií, narůstající globalizaci a demografickým změnám. Každý ze zmíněných procesů má vliv na úsilí poskytnout dobré vzdělání všem. V roce 2004 mělo 75 miliónů občanů EU nízkou kvalifikaci (32 % pracovní síly), avšak do roku 2010 by mělo být pouze 15 % pracovních míst vhodných pro osoby se základním vzděláním. Mezi další cíle Evropské unie, které by měli být naplněny do roku 2010 patří : snížení počtu studentů, kteří odcházejí ze vzdělávání po dokončení základní školy, zvýšit počet absolventů sekundárního vzdělávání na 85% a zvýšit podíl pracující populace na celoživotním vzdělávání alespoň na 12,5%. (Vzdělávání a odborná příprava v roce 2010 2009)

Stejně jako Evropská unie i OECD se snaží zvýšit počet studentů v terciárním a celoživotním vzdělávání. Tato organizace vytváří studie, které se na základě pozorování situace v členských státech snaží vytvořit vzdělávací systém, který by potlačoval sociální rozdíly. V programu PISA (Programme for international student assessment) OECD monitoruje, jak patnáctileté děti získávají znalosti a dovednosti potřebné pro pozdější život. Výsledky umožňují nahlédnout jaké jsou postoje žáků ke vzdělávání a také, jak moc umí vzdělávací systém překonávat genderové a sociální rozdíly. V oblasti celoživotního vzdělávání je snaha odstranit překážky, které brání těm, kteří předčasně ukončili školní docházku, aby se opět vrátili do školy. OECD také zjistila, že poptávka po místech v pre-primárním stupni je vyšší než nabídka, tudíž navýšení kapacity předškolního vzdělávání je také cílem OECD. (OECD 2009)

S rozvojem vzdělávání a rozšiřováním počtu studentů však přicházejí i problémy. Jejich podrobný popis by vydal na vlastní práci, proto je zde pouze letmo zmíním, neboť jsou důležitou složkou tématu rozšiřování počtu studujících. Prvním z nich je všudypřítomné financování. Vzniká otázka nakolik jsou jednotlivé státy schopny hradit rostoucí vzdělávací systém a nakolik by se na jeho financování měli podílet jednotlivci. Návrhy se liší v závislosti na stupni vzdělávání, přičemž panuje shoda, že primární vzdělávání by mělo být z hlediska studenta a jeho rodiny bezplatné. (viz. Všeobecná deklarace lidských práv OSN) Mezi další problémy patří nezájem ze strany lidí. To platí jak pro rozvojové země, kde si lidé (rodiče, i děti) neuvědomují, nebo ani neumí představit co jim může vzdělání přinést, tak pro vyspělé

státy, kde se rozšiřování počtu studujících týká především dospělých lidí, kteří nemají dostatek času nebo motivace, neboť mají starosti v práci či v rodině. S rozšiřování počtu studujících na vysokých školách se také může objevit problém snižování kvality terciárního vzdělávání.

Vzdělávání je v dnešní době skloňováno ve všech pádech. Odborníci i politici se shodují, že rozšiřování vzdělání je potřebné, že je jedním z nejučinnějších nástrojů na snižování chudoby, nerovností ve společnosti a stojí v základu udržitelného ekonomického růstu. Nicméně se ozývají i kritické hlasy, které se týkají především rozšiřování počtu vysokoškolsky vzdělaných lidí. Tyto hlasy upozorňují na to, že rozvoj vzdělanosti není sám o sobě schopen vyřešit problémy současné společnosti, neboť *„vazby mezi mírou vzdělanosti populace, její ekonomickou výkonností na straně jedné a existujícími sociálními problémy na straně druhé nejsou tak jednoduché, jednoznačné ani přímočaré, jak by se na první pohled mohlo zdát.“* (Keller, Tvrđý 2008, s. 25) Cílem takových kritik však není snižování počtu vzdělaných, jen zmírnění iluzí, že rozvoj vzdělanosti je kouzelným zaklínadlem dnešní doby.

V této práci bych chtěla zjistit, zda kulturní hodnotové orientace souvisí s počty studujících, neboť do všech činností, které děláme se promítá žebříček námi vyznávaných hodnot. Na úrovni celé společnosti se tyto hodnoty promítají do objemu financí, které vlády uvolňují na vzdělávací systém, nebo do zákonů ovlivňujících, jaká by měla být minimální délka vzdělávání a zda by měla být povinná pro všechny. Jednotlivci také zvažují, jaké mohou mít výnosy ze vzdělání, tedy jakou pro ně může mít hodnotu. Od všech těchto, ale i mnohých jiných, činností se odvíjí množství studujících v jednotlivých zemích světa. Bourdieu (1998) uvádí, že základní hodnotové orientace se předávají především v ranném dětství v rodině z generace na generaci (Bourdieu 1998), jsou tedy v každé kultuře značně stabilní.

V této práci bych se chtěla pokusit zjistit zda opravdu existuje vztah mezi počtem studujících a vyznáváním hodnot, které zformuloval už Talcott Parsons (1966) jako dichotomii orientace na sebe vs. orientace na skupinu. Neboť čím více budeme mít informací o faktorech, které ovlivňují počty studujících v jednotlivých zemích, tím efektivněji budeme umět pomoci rozvíjet školství a vzdělávání, aniž bychom museli unifikovat a ničit rozličné kultury. Vzhledem k tomu, že jde o mezinárodní srovnání, v němž budu srovnávat 63 států použiji v této práci statistickou metodu, konkrétně regresní analýzu. K tomu je potřeba kvantifikovat kulturu do podoby indexů, abychom je mohli použít jako měřitelné jednotky. Z tohoto důvodu budu využívat index individualismu, který stanovil holandský vědec Geert Hofstede (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007).

1.2 Cíl práce

Cílem této práce je zhodnotit, zda má kultura v podobě hodnotových orientací na individualismus vliv na počet vzdělávaných v jednotlivých státech světa.

2 Vzdělávání a škola

2.1 Definice vzdělávání a školy

Vynález knihtisku vedl k rozšíření gramotnosti na celém světě, vynález internetu a komunikačních technologií zase k rozšíření hodnoty informací. Dnešní společnost je společností informační, celý svět se stává složitějším a komplikovanějším, k tomu abychom v něm mohli žít a uspět, je potřeba znát mnohem více než tomu bylo dříve. Je potřeba se učit a je potřeba se vzdělávat po celý život. Mluvíme-li o vzdělávání a škole je potřeba si tyto pojmy ujasnit.

V českém jazyce se běžně zaměňují pojmy „vzdělání“ a „vzdělávání“. Jejich rozlišení není nijak snadné, neboť *„tyto základní pojmy jsou stále diskutovány a nejsou dostatečně ujasněny.“* (Průcha, Walterová, Mareš 1998, s. 270) Logicky však vyplývá, že vzdělávání je proces a vzdělání je výsledek tohoto procesu. Vzdělávání (vzdělání) má několik rovin významu. První bychom mohli, s odkazem na sociologický ústav AV ČR (1996), nazvat „osobnostní“ pojetí, kdy je vzdělávání definováno jako proces získávání vědomostí ve formě poznatků a vědomostí i určitých schopností a dovedností, který je spojený s úsilím integrovat jedince do dané kultury. V tomto pojetí je vzdělávání součástí socializace i výchovy, kdy se člověk seznamuje se vzory jednání, s morálními hodnotami atd. Tento způsob vzdělávání probíhá ve všech etapách životního cyklu člověka, nicméně ve své intenzivní podobě je koncentrován do období dětství. Vzdělání je pak ta složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů. (Sociologický ústav AV ČR 1996)

Vzdělávání v tomto smyslu může probíhat v rodině, lidé se mohou samovzdělávat (vlastní životní zkušenosti) a také ve specializované instituci- ve škole. Ve druhé rovině svého významu, kterou můžeme označit za „institucionální“ je vzdělávání společensky zabezpečovaná činnost vzdělávacích institucí. Vzdělání potom může být pojímáno jako instituce samo o sobě (Průcha, Walterová, Mareš 1996) nebo jako úroveň, kterou účastník vzdělávání dosáhne. (Palán 2002) S tímto pojetím se pojí „obsahová“ rovina významu, která je definována jako zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou naplánovány v kurikulu různých škol a v jednotlivých vyučovacích předmětech a jsou realizovány při výuce. (Průcha, Walterová, Mareš 1996)

S definováním pojmu „škola“ už je to jednodušší. Škola je společenská instituce, jejíž funkcí je poskytovat vzdělání v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Činnost školy je tedy legislativně upravena. Pojetí funkce školy se mění

v závislosti na různém chápání pojmu vzdělání (vzdělávání). Škola tak zajišťuje socializaci, formování osobnosti, nabývání vědomostí a dovedností, podporuje osobnostní i sociální rozvoj a připravuje člověka na život osobní, pracovní i občanský. (Jandourek 2007)

2.2 Formální, neformální a informální vzdělávání

Vzdělávání jako takové můžeme dále rozdělit na vzdělávání formální, neformální a informální¹. Manuál Kompas (2006) definuje informální vzdělávání jako neorganizované vzdělávání, které se děje v průběhu celého života, během něhož si člověk osvojuje dovednosti a znalosti z různých zdrojů i z vlastní zkušenosti. Jedná se o veškeré aktivity, které člověk provádí, ať už je to hra s vrstevníkem, sledování televize nebo návštěva knihovny. V informálním vzdělávání se učíme mnoho základních věcí jako například řeč, hygienické návyky nebo schopnosti jednat s jinými lidmi. Vzdělání formální naopak zahrnuje strukturované, organizované vzdělávací programy, jež musí být legislativně vymezeny. Jde tedy o všechny stupně státních i soukromých škol. (Manuál Kompas 2006)

Kategorie neformálního vzdělávání zahrnuje veškeré organizované vzdělávání, jež se uskutečňuje mimo rámec formálního kurikula. Stejně jako ve formálním vzdělávání jsou i zde naplánovány cíle vzdělávacího procesu, ovšem metody učení jsou flexibilní, tudíž se mohou snadno přizpůsobit potřebám studentů. Velmi zdůrazňovaným aspektem neformálního vzdělávání je jeho dobrovolnost. Můžeme sem tedy zařadit různé zájmové kroužky, podniková vzdělávací zařízení, semináře apod. Informálním vzděláváním prochází každý člověk, ale ne všem se dostane neformálního, natož pak formálního vzdělání. Pokud má člověk to štěstí, že může čerpat nové poznatky a dovednosti ze všech třech zdrojů, potom se tyto typy prolínají, doplňují a vedou k většímu rozvoji člověka, který se takto vzdělává. (Manuál Kompas 2006)

Je velice obtížné postihnout informální vzdělávání v celé jeho šíři. Především proto, že není strukturované, každý si může najít vlastní metody jak se vzdělávat a vlastní zdroje poznání. Každý člověk je jedinečný a pokud nad různými lidmi není zastřešující a organizující síla, která by je alespoň v určitém ohledu sjednotila, potom je složité dopátrat se styčných bodů, podle kterých lze srovnávat. Dalším úskalím práce s informálním vzděláváním je jeho

¹ V konceptech dělení vzdělávání nepadá shoda. Často se také setkáváme s dělením pouze na vzdělávání formální a neformální. Koncept dělení vzdělávání na tři části vybírám z toho důvodu, že je prosazován Evropskou komisí a Radou Evropy a tudíž lze očekávat rozšíření a častější používání právě tohoto konceptu.

neomezenost. Trvá po celý život a může probíhat kdykoliv a kdekoliv. Pracovat s informálním vzděláváním lze tedy jen v obecné rovině.

Mnohem jednodušší je uchopit další dva typy vzdělávání. Jak formální, tak neformální vzdělávání je organizované, tudíž existují jasně dané cíle, které můžeme sledovat aniž bychom se vzdělávání sami účastnili. Navíc jsou oba typy časově a místně omezeny. Chceme-li se jimi zabývat, víme přesně na co se zaměřit, kdy a kde takové vzdělávání bude probíhat. Vymezený úsek věnovaný těmto typům vzdělání, především formálnímu, se samozřejmě může v různých zemích lišit. Pro potřeby srovnávání se nejlépe pracuje se vzděláváním formálním. Už jsme řekli, že formální vzdělávání musí být legislativně schváleno. Tato podmínka způsobuje, že právě o tomto typu vzdělávání je vedeno nejvíce záznamů, které si nárokují jistou přesnost. Je pravděpodobnější, že i ze zemí, které mají špatnou byrokratickou strukturu, získáme více informací o formálním vzdělávání než o vzdělávání neformálním. Zároveň se také v první řadě usiluje o zavedení formálního vzdělávání a až poté o vznik a rozvoj vzdělávání neformálního. Z těchto důvodů budu v této práci pracovat výhradně se vzděláváním formálním, bude-li v dalším textu napsáno pouze vzdělávání, je jím myšleno vzdělávání formální.

2.3 Školské systémy v mezinárodním kontextu

Typickou institucí, která poskytuje formální vzdělávání je škola. Její struktura, funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány v legislativě. Různé školy se od sebe v různých ohledech liší a to nejen mezi státy, ale i v rámci jednoho státu. Podle Kouckého, Bartuška a Zelenky (2008) se v jednotlivých zemích liší především tzv. architektura školské soustavy, tedy struktura jednotlivých na sebe navazujících typů škol. Nejběžnějším typem školské soustavy je ta, která obsahuje rozdělení na primární, sekundární a terciární typy škol. Dále se v rámci jednotlivých škol může lišit počet stupňů (1.-5. třída apod.), které je nutné absolvovat. Může se lišit zřizovatel (státní a soukromé školy), platby za školné, věk dětí při nástupu do školy, obsahová náplň (všeobecné vzdělání, odborné zaměření), forma výuky (denní studium). Rozdíly mohou být prakticky ve všem od povinnosti školu navštěvovat po „kosmetické“ drobnosti jako počet dětí ve třídě. (Koucký, Bartušek, Zelenka 2008)

Co se však neliší a je u všech škol stejné, je účel pro který školy vznikají a fungují. Tímto účelem je právě vzdělávání. To, co nám škola dává nejsou jen vědomosti a informace, určitý přehled o vědění, které lidstvo má, ale také určité dovednosti. Proces školního vzdělávání nám nepřináší pouze gramotnost, tedy schopnost číst, psát a počítat, je toho mnohem více. Pokud

se učíme musíme se zároveň naučit se učit, přijímat informace, hodnotit, porovnávat a třídit je, analyzovat a sledovat příčinné vazby mezi nimi. Samozřejmě je na každém člověku, nakolik tyto schopnosti rozvine (nakolik je může rozvinout) a uplatní. Většina dětí a mladých lidí se dnes ve školách učí ve skupinách. Děti se tak často poprvé dostávají do skupiny cizích lidí a mohou si vyzkoušet jaké to je řešit konflikty, přijímat kritiku, stát si za svým názorem. Školní třída je založena na interakci s učitelem a ostatními žáky, lidé se zde učí jednat podle očekávání druhých. Ve škole se podporuje schopnost formulovat vlastní myšlenky, jednat s druhými, organizovat si čas, přijímat zodpovědnost a jiné sociální dovednosti, které dále využijí v budoucím životě. Tyto schopnosti se bezesporu dají získat i jinde, nicméně právě školní prostředí, kde intenzivně získáváme nové informace a zároveň jsme vystaveni kontaktu s lidmi, kteří nejsou naši příbuzní nebo známí, získávání těchto schopností koncentruje. (Havlík, Kořa 2002)

Nicméně i kvalita takto nabytých vědomostí a schopností se může lišit. Aby bylo školní vzdělávání vůbec možné srovnávat vytvořilo UNESCO na počátku 70. let mezinárodní normu pro klasifikaci vzdělávání (International Standard Classification of Education - ISCED), která *„sloužila jako nástroj vhodný pro shromažďování, zpracování a zpřístupňování vzdělávacích statistik jak v jednotlivých zemích, tak v mezinárodním měřítku.“* (UNESCO 1999, s. 3)

Mnohaleté zkušenosti používání ISCED ukázaly, že je tuto klasifikaci potřeba zrevidovat a zaktualizovat především vzhledem k vývoji a k budoucím změnám ve vzdělávání. V listopadu 1997 byly na Generální konferenci UNESCO v Paříži schváleny změny týkající se úrovně vzdělávání i oborů vzdělávání. (UNESCO 1999) Informativní přehled kódového značení úrovně vzdělávání podle ISCED 1997 je uveden v příloze.

3 Vzdělávání v kulturním kontextu

3.1 Definice pojmu kultura

Stejně jako pojem „vzdělávání“ má i pojem „kultura“ několik významů. Prvním a nejčastěji používaným je kultura jako komplex konkrétních vzorců chování, tj. zvyků, obyčejů a soustav chování, jako souhrn hodnotových představ a životních podmínek obyvatel na prostorově omezeném úseku. Takové pojetí odkazuje k tomu, že lidé nežijí pouze podle pravidel daných přírodou, ale že si vytváří vlastní pravidla a zákonitosti, podle kterých se řídí. Tak tomu je i ve slavné definici kultury Edwarda Taylora: *„Kultura, nebo civilizace... je složitý celek, který zahrnuje znalosti, víru, umění, právo, morálku, zvyky a jiné schopnosti a dispozice, které člověk získává přísluší-li k nějaké společnosti.“* (Taylor cit. dle Kroeber, Kluckhohn 1963, s. 81) Pojem civilizace bývá u některých autorů považován za synonymum k pojmu kultura v tomto širokém významu. Civilizace je ovšem v některých výkladech vnímána jako jakýsi vývojový stupeň převyšující předchozí primitivní stádia. (Jandourek 2007)

Druhou rovinou je kultura v užším slova smyslu, kdy se tento pojem nevztahuje na všechny oblasti života, ale pouze na jejich výše, někdy také nazývanou „vysoká kultura“ nebo „duchovní kultura“. Jde především o oblasti lidského života týkající se umění a vědy v jejich institucionalizované podobě. (Jandourek 2007) V celé práci budu s pojmem kultura zacházet ve výše zmíněné první rovině, jako se specifickým způsobem života určité vymezené skupiny nebo společnosti lidí.

Samotné slovo kultura má původ v latinském *colo* (pěstuji) nebo *colere* (obdělávání půdy). Což odkazuje k tomu, že kultura je něco, o co se musíme starat, co musíme pěstovat. Člověk se musí kultuře naučit, podle Geertze (2000) jsou lidé, *„nedokonalá a nedokončená zvířata, která se finalizují prostřednictvím kultury- nikoliv prostřednictvím nějaké obecné kultury, ale jejich zcela specifických podob.“* (Geertz 2000, s. 62) Téměř veškeré chování je interaktivním výsledkem kultury a biologie. Žádný národ není geneticky předurčen k tomu, aby se jeho členové lépe učili, ale kultura může způsobit, že členové určité kultury se učí pilněji a častěji.

