

UNIVERZA V LJUBLJANI
EKONOMSKA FAKULTETA

MAGISTRSKO DELO

**VPLIV PREMOŽENJSKO-FINANČNEGA POLOŽAJA ŠOLE NA
USPEH DIJAKOV NA MATURI: PRIMERJAVA MED JAVNIMI IN
ZASEBNIMI ZAVODI**

Ljubljana, junij 2013

SANDI KRAVANJA

IZJAVA O AVTORSTVU

Spodaj podpisani Sandi Kravanja, študent Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, izjavljam, da sem avtor magistrskega dela z naslovom Vpliv premoženjsko-finančnega položaja šole na uspeh dijakov na maturi: primerjava med javnimi in zasebnimi zavodi, pripravljene v sodelovanju s svetovalko prof. dr. Polono Domadenik.

Izrecno izjavljam, da v skladu z določili Zakona o avtorski in sorodnih pravicah (Ur. l. RS, št. 21/1995 s spremembami) dovolim objavo magistrskega dela na fakultetnih spletnih straneh.

S svojim podpisom zagotavljam, da

- je predloženo besedilo rezultat izključno mojega lastnega raziskovalnega dela;
- je predloženo besedilo jezikovno korektno in tehnično pripravljeno v skladu z Navodili za izdelavo zaključnih nalog Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, kar pomeni, da sem
 - poskrbel, da so dela in mnenja drugih avtorjev oziroma avtoric, ki jih uporabljam v magistrskem delu, citirana oziroma navedena v skladu z Navodili za izdelavo zaključnih nalog Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, in
 - pridobil vsa dovoljenja za uporabo avtorskih del, ki so v celoti (v pisni ali grafični obliki) uporabljena v tekstu, in sem to v besedilu tudi jasno zapisal;
- se zavedam, da je plagiatorstvo – predstavljanje tujih del (v pisni ali grafični obliki) kot mojih lastnih – kaznivo po Kazenskem zakoniku (Ur. l. RS, št. 55/2008 s spremembami);
- se zavedam posledic, ki bi jih na osnovi predloženega magistrskega dela dokazano plagiatorstvo lahko predstavljalo za moj status na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani v skladu z relevantnim pravilnikom.

V Ljubljani, dne _____

Podpis avtorja: _____

KAZALO

UVOD	1
1 POMEN IZOBRAZBE KOT DEJAVNIKA GOSPODARSKE RASTI.....	4
1. 1 Vloga in pomen javnega sektorja v izobraževanju.....	5
1.1.1 Zakaj javni sektor in javne službe	6
1.1.2 Razvrstitev subjektov javnega sektorja	7
1.1.3 Javni zavod	8
1.1.3.1 Ustanovitev javnega zavoda	8
1.1.5 Zasebni zavod	10
2 ORGANIZACIJA SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V REPUBLIKI SLOVENIJI	12
2.1 Financiranje srednješolskega izobraževanja.....	13
2.1.1 Financiranje zasebnih šol.....	15
2.1.1.1 Koncesije	15
2.1.2 Financiranje javnih zavodov.....	17
2.2 Tržna dejavnost javnih zavodov	17
2.2.1 Oblikovanje cen pri tržni dejavnosti.....	19
2.2.2 Tržna dejavnost šol, ki izvajajo maturo.....	20
2.2.3 Nekateri pogledi na spornost tržne dejavnosti javnih zavodov	21
2.3 Opis položaja zasebnega šolstva v Sloveniji in svetu	22
2.4 Primeri nekaterih izbranih izobraževalnih sistemov v svetu	24
2.4.1 Nemčija.....	26
2.4.2 Danska	28
2.4.3 Južna Koreja	30
2.5 Merjenje kvalitete izobraževalnih sistemov	32
2.5.1 Dodana vrednost v izobraževanju.....	35
3 PREDSTAVITEV NEKATERIH DOSEDANJIH RAZISKAV S PODROČJA PRIMERJAV MED JAVNIM IN ZASEBNIM ŠOLSTVOM.....	36
3.1 Analiza učinkovitosti porabe šolskih virov v ZDA.....	36
3.2 Učinkovitost javnih in javno-zasebnih šol v Španiji	38
3.3 Financiranje šol in dosežki učencev na Finskem.....	41
3.4 Ugotovitve raziskave PISA 2009 glede povezave med finančnimi sredstvi in dosežki učencev.....	44
4 EMPIRIČNA ANALIZA USPEHA DIJAKOV OB KONCU SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA	46
4.1 Analiza rezultatov splošne mature po šolah od leta 2006 do 2010	47
5 REGRESIJSKA ANALIZA VPLIVA FINANČNIH KAZALCEV NA USPEŠNOST UČENCEV	51
5.1 Opredelitev problema	51