Vzhledem k obtížné definici kultury podává Robert Lawless (1996) výčet nejdůležitějších vlastností, které kultura má. Prvním je *učení*. Kultuře se učíme celý život, tímto aspektem kultury budu podrobněji zabývat v následující kapitole socializace a enkulturace. Dalším aspektem kultury je její *sdílenost*, neboť ji sdílíme s lidmi, se kterými žijeme. Ke sdílení kultury využíváme symboly, kultura je tedy *symbolická*. Pokud nebudeme rozumět symbolickým významům dané kultury, může se nám celé chování lidí z jiného kulturního

prostředí zdát jako podivný sled činů. Dalším znakem kultury je její *integrovanost*. Kultura je vnitřně propojená soustava činností, představ a vzorců, které jsou neustále ve vzájemné interakci. Podle Lawlesse je důsledkem této integrity další základní aspekt kultury a to její *racionalita*. Kultura je racionální v tom smyslu, že je logická a koherentní ve svém pojetí základních domněnek. To znamená, že všechny činnosti a přesvědčení mají nějaký účel a tedy celá kultura má nějaký řád a její hodnoty a vzorce chování mají určitou strukturu a funkci. (Lawless 1996)

Ačkoliv se někdy zdá, že kultura zůstává stále stejná, není tomu tak. Kultura se mění, sice velmi pomalu, ale mění, proto je kultura také *dynamická*. (Lawless 1996) Příčiny změny jsou většinou přírodní podmínky: přírodní katastrofy, hladomory, ochlazení podnebí, kterým se musíme přizpůsobit a kontakt s jinou kulturou, při němž ke změně dochází buď pozvolnou cestou prolínání kulturních rysů, anebo násilně válečným tažením či misionářskými výpravami. Nakonec mění naši kulturu i významné vědecké objevy, jako nejvýznamnější příklad je možné uvést objev zemědělství. (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007) To vše zároveň odkazuje k poslednímu rysu kultury - její schopnosti *adaptace*. (Lawless 1996)

O definice kultury se zajímali Alfred Kroeber a Clyde Kluckhohn. V jejich monografii, která vyšla roku 1963 je obsaženo 164 definic kultury, které jsou rozděleny do několika kategorií, podle toho, které znaky daná definice zdůrazňuje (historické, strukturální definice aj.) Na základě tohoto průzkumu definic kultury se poté autoři pokusili o vlastní definici, která se zaměřuje na to co je ve všech zkoumaných definicích společné: „*Kultura se skládá z explicitních nebo implicitních vzorců chování a vzorů pro chování, které získáváme a předáváme pomocí symbolů, jež představují způsob jakým můžeme rozlišovat lidská společenství včetně jejich výtvorů; jádrem kultury jsou tradiční (tj. historicky odvozené a vybrané) ideje a především hodnoty, které se na ně váží; na jedné straně mohou být kulturní systémy považovány za výsledky činností, na druhé straně za podmínku pro jakoukoliv další činnost.*“ (Kroeber, Kluckhohn 1963, s. 357, překlad autora) Nicméně v závěru své knihy dospěli k poznání, že jednotná, pro všechny obory a vědce závazná definice nebyla s konečnou platností stanovena a dodnes není.

3.2 Socializace a enkulturace

Clifford Geertz (2000) o člověku řekl, že je po fyzické stránce nehotovým zvířetem. To, co jej nejvíce odděluje od nelidí není ani tak schopnost se učit, ale objem znalostí a dovedností, které se musí naučit, aby mohl fungovat jako plnohodnotný člen své skupiny. Lidé nemají tak

dobře vyvinuté instinkty jako zvířata, proto si je nahrazují kulturou. Člověk se tedy stává celým člověkem díky procesu učení se kultuře, sociologové nazývají tento proces socializací nebo také enkulturací. (Geertz 2000)

Podle Jandourka (2007) se v procesu socializace jedinec začleňuje do sociální skupiny, učí se rozumět jejím symbolickým výrazům, osvojuje si hodnoty, které skupina sdílí a normy, jejichž dodržování skupina vyžaduje. Učí se také sociálními rolím, které jsou spojeny s určitým očekáváním, s určitými pozicemi. V procesu socializace si dané postoje a vzorce chování internalizuje, přijímá je za své a vytváří si tak vlastní sociální identitu. (Jandourek 2007) Kultura a její hodnoty, tedy z velké části určují, co bude člověk považovat za důležité (např. být vzdělaný), jaké bude mít cíle (stát se generálním ředitelem), a jakými způsoby je povoleno k nim dojít (diplomem z prestižní školy, zabitím předchozího „náčelníka“). Pojem enkulturace označuje proces, kdy jedinec „vrůstá“ do jím sdílené kultury. Základem tohoto procesu je sociální interakce, jejíž pomocí si osvojujeme prvky lidské kultury, kulturní tradice, hodnoty a normy. (Benedictová 1999) Je zřejmé že enkulturace a socializace jsou synonyma. Můžeme se však setkat s výklady, kdy je enkulturace považována pouze za jednu součást celé socializace. Za tímto rozdílným nahlížením stojí opět odlišné pojetí samotné kultury

Proces enkulturace se děje kulturní transmisí, tedy je přenášen z jedné generace na generaci mladší. Těžištěm tohoto procesu je tzv. primární socializace, která probíhá v raném dětství v rodině, kde se člověk učí těm nejzákladnějším hodnotám, normám a vzorcům chování. Lawless (1996) tvrdí, že kultura je tak v jistém ohledu velmi rezistentní vůči změnám a díky tomu je zajištěna určitá stabilita sociálního uspořádání. *„Výchova na těchto rovinách (rodina, škola, masmédiá apod. - pozn. D.J.) musí odrážet kulturu, na níž je závislá.“* (Lawless 1996, s. 51) Pokud nám rodiče od dětství vštěpují určité hodnoty (úcta ke stáří), potom i my s největší pravděpodobností budeme naše děti učit stejným hodnotám. Nicméně v učení se kultuře pokračuje člověk i v dospělosti, neboť se neustále dostává do nových situací a setkává se s novými lidmi (povolání, skupina přátel). *„Život jednotlivce je především nikdy nekončícím přizpůsobováním se vzorcům a standardům tradičně předávaných v jeho společenství.“* (Benedictová 1999, s. 18)

Kultura představuje ohromné množství dědictví nastřádané za celou dobu působení lidí na zemi, ukazuje co je důležité pojmenovávat a vnímat, co kdy dělat nebo naopak nedělat. Pokud uvažujeme o národní kultuře - základní vzorce chování (zdravit), normy (nezabíjet) a hodnoty (rodinné hodnoty) si osvojuje každý, nicméně kvůli rozdílným pozicím ve společenské

strukturu, díky regionálním, etnickým nebo náboženským rozdílům uvnitř zemí však socializace ústí také v poznání specifických prvků kultury. (Hofstede G., Hofstede G. J. 2007)

Jak je vidět v tom, co si přejeme, ani v tom jaké máme cíle a motivace není člověk nikdy úplně svobodný. Vždy je předurčen a omezen kulturou, ve které žije, jejími hodnotami a normami.

3.3 Kultura a hodnoty

3.3.1 Nahlížení kultury z hlediska hodnot

Hofstede (2007) uvádí, že každá lidská kultura má několik částí, několik vrstev. Můžeme si je představit jako vrstvy cibule. Na povrchu leží vrstva symbolů, další vrstvou jsou hrdinové a následují rituály. Souhrnně lze tyto tři vrstvy označit jako praktiky. Praktiky můžeme vidět, nicméně jim nemusíme rozumět, protože mají základ v tom, co leží v jádru kultury - tím jsou hodnoty. (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007) Prudký (2007) píše, že hodnoty jsou charakteristické představy toho, co je žádoucí, jsou to všeobecné tendence k dávání přednosti určitým stavům skutečnosti před jinými. Jsou nejdůležitější složkou kultury, neboť se od nich odvíjí normy, vzorce chování i cíle, které si její členové dávají. Hodnoty si osvojujeme především v raném dětství, takže velká část zůstává mimo naše vědomí - hodnoty mají tedy podle Hofstedeho iracionální jádro, ačkoliv my sami je chápeme jako racionální. V tomto smyslu platí, že hodnoty určují definice naší subjektivní racionality. (Prudký 2007)

Chceme-li zkoumat rozdílné národní kultury je nejvhodnější zkoumat jejich rozdílné hierarchie hodnot, neboť ty jsou charakteristikou kultur. Každý sociální útvar (skupina i celá společnost) můžeme charakterizovat specifickou strukturou hodnot. Hodnoty jednotlivců se ustalují a hierarchizují zejména z hlediska potřeb, cílů a zájmů. Sociální útvary mají právě zájmy, cíle a potřeby velmi podobné nebo stejné, tudíž souhrn všech hodnot jednotlivce, hierarchicky uspořádaný hodnotový systém, se z velké části shoduje (musí se shodovat, jinak by byli zavrženi) s hodnotovým systémem jeho skupiny.

Podle Večeří (2006) není pravda, že se hodnotový systém nemění. Naše hodnoty, jakožto určitý standart, jímž jsou věci, události a jednání poměřovány se proměňují v závislosti na změnách sociální reality a na vývoji zkušenosti sociálních subjektů. Ve vztahu k dynamice hodnot však musíme rozlišovat dva typy hodnotových struktur. Za prvé aktuální žebříček hodnot, který představuje aktuální hodnotové zaměření, které si zachovává určitou stabilitu, ale reaguje pružněji na aktuální změny hodnotových preferencí, jež jsou ovlivněny např.

nedostatečným uspokojováním potřeb (Večeřa 2006). Hofstede (2007) označuje takové hodnoty jako hodnoty žádoucí, chtěné (desired). Žádoucí, chtěné hodnoty značí to, co si aktuálně přejí, co chci, co považuji za hodnotu.

Prudký (2007) popisuje, že druhým typem hodnotových struktur jsou dlouhodobé hodnotové orientace, označované také jako hodnotový systém či hodnotové vědomí. Dlouhodobé hodnotové orientace vyjadřují nejzákladnější hodnotové ukotvení jedince. Tento typ hodnot označuje Hofstede za požadované, vhodné (desirable), ty vyjadřují to, co si lidé myslí, že by si měli přát, co by měli požadovat za hodnotu, co se od nich očekává, že budou považovat za hodnotu (Prudký 2007). Tento hodnotový systém vykazuje značnou setrvačnost a zakládá se na krystalizaci hodnot kolem několika ústředních hodnot. To, co rozlišuje chtěné od požadovaného jsou, podle Hofstedeho (2007) společenské normy, jež jsou standardními vzorci chování pro určitou skupinu lidí. V případě chtěného je norma určena absolutně tím, co je eticky správné. V případě požadovaného je norma dána statisticky, tedy odkazuje k volbám, jaké skutečně provádí většina. (Hofstede G., Hofstede G. J. 2007) Při zkoumání hodnot je tak důležité soustředit se na dlouhodobou hodnotovou orientaci a na hodnoty požadované, z nichž jsou hodnoty celé národní kultury snadněji rozpoznatelné. Nicméně je nutné si připustit, že člověk je tvor nevyzpytatelný, a proto nikdy nelze přesně zjistit, jak skutečně jedná, má-li možnost volby.

3.3.2 Dimenze kolektivismu vs. individualismus

Vztahy mezi jednotlivcem a skupinou jsou podle Hofstedeho (2007) v každé kultuře důležitým tématem. Míra nakolik je jedinec dané společnosti samostatný a nakolik vázaný na určitou skupinu se ale v jednotlivých kulturách liší. Tuto míru samostatnosti zohledňuje Geert Hofstede ve své dimenzi individualismus/kolektivismus (IDV), přičemž individualismus je jedním pólem této dimenze a kolektivismus je pólem opačným. Je tedy potřeba zdůraznit, že kolektivismus v tomto pojetí nemá nic společného s kolektivizací, či socialistickým způsobem vlády. Společnosti, ve kterých převažuje zájem jednotlivce nad zájmem skupiny nazýváme individualistické, společnosti, kde je skupina důležitější než jedinec jsou kolektivistické. Podle Hofstedeho(2007) v kolektivistických společnostech žije na světě většina lidí.

Postoj ke vztahům ve skupině a v celé společnosti získáváme od dětství, proto nás v naší budoucí orientaci silně ovlivňuje první referenční skupina, do které se dostaneme - naše rodina. Sama struktura rodiny se v různých společnostech liší. Hofstede (2007) uvádí, že ve většině kolektivistických zemích žijí lidé v rozšířené rodině. Jak dítě roste, učí se o sobě

přemýšlet jako o součásti vlastní skupiny (ingroup), jako o součásti „my“, která je v opozici k „oni“. Skupina „my“ je pro takového jedince zdrojem jeho identity. Mezi skupinou a jedincem tak postupně vzniká vztah závislosti, který má praktický i psychologický obsah. Naopak menšina lidí na světě žije ve společnostech individualistických, pro něž je typická nukleární rodina. Cílem výchovy v takovýchto společnostech je naučit dítě samostatnosti, žádná závislost na skupině se neočekává. Děti jsou vedeny k tomu, aby o sobě přemýšlely jako o „já“, které je zdrojem jejich identity. Přesnou definici uvádí Hofstede takto: *„Individualismus přísluší společnosti, v nichž jsou svazky mezi jedinci volné: předpokládá se, že každý se stará sám o sebe a svou nejbližší rodinu. Kolektivismus, jako jeho opak, přináleží společnosti, ve kterých jsou lidé od narození po celý život integrováni do silných a soudržných skupin, které je v průběhu jejich života chrání výměnou za jejich věrnost.“* (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007, s 66.)

Lidé v individualistických společnostech si přátele vybírají sami a o přátelství musí pečovat. To je podle Hofstedeho (2007) důvodem toho, proč lidé z individualistických společností vyšli při korelaci IDV a výsledků testů osobnosti P. Costy a R. Crae jako více extrovertní, jako lidé, kteří více vyjadřují pozitivní emoce. Naopak v kolektivistických zemích kultura vztahy mezi lidmi předepisuje. Přáteli jsou nejčastěji příbuzní (mnoho sestřenic a bratranců podobného věku), navíc tyto společnosti mají způsoby, kterými lze vytvářet vazby podobné rodinným i s lidmi, kteří nejsou biologickými příbuznými, ale byli integrováni do referenční skupiny. V Latinské Americe je to například instituce compadres nebo comandes, v romských osadách na východním Slovensku je často za „bratrance“ nebo „sestřenici“ považován člověk, který s rodinou není nijak pokrevně spřízněn (viz. Budilová, Jakoubek 2004). Přátelství jsou více méně dána předem a lidé o ně nemusí tolik pečovat. Při korelaci IDV s výsledky testů osobnosti byli lidé z kolektivistických zemí více introvertní a převládala u nich konverzace s vysokým kontextem. To znamená, že stačí říci jen málo, protože většina informací je dána ve fyzickém prostředí nebo je dotyčné osobě známa. Spousta věcí je zde rozuměna sama sebou, kdežto v individualistických kulturách se musí explicitně vyjádřit slovy. To je možná i důvodem toho, že v kolektivistických kulturách není ticho při rozhovoru považováno za nežádoucí, za „trapné“. (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007)

Když hledal Hofstede (2007) původ rozdílů mezi individualismem a kolektivismem, zjistil že společnosti s rozsáhlým zemědělským sektorem většinou bývají kolektivistické a moderní industrializované země se častěji objevují na straně individualistické. Zjistil tedy, že tato dimenze významně koreluje s národním bohatstvím, přesněji s HDP na hlavu a že individualistické země bývají bohatší. Ovšem to je statistický vztah, který neplatí pro všechny

země. Existují tu určité výjimky, zejména státy ve východní Asii jako je Japonsko, Hongkong, Singapur a další, které si zachovaly značný kolektivismus, přestože jsou to země s rozvinutým industrializmem. Když dále porovnával IDV s hospodářským růstem, zjistil, že růst národního hospodářství vyvolává individualismus. Nicméně si Hofstede myslí, že hluboké kořeny národních kultur způsobí, že se i přes zbohatnutí země rozdíl mezi individualismem a kolektivismem udrží. Vzhledem k vysoké korelaci IDV a národního bohatství musíme tento vztah ve výzkumné práci zohlednit. (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007)

Při určování této dimenze se Hofstede (2007) zabýval také tím, jestli jsou individualismus a kolektivismus opačné póly jedné dimenze nebo zda mají být považovány za dvě samostatné dimenze. Tato otázka se týká úrovně analýzy. Srovnáváme-li jednotlivce je potřeba chápat individualismus a kolektivismus jako dvě dimenze, neboť jednotlivci mohou skórovat vysoko v obou. Ale pokud se zabýváme celými společnostmi jako celky, potom se ukazuje, že lidé vyznávají v průměru jednu z těchto hodnot více a druhou méně, proto je nutné tyto hodnoty chápat jako opačné póly jedné dimenze. Vzhledem k tomu, že se Geert Hofstede zabývá celými společnostmi, pracuje s individualismem a kolektivismem jako se dvěma póly jedné dimenze, stejným způsobem uvažujeme tuto dimenzi i v této práci. (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007)

3.4 Vliv kultury na vzdělávání

3.4.1 Motivace ke studiu

Podle Hofstedeho (2007) je motivace stav mysli jedince, o kterém předpokládáme, že vysvětluje jeho chování. Kultura jakožto kolektivní programování mysli tak nutně sehrává v motivaci studovat (nebo nestudovat) významnou roli. Kultura ovlivňuje naše chování, ale také to, jak sami naše chování vysvětlujeme. Například mimořádné úsilí, které vložíme do práce může Američan vysvětlovat penězi, které za práci dostane, Francouz totéž vysvětlí svou ctí, Číňan závazky ke druhým a Dán kolegialitou. (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007)

Motivace ke studiu, tedy důvody toho, proč lidé studují, mohou mít nekonečně mnoho podob, lidé mohou studovat např. proto, že se zamilují do profesora, nebo kvůli tomu, že nechtějí bydlet u rodičů. Vědci zjistili, že kulturní dimenze individualismu nebo kolektivismu resp. „*vnímání významu skupiny silně ovlivňuje to zda, děti chodí rádi do školy, jestli je výuka baví, jejich motivaci ke studiu*“ a mnoho dalších věcí. (Boekaerts 1998, s. 104)

Boekaertsová (1998) cituje jeden americký empirický výzkum, který zkoumal kulturní rozdíly v motivaci ke studiu a vztah této motivace s výsledky v matematice. Výsledky Američanů asijského původu byly mnohem lepší než výsledky „bílých“ Američanů, ale horší než výsledky Asiatů žijících v Asii. Přesto měli „bílí“ Američané o svých výsledcích mnohem vyšší mínění než žáci asijského původu. Boekaertsová (1998) píše, že tento rozdíl lze vysvětlit odlišným stylem výchovy. Zejména u Japonců a Tchaj-wanců jsou děti v rodině vychovávány k úctě ke vzdělání a k pozitivnímu přístupu ke školnímu vzdělávání. Asijské děti jsou mnohem více než americké děti podporovány rodiči, aby při vzdělávání vyvíjely značné úsilí. Tvrdá práce je základním požadavkem na cestě k úspěchu, bez ní by si asijský student těžko připadal úspěšný. (Boekaerts 1998)

Mnoho pramenů uvádí, že rozdíly v počtech studujících mohou mít příčinu v kulturních rozdílech mezi zeměmi, bohužel jen málo pramenů tuto tezi rozvíjí a podrobněji se zabývá motivací ke studiu v zemích mimo euroamerickou zónu. Téměř všude je možné se dočíst, že v Pákistánu v roce 2006 navštěvovalo základní školu 57% dívek a 73% chlapců (UNESCO 2009), ale jen málokterý zdroj uvádí, proč tomu tak je, jaké cíle vzděláváním žáci a jejich rodiče sledují a z jakého důvodu 43% dívek a 27% chlapců do školy nechodí.

3.4.2 Vliv dimenze kolektivismus vs. individualismus na počty studujících

Ekonomové rozlišují mezi investicí, která zahrnuje výdaje na takové věci, které člověku v budoucnu přinesou výhody a mezi výdaji využitými na spotřebu, která přinese okamžité uspokojení. Od 60. let 19. století, kdy byla v ekonomii prosazena teorie lidského kapitálu (Becker, Schultz) začalo být vzdělávání považováno za formu investování, spíše než za formu spotřeby. (více viz. Brown, Green, Lauder 2001) Ovšem výhody, které člověku vzdělání přináší nahlíží různí lidé z různých kultur rozdílně.

Podle Hofstedeho (2001) je smysl vzdělává v kulturách, které kladou důraz na samostatnost rozhodování jednotlivce a v kulturách, kde v rozhodování o osudu člověk hraje důležitou roli rodina, odlišný. Podle Hofstedeho (2007) je v individualistických společnostech vzdělání chápáno jako příprava jednotlivce k umístění ve společnosti jiných jednotlivců. V takových kulturách má škola naučit člověka být samostatným, dokázat zvládat nové, neočekávané situace. Smyslem je naučit se učit, neboť se předpokládá, že učení nikdy nekončí a že bude pokračovat i po skončení terciárního vzdělávání, v zaměstnání. Jinak je tomu v kolektivistických kulturách. Vzdělávání se v takových společnostech chápe jako jednorázový proces, který je z velké části založen na tradici. Jde o to, aby se žáci naučili, jak

se mají chovat, jak mají postupovat, aby se stali platnými členy společnosti. (Hofstede G., Hofstede G. J. 2007)

Z hlediska jednotlivce hraje kultura roli i v tom, co člověka motivuje jít na vysokou školu. Ve společnosti, které kladou důraz na jednotlivce je diplom často chápán jako prostředek k získání lepší práce. „*V individualistické společnosti diplom neznamena jen zvýšení ekonomické ceny držitele, ale také jeho (její) sebeúcty: dodává pocit dosažení úspěchu.*“ (Hofstede G., Hofstede G. J. 2007, s. 82) V kolektivistických společnostech, jejichž kultura klade důraz na rodinu jako celek, je diplom přínosem nejen pro jeho držitele, ale pro celou jeho rodinu. Diplom člena rodiny slouží ke cti celé rodině a slouží jako oprávnění sdružovat se se členy skupin s vyšším statutem. Studium na vysoké škole tak může být motivováno touhou najít si atraktivnějšího životního partnera. Jde o to, že sociální přijatelnost, kterou vysokoškolský diplom v těchto kulturách přináší je důležitější než individuální sebeúcta získaná zvládnutím školy. (Hofstede G., Hofstede G. J. 2007)

3.4.3 Vzdělávání žen

Ženy tvoří zhruba 50% světové populace, přesto školy navštěvuje jen část z nich, což výrazně ovlivňuje celkové počty studujících v jednotlivých zemích světa. V roce 2003 bylo na světě více jak sto milionů dětí, které nikdy nechodily do školy, 60% z nich byly dívky. V zemích jako je například Afganistán, Niger, Nepál a Jemen nedosahuje ženská gramotnost více jak polovinu procent mužské gramotnosti. Důvody toho nejsou vždy jen ekonomické (chudoba), ale především kulturní. Mají-li se chudí rodiče z rozvojových zemí, které jsou většinou kolektivistické rozhodnout, které z mnoha dětí půjde studovat, většinou upřednostní chlapce. Velkoffová (1998) uvádí, že jedním z důvodů tohoto jednání může být patrilinéární tradice, která stanovuje, že dcera se po provdání stává součástí rodiny svého manžela a úplně přestává patřit do rodiny v níž se narodila. „*Rodiče tak vnímají vynaložené finance na vzdělávání syna jako investici, protože syn je povinen postarat se ve stáří o rodiče. Na druhou stranu mohou vnímat vzdělávání dcery jako plýtvání peněz, neboť dcera bude žít s rodinou svého manžela a rodiče nemají z jejího vzdělání žádný přímý prospěch.*“ (Velkoff 1998, s. 5) Tento názor je rozšířený v celé Asii, především se silně drží na venkově. (více viz. Lewis, Lockheed 2007)

Turečrk (2007) uvádí, že ve většině rozvojových zemích má však největší podíl na nevzdělanosti žen představa, že nemá smysl posílat dívky do školy, neboť stráví většinu času v domácnosti a doma se naučí alespoň něco praktického. „*Vždyť děvče stejně nejspíš stráví*

většinu života péčí o domácnost a o kupu dětí - tak zní lidová moudrost chudších vrstev a mnoha náboženských konzervativců napříč Blízkým východem.“ (Tureček 2007, s. 123)
V každé zemi existují určité stereotypní představy o příslušnících každého pohlaví. Nelze se jim vyhnout, protože lidé jsou součástí kultury, která je spoluvytváří a udržuje. Udržování statusu qou jde přes náboženské texty, po vymáhání tradice naším sociálním okolím.(Gjuričová 1992).

Takové tradiční představy se mnohem silněji drží na venkově, než ve městech, kam snáze pronikají odlišné kulturní vlivy a moderní představy z rozvinutých zemí. Kulturní přesvědčení o rozdílné roli muže a ženy může být velice silné. Hofstede (2001) uvádí příklad z Turkmenistánu v 90. letech minulého století, kdy samy ženy odmítaly vzdělání, aby se mohly lépe provdat. Nevzdělaná nevěsta se totiž cenila výše, než vzdělaná. (Hofstede 2001). Příčinnou malé návštěvnosti především středních škol mohou být také brzké sňatky, které nejsou v rozvojových zemích ničím výjimečným. (Tembon, Fort 2008)

V příloze jsou uvedeny grafy šesti zemí, které zobrazují procentuální zastoupení mužů a žen, kteří někdy chodili do školy.

4 Jiné faktory ovlivňující počty studujících

Kultura však není jediným činitelem, který ovlivňuje počty studujících v jednotlivých zemích. Existuje mnoho okolností, které ovlivňují jak kvalitu, tak kvantitu vzdělávání v jednotlivých zemích světa, mezi nejvýznamnější z nich patří faktory demografické, legislativní a ekonomické.

4.1 Demografické faktory

Počet studujících se v první řadě odvíjí od demografických faktorů. Především od celkového počtu obyvatel a od věkové struktury obyvatelstva. To z toho důvodu, že formální vzdělávání probíhá především v určeném, věkem omezeném období. Ve většině států je vzdělání koncentrováno mezi 5- 25 rok života. Z hlediska vzdělávání je tedy významný především podíl dětí a mládeže. (Koucký, Bartušek, Zelenka 2008)

Rozdílná věková skladba obyvatelstva klade odlišné požadavky na vzdělávací systém. V rozvojových zemích, kde mají lidé více dětí způsobuje vysoká porodnost a relativně (v porovnání např. s evropskými státy) vysoká úmrtnost vysoký podíl dětí do 14 let. Podle ústřední výzvědné agentury USA (CIA) jsou odhady dětí do 14 let pro rok 2009 například v Afganistánu 44,5%, v Indii 31,5% a v Pákistánu 31,5%. (CIA 2009). Taková věková skladba obyvatelstva, klade požadavky na vzdělání především v podobě zajištění dostatečného množství škol, personálu, vzdělávacích materiálů a pomůcek, a to především na primárním a sekundárním stupni.

Naopak ve většině vyspělých (a většinou individualistických) zemích je situace opačná. Rodí se stále méně dětí a díky rostoucí životní úrovni a kvalitnější zdravotní péči se neustále prodlužuje střední délka života. Dochází tak ke stárnutí obyvatelstva, k nárůstu počtu obyvatel v post produktivním věku a ke snižování podílu dětí a mládeže. Podíl dětí do 14 let v evropských státech a v Severní Americe zpravidla nepřesahuje 20%. Podle ústřední výzvědné agentury USA (CIA) jsou odhady dětí do 14 let pro rok 2009 například ve Francii 18,6% , v Německu 13,9% a v České republice 13,6%. (CIA 2009). Důsledkem takového demografického procesu je snižování absolutního počtu studentů na všech stupních škol a přesouvání pozornosti především k terciárnímu a celoživotnímu vzdělávání. (Koucký, Bartušek, Zelenka 2008)

Koucký, Bartušek a Zelenka (2008) uvádí, že na velikost věkových kohort mají vliv nejenom postupný demografický vývoj, ale také prudké změny, které mohou výrazně změnit

počty jednotlivých věkových kohort. Války a přírodní katastrofy mohou způsobit nedostatek studentů, naopak neuvážená populační politika může zapříčinit přebytek studentů a nedostatek personálu, financí a školních míst. Statistické úřady jednotlivých států či jiné instituce, se proto snaží projektovat budoucí demografický vývoj, který může státům pomoci se na případné velké změny připravit a zachovat tak stabilitu vzdělávacího systému. (Koucký, Bartušek, Zelenka 2008)

V této práci budeme jednotlivé země světa srovnávat. Pro potřeby srovnávání je samozřejmě lepší pracovat nikoli s absolutním počtem obyvatel, ale s poměrem studujících k celkovému počtu obyvatel nebo ještě lépe s poměrem studujících k určité věkové skupině jako je například oficiální školní věk, který značí legislativně zakotvený věk, ve kterém by se měl daný školský stupeň studovat. A tak tomu bude i v této práci.

4.2 Legislativní faktory

Jak už bylo řečeno, celé formální vzdělávání je vymezeno legislativou jednotlivých států. Zákony určují jak bude školství vypadat, jakou bude mít strukturu, co bude obsahovou náplní škol, způsoby financování, objem financí vložených do školství i poměr mezi státními a soukromými školami. Podle článku 26 Všeobecné deklarace lidských práv, kterou schválilo Valné shromáždění OSN v roce 1945 by mělo být základní vzdělání povinné a přístupné pro všechny děti bez rozdílu. Ohledně této záležitosti je na mezinárodním poli vyvíjen velký tlak především na rozvojové státy, aby tomu tak opravdu bylo. Unesco eviduje 187 států, které mají zavedenou povinnou školní docházku, tedy v tomto ohledu nejsou z legislativního hlediska mezi jednotlivými státy rozdíly.

Nicméně špatná vymahatelnost práva v rozvojových státech způsobuje, že ani do základních stupňů škol nechodí všechny děti, a to především z ekonomických, genderových a etnických důvodů. Mnohé státy sice mají zákoně zakotvenou povinnou školní docházku, ale už nemají žádný zákon, který by rodiče trestal za to, neposílají své děti do školy.

Významným legislativním faktorem, který ovlivňuje počty studujících, je délka povinné školní docházky. Čím delší je povinná školní docházka, tím více studentů má stát v jednotlivých letech zajištěno. Podle údajů UNESCO institute for statistic trvá nejkratší povinná školní docházka 5 let a můžeme ji najít např. v Pákistánu, Iránu nebo Bangladéši a dalších zemích. Donedávna však nejkratší dobu povinné školní docházky měla Angola a to 4 roky, ovšem v roce 2005 byla tato doba upravena na šest let. Naopak nejdelší povinná školní docházka trvá 13 let a je zavedena v několika evropských státech (Německo, Belgie aj.) a ve

státě Anguilla, který se nachází v Karibské oblasti. Povinná školní docházka u některých států přesahuje ze základního vzdělávání i do středního školství, v takovém případě trvá studium na střední škole kratší dobu. (Unesco institute for statistic 2009)

4.3 Ekonomické faktory

Vzdělávání poskytuje lidem odbornou přípravu a kvalifikaci, což je základ pro větší konkurenceschopnost a zaměstnatelnost, proto se vzdělaní lidé mohou aktivněji zapojit do ekonomického života. To znamená, že vzdělanostní úroveň obyvatel ovlivňuje ekonomickou situaci státu. Ovšem také platí, že lepší ekonomická situace státu umožňuje větší investice do vzdělávání a tak ovlivňuje jeho úroveň a vývoj. Vzdělávání a ekonomický rozvoj tak fungují jako spojené nádoby. (Havlík, Kořa 2002) Mezi nejdůležitější ekonomické faktory, které ovlivňují počty studujících patří problematika financování vzdělávání, časové možnosti potenciálních studentů a možnosti uplatnění vzdělání.

4.3.1 Financování vzdělávání

Všeobecná deklarace lidských práv schválená valným shromážděním OSN hlásá: „*Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních.*“ (Všeobecná deklarace lidských práv čl. 26) Existuje zaběhnuté dělení škol na státní (veřejné) a soukromé, přičemž rozdíl mezi nimi se vysvětluje tak, že na soukromých školách se platí školné a na státních nikoli. Výše citovaný článek ze všeobecné deklarace lidských chce vyjádřit to, že by alespoň na základních stupních škol nemělo být zaváděno školné, aby bylo základní vzdělávání přístupné co nejširším vrstvám obyvatel. Takový postup uplatňuje většina států světa, i když je třeba podotknout, že mnohé státy se k tomuto kroku odhodlaly až po silném mezinárodním nátlaku. Ovšem není pravda, že na žádných státních školách se nevybírání školné. Například v Číně, kde jsou všechny školy státní se už od střední školy platí pravidelné poplatky za studium a to velice vysoké. Proto je lepší kategorizovat školy ne podle zřizovatele, ale podle subjektu, který je financuje.

Giddens (2001) uvádí, že existují tak školy financované státem přímo ze státního rozpočtu, z poplatků studentů (školné) a školy financované z grantů, sbírek či sponzorských darů. Často se můžeme setkat s případy, kdy se jednotlivé typy financování prolínají, jako je tomu u nejprestižnějších amerických univerzit (Harvard, Yale), které jsou financovány především z poplatků studentů, stát se na jejich financování podílí prostřednictvím grantů a půjček, které

poskytuje určité části studentů a je také běžné, že tyto univerzity dostávají velké finanční dary od podnikatelů, kteří jsou často jejich bývalými studenty. (Giddens 2001) Vlády v chudých státech často nemají dost prostředků k tomu, aby provozovaly dostatek bezplatných škol pro všechny děti, v jejich snažení jim pomáhají mnohé mezinárodní organizace, které organizují sbírky, ze kterých následně spolufinancují školy chudých států.

I když na školách nejsou zavedeny pravidelné poplatky za vzdělávání ne všechny děti si je mohou dovolit navštěvovat, protože ve skutečnosti nelze říci, že jsou úplně bezplatné. Giddens (2001) uvádí, že každá škola ať už je financovaná jakkoliv, klade určité finanční požadavky na studenta a jeho rodinu. Finance státu nebo sponzorů jsou využívány především na zaplacení personálu školy (pedagogického i nepedagogického), na provoz budovy (energie, údržba) a na vybavení školy (lavice, tabule). U dalších položek jako jsou učebnice a školní pomůcky se míra financování rodinou žáka liší v závislosti na jednotlivých státech a stupních školy, student si však většinou musí školní potřeby zajistit z vlastních financí. (Giddens 2001) Další položkou v rodinném rozpočtu, která se týká školy, je školní uniforma. Děti si jí musí buď koupit nebo ušít podle předepsaného designu. Nošení uniforem je vyžadováno v mnoha zemích světa, často i v opravdu chudých zemích, kde lidé mají problémy zaplatit nezbytně nutné psací potřeby (Nepál, Keňa). V rozvojových oblastech je také velmi řídká síť škol a tudíž je potřeba platit buď dopravu, nebo, jedná-li se o internátní školu, ubytování a stravu. To jsou položky, jež si nemůže dovolit zaplatit každý, proto významně ovlivňují počty studujících v jednotlivých státech.

V mnohém pomáhají chudým zemím přibývajícím dobrovolnické organizace z jiných států. Tyto organizace se snaží stavět nové školy, aby bylo dost školních míst opravdu pro všechny děti, umožňují „adopci na dálku“, přičemž „náhradní rodiče“ posílají finance na vzdělávání adoptovaného dítěte a pořádají dobročinné sbírky. Z vybraných peněz potom platí výstavbu škol, školní pomůcky nebo uniformy. Spektrum činnosti se liší v závislosti na velikosti organizace a jejím zaměření. Některé jsou zaměřeny přímo na podporu vzdělávání, některé na jednu konkrétní zemi, příkladem může být občanské sdružení Namaste Nepál. (Namaste Nepál 2009)

4.3.2 Časové možnosti

Časovými důvody, které ovlivňují počet studujících je myšleno především to, zda děti mají čas chodit do školy. V našich podmínkách (Západní kultury) si jen těžko dokážeme představit, že by někdo neměl čas chodit do školy. Ovšem v rozvojových zemích tento případ není až tak

výjimečný. Lewis a Lockheed (2007) uvádí, že děti nemají čas chodit do školy především z jednoho zásadního důvodu - musí pracovat. Týká se to dětí z velmi chudých rodin, pro které je dětská práce otázkou holého přežití. Lewis a Lockheed (2007) uvádí, že například v Laosu tento důvod nenavštěvování školy uvádí celkem 14% dětí. Podíváme-li se na tento problém podrobněji, pak tento důvod určuje 19,4% dětí, které žijí ve městech a 13,3% žijících na venkově. (Lewis, Lockheed 2007)

Časové možnosti potenciálních studentů velmi úzce souvisí s finančními možnostmi navštěvovat školu. Ovšem tyto oblasti se úplně nepřekrývají. Pokud mluvíme o finančních důvodech, proč dítě nemůže jít do školy, jde o to, že nemá dostatek financí, ale může mít na ni čas - nemusí nutně pracovat. Tedy, kdyby od sponzora dostal balíček s uniformou a školními potřebami, potom by docházení do školy nemusel být problém. Pokud ale mluvíme o časových důvodech, dítě a jeho rodina vůbec neřeší nedostatek financí na školu, protože nemá peníze na vlastní existenci. Kdyby v tomto případě přišel stejný sponzor, dítě by do školy ani přesto nešlo, neboť na jeho práci nezávisí pouze jeho život, ale i život jeho rodiny. V mnoha zemích si velmi chudé rodiny nemohou dovolit výpadek ani mizivého dětského výdělku. Na příkladu Pákistánu tento rys popisuje Tureček: „*Na jejich (tj. dětí - pozn. D.J.) těžce vydřený výdělek doma často skutečně čekají chudí rodiče, z různých důvodů neschopní zabezpečit rodinu vlastními silami.*“ (Tureček 2007, s. 124) Na druhou stranu je nutné zmínit, že mnoho dětí vůbec nepracuje z nutnosti.