5.1.1 Metodologija dela.....	51
5.2 Prikaz nekaterih osnovnih finančnih kategorij v obdobju 2003–2010.....	54
5.2.1 Prihodki	54
5.2.2 Sredstva	56
5.2.3 Zaposleni	56
5.2.4 Dobiček oziroma presežek prihodkov nad odhodki	57
5.3 Opis podatkov, uporabljenih v regresijski analizi.....	58
5.3.1 Izbira odvisne in neodvisnih spremenljivk.....	59
5.3.2 Interpretacija povprečnih vrednosti spremenljivk.....	61
5.3.3 Rezultati in interpretacija rezultatov enostavne regresije	65
5.3.4 Rezultati in interpretacija rezultatov multiple regresije	70
SKLEP.....	75
LITERATURA IN VIRI.....	78
PRILOGE	

KAZALO SLIK

Slika 1: Zmanjšanje sredstev na učenca v obdobju 1989–1994 v Finskih markah.	43
Slika 2: Grafični prikaz gibanja števila dijakov, ki so opravljali maturo v obdobju 2006–2010	48
Slika 3: Prikaz deleža uspešnih učencev v obdobju 2006–2010	49
Slika 4: Prikaz povprečnega uspeha na maturi v obdobju 2006–2010.....	50
Slika 5: Prikaz deleža odjavljenih dijakov na maturi v obdobju 2006–2010	50
Slika 6: Gibanje prihodkov šol iz tržne dejavnosti v obdobju 2003–2010.....	55
Slika 7: Prihodki vseh srednjih šol od leta 2003 do 2010.....	56
Slika 8: Število zaposlenih na vseh srednjih šolah v RS od leta 2003 do 2010	57
Slika 9: Porazdelitev ostankov pri odvisnih spremenljivkah (Dependent Variable) povprečna ocena in delež uspešnih učencev	60
Slika 10: Grafikon verjetne porazdelitev ostankov pri odvisnih spremenljivkah (Dependent Variable) povprečna ocena in delež uspešnih učencev.....	61
Slika 11: Grafični prikaz povezave med številom dijakov in splošnim uspehom z vrisano regresijsko premico.....	69

KAZALO TABEL

Tabela 1: Povprečni prihodek iz dejavnosti na trgu na zaposlenega v evrih	21
Tabela 2: Nazivi za posamezne stopnje izobrazbe po ISCED	24
Tabela 3: Število dijakov, ki so končali srednješolsko izobraževanje.....	48
Tabela 4: Stopnja rasti cen po indeksu cen življenjskih potrebščin v obdobju 2004–2010.....	54

Tabela 5: Podatki o povprečnih vrednostih in standardnem odklonu spremenljivk, ki so uporabljene v raziskavi, v obdobju od leta 2006 do 2010.....	64
Tabela 6: Rezultati linearne regresije za vse skupine šol.....	67
Tabela 7: Rezultati multiple regresije za skupino »VSE ŠOLE«.....	72
Tabela 8: Rezultati multiple regresije za vse skupine šol	73

UVOD

Naložbe v izobraževanje oziroma v »človeški kapital« so pomemben vir gospodarske rasti. V zadnjih 40 letih se je proizvodnja povečevala približno 3,5 odstotka letno, medtem ko se je produktivnost povečevala za približno 2,4 odstotka na leto (Sawhill, Tebbs & Dickens, 2006). Ekonomisti ocenjujejo, da izobraževanje prispeva od 13 do 30 odstotkov k rasti produktivnosti. V prihodnosti bodo naložbe v človeški kapital še pomembnejše, saj gospodarstvo vse bolj temelji na znanju in nosilci ekonomskih politik bodo morali dati vse večji poudarek izobraževanju delovne sile. Bolj izobraženi zaposleni namreč povečujejo gospodarsko rast, saj je izobražena delovna sila bolj mobilna in prilagodljivejša. Bolj izobraženi zaposleni lažje sprejemajo nove naloge in se hitreje naučijo novih veščin, lahko uporabljajo širši spekter tehnologij in bolje izkoristijo novejšo opremo. Prav tako je bolj izobražena delovna sila avtonomnejša, potrebuje manj nadzora in je ustvarjalnejša. Za celotno družbo je pomembno, saj je izobražena delovna sila manj podvržena kriminalu, bolje skrbi za zdravo okolje in bolje izrablja vse možnosti, ki jih ponujajo družbene institucije, torej se koristi izobražene delovne sile prelivajo iz poslovnega sveta v širše družbeno okolje (Sawhill et al., 2006).