Jiný časový problém v souvislosti se školní docházkou je ten, že v mnoha zemích světa není příliš hustá síť škol. Děti tudíž musejí buď dojíždět, a nebo platit ubytování. Chudé rodiny si takové výdaje, ale nemohou dovolit, proto děti musí chodit do školy pěšky a to třeba i desítky kilometrů, jako třeba slavný etiopský běžec a atlet Haile Geberselassie, který každý den běhal do školy, která byla vzdálená 10 km. Cesta do školy a zpět tedy trvá dětem velice dlouho, dohromady s výukou mnohdy zabere celý den. Když vezmeme v úvahu práci, kterou by za daný čas cesty mohly vykonat, nebezpečí a povětrnostní podmínky, se kterými se mohou při cestě setkat, není divu, že tento faktor rodiče i samotné studenty odrazuje od pravidelné školní docházky. Při průzkumech v Laosu bylo zjištěno, že nenavštěvování školy z toho důvodu, že je škola daleko uvedlo celkem 27% dětí. U městských dětí tato odpověď činila jen 9,2% všech odpovědí, ovšem u venkovských dětí to bylo 28%, což byla druhá nejčastější odpověď hned za nezájem o školu, který u vesnických dětí činil 37,3%. (Lewis, Lockheed 2007) Bezpečnost na cestě do školy je další kámen úrazu, především pokud jde o dívky. Co všechno se dětem může stát ukazuje článek BBC, kde se popisuje, jak loni

v listopadu otřásla světem zpráva, že 15 afgánských šolaček bylo na cestě do školy postříkáno kyselinou. (BBC 2008).

4.3.3 Možnost uplatnění

Jedním z hlavních důvodů proč lidé chodí do školy, a to především do vyšších stupňů, je fakt, že vzdělání je důležitým předpokladem k dosažení co nejlepšího uplatnění na trhu práce. Finance vložené do vzdělání jsou vnímány jako investice a lidé očekávají, že se jim v určité podobě vrátí. Velmi často je touto podobou zaměstnání s lepšími pracovními podmínkami, s lepším platem nebo větší jistotou stálosti tohoto zaměstnání. Možnosti uplatnění na trhu práce jsou tedy velmi důležitým kritériem při rozhodování o dalším studiu. (Kořa, Havlík 2002) V rozvojových zemích se toto rozhodování, zda studovat nebo ne, týká i primárního vzdělávání. (Lewis, Lockheed 2007)

Aby se absolventi škol mohli na trhu práce dobře uplatnit, je potřeba sladit oborovou a typovou strukturu škol s požadavky trhu práce. Pokud budou školy produkovat nadbytek např. geografů, nebudou mít absolventi geografie šanci najít místo ve svém oboru. Lidé budou mít o tento obor menší zájem a počet studentů oboru geografie bude klesat. Pokud se jedná pouze o jeden obor, nevznikají ve společnosti přílišné problémy a hladina studentů a počtu pracovních míst v daném oboru se sama vyrovná. (Koucký, Bartušek, Zelenka 2008) Komplikace nastávají v případě, že ve státě existuje řada škol poskytujících vysokou kvalifikaci, ovšem špatná struktura ekonomiky neposkytuje téměř žádné pracovní pozice, kde by podmínky práce (potřebná kvalifikace, vyšší plat apod.) odpovídaly získanému vzdělání. Vzdělaný a kvalifikovaný člověk tak musí přijmout práci, kde by mu stačila nižší kvalifikace. Náklady vložené do vyššího stupně vzdělání se tak stávají vysoce neefektivními a počty studujících na těchto stupních škol se tímto vlivem výrazně snižují.

5 Empirická část

5.1 Stanovení hypotézy

Z výše uvedené teoretické části vyplývá, že počty studujících v jednotlivých zemích světa souvisí s kulturou dané společnosti, která ovlivňuje především přístup ke vzdělávání a motivaci studovat. Z Hofstedeho (2001) výzkumů vyplývá, že v kolektivistických kulturách je vzdělávání chápáno jako jednorázový proces, který je zaměřen na děti a mladé lidi, kdežto v individualistických kulturách je vzdělávání chápáno jako celoživotní proces. Z toho lze usuzovat, že v kolektivistických kulturách bude mnohem menší počet studujících, neboť velká část z nich ukončí vzdělávání po absolvování primárního, případně sekundárního vzdělávání. Naopak v individualistických kulturách lze předpokládat větší podíl lidí, kteří budou navštěvovat i další vzdělávací stupně nebo se budou chtít vzdělávat při práci (terciární stupně vzdělávání, programy celoživotního vzdělávání). Účast žen na vzdělávání také výrazně ovlivňuje počty studujících v jednotlivých zemích světa. Tureček (2007) popisuje, jak se v kolektivistických zemích silně udržuje představa, že by se ženy neměly vzdělávat. Naopak individualistické společnosti dosáhly ženy mnohem většího stupně zrovnoprávnění s muži.

Geert Hofstede (2007) také zjistil, že míra individualismu ve společnosti souvisí s ekonomickou úrovní země. Čím vyšší je ekonomická úroveň země, tím více jsou země individualistické. To zároveň odkazuje na lepší možnosti uplatnění vzdělání v individualistických zemích, na možnosti lepšího financování škol (více škol, bezplatné vzdělávání i na vyšších stupních) a větší možnosti podpory chudých studentů (stipendia apod.), což všechno výrazně usnadňuje přístup většího počtu lidí ke studiu. Naopak kolektivistické země bývají podle Hofstedeho (2007) chudší, méně ekonomicky vyspělé a tedy je zde větší pravděpodobnost, že zde nebudou finance na zajištění dostatečného množství škol, vzdělání lidé nebudou mít tak široké možnosti uplatnění apod., což negativně ovlivňuje počty studujících.

Na základě uvedených úvah lze stanovit základní hypotézu takto: Čím větší důraz klade daná společnost na individualistické hodnoty, tím vyšší bude počet studujících.

Z teoretické části také vyplynulo, že počty studujících souvisí ještě s dalšími faktory. Počty studujících dále souvisí s demografickou situací země, kdy jde především o absolutní počet obyvatel a jejich věkovou strukturu, která ovlivňuje množství a kapacitu škol. Počty studujících také souvisí se zákonem nařízenou a vymáhanou povinnou školní docházkou,

kteřá výrazně přispívá ke zvyšování počtu studujících. V neposlední řadě souvisí počty studujících s ekonomickými faktory, které se projevují na možnostech financování školství, na časových možnostech potenciálních studentů a také na možnosti uplatnění nabytého vzdělání v praxi. Je-li kulturní hodnotová orientace na individualismus nebo kolektivismus v souvislosti s počtem studujících opravdu signifikantní, potom by měla platit hypotéza: Čím větší důraz klade daná společnost na individualistické hodnoty, tím vyšší bude počet studujících a tento vztah bude platit i po zahrnutí demografických, legislativních a ekonomických faktorů.

5.2 Popis proměnných

Z teoretické části vyplynulo, které faktory souvisí s počtem studujících a na základě těchto zjištění jsme stanovili hypotézy. Abychom mohli zkoumané jevy zkoumat, měřit a analyzovat je třeba je transformovat do podoby měřitelných indikátorů (Disman 2000) V této kapitole zdůvodním, jak budu počet studujících a jednotlivé faktory, které s ním souvisí, měřit.

5.2.1 Počet studujících

K určení počtu studujících v jednotlivých zemích budu používat index zvaný combined gross enrolment ratio for primary, secondary a tertiary education (CGER). Pro tento index neexistuje v češtině žádný ustálený výraz, především proto, že s ním mnoho českých autorů nepracuje. Budu se proto držet doslovného překladu názvu a budu tento indexem překládat jako s hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol.

Podle Unesco institutu pro statistiku (2009) je hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol index, který ukazuje, kolik lidí je zapojeno do vzdělávacího systému na všech jeho stupních bez ohledu na věk. Tento index je uváděn v procentech a určuje se podílem počtu zapsaných na všechny školy v dané zemi a celkovým počtem lidí, kteří jsou v oficiálním školním věku pro jednotlivé stupně škol. Zjednodušíme-li to pouze na jeden školský stupeň, pak to pro ČR znamená, že počet všech dětí zapsaných na základní školy vydělíme počtem všech dětí ve věku mezi 6-15 . Výhodou tohoto indikátoru je, že bere v potaz různou organizaci vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích (rozdílná délka trvání jednotlivých stupňů vzdělání apod.).

Vysoká hodnota tohoto indexu značí vysokou míru participace na vzdělávání. Na rozdíl od jiných ukazatelů kvantitativní vyspělosti vzdělávacího systému zahrnuje hrubý podíl studentů

zapsaných ke studiu i studenty, kteří nejsou v oficiálním školním věku, tedy studenty mladší (předčasné zápisy) i starší (odklady, opakování ročníku). Kvůli tomu může hodnota indexu dosahovat hodnot vyšších než 100%.

Index hrubého podílu zapsaných ke studiu se získává ze školních registrů nebo ze soupisů obsahujících počty zapsaných studentů a dále ze sčítání lidu nebo odhadů školní populace, které obvykle pořizují statistické úřady v jednotlivých zemích. Index zahrnuje nejen školy státní, ale i soukromé a jakékoliv další vzdělávací instituce, které poskytují státem schválené organizované vzdělávací programy (Unesco institute for statistic 2009).

5.2.2 Kulturní hodnotové orientace na individualismus/ kolektivismus

V současné době existuje několik velkých koncepcí zkoumání hodnotových struktur. Kulturní hodnotovou orientaci na individualismus/ kolektivismus lze najít u tří nejvýznamnějších autorů (i když jinak pojmenovanou). Bylo třeba se rozhodnout, kterou koncepcí použít a jak měřit míru individualismu ve společnosti.

5.2.2.1 Koncept R. Ingleharta

Americký vědec Ron Inglehart je vedoucí osobou projektu Světového výzkumu hodnot (World Value Survey - WVS). WVS zkoumá hodnoty na základě veřejného mínění, získává data na základě dotazníku, který má 360 otázek a byl položen už 60 000 respondentů ze 40 zemí. Inglehartův koncept nebyl původně založen na paradigmatu dimenzí kultury, nicméně usuzování o podobě hodnotových struktur mělo přímé důsledky pro klasifikaci národních kultur. Navíc analýza velkého množství získaných dat postupně vedla Ingleharta a jeho spolupracovníky až ke snaze nabídnout srovnatelná hlediska mezi sledovanými zeměmi. Inglehart tak ve své teorii vytvořil několik dimenzí, které mají všechny kultury. Podle Prudkého (2007) staví Inglehartovo pojetí hodnot na Maslowově teorii potřeb. Hodnoty i v tomto pojetí vyjadřují tendenci upřednostňovat určitý stav věcí před ostatními, ovšem s tím, že hodnoty (stejně jako potřeby) mají jistou hierarchii a dokud nejsou naplněny hodnoty považované za základní, nemohou být naplněny ani jiné hodnoty.

Hodnoty se podle Ingleharta dělí na dvě skupiny: hodnoty materialistické, které kromě těch s ryze hmotnou podobou obsahují i hodnoty bezpečí, jistoty a trvalosti řádu. Druhou skupinou jsou hodnoty postmaterialistické, které zahrnují hodnoty sociální, seberealizační, participace na řízení nebo bližších mezilidských vztahů. Na základě „tiché revoluce“, která proběhla v západní civilizaci a jež znamená posun od materialistických potřeb k postmaterialistickým,

formuluje Inglehart svou první hypotézu- „hypotézu vzácnosti“: období ekonomického dostatku a bezpečí vede k přesunu potřeb k relativně vzácnějším hodnotám. (Prudký 2007) Druhá stěžejní hypotéza se nazývá „hypotéza socializace“ a tvrdí, že to, zda se v období adolescence setkáváme více s hodnotami materialistickými nebo postmaterialistickými je stěžejní pro vytvoření hodnotových struktur dospívajících. K dimenzi materialistické/postmaterialistické hodnoty přidává později Inglehart ještě další dvě tradiční, náboženské/racionalistické, sekularizační hodnoty autoritářské/demokratické hodnoty. WVS obsahuje ohromné množství dat, jejich analýza nebyla zdaleka vyčerpána, můžeme očekávat, že v budoucnu přinese ještě další dimenze. (Prudký 2007)

5.2.2.2 Koncept S. H. Schwarz

Izraelský psycholog Shalom Schwarz také prezentuje ve svých textech svůj postup zkoumání hodnot jako postup umožňující srovnávání kultur a rozdílů mezi nimi. Pro Schwarz představují hodnoty především kritéria používaná pro výběr a ospravedlnění činností a kritéria pro oceňování lidí a událostí. Ve Schwarzově výzkumu hrají významnou roli cíle, které zde slouží za zdroje k navržení souhrnných typů hodnot. Ve Schwarzem navržené metodě použité ve 20 zemích jednotliví respondenti posuzují na devíti bodové stupnici nakolik je zadaných 56 hodnot „vůdčím principem jejich života“. Na základě výsledků dochází Schwarz k 11 typům hodnotových orientací, jimiž jsou 1. moc, 2. úspěch, 3. požitkářství, 4. stimulace, 5. samostatnost, 6. benevolence, 7. konformismus, 8. tradice, 9. universalismus, 10. bezpečnost a 11. spiritualita. (Prudký 2007)

Na základě toho konstruuje souhrnné agregáty základní hypotézy. A to ty, že hodnoty, které slouží primárně k individuálním cílům (1.-5.) tvoří souvislou oblast, která stojí v protikladu k oblasti, která zahrnuje hodnoty sloužící primárně kolektivním zájmům (6.-8.). Někde mezi těmito oblastmi leží hodnoty universalismu a bezpečnosti. Hodnotové orientace spirituality řadí Schwarz spíše k pólu kolektivismu. Později však zjišťuje, že spiritualita prochází všemi hodnotami a je těžko empiricky zachytitelná, proto v teoretické rovině pracuje pouze s 10 typy, které se dají vyjádřit kruhovým grafem, který vyjadřuje hodnotové kontinuum.(Prudký 2007)

5.2.2.3 Koncept G. Hofstedeho

Holandský emeritní profesor Maastrichtské Univerzity provádí výzkum kultury, založený na výzkumu hodnot už od 80. let minulého století. Svá měření prováděl na zaměstnancích nadnárodní společnosti IBM, která zahrnuje obyvatele více než 50 zemí světa. Hofstede (2007) tvrdí, že tito zaměstnanci byli téměř ideálními vzorky pro zkoumání systémů národních hodnot, neboť si byli podobní ve všech ohledech až na národnost. Statistickou analýzou průměrů zemí v odpovědích zaměstnanců IBM dospěl Hofstede ke čtyřem oblastem společných problémů, které existují ve všech společnostech, ale v jednotlivých zemích jsou řešeny odlišně.

Tyto problémové okruhy se dobře shodují s okruhy, které v 60. letech 20. století navrhli vědci Inkles a Levinson, což výrazně podporuje teoretický význam toho, co Hofstede empiricky prokázal. Hofstede považuje tyto okruhy za základní charakteristiky kultury současných společností, proto bývají často označovány jako kulturní hodnotové orientace. Tyto kulturní hodnotové orientace následně přeměnil na dimenze kultur. „*Dimenze je aspekt kultury, který může být ve vztahu k jiným kulturám měřen.*“ (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007)

Těmito dimenzemi jsou:

- 1) Vzdálenost moci (Power distance index - PDI)
- 2) Kolektivismus vs. individualismus (Individualism - IDV)
- 3) Femininita vs. maskulinita (Masculinity - MAS)
- 4) Vyhýbání se nejistotě (Uncertain avoidance index - UAI)

Jednotlivé dimenze seskupují množství jevů, u nichž bylo empiricky ověřeno, že se vyskytují společně. Určité seskupení bylo vždy založeno na statistickém vztahu, tzn. na tendenci těchto jevů se vyskytovat společně. Dimenzionální model dává možnost jednotlivé země přesně zařadit na základě skóre (0-100), kterých daná země v dimenzích dosahuje. Navíc u každé dimenze můžeme popsat dva její extrémy, které odpovídají jakýmsi ideálním typům, ovšem většina zemí se nachází někde mezi těmito dvěma extrémy.

Dotazníky z IBM byly z velké části založeny na západním způsobu myšlení, aby Hofstede tento nedostatek odstranil spojil se s Michaelem Bondem z Čínské univerzity v Hongkongu, který se výzkumem hodnot také zabýval. Ten požádal několik vědců z Hongkongu a Tchajwanu, aby připravili seznam alespoň deseti hodnot, které jsou pro Číňany základní. Tento seznam potom upravil a vznikl Čínský dotazník hodnot (CVS). Byl použit ve 23 zemích světa a došel také ke čtyřem dimenzím. Ovšem dimenze vyhýbání se nejistotě z výzkumů IBM neměla v CVS ekvivalent, místo ní byla nalezena nová dimenze, jež sloučila hodnoty stavící

proti sobě zaměření na budoucnost a zaměření na současnost a minulost. Geert Hofstede tuto dimenzi připojil ke stávajícím čtyřem a nazval ji dlouhodobá-krátkodobá orientace. (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007)

Hofstede pracuje s velkými empirickými sociologickými výzkumy, proto je potřeba zdůraznit, že nešlo o jeden jediný výzkum, ale že výzkumů v rámci IBM bylo několik v rozmezí let 1966-1967, které zahrnovaly až 60 000 respondentů ze 75 zemí. Podle Prudkého (2007) bylo jádrem především 80 otázek zkoumajících cíle, spokojenost a jejich naplňování, víru obecně, základní charakteristiky socializace a významné místo měly otázky vázané na pracovní působení a aktivity. (Prudký 2007) Hofstede dále provedl několik výzkumů se stejnými otázkami, ale mimo IBM. I zde dospěl Hofstede k dimenzím a tedy se potvrdilo, že rozdíl země identifikované v rámci IBM existují i jinde. (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007)

5.2.2.4 Použití konceptu G. Hofstedeho

Tyto tři velké koncepce hodnotových orientací se vzájemně nevylučují, naopak se v různých úrovních podporují a shodují. Nicméně nepřekrývají se úplně a hledí na stejný problém z jiného úhlu. Bylo tudíž vhodné vybrat pouze jeden koncept a na něm stavět.

Předně jsem musela vyloučit koncept Shaloma Schwarzera, a to z ryze praktických důvodů, neboť data z jeho výzkumů jsou obsažena pouze v jeho publikacích a knihách, které ovšem v naší zemi nejsou příliš rozšířené. Naopak výsledky zkoumání Ingleharta a Hofstedeho jsou volně přístupné na internetu. Důvodů, proč jsem v této práci upřednostnila koncept Geerta Hofstedeho před v současné době velmi využívaným konceptem Rona Ingleharta je několik. Za prvé byl Hofstede první, kdo s paradigmatem dimenzí kultury přišel, výsledky jeho výzkumů prošly řadou analýz, až vykrytalizovaly v pět ucelených indexů, které představují jednotlivé dimenze kultury. Analýza výsledků Rona Ingleharta však ještě nebyla vyčerpána. Ačkoliv Inglehart určil v teoretické rovině několik dimenzí kultur, jeho data (myšleno data WVS) zůstávají ve formě otázek a odpovědí, což možnosti další práce s nimi značně komplikuje.

Hofstede také porovnával vlastní výsledky jak s výsledky S.H. Schwarzera, tak s výsledky R. Ingleharta. U obou konceptů hledal významné korelace svých indexů. Několika dalšími autory (např. Hoppe, Shane, de Mooij a další) bylo nezávisle na Hofstedem provedeno několik replikací jeho výzkumu se stejným dotazníkem. Všechny potvrdily alespoň tři dimenze ze čtyř. Důvodem proč jedna dimenze chybí je, podle Hofstedeho, nedostatečná rozmanitost respondentů (např. chyběly ženy v domácnosti nebo studenti). Tyto výzkumy

však byly prováděny v různých letech od roku 1990 až do roku 2002. Dánský výzkumník Mikael Søndergaard dále provedl analýzu devatenácti menších replikací, která ukázala, že společně statisticky potvrzují všechny čtyři dimenze.

Hofstede sám také provedl validizaci skóru zemí s jinými mírami, u kterých se dá logicky předpokládat, že odrážejí kulturní rozdíly. Takovými mírami byl například hrubý domácí produkt, mezigenerační mobilita, povinnost nosit s sebou evidenční kartu (občanský průkaz). Hofstedeho kniha *Culture's consequences* (2001) uvádí přes 400 korelací dimenzí z výzkumu z IBM s různými mírami. U těchto různorodých validizací je zajímavé to, že se časem nezmenšují. Ačkoliv se kultury mění, mění se společně, proto rozdíly mezi nimi zůstávají nedotčeny. Ukazuje se tak, že skóry zemí na dimenzích (nebo alespoň jejich relativní pozice) zůstávají stejné v roce 2000 jako byly na počátku zkoumání v 60. letech. To znamená, že tyto dimenze popisují poměrně trvalé charakteristiky společností daných zemí. (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007)

5.2.2.5 Index individualismu (IDV)

Dimenze individualismus vs. kolektivismus (IDV) měří samostatnost jedinců ve společnosti. Index této dimenze byl určen na základě výzkumů prováděných Geertem Hofstedem od 60. let minulého století ve firmě IBM. Data pro výzkum byla získána přehledovou studií za použití standardizovaných dotazníků. Výzkumné otázky, na nichž byl založen index individualismu, patří k souboru 14 pracovních cílů, kdy byli lidé tázáni, aby hodnotili na stupnici 1-5 cíle spojené s pracovním životem. Výzkumy probíhali v letech 1966-1967 a 1971-1974 a zahrnovali respondenty ze 40 zemí světa.

Analýza odpovědí ukázala, že lidé žijící v individualistických kulturách považovali za nejdůležitější pracovní cíle osobní čas, volnost a možnost výzvy. Kolektivistické kultury se pak pojí s pracovními cíly jako je výcvik, dobré pracovní prostředí a možnost uplatnění dovedností. Položky dotazníku IBM samozřejmě nepokrývají rozdíl mezi individualismem a kolektivismem v plném rozsahu. „*Korelace skóru zemí v individualismu s dalšími údaji (mimo IBM) o charakteristikách společností potvrzují, že tato dimenze dat z výzkumu IBM skutečně měří individualismus.*“ (Hofstede, G., Hofstede G. J. 2007, s. 67)

Ke stanovení indexu individualismu byla využita faktorová analýza, která na základě 14 pracovních cílů vytvořila faktorový skór pro každou zemi. Faktorové skóry dimenze individualismu pak byly ještě vynásobeny 25 a bylo k nim konstantně připočteno 50 bodů. Tak se výsledné skóry dostaly do rozmezí 0-100, přičemž hodnota 100 značí nejvíce

individualistickou zemi. Původní výzkumy z IBM byly později doplněny o další země, jejichž hodnota indexu individualismu byla odhadnuta na základě vzorce, který umožňuje výpočet hodnoty indexu pro danou zemi na základě výpočtu z průměrných skóre čtyř pracovních cílů.

5.2.3 Velikost populace a její věková struktura

Demografické faktory, které ovlivňují počty studujících v jednotlivých zemích, jsou především počet obyvatel dané země a věková struktura populace. Jak už bylo řečeno, pro potřeby srovnávání je lepší pracovat nikoli s absolutním počtem obyvatel, ale s poměrem studujících k celkovému počtu obyvatel nebo ještě lépe s poměrem studujících k určité věkové skupině jako je například oficiální školní věk. Tuto podmínku splňuje již splňuje index hrubého podílu studujících na všech typech škol (CGER), který pracuje právě s podílem počtu zapsaných na všechny školy v dané zemi z celkového počtu lidí, kteří jsou v oficiálním školním věku pro jednotlivé stupně škol. Demografické faktory jsou tedy již jednou zahrnuty, není proto potřeba ho zavádět jako samostatnou proměnnou.

5.2.4 Délka povinné školní docházky (DPŠD)

Z legislativních faktorů souvisí s počtem studujících především povinná školní docházka a její délka. Tento ukazatel nemá podobu indexu, proto budu pracovat s absolutním počtem let, které musí děti v jednotlivých státech chodit povinně do školy. Délka povinné školní docházky (DPŠD) je velmi stabilní, přesto se tento údaj také mění. V této práci budeme vždy pracovat s délkou povinné školní docházky, která se vztahuje na rok 2005. Příklad změny délky povinné školní docházky zaznamenáváme jen v případě Angoly, kde byla roku 2006 délka povinné školní docházky prodloužena na 6 let a v případě Mongolska, kde změna proběhla v roce 2005, tudíž budeme uvažovat už novou délku povinné školní docházky, a to 9 let.

5.2.5 Hrubý domácí produkt (HDP)

Mírou, která se nejčastěji používá jako reprezentace ekonomického bohatství země a její ekonomické vyspělosti, je hrubý domácí produkt (HDP). Hrubý domácí produkt vyjadřuje peněžní hodnotu finální produkce, která byla vytvořena během určitého období (zpravidla jeden rok) na určitém území (zpravidla území jednoho státu) za použití výrobních faktorů ve vlastnictví rezidentů i nerezidentů. (více viz. Krameš 2008) Aby se zabránilo multiplicitnímu

započítávání statků, je třeba rozlišovat mezi finálními statky a meziprodukty (mezistatky), což jsou vyrobené statky, které se během sledovaného období vracejí do výroby v podobě vstupů. Do hrubého domácího produktu je tak započítávána jen přidaná hodnota.

Do hrubého domácího produktu se promítá pouze tržní produkce. Tento ukazatel bohužel neumí postihnout netržní produkci (např. práci v domácnosti) ani produkci tzv. šedé ekonomiky. Převedení produkce šedé ekonomiky do ekonomiky legální by jistě velmi ovlivnilo úroveň hrubého domácího produktu. Nicméně některé aktivity se nikdy nemohou stát součástí legální ekonomiky (prodej drog apod.). Fialová (1991) uvádí, že ačkoliv má tento ukazatel řadu nedostatků, například nerozlišuje spotřebu pracovního času, náklady na vyrobenou produkci nebo neumí zachytit míru uspokojení obyvatelstva, přesto je nejlepším ukazatelem ekonomické vyspělosti země. (Fialová, Jelen 1991)

Pro účely srovnávání je vhodné pracovat s HDP přepočteným na jednoho obyvatele podle parity kupní síly, což umožňuje lepší poznání rozdílů mezi jednotlivými zeměmi. Při přepočtení cen podle parity kupní síly se ceny statků a služeb v národní měně porovnají s cenami stejných statků a služeb s jednou významnou stabilní měnou (zpravidla se používá americký dolar). S HDP přepočteným na jednoho obyvatele podle parity kupní síly budeme pracovat i my v této práci.

5.3 Data

Jako výzkumný vzorek použiji soubor 63 zemí, pro které je stanoven index hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol a zároveň index individualismu Geerta Hofstedeho. Pro tyto země jsem získala data o délce povinné školní docházky a o výši hrubého domácího produktu.

5.3.1 Data o hrubém podílu studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol

Data o hrubém podílu zapsaných ke studiu, která v této práci používám, jsou uváděna v procentech a vztahují se k roku 2005. Jejich zdrojem je Human development report, jež je stěžejní publikací rozvojového programu OSN. Tento program, který vytváří globální síť rozvojové činnosti OSN, působí ve 166 zemích, kde podporuje řešení globálních i místních rozvojových problémů. Zasaduje se o změny, výměnu informací, zkušeností a zdrojů mezi státy (Informační centrum OSN v Praze). Human development report se zaměřuje na klíčové oblasti a zajišťuje jak metodiku měření, tak analýzu dat. Vzhledem k tomu, že na OSN je

navázáno mnoho dalších institucí, které využívají data jí sesbíraná, považují i já tento zdroj za důvěryhodný.

5.3.2 Data pro index individualismu

Zdrojem dat o indexu individualismu jsou webové stránky konzultační společnosti Itim, která spolupracuje s Geertem Hofstedem a využívá jeho koncept kulturní dimenzí. Pro větší jistotu byla data ještě zkontrolována a srovnána s hodnotami, které Hofstede uvádí ve své knize *Kultury a organizace* (2007). Hodnoty indexu individualismu jsou uváděny v absolutních číslech na škále 0-100, ovšem je nutné je brát jako relativní pozici dané země, nikoli pozici absolutní. Tento index pouze ukazuje rozdíly mezi danými zeměmi. Na základě několika replikací Hofstedova výzkumu se ukázalo, že se hodnoty indexu zůstávají v průběhu času stejné. Neznamena to, že se nemění, ale spíš to, že se mění společně a relativní hodnota jednotlivých zemí zůstává stejná, proto není index individualismu vypočítán pro konkrétní rok.

5.3.3 Data o délce povinné školní docházky

Zdrojem dat o délce povinné školní docházky je Unesco institute for statistics. Přestože se délka školní docházky v jednotlivých státech mění zřídka, mohou se takové případy vyskytnout, proto data vztahuje na rok 2005 a jsou také uváděna jako počet let, které by měl každý občan daného státu odstudovat.

5.3.4 Data o hrubém domácím produktu na obyvatele

Zdrojem dat o HDP na obyvatele při přepočtení cen podle parity kupní síly pro rok 2005 je, stejně jako pro data o hrubém podílu studentů zapsaných ke studiu, *Human development report*. Všechny údaje o HDP jednotlivých zemí jsou převedeny na jednu měnu, jíž je americký dolar.

5.4 Kvantitativní výzkum

Již v názvu práce je zmíněno, že zde půjde o mezinárodní srovnání. V této práci budu srovnávat 63 států a je tedy zřejmé, že budu pracovat s větším množstvím dat. Z tohoto důvodu nebudeme využívat kvalitativní výzkum, který sice umožňuje hlubší pohled do dané

problematiky, nicméně vzhledem ke své detailnosti je jeho použití omezeno na menší počet zkoumaných zemí. Budu tedy pracovat s kvantitativní, statistickou metodou, která sice neumožňuje tak detailní popis, ale umožňuje snáze pracovat s větším počtem dat.

5.5 Metoda regresní analýzy

Geert Hofstede (2007), z jehož práce vycházím, používal při zkoumání vztahů mezi kulturními hodnotovými orientacemi a jinými mírami, u kterých se dá očekávat, že odrážejí kulturní rozdíly, korelační analýzu. V této práci však budu využívat analýzu regresní. Jak korelační, tak regresní analýza slouží k ověřování deduktivně učiněných teorií (hypotéz) a k rozpoznání statistické závislosti. V následujících řádcích se pokusím vysvětlit výhody regresní analýzy oproti analýze korelační, ale také zmíním její nevýhody.

5.5.1 Výhody

Regresní analýza, na rozdíl od korelační analýzy, umožňuje přidání více nezávislých proměnných. To znamená, že můžeme uvažovat vliv ještě dalších faktorů, které ovlivňují počet studujících než je kulturní dimenze individualismu, což je v kontextu této práce důležité, neboť nám umožní odfiltrovat vliv dalších faktorů a omezit tak možné zkreslení výsledků, které je větší v případě korelační analýzy, která přidání třetího členu neumožňuje. Můžeme tak zjistit, zda je naše hlavní nezávisle proměnná stále významná nebo je její zdánlivá významnost způsobena její korelací s jinou veličinou. (Hendl 2006)

Dalším důvodem je fakt, že korelační analýza sice zkoumá vzájemnou závislost mezi proměnnými, ale nehodnotí, která z nich je závislá a která nezávislá. Naopak regresní analýza předpokládá předem daný vztah mezi veličinami. Modeluje závislost vysvětlovaných veličin (počet studujících- závisle proměnná Y) na jedné nebo více vysvětlujících veličinách (individualismus- nezávisle proměnná X). Nicméně je třeba dodat, že existence statistické závislosti mezi veličinami ještě nemusí být důkazem kauzálního vztahu, který způsobuje, že změny nezávisle proměnné vyvolají změny nezávisle proměnné. (Hindls, Hronová, Novák 2000)

Konečně, korelační analýza neumožňuje grafické znázornění zjištěných vztahů, které nám dovoluje odhalit odlehlá pozorování. Regresní analýza je na odlehlá pozorování velmi citlivá a pokud se v daném souboru dat objeví odlehlá pozorování, může výrazně zkreslit zjištěné výsledky. Díky grafickému znázornění je můžeme najít a odstranit. Abychom eliminovali

další možné ovlivnění výsledků, je nutné dále dbát na správnosti vstupních dat, na jejich časovou jednotu a také je vhodné zajistit dostatečně velký vzorek, neboť u statistických metod platí pravidlo, že *„při dostatečně velkém rozsahu náhodného výběru je silná statistická závislost postačující k pravděpodobnostnímu výroku zamítajícímu hypotézu o nezávislosti těchto veličin.“* (Hebák, Hustopeký, Malá 2005, s. 26)

5.5.2 Nevýhody

Zmíněné výhody s sebou přinášejí i nevýhody a problémy. Společným problémem všech statistických metod je použití chybných vstupních dat. Co se týče konkrétně regresní analýzy, už jsme zmínili citlivost na odlehlá pozorování, která mohou výrazně ovlivnit výsledek. Provedenou regresi je třeba zkontrolovat a pokud z grafu vyčteme pozorování, která se výrazně odchyľují od ostatních, je vhodné je vyloučit a provést regresní analýzu ještě jednou bez nich, abychom se vyhnuli možnému zkreslení.

Podle Hindlse (2007) se jedem z nejrizikovějších faktorů celé regresní analýzy skrývá v možnosti přidání více nezávislých proměnných. Reálná skutečnost je velice složitá, takže do modelu lze jen obtížně zahrnout všechny veličiny, které ovlivňují naši vysvětlovanou proměnnou Y. (Hindls, Hronová, Novák 2000) Na základě teorie jsme se pokusili do regresního modelu zahrnout všechny významné veličiny, které mohou počet studujících ovlivňovat, ale nikdy nemůžeme s úplnou jistotou říci, že jsme něco neopomněli. S možností pracovat s více nezávislými proměnnými vzniká zároveň riziko, že mezi vysvětlujícími proměnnými zahrneme vedle podstatných činitelů i činitele nepodstatné, které regresní analýzu zbytečně zkomplikují. Proto mnozí autoři nedoporučují volit příliš mnoho vysvětlujících proměnných. (viz. Hindls, Hronová, Novák 2000)

Podobně může nastat problém, kdy v regresním modelu máme dvě a více nezávislých proměnných, které spolu korelují, jsou na sobě závislé. Závislost mezi vysvětlujícími proměnnými se nazývá multikolinearita. Existence multikolinearity může závažným způsobem ovlivnit kvalitu a vypovídající schopnost regresního modelu. *„Vysvětlující proměnná, která pouze silně koreluje s jinou vysvětlující proměnnou, víceméně jen opakuje informaci, která je již v modelu obsažena, ale za to rychle snižuje naději modelu na kvalitní odhad parametrů.“* (Hindls, Hronová, Seger 2002, s. 225) V případě, že korelace mezi vysvětlujícími proměnnými je rovna nule, potom multikolinearita neexistuje. Naopak je-li korelace mezi vysvětlujícími proměnnými je rovna jedné, potom je multikolinearita úplná. Oba extrémní případy se však vyskytují zřídka, otázkou tak zůstává, jak identifikovat, kdy je rozměr multikolinearity ještě nepřekročil únosnou mez. (Hindls, Hronová, Seger 2002)

Pro zjišťování multikolinearity se v odborné literatuře uvádí řada pravidel a doporučení. Přítomnost multikolinearity se často usuzuje z hodnot párových korelačních koeficientů mezi jednotlivými vysvětlujícími proměnnými. Hraniční hodnoty korelačních koeficientů vysvětlujících proměnných, při kterých je multikolinearita považována za škodlivou, se liší v závislosti na autorech. Často se však za škodlivé považují hodnoty vyšší než 0,75 (Hindls, Hronová, Seger 2002). Jiným způsobem zjišťování multikolinearity je tzv. VIF (Variance inflation factor). Tento faktor ukazuje, jak multikolinearita, přítomná v daném modelu, zvýší variabilitu regresních koeficientů v porovnání s případem, kdy jsou vysvětlující proměnné lineárně nezávislé. Ani v hodnotách, kdy VIF indikuje silnou multikolinearitu, nepadají shoda. Nejčastěji se však v literatuře objevuje buď, že hodnota VIF by neměl být vyšší než 5 nebo by neměl přesáhnout 10 (Svatošová, Kába 2007). Vedle těchto pravidel byly pro detekci a posouzení významnosti multikolinearity navrženy i velmi sofistikované postupy (např. Farrarův - Glauberův test), které však někdy bývají založeny na obtížně splnitelných předpokladech. (Hindls, Hronová, Seger 2002)

5.5.3 Model regresní analýzy

Popsala jsem, jaké faktory ovlivňují počty studujících, i způsob, jak budou jednotlivé zkoumané jevy měřeny. Ačkoliv jde v této práci pouze o zjištění vztahu mezi počtem studujících a kulturních hodnotových orientací na individualismus nebo kolektivismus, je třeba do regresní analýzy zahrnout i další faktory, které ovlivňují počty studujících, a to v podobě kontrolních proměnných, které nám pomohou odfiltrovat vliv těchto faktorů a omezit tak možné zkreslení výsledků. Nyní potřebujeme stanovit model regresní analýzy. „Zcela lineární model je určitě správný v případě vícerozměrného normálního rozdělení uvažovaných náhodných veličin, ale lineární zjednodušení bývá úspěšné ve všech úlohách s větším počtem vysvětlujících proměnných.“ (Hebák, Hustopecský, Malá 2005, s. 29) V lineárním modelu se předpokládá sečtený vliv všech činitelů a regresní funkcí je rovnice nadrovin. Obecně má zcela lineární model s K vysvětlujícími proměnnými tuto podobu:

$$Y = a_0 + a_1X_1 + \dots + a_k X_k + \varepsilon$$

,kde Y je vysvětlovaná proměnná
a₀ je absolutní člen
a₁,... a_k jsou regresní koeficienty
X₁... X_k jsou vysvětlující proměnné
ε je náhodná složka

Pokud aplikujeme vzorec na konkrétní problém této práce, pak bude mít regresní model tuto podobu:

$$CGER = a_0 + a_1IDV + a_2DPŠD + a_1HDP + \varepsilon$$

Ve vícenásobném regresním modelu hrozí vždy nebezpečí multikolinearity. Navíc již Hofstede (2007) zjistil, že individualismus koreluje s hrubým domácí produktem země přepočteným na jednoho obyvatele. Pro ověření reliability modelu ověřím míru multikolinearity výpočtem párových korelačních koeficientů mezi jednotlivými vysvětlujícími proměnnými a pomocí VIF (Variance inflation factor).