Globalna izobraževalna in gospodarska področja so že nekaj časa podvržena hitrim preobrazbam, kar sta v veliki meri spodbudili dve ključni spremembi. Prva je nenehen vzpon na znanju temelječega gospodarstva, ki je ustvarilo nove močne spodbude za ljudi, da nadgradijo svoja znanja z izobraževanjem, in za države, da jim pri tem pomagajo. Drugi pojav, ki je tesno povezan s prvim, je izjemno hitra rast visokošolskega izobraževanja po vsem svetu, ki je povečala priložnosti za milijone ljudi in bistveno zvišala število visoko izobraženih posameznikov na svetu. Dejstvo je, da so naložbe v izobraževanje zelo pomembne, saj so nekatere raziskave pokazale, da se uspešno gospodarstvo gradi s pomočjo usposobljene delovne sile, zaradi česar se kaže, da je naložba v človekov kapital neizbežno pomembna za uspeh celotnega gospodarstva. Izobražena družba vodi do bolj inovativnih in produktivnih podjetij, ki so tudi sposobnejša uvajati nove načine proizvodnje in nove tehnologije (Hanushek, 2006).

V splošnem lahko ugotovimo, da je višja izobrazba pomagala ljudem, da se med recesijo izognejo brezposelnosti in ohranijo zaposlitev. Med začetkom upada gospodarske rasti leta 2008 in letom 2010 je na primer splošna stopnja brezposelnosti v državah Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, v nadaljevanju OECD) v povprečju poskočila z že visokih 8,8 odstotka na 12,5 odstotka med posamezniki brez srednješolske izobrazbe in s 4,9 odstotka na 7,6 odstotka med tistimi s srednješolsko izobrazbo. V nasprotju s tem je stopnja brezposelnosti med osebami z visokošolsko izobrazbo ostala veliko nižja in se je v istem obdobju zvišala s 3,3 odstotka na 4,7 odstotka. Za vse države OECD skupaj je bila stopnja brezposelnosti leta 2010 približno za tretjino nižja med moškimi z visokošolsko izobrazbo kot med

moškimi s srednješolsko izobrazbo, med ženskami z visokošolsko izobrazbo pa je bila nižja za dve petini (OECD, 2012).

Javno službo izobraževanja lahko zagotavlja država sama preko sistema javnih izobraževalnih ustanov ali pa jo na podlagi podelitve koncesij zaupa drugi javni ali zasebni pravni osebi, pri čemer seveda obdrži nadzor. Pri izvajanju nadzora lahko država naleti na problem, kako ovrednotiti poslovanje nekega izobraževalnega zavoda. Za ugotavljanje zakonitega in transparentnega trošenja proračunskih sredstev ima država precej mehanizmov (računsko sodišče, revizija javnega naročanja, notranje kontrole), težje pa je ugotavljanje uspešnosti šole na področju zagotavljanja kvalitete izobraževalnega procesa. V Republiki Sloveniji (v nadaljevanju RS ali Slovenija) je že dolgo v veljavi končno preverjanje znanja gimnazijskih dijakov s končnim maturitetnim izpitom, vendar pa nikakor ne moremo reči, da je šola, ki ima v povprečju maturante z boljšimi ocenami tudi kvalitetnejša. Morda so se na šolo z uspešnejšimi maturanti vpisali dijaki, ki so imeli že v osnovni šoli boljši uspeh, ali pa prihajajo iz boljših socialno-ekonomskih okolij. Napredek učencev v določeni srednji šoli bi najbolje ugotovili z izračunom dodane vrednosti, kjer bi merili znanje učencev v vsaj dveh točkah (ob začetku in koncu šolanja), po potrebi pa bi morali kontrolirati tudi druge dejavnike, ki bi jih radi izločili iz ocen dodane vrednosti (Cankar, 2011). V svoji nalogi se z izračunom dodane vrednosti nisem ukvarjal, ker nisem imel podatkov o ocenah učencev ob vpisu v srednjo šolo, v nadaljevanju naloge pa sem opisal metodologijo in uporabno vrednost izračuna dodane vrednosti.