6 Analýza a interpretace výsledků

V této části práce provedu regresní analýzu a pokusím se interpretovat výsledky. Hladina spolehlivosti regresních analýz byla nastavena na 95%, při interpretaci výsledků tak budu vycházet z hladiny statistické významnosti 0,05. To znamená, že je-li hodnota P menší nebo rovna zvolené hladině významnosti, potom je vztah mezi zkoumanými veličinami statisticky signifikantní. Grafické znázornění regresních analýz se není součástí vlastní práce, ale je součástí přílohy. Číním tak z toho důvodu, aby přílišné množství grafů (jež nejsou hlavním předmětem této práce) netříštilo pozornost čtenáře. Všechna data, která byla v regresních analýzách použita, jsou k dispozici v příloze.

6.1 Regresní analýza: Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky

6.1.1 Tabulka 1 Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky

| <i>Regresní statistika</i> | |
|-----------------------------------|-------------|
| Násobné R | 0,772538646 |
| Hodnota spolehlivosti R | 0,59681596 |
| Nastavená hodnota spolehlivosti R | 0,576315077 |
| Chyba stř. hodnoty | 8,782967858 |
| Pozorování | 63 |

6.1.2 Tabulka 2 Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky

| | Koeficienty | Chyba stř. | | Hodnota |
|---------------------------------------|-------------|-------------|----------|----------|
| | | hodnoty | t stat | P |
| Hranice | 51,88075586 | 5,958391231 | 8,707175 | 3,52E-12 |
| IDV | 0,157011528 | 0,067491036 | 2,326406 | 0,023451 |
| GDP per capita (PPP US\$) 2005 | 0,380982811 | 0,12170607 | 3,130352 | 0,002715 |
| Duration of compulsory education 2005 | 1,855106727 | 0,74804571 | 2,479938 | 0,016015 |

6.1.3 Výsledky regresní analýzy hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky

Regresní analýza vztahu mezi indexem individualismu, hrubým domácím produktem na jednoho obyvatele, délkou povinné školní docházky a hrubým podílem studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol vedla k těmto výsledkům:

Hodnota P indexu individualismu je menší než 0,05, což znamená, že zde byla zjištěna významná statistická závislost hrubého podílu studentů zapsaných na všechny typy škol na indexu individualismu na hladině spolehlivosti 95%. Kladný koeficient značí pozitivní závislost mezi proměnnými, což znamená, že čím větší bude míra individualismu ve společnosti, tím vyšší bude hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol.

Hodnota P HDP na obyvatele je také menší než 0,05, což znamená, že byla zjištěna významná statistická také závislost hrubého podílu studentů zapsaných na všechny typy škol na hrubém domácím produktu přepočteného na jednoho obyvatele na hladině spolehlivosti 95%. Kladný koeficient značí pozitivní závislost mezi proměnnými, což znamená, že čím větší bude HDP na obyvatele, tím vyšší bude hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol.

Hodnota P délky povinné školní docházky je také menší než 0,05, což znamená, že byla zjištěna významná statistická závislost hrubého podílu studentů zapsaných na všechny typy škol na délce povinné školní docházky na hladině spolehlivosti 95%. Kladný koeficient značí pozitivní závislost mezi proměnnými, což znamená, že čím větší bude délka povinné školní docházky, tím vyšší bude hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol.

U všech proměnných byla hodnota P menší než 0,05, což potvrzuje, že všechny tyto proměnné souvisí s hrubým podílem studentů zapsaných ke studiu na všechny typy škol, od kterého odvozuji počty studujících v jednotlivých zemích.

Vzhledem k tomu, že se jedná o vícenásobnou lineární regresní analýzu, může docházet ke korelaci mezi nezávislými proměnnými, z toho důvodu je nutné provést analýzu multikolinearity, kterou provádím v samostatné kapitole 6.3.

6.1.4 Závěr regresní analýzy hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky

Výsledky regresní analýzy ukázaly, že společnosti s vyšší mírou individualismu mají vyšší počet studujících. Tato statistická závislost se ukázala jako významná i po přidání dvou kontrolních nezávisle proměnných v podobě HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky. Zároveň se ukázal i význam HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky, což znamená, že obě proměnné souvisí s počtem studujících.

6.2 Regresní analýza: Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky bez odlehlých pozorování

Z grafů (v příloze) regresní analýzy hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol, individualismu, HDP na jednoho obyvatele a délky povinné školní docházky jsem zaznamenala dvě odlehlá pozorování (Lucembursko a Pákistán). Regresní analýza je na odlehlá pozorování velmi citlivá, proto i jediné pozorování může výrazně zkreslit výsledek. Těmito odlehlými pozorováními jsou Pákistán a Lucembursko. Abychom eliminovali možné zkreslení, musíme toto odlehlé pozorování vyloučit a provést regresní analýzu znovu.

6.2.1 Tabulka 1 Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky bez odlehlých pozorování

| <i>Regresní statistika</i> | |
|-----------------------------------|-------------|
| Násobné R | 0,795116767 |
| Hodnota spolehlivosti R | 0,632210673 |
| Nastavená hodnota spolehlivosti R | 0,61285334 |
| Chyba stř. hodnoty | 7,778680937 |
| Pozorování | 61 |

6.2.2 Tabulka 2 Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky bez odlehlých pozorování

| | <i>Koeficienty</i> | <i>Chyba stř. hodnoty</i> | <i>t stat</i> | <i>Hodnota P</i> |
|---------------------------------------|--------------------|---------------------------|---------------|------------------|
| Hranice | 58,752389 | 5,560031764 | 10,56692 | 4,793E-15 |
| IDV | 0,11460759 | 0,061852478 | 1,852918 | 0,0690732 |
| GDP per capita (PPP US\$) 2005 | 0,54857796 | 0,124640541 | 4,40128 | 4,78E-05 |
| Duration of compulsory education 2005 | 1,07251899 | 0,688524819 | 1,557706 | 0,1248385 |

6.2.3 Výsledky regresní analýzy hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky bez odlehlých pozorování

Regresní analýza vztahu mezi indexem individualismu, hrubým domácím produktem na jednoho obyvatele, délkou povinné školní docházky a hrubým podílem studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol po vyloučení odlehlých pozorování vedla k těmto výsledkům:

Hodnota P indexu individualismu se ukázala vyšší než 0,05, což znamená, že na hladině spolehlivosti 95% nebyla zjištěna významná statistická závislost hrubého podílu zapsaných na všechny typy škol na indexu individualismu. Hodnota P indexu individualismu je 0,06, což znamená, že můžeme vliv této proměnné na hrubý počet studentů zapsaných ke studiu na všechny typy škol považovat za signifikantní na hladině spolehlivosti 93%. Kladný koeficient značí pozitivní závislost mezi proměnnými, což znamená, že čím větší bude míra individualismu ve společnosti, tím vyšší bude hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol.

Hodnota P se u HDP na obyvatele po vyloučení odlehlých pozorování zůstala menší než 0,05, což znamená, že byla zjištěna významná statistická také závislost hrubého podílu zapsaných na všechny typy škol na indexu individualismu na hladině spolehlivosti 95%. Hodnota P se v tomto případě výrazně snížila, což znamená, že po vyloučení odlehlých pozorování se statistický vztah posílil. Kladný koeficient značí pozitivní závislost mezi proměnnými, což znamená, že čím větší bude HDP na obyvatele, tím vyšší bude hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol.

Hodnota P délky povinné školní docházky je však výrazně vyšší než 0,05, což znamená, že na hladině spolehlivosti 95% zde nebyla zjištěna významná statistická závislost hrubého podílu zapsaných ke studiu na délce povinné školní docházky. Hodnota P je natolik vysoká, že by tento vztah nebyl signifikantní ani po snížení hladiny spolehlivosti. Právě v tomto případě je dobře vidět, jaký vliv mohou mít odlehlá pozorování na celkové výsledky analýzy.

Vzhledem k tomu, že se jedná o vícenásobnou lineární regresní analýzu, může docházet ke korelaci mezi nezávislými proměnnými, z toho důvodu je nutné provést analýzu multikolinearity, kterou provádím v samostatné kapitole 6.3.

6.2.4 Závěr regresní analýzy hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky bez odlehlých pozorování

Výsledky regresní analýzy tedy potvrzují naši hypotézu, že i po vyloučení odlehlých pozorování platí zjištěný vztah: čím větší důraz klade daná společnost na individualistické hodnoty, tím vyšší bude počet studujících a tento vztah zůstává statisticky významný i po přidání dvou nezávisle proměnných v podobě HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky. Ačkoliv se tento vztah statisticky oslabil, stále je možné ho považovat za signifikantní na hladině významnosti 93%. Vztah mezi HDP na jednoho obyvatele a počtem studujících naopak výrazně posílil. Ovšem vliv délky povinné školní docházky na počty studujících se po vyloučení odlehlých pozorování již neprokázal.

6.3 Analýza multikolinearity

Vzhledem k tomu, že pracuji s regresním modelem, ve kterém je více proměnných, musím ověřit jeho spolehlivost vypočtením míry multikolinearity. Nejprve tak učiním výpočtem párových korelačních koeficientů mezi jednotlivými vysvětlujícími proměnnými a poté ještě ověřím vypočtením VIF (Variance inflation factor).

6.3.1 Korelační koeficienty

Míra multikolinearity se považuje za škodlivou, pokud má některý z korelačních koeficientů vysvětlujících proměnných vyšší hodnotu než 0,75 (Hindls, Hronová, Seger 2002). Podíváme-li se na tabulku párových korelačních koeficientů, vidíme, že žádný z nich není vyšší než 0,75. Lze tedy říci, že multikolinearita v tomto případě není natolik vysoká, aby ohrozila spolehlivost výsledků.

Korelační koeficienty pro regresní analýzu hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky:

| | <i>IDV</i> | <i>GDP per capita (PPP US\$) 2005</i> | <i>Duration of compulsory education 2005</i> |
|---------------------------------------|-------------|---------------------------------------|--|
| IDV | 1 | | |
| GDP per capita (PPP US\$) 2005 | 0,689691497 | 1 | |
| Duration of compulsory education 2005 | 0,555975675 | 0,525306831 | 1 |

Korelační koeficienty pro regresní analýzu hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky bez odlehlých pozorování:

| | <i>IDV</i> | <i>GDP per capita (PPP US\$) 2005</i> | <i>Duration of compulsory education 2005</i> |
|---------------------------------------|-------------|---------------------------------------|--|
| IDV | 1 | | |
| GDP per capita (PPP US\$) 2005 | 0,714249286 | 1 | |
| Duration of compulsory education 2005 | 0,536789318 | 0,53564035 | 1 |

6.3.2 Variance inflation factor

VIF statistiky (Variance Inflation Factor) ukazují, jak multikolinearita, přítomná v daném modelu, zvýší variabilitu regresních koeficientů v porovnání s případem, kdy vysvětlující proměnné jsou lineárně nezávislé. VIF - faktor vysvětlující proměnné X_k je definován vztahem:

$$VIF_k = \frac{1}{1 - R_k^2}$$

kde R_k^2 je hodnota spolehlivosti vypočtená z regresní analýzy mezi regresorem X_k a zbývajících vysvětlujícími proměnnými.

Pro jednotlivé proměnné regresní analýzy hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky jsem VIF spočítala takto:

| | |
|----------------------------|------------------------|
| $R_{idv}^2 = 0,527480534$ | $VIF_{idv} = 2,116314$ |
| $R_{hdp}^2 = 0,504800342$ | $VIF_{hdp} = 0,8712$ |
| $R_{dpšd}^2 = 0,347487542$ | $VIF_{dpšd} = 1,5325$ |

Pro jednotlivé proměnné regresní analýzy hrubého podílu studentů zapsaných ke studiu, individualismu, HDP na obyvatele a délky povinné školní docházky bez odlehlých pozorování jsem VIF spočítala takto:

| | |
|----------------------------|-----------------------|
| $R_{idv}^2 = 0,543500295$ | $VIF_{idv} = 2,19058$ |
| $R_{hdp}^2 = 0,542710118$ | $VIF_{hdp} = 2,1867$ |
| $R_{dpšd}^2 = 0,335456844$ | $VIF_{dpšd} = 1,5047$ |

Hodnoty VIF, které indikují silnou multikolinearitu, jsou vyšší než 5 nebo vyšší než 10 (Svatošová, Kába 2007). Jak je vidět ani jedna hodnota VIF není vyšší než 5, opět tak lze říci, že multikolinearita není natolik vysoká, aby ohrozila spolehlivost výsledků.

7 Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, zda kulturní hodnotové orientace na individualismus nebo kolektivismus souvisí s počtem studujících v jednotlivých zemích světa. Vycházela jsem při tom ze zkoumání vlivu indexu individualismu, jak jej stanovil Geert Hofstede, na výši hrubého podílu studentů zapsaných na všechny typy škol. Vzhledem k tomu, že mi šlo o mezinárodní srovnání, využila jsem k určení vztahu kvantitativní přístup, konkrétně statistickou metodu regresní analýzy. Počet studujících v jednotlivých zemích ovlivňují i jiné faktory. Navíc je známo, že index individualismu silně koreluje s HDP na obyvatele. Abych se vyhnula zkreslení výsledků, zahrнула jsem do regresní analýzy ještě dvě kontrolní proměnné. Délku povinné školní docházky, jako zástupce legislativních opatření týkajících se vzdělávání a hrubý domácí produkt přepočtený na obyvatele jako zástupce ekonomických faktorů ovlivňující počty studujících.

Výsledkem výzkumu je zjištění, že kulturní dimenze individualismu skutečně souvisí s počty studujících. Na tuto souvislost je třeba nahlížet jako na jeden z mnoha vlivů, neboť se potvrdilo, že počty studujících souvisí i s ekonomickou úrovní dané země. Ačkoliv v této práci regresní analýza nepotvrdila souvislost délky povinné školní docházky jako statisticky nevýznamnou, nemůžeme její spolupůsobení zcela vyloučit.

8 Omezení výzkumu

Každý výzkum má svá omezení. V tomto případě se jedná především o limitace, které skýtá použitá metoda a vstupní data.

8.1 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum pracuje s velkým množstvím proměnných, ovšem probírat zkoumané do hloubky. Při kvantitativním výzkumu tak vždy nutně dochází k redukci analyzovaných vztahů mezi proměnnými. Pro úplné pochopení vztahu mezi kulturní hodnotou orientací na individualismus/kolektivismus a počty studujících v jednotlivých zemích, bychom museli vědět, jaké rozdíly jsou mezi chlapci a děvčaty, jakou roli hraje věk nástupu do školy, určit vliv vzdělaných lidí v blízkém sociálním okolí, jaký má význam bydliště (venkov/město), historický vývoj země atd. *„Nutnost pracovat s redukováným počtem analyzovaných vztahů není dána současným stavem vědy a technologie, ale dá se říci, že má objektivní, absolutní charakter.“* (Disman 2000 s. 27)

Reálná skutečnost je velmi složitá a je téměř nemožné zahrnout do výzkumu všechny veličiny, které zkoumaný jev ovlivňují. Nicméně je žádoucí, abychom do analýzy zapracovali všechny důležité vztahy, které by mohly ovlivňovat výsledek. To znamená, že pokud víme, že existuje korelace mezi indexem individualismu a HDP, je nutné HDP zahrnout do analýzy.

8.2 Regresní analýza

Jako každá statistická metoda i regresní analýza je závislá především na správnosti vstupních dat. Mezi její slabé stránky patří přílišná citlivost na odlehlá pozorování, která mohou významně zkreslit výsledek. Zkreslení může způsobit i nedostatek pozorování. Pokud není z teoretického hlediska jasný kauzální vztah mezi proměnnými, statistická metoda sama o sobě nedokáže prokázat směr vztahu.

8.3 Použitá data

8.3.1 Hrubý podíl studentů zapsaných ke studiu na všech typech škol

Omezení tohoto indexu se v prvé řadě vztahuje k tomu, že se tento index určuje na základě školních registrů obsahujících počty zapsaných studentů a z počtu obyvatel, který obvykle pořizuje statistický úřad dané země. Bohužel v méně vyspělých zemích je velmi obtížné určit

jak přesný počet zapsaných, tak přesný počet obyvatel, z čehož vyplývají větší či menší nepřesnosti, které se přenášejí i do tohoto indexu.

Další problematický bod je zároveň výhodou i nevýhodou. Už jsme zmínili, že tento ukazatel zahrnuje všechny zapsané děti, tedy i ty, které jsou mimo oficiální školní věk. V důsledku toho však může tento indikátor nabývat hodnot větších než 100%, což může být matoucí. Samotný Unesco institute for statistic přiznává, že daná interpretace je smysluplná jen v případě, že očekáváme, že zápis studentů, kteří nepatří do oficiální věkové skupiny bude klesat a uvolní se tak místa pro studenty z oficiální věkové skupiny. K takto definovanému indexu by bylo třeba podat ještě doplnění, kde by byly přesně vyhodnoceny situace, které umožňují vznik studentů mimo oficiální školní věk (brzké a pozdní nástupy do škol aj.)

Z indexu počtu zapsaných v této práci odvozujeme počty studentů v jednotlivých zemích, nicméně je nutné podotknout, že ne všichni zapsaní opravdu reálně studují. Tento fakt se netýká jen rozvojových nebo chudých států, s tímto případem je možné se běžně setkat ve všech zemích, kde je alespoň jeden stupeň vzdělání bezplatný.

8.3.2 Kulturní dimenze individualismu Geerta Hofstedeho

Od prvního vydání knihy *Culture consequences* v roce 1980, kde Geert Hofstede poprvé představil koncepci kulturních dimenzí, byla jeho práce předmětem mnoha diskusí, kritiky a přezkoumání. V této kapitole se pokusíme postihnout nejvýraznější body kritiky.

Základním bodem kritiky konceptu Geerta Hofstedeho, je otázka, zda je vůbec možné kvantifikovat kulturu. Hofstede nahlíží na kulturu skrze hodnoty, které považuje za nejstabilnější a nejniternější prvek kultury. Abstraktní hodnoty se přece jen obtížně měří. Hofstede si je toho velmi dobře vědom, proto při interpretaci dotazníkových šetření postupuje opatrně a snaží se rozlišovat mezi hodnotami chtěnými a požadovanými, které podle něj více vypovídají o tom, co si lidé doopravdy přejí. Nicméně i sám Hofstede uznává, že ani jeden typ hodnot nemusí nutně odpovídat tomu, jak lidé skutečně jednají, když si mohou vybrat. (Hofstede G, Hofstede G. J. 2007) Jak jsme viděli, Hofstede ovšem není jediný, kdo se snaží zkoumat hodnotové struktury lidí na celém světě (viz 5.2.2 Kulturní hodnotové orientace na individualismus/ kolektivismus). Další problematickým místem koncepce je zkoumání kultur jako kultur národních. To vzbuzuje dojem, že hranice jednotlivých kultur kopírují geografické hranice států a že obyvatelé jednotlivých států jsou kulturně naprosto homogenní a že neexistují genderové, náboženské, rodové nebo třídní kulturní rozdíly, což není pravda. S kulturními dimenzemi je proto potřeba zacházet jako s hodnotami, které reprezentují

typické hodnoty většiny obyvatel. Jeden z kritiků Hofstedova konceptu Brandon McSweeney (2002) navíc upozorňuje na to, že celý koncept národních kultur není připraven na to, že se jednotlivé státy rozpadají (Jugoslávie) nebo se naopak slučují (Čína a Hong Kong).

Jako problematické se jeví i měření jednotlivých kulturních indexů. Otázkou je, zda je dostatečně reprezentativní měřit hodnoty celé země na zaměstnancích jedné mezinárodní firmy. Hofstede argumentuje tak, že zaměstnanci IBM byli dobře srovnatelným populačním vzorkem, neboť všichni pracovali na stejném oddělení obchodu a služeb, všichni byli příslušníci střední třídy, a proto z jejich odpovědí byly dobře patrné kulturní odlišnosti. Nicméně ne všechny hodnoty byly získány z dotazníkových šetření. Hodnoty indexů některých států byly pouze odhadnuty na základě výpočtu, což dále zpochybňuje jejich spolehlivost.

Poslední spornou záležitostí ohledně kulturních dimenzí je jejich stálost v čase. Hodnoty indexů byly naměřeny v 60. a 70. letech minulého století a je zde otázka, zda tyto hodnoty stále platí i dnes. Tento problém se o to více váže na dimenzi individualismu, u které Hofstede zjistil, že národní bohatství vyvolává individualismus. Mnoho zemí světa od té doby jistě zbohatlo. Několik replikací Hofstedova výzkumu potvrdilo stávající hodnoty jednotlivých států, z toho Hofstede odvozuje, že pokud se hodnoty mění tak se mění u všech států společně a jejich relativní pozice nakonec zůstává nezměnná. Hofstede je však přesvědčen, že hluboké kořeny národních kultur způsobí, že se rozdíl mezi státy udrží i několik set let.

Ačkoliv má koncept národních kultur v podání Geerta Hofstedeho mnoho nedostatků, pracuje s ním po celém světě mnoho vědců. Dermot Williamson napsal ve svém článku pro *Human Relations* toto: „*odmítnutí Hofstedeho (...) modelu národních kultur dříve, než vytvoříme nějaký lepší, by se rovnalo ztrátě cenného vhledu do této problematiky.*“ (Williamson 2002, s.139, vlastní překlad)

8.3.3 Hrubý domácí produkt na obyvatele

Omezení tohoto ukazatele je především v tom, že zahrnuje pouze tržní produkci, ačkoliv ekonomiku mohou velmi výrazně ovlivnit i produkce vzniklé netržně. Jedná se především o produkci, kterou vytváří tzv. stínové ekonomiky, ovšem může se jednat i o dobrovolnictví, netržní produkci zemědělců a domácností. Ukazatel také nezachycuje kvalitu vyrobeného, nerozlišuje náklady na vyrobenou produkci, spotřebu pracovního času nebo použitou technologii.

V posledních letech se velmi mluví o nedostatku tohoto ukazatele hodnotit míru uspokojení obyvatel a kvalitu životního prostředí. Nicméně je hrubý domácí produkt stále nejrozšířenějším a nejpoužívanějším ukazatelem ekonomické úrovně a jako takový je měřen téměř pro všechny státy světa.

9 Použitá literatura a zdroje dat

9.1 Použitá literatura

- Benedictová, R. (1999): Kulturní vzorce. Praha, Argo
- Boekaerts, M. (1998): Do culturally rooted self construals affect student' concept of control over learning. *Educational Psychologist*, 33 (2-3), 87-108.
- Bourdieu, P. (1998): Teorie jednání. Praha, Karolinum
- Brown, P., Green, A., Lauder, H. (2001): High skills. Oxford, Oxford university press
- Budilová, L., Jakoubek, M. (2004): Příbuzenství v romské osadě In: Jakoubek, M., Hirt, T. (eds.): Romové: Kulturologické etudy (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace). Plzeň, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk
- Cyhleský, L., Kahounová, J., Hindls, R. (1999): Elementární statistická analýza. Praha Management Press
- Disman, M. (2000): Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha, Karolinum
- Fialová, H.; Jelen, J. (1991): Malý ekonomický slovník. Karviná, Ecomix-ok
- Geertz, C. (2000): Interpretace kultur. Praha, Slon
- Giddens, A. (2001): Sociologie. Praha, Argo
- Gjuričová, Š. (1992): O ženách, mužích a stereotypch In: Havelková, H. (eds.): Lidská práva, ženy a společnost. Praha, UNESCO
- Havlík, R., Kořá J. (2002): Sociologie výchovy a školy. Praha, Portál
- Hebák, P., Hustopecký, J., Malá, I. (2005): Vícerozměrné statistické metody 2. Praha, Informatorium
- Hendl, J. (2006): Přehled statistických metod zpracování dat : analýza a metaanalýza dat. Praha, Portál
- Hindls, R., Hronová, S., Novák, I. (2000): Metody statistické analýzy pro ekonomy. Praha, Management Press
- Hindls, R., Hronová, S., Seger, J. (2002): Statistika pro ekonomy. Praha, Professional Publishing
- Hofstede, G. (2001): Culture´s consequences. Thousand Oaks, Sage publishing
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. (2000): Kultura a organizace, software lidské mysli. Praha, Linde
- Jandourek J. (2007): Sociologický slovník. Praha, Portál
- Keller, J., Tvrď, L. (2008): Vzdělanostní společnost?. Praha, Slon
- Kluchohn, C., Kroeber, A. L. (1963): Culture: A critical review of concepts and definition. New York, Vintage Books
- Koucký, J., Bartušek, A., Zelenka, M. (2008): Účast na vzdělávání, financování škol a uplatnění absolventů. Praha, Univerzita Karlova v Praze
- Krameš, J. (2008): Makroekonomie. Praha, Oeconomica

- Lawless, R. (1996): Co je to kultura. Olomouc, Votobia
- Lewis, M., Lockheed, M. E. (2007): Exclusion, gender and education: case studies from the developing world. Michigan, Center for Global Development
- Maslow, A. H. (1943): Theory of human motivation. Psychological Review 50 (4): s. 370-396
- McSweeney, B. (2002): Hofstede's Model of National Cultural Differences and their Consequences: A Triumph of Faith - a Failure of Analysis. Human Relations 55 (1)
- Palán, Z. (2002): Výkladový slovník - lidské zdroje. Praha, Academia
- Parsons, T. (1966): The social system. New York, The Free Press
- Petrusek, M. (2006): Společnosti pozdní doby. Praha, Slon
- Prudký, L. (2007): Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot. Praha, CESES FSV UK
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1996): Pedagogický slovník. Praha, Portál
- Sociologický ústav AV ČR (1996): Velký sociologický slovník. 2, P-Ž. Praha, Karolinum
- Svatošová, L., Kába, B. (2007): Statistické metody I. Praha, Česká zemědělská univerzita
- Tembon, M., Fort, L.; (2008): Girls' Education in the 21st Century. Washington, The World Bank
- Tureček, B. (2007): Světla a stíny islámu, Praha, Knižní klub
- UNESCO (1999): Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha
- Večeřa M., Urbanová, M. (2006): Sociologie práva. Plzeň, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk
- Večeřa, M.; Urbanová, M. (1994): Základy sociologie práva. Brno, Masarykova univerzita
- Williamson, D. (2002): Forward from a critique of Hofstede's model of national culture. Human Relations 55 (11)

BBC

http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7724505.stm (staženo: 12.5.2009)

CIA (2009): World Factbook

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/> (staženo 19. 3. 2009)

Informační centrum OSN v Praze

<http://www.osn.cz/system-osn/programy-a-dalsi-organy-osn/?i=99> (staženo: 14. 2. 2009)

Manuál Kompas 2006

http://www.mladezvakci.cz/fileadmin/user_upload/publikace/Kompas_manual.pdf (staženo: 21.2. 2009)

Namasté Nepál

<http://www.namastenepal.cz/cz/> (staženo: 12.5.2009)

OECD (2009): Education Today, The OECD Perspective 2009

<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9609021E.PDF> (staženo: 15. 4. 2009)

Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (2009):

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:CS:PDF>
(staženo: 28. 4. 2009)

UNESCO (2009)

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=5860

Unesco institute for statistic

http://www.uis.unesco.org/file_download.php?URL_ID=5202&filename=10526426091UIS_education_indicator_definitions_EN.pdf&filetype=application%2Fpdf&filesize=139152&name=UIS_education_indicator_definitions_EN.pdf&location=user-S/ (staženo: 14.2. 2009)

UNESS (2009)

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=10200&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (staženo: 29. 4. 2009)

Velkoff V. A, (1998): Women of the World, Women's Education in India.

International Programs Center <http://www.census.gov/ipc/prod/wid-9801.pdf> (staženo: 6.5. 2009)

Všeobecná deklaráce lidských práv

<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf> (staženo: 21. 2. 2009)

Vzdělávání a odborná příprava v roce 2010 (2009): „Celoživotní učení jako základ znalostí, kreativity a inovací“ (EU)

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport08/council_cs.pdf
(staženo: 28. 4. 2009)

World Bank (2005): Reshaping the Future, Education and Post Conflict Reconstruction

http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099508849130/Reshaping_the_Future.pdf (staženo: 8.4.2009)

World Bank EFA (2009): Program vzdělání pro všechny

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20374062~menuPK:540090~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html#Top> (staženo: 2. 5. 2009)

World Bank EKE (2009): Program vzdělání pro znalostní společnost

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20161496~menuPK:540092~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>
(staženo: 7. 5. 2009)

9.2 Zdroje dat

Hrubý podíl přihlášených ke studiu na všech typech škol

<http://hdrstats.undp.org/indicators/275.html> (staženo: 14. 2. 2009)

Index individualismu

http://www.geert-hofstede.com/hofstede_dimensions.php (staženo: 14. 2. 2009)

Hrubý domácí produkt na obyvatele podle parity kupní síly

<http://hdrstats.undp.org/indicators/5.html> (staženo: 14. 2. 2009)

Délka povinné školní docházky

<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=163>

(staženo: 14. 2. 2009)

10 Přílohy

10.1 Tabulka použitých dat

Státy, u kterých je hodnota indexu individualismu určena na základě výpočtu (nebyla zde prováděna dotazníková šetření), jsou označeny hvězdičkou.

| | IDV | GDP per capita (PPP US\$) 2005 | Duration of compulsory education 2005 | Combined gross enrolment ratio for primary, secondary and tertiary education (%) 2005 |
|-----------------------------|-----|--------------------------------|---------------------------------------|---|
| <u>Norway</u> | 69 | 41,420 | 11 | 99,20 |
| <u>Australia</u> | 90 | 31,794 | 11 | 113,00 |
| <u>Canada</u> | 80 | 33,375 | 11 | 99,20 |
| <u>Ireland</u> | 70 | 38,505 | 10 | 99,90 |
| <u>Sweden</u> | 71 | 32,525 | 10 | 95,30 |
| <u>Switzerland</u> | 68 | 35,633 | 9 | 85,70 |
| <u>Japan</u> | 46 | 31,267 | 10 | 85,90 |
| <u>Netherlands</u> | 80 | 32,684 | 13 | 98,40 |
| <u>France</u> | 71 | 30,386 | 11 | 96,50 |
| <u>Finland</u> | 63 | 32,153 | 10 | 101,00 |
| <u>United States</u> | 91 | 41,890 | 12 | 93,30 |
| <u>Spain</u> | 51 | 27,169 | 11 | 98,00 |
| <u>Denmark</u> | 74 | 33,973 | 10 | 102,70 |
| <u>Austria</u> | 55 | 33,700 | 9 | 91,90 |
| <u>United Kingdom</u> | 89 | 33,238 | 12 | 93,00 |
| <u>Belgium</u> | 75 | 32,119 | 13 | 95,10 |
| <u>Luxembourg*</u> | 60 | 60,228 | 10 | 84,70 |
| <u>New Zealand</u> | 79 | 24,996 | 12 | 108,40 |
| <u>Italy</u> | 76 | 28,529 | 9 | 90,60 |
| <u>Hong Kong</u> | 25 | 34,833 | 9 | 76,30 |
| <u>Germany</u> | 67 | 29,461 | 13 | 88,00 |
| <u>Israel</u> | 54 | 25,864 | 11 | 89,60 |
| <u>Greece</u> | 35 | 23,381 | 9 | 99,00 |
| <u>Singapore</u> | 20 | 29,663 | 6 | 87,30 |
| <u>South Korea</u> | 18 | 22,029 | 9 | 96,00 |
| <u>Portugal</u> | 27 | 20,410 | 9 | 89,80 |
| <u>Czech Republic*</u> | 58 | 20,538 | 9 | 82,90 |
| <u>Malta*</u> | 59 | 19,189 | 11 | 80,90 |
| <u>Hungary *</u> | 80 | 17,887 | 10 | 89,30 |
| <u>Poland*</u> | 60 | 13,847 | 9 | 87,20 |
| <u>Argentina</u> | 46 | 14,280 | 10 | 89,70 |
| <u>Chile</u> | 23 | 12,027 | 8 | 82,90 |
| <u>Slovakia*</u> | 52 | 15,871 | 9 | 78,30 |
| <u>Estonia*</u> | 60 | 15,478 | 9 | 92,40 |
| <u>Uruguay</u> | 36 | 9,962 | 10 | 88,90 |
| <u>Costa Rica</u> | 15 | 10,180 | 10 | 73,00 |
| <u>Mexico</u> | 30 | 10,751 | 10 | 75,60 |
| <u>Bulgaria*</u> | 30 | 9,032 | 8 | 81,50 |
| <u>Trinidad and Tobago*</u> | 16 | 14,603 | 7 | 64,90 |
| <u>Romania*</u> | 30 | 9,060 | 8 | 76,80 |

| | | | | |
|---------------------|----|--------|----|-------|
| <u>Panama</u> | 11 | 7,605 | 9 | 79,50 |
| <u>Malaysia</u> | 26 | 10,882 | 6 | 74,30 |
| <u>Russia*</u> | 39 | 10,845 | 10 | 88,90 |
| <u>Brazil</u> | 38 | 8,402 | 8 | 87,50 |
| <u>Venezuela</u> | 12 | 6,632 | 10 | 75,50 |
| <u>Colombia</u> | 13 | 7,304 | 10 | 75,10 |
| <u>Thailand</u> | 20 | 8,677 | 9 | 71,20 |
| <u>China*</u> | 20 | 6,757 | 9 | 69,10 |
| <u>Turkey</u> | 37 | 8,407 | 9 | 68,70 |
| <u>Suriname*</u> | 47 | 7,722 | 6 | 77,10 |
| <u>Peru</u> | 16 | 6,039 | 11 | 85,80 |
| <u>Philippines</u> | 32 | 5,137 | 7 | 81,10 |
| <u>Iran</u> | 41 | 7,968 | 5 | 72,80 |
| <u>Jamaica</u> | 39 | 4,291 | 6 | 77,90 |
| <u>El Salvador</u> | 19 | 5,255 | 9 | 70,40 |
| <u>Vietnam*</u> | 20 | 3,071 | 9 | 63,90 |
| <u>Indonesia</u> | 14 | 3,843 | 9 | 68,20 |
| <u>Guatemala</u> | 6 | 4,568 | 9 | 67,30 |
| <u>South Africa</u> | 65 | 11,110 | 9 | 77,00 |
| <u>Morocco*</u> | 46 | 4,555 | 9 | 58,50 |
| <u>Bangladesh*</u> | 20 | 2,053 | 5 | 56,00 |
| <u>India</u> | 48 | 3,452 | 9 | 63,80 |
| <u>Pakistan</u> | 14 | 2,370 | 5 | 40,00 |

10.2 Dotazník Geerta Hofstedeho

Dotazník VSM 94 (Value Survey Module) používal Geert Hofstede od roku 1994. Nyní existuje ještě verze 08, která však nebyla použita v české republice, proto nemá českou verzi. Česká verze dotazníku, který zde uvádím je po vyžádání k dispozici na webových stránkách Geerta Hofstedeho: <http://feweb.uvt.nl/center/hofstede/VSM.html/>.

Představte si ideální zaměstnání – pokud jste zaměstnán(a), bez ohledu na to, jaké je Vaše současné zaměstnání. Pokud byste si vybíral(a) ideální zaměstnání, jak důležité by pro Vás bylo... (zakroužkujte, prosím, jednu odpověď u každé z následujících otázek)

1 = nanejvýš důležité

2 = velmi důležité

3 = mírně důležité

4 = málo důležité

5 = velmi málo důležité či nedůležité

1. mít dost času na vlastní osobní či rodinný život

1 2 3 4 5

2. mít dobré pracovní prostředí (dobré větrání a osvětlení, dostatek místa apod.)

1 2 3 4 5

3. dobře si v pracovních záležitostech rozumět s přímým nadřízeným

1 2 3 4 5

4. mít jistotu zaměstnání

1 2 3 4 5

5. pracovat s lidmi, kteří spolu dobře spolupracují

1 2 3 4 5

6. když se s Vámi Váš přímý nadřízený radí o svých rozhodnutích

1 2 3 4 5

7. mít příležitost pracovního růstu

1 2 3 4 5

8. mít práci, která je rozmanitá a obsahuje i prvky určitého dobrodružství

1 2 3 4 5

Jak jsou pro Vás ve Vašem osobním životě, důležité následující věci? (zakroužkujte, prosím, u každé položky jednu odpověď)

9. Osobní stálost a spolehlivost

1 2 3 4 5

10. Šetrnost

1 2 3 4 5

11. Vytrvalost

1 2 3 4 5

12. Úcta k tradici

1 2 3 4 5

13. Jak často se cítíte nervózní nebo napjatý(á) při práci?

1. nikdy
2. zřídka
3. občas
4. často
5. velmi často

14. Jak často se, podle vašich zkušeností, podřízení bojí vyjádřit svůj nesouhlas se svými nadřízenými?

1. nikdy
2. zřídka
3. občas
4. často
5. velmi často

Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími výroky? (zakroužkujte, prosím, u každého výroku jednu odpověď)

- 1 = naprosto souhlasím*
- 2 = souhlasím*
- 3 = nejsem rozhodnut(a)*
- 4 = nesouhlasím*
- 5 = naprosto nesouhlasím*

15. Většině lidí se dá věřit

1 2 3 4 5

16. Člověk může být dobrým manažerem, i když nemá přesnou odpověď na většinu otázek, které mohou jeho podřízení vznášet v souvislosti se svou prací

1 2 3 4 5

17. Organizační struktura, ve které mají někteří podřízení dva nadřízené je něco, čemu je třeba za každou cenu se vyhnout

1 2 3 4 5

18. Ze soupeření mezi zaměstnanci je obvykle více škody, než užitku

1 2 3 4 5

19. Organizační předpisy podniku se nesmějí porušovat, a to ani tehdy, když si zaměstnanec myslí, že jedná v zájmu organizace

1 2 3 4 5

20. Když lidé v životě selžou, je to často jejich vlastní vina

1 2 3 4 5

Některé informace o Vaší osobě (pro statistické účely)

21. Jste:

- 1. muž
- 2. žena

22. Kolik vám je let:

- 1. méně než 20
- 2. 20-24
- 3. 25-29
- 4. 30-34
- 5. 35-39
- 6. 40-49
- 7. 50-59
- 8. 60 a více

23. Kolik let školního vzdělání jste řádně absolvoval(a) (včetně základní školy):

1. 10 let a méně
2. 11 let
3. 12 let
4. 13 let
5. 14 let
6. 15 let
7. 16 let
8. 17 let
9. 18 let a více

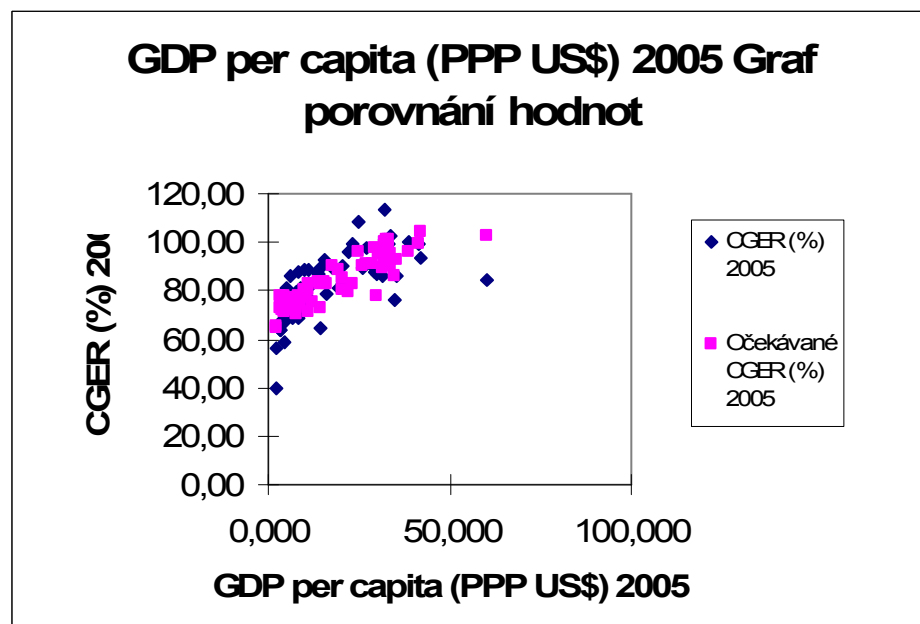
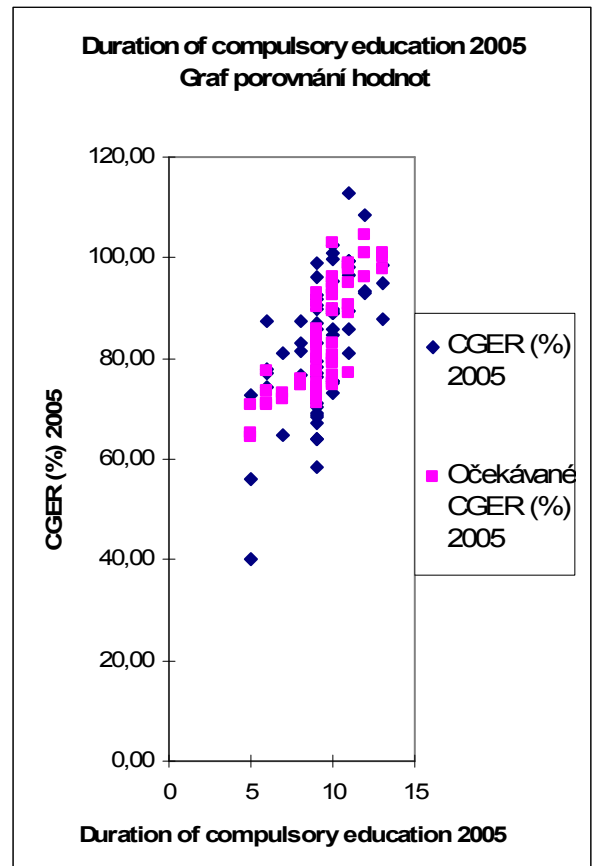
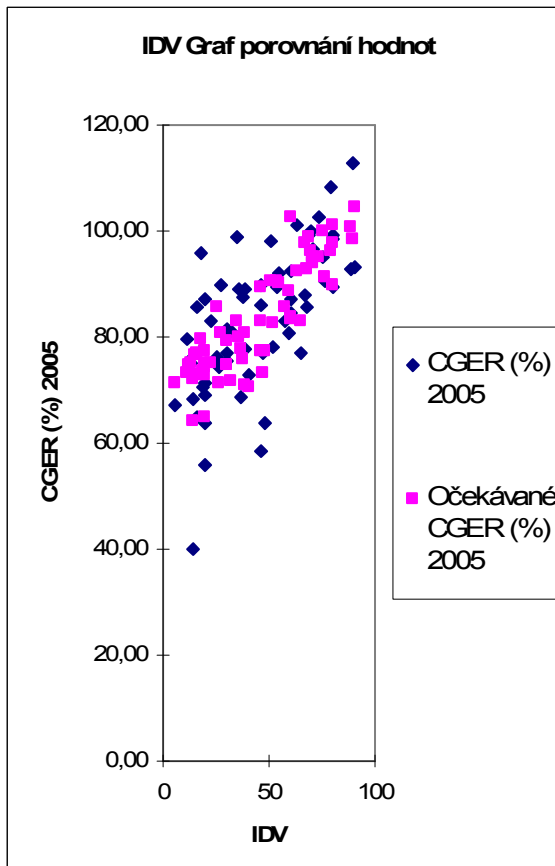
24. Jestliže máte nebo jste měl(a) placené zaměstnání, o jaký druh práce se jedná nebo jednalo?

1. Neplacené zaměstnání (zahrnuje studenty prezenčního studia)
2. Nekvalifikovaná manuální práce
3. Běžně vyškolený úředník (úřednice) nebo sekretářka
4. Vyučený či odborně zaškolený řemeslník, technik, informatik, zdravotní ošetřovatel(ka), umělec (umělkyně) a pod.
5. Vysokoškolsky vyškolený profesionál apod. (ne manažer)
6. Manažer jednoho či dvou podřízených (ne manažerů)
7. Manažer jednoho nebo více manažerů

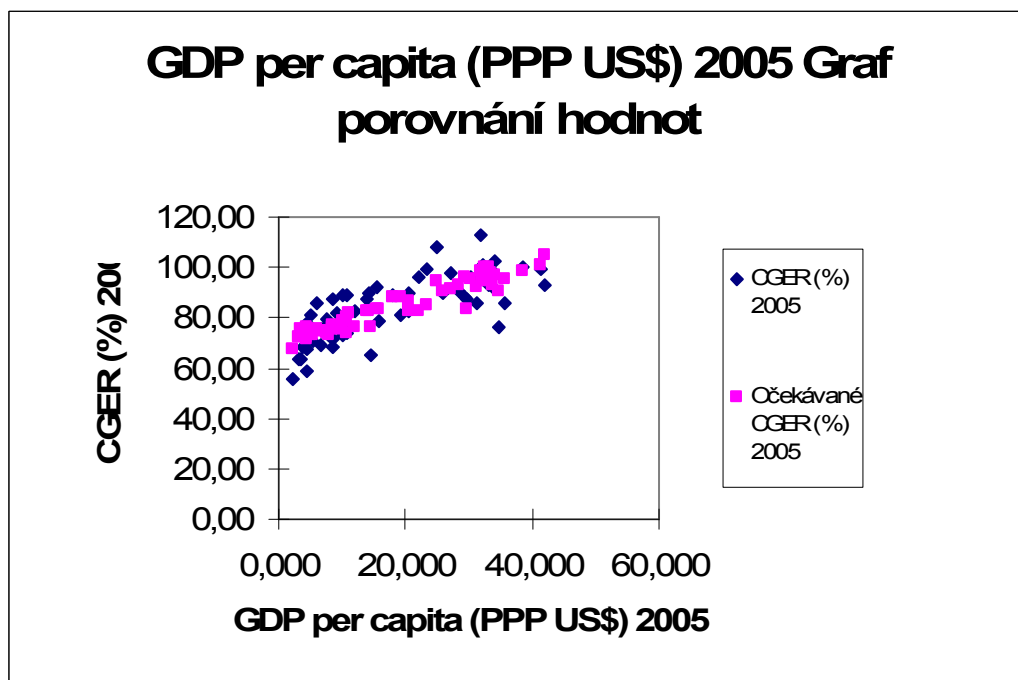
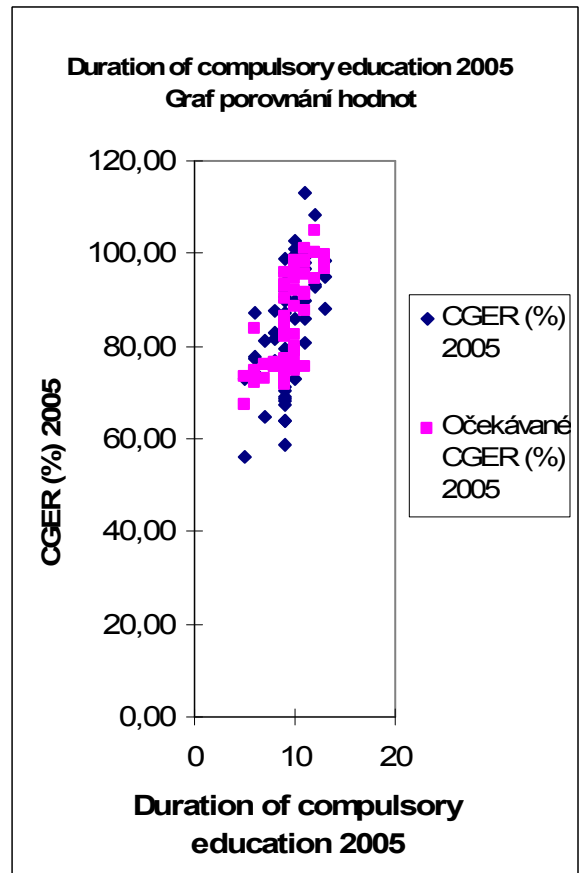
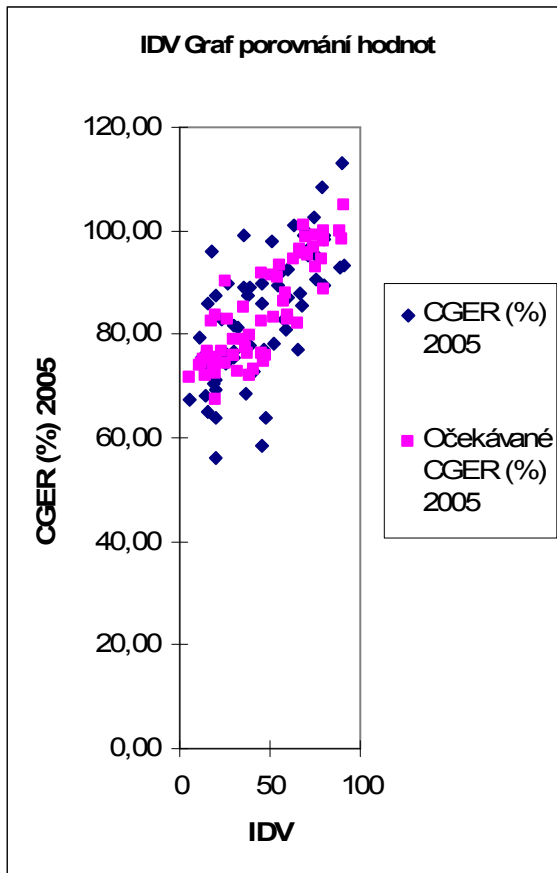
25. Jaká je Vaše státní příslušnost?

26. A jaká byla Vaše státní příslušnost při narození (byla-li jiná)?

10.3 Grafy Hrubý podíl přihlášených ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky



10.4 Grafy Hrubý podíl přihlášených ke studiu, individualismus, HDP na obyvatele a délka povinné školní docházky bez odlehlých pozorování



10.5 Informativní přehled kódového značení úrovně vzdělávání podle ISCED 1997

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

kód úroveň vzdělání

0 preprimární vzdělávání (bez vzdělání)

1 primární vzdělávání

2 nižší sekundární vzdělávání

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

2B - přípravný stupeň pro pracovní trh

2C - stupeň směřující na pracovní trh

3 vyšší sekundární vzdělávání

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

3B - přípravný stupeň pro pracovní trh

3C - stupeň směřující na pracovní trh

4 postsekundární vzdělávání nižší než terciární

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

4B - prakticky zaměřené studium

5 první stupeň terciárního vzdělávání

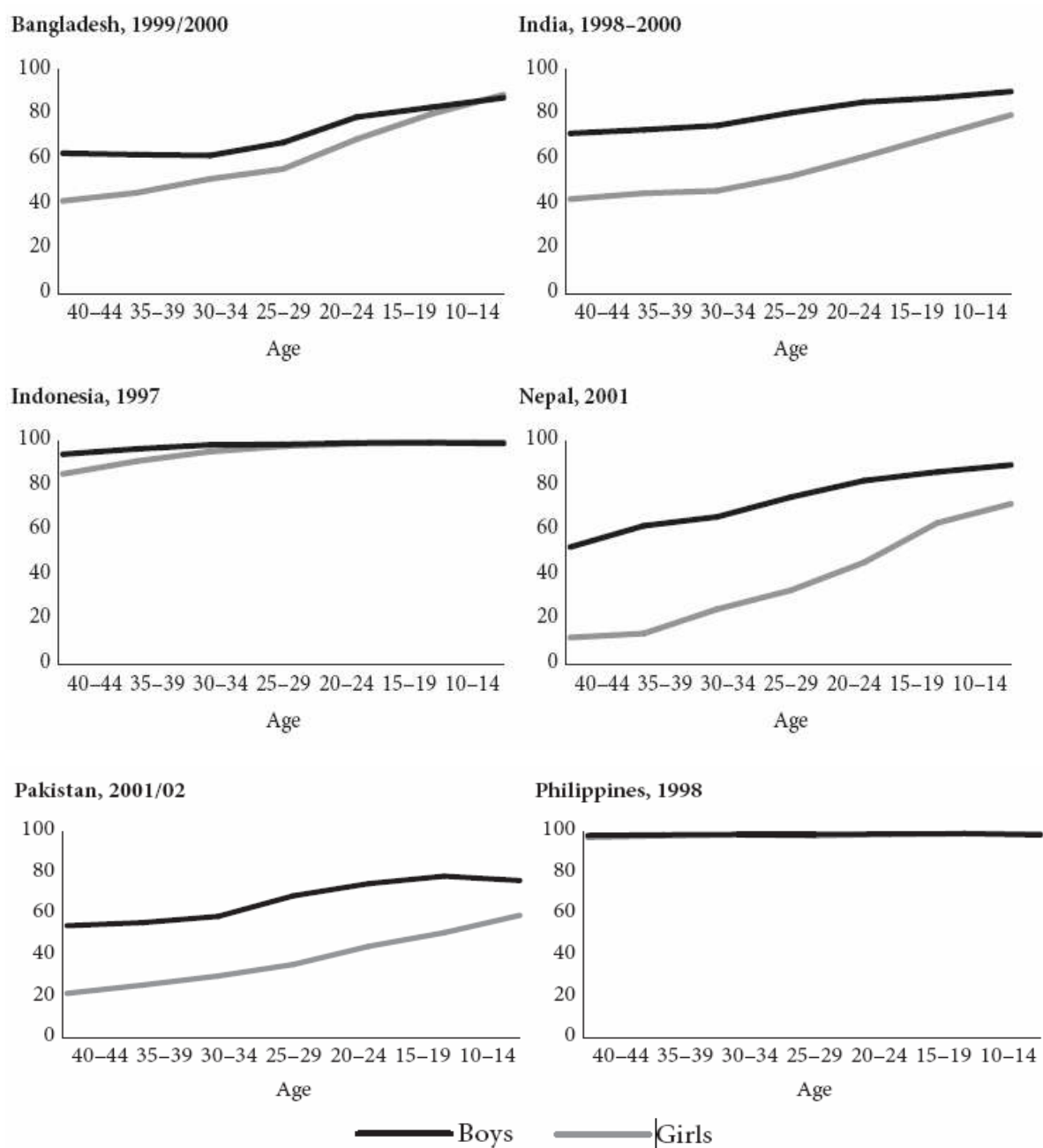
5A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání

5B - prakticky zaměřené studium

6 druhý stupeň terciárního vzdělávání

10.6 Grafy procentuálního zastoupení mužů a žen, kteří někdy chodili do školy (6 zemí)

Grafy zobrazují procentuální zastoupení mužů a žen, kteří někdy navštěvovali školu, rozdělení je podle věku.



Zdroj: Lewis, Lockheed (2007)