V svetu in tudi pri nas obstaja večna dilema, katere šole so učinkovitejše: zasebne ali javne? Organizacija OECD izvaja program mednarodne primerjave dosežkov učencev, poznane pod imenom PISA (angl. *Programme for International Student Assessment*), kjer se testiranja izvajajo vsakih nekaj let. Po ugotovitvah raziskave, ki je bila narejena na primeru španskih srednjih šol bi lahko zaključili, da so glede na rezultate testiranj v letu 2006, zasebne šole uspešnejše kot javne, saj so imele boljše povprečne rezultate pri testih iz naravoslovja. Vendar pa moramo na te rezultate gledati iz širšega zornega kota, saj je potrebno ugotoviti, kolikšen delež predstavljajo zasebne šole v celotnem šolskem sistemu. Boljši rezultati dijakov na zasebnih šolah so posledica osebnih značilnosti dijakov, in boljšega socialno-ekonomskega okolja, iz katerega izhajajo, saj so ti učenci iz boljše situiranih družin, v katerih so tudi boljši pogoji za študij. Te prednosti vplivajo na učni uspeh mnogo bolj kot pa razlika v kvaliteti poučevanja v javnih in zasebnih šolah. (Mancebon, Calero, Choi & Xiemenz-de-Embun, 2010).

V povezavi z dilemo, ali so uspešnejše zasebne ali javne šole, si lahko postavimo tudi vprašanje, kako je uporaba sredstev v šolah povezana z učinkovitostjo šol. Sklepamo lahko, da se z višjimi sredstvi, ki jih šole poleg državnega financiranja pridobijo na trgu, lahko zagotavlja kvalitetnejši šolski proces. Po analogiji maksimiranja dobička v podjetjih se tudi v šolah pričakuje, da bomo s povečanjem vloženih sredstev v šolski proces dosegli tudi boljše rezultate.

V magistrskem delu se bom osredotočil na položaj javnih in zasebnih srednjih šol, ki so organizirane v obliki javnih in zasebnih zavodov. Osnovni namen magistrskega dela je ugotoviti, ali obstaja povezava med rezultati poslovanja javnih in zasebnih šol ter uspehom njihovih učencev na maturi. Pregledal bom petletno obdobje med letom 2006 in 2010. Na podlagi celotne populacije dijakov, ki so opravljali maturo v tem obdobju, želim ugotoviti, ali je kateri od pokazateljev finančnega poslovanja šole vplival na uspeh dijakov na maturi. V tem obdobju je povprečno vsako leto maturo izvajalo 75 javnih in 6 zasebnih srednjih šol. Skratka, ugotoviti želim, ali so na primer prihodki šole, število zaposlenih, vrednost sredstev, plače zaposlenih, dobiček in ne nazadnje velikost šole kakorkoli vplivali na učni uspeh dijakov šole na maturitetnem izpitu.

Podatke za raziskavo bom črpal iz dveh virov. Maturitetne rezultate vseh srednjih šol za obdobje od leta 2006 do 2010 bom pridobil iz Republiškega izpitnega centra, v nadaljevanju (RIC), finančne podatke srednjih šol za to obdobje pa bom pridobil iz registra Agencije Republike Slovenije za javnopravne evidence in prihodke (v nadaljevanju AJPES), kjer sem tudi zaposlen. Empirično analizo bom izvajal z računalniškim programom za statistično obdelavo podatkov *Statistical Package for the Social Sciences* (v nadaljevanju SPSS).

Cilj magistrskega dela je primerjava maturitetnega uspeha dijakov javnih in zasebnih srednjih šol v Republiki Sloveniji. S pomočjo regresijske analize želim potrditi ali ovreči postavljeno ničelno hipotezo, da uspeh dijakov na splošni maturi ni povezan s finančno premoženjskim stanjem srednje šole, ki jo obiskujejo. S pomočjo podatkov iz letnih poročil za srednje šole bom torej skušal ugotoviti, ali obstaja povezava med nekaterimi izbranimi postavkami iz letnih poročil z uspehom učencev na maturi v obdobju od leta 2006 do 2010. Ta raziskava se mi zdi primerna, ker je tako v znanstveni literaturi kot v javnosti precej govora o povezavi med kvaliteto poučevanja in finančnimi sredstvi, ki jih imajo šole na razpolago. S to raziskavo bi rad ugotovil, ali morda obstajajo kakšne razlike med finančno premoženjskim stanjem slovenskih šol in ali je to povezano z ucnim uspehom.

Magistrsko delo je v prvem delu osnovano na poglobljenem pregledu strokovne literature, člankov in zakonskih podlag, za temeljito ugotovitev dejanskega stanja, v katerem se nahajata tako javno kot zasebno šolstvo kot tipična predstavnik javnih in zasebnih zavodov. V nadaljevanju sem s komparativno metodo primerjal javne in zasebne zavode na področju šolstva in vključil predvsem primerjavo na področju ustanovitve zavodov, financiranja programov za izvajanje srednješolskih programov in izvajanje tržne dejavnosti v javnih šolah. V tretjem delu sem predstavil nekatere dosedanje raziskave, ki so bile opravljene v svetu na področju primerjave med zasebnimi in tujimi šolami, in raziskave, ki so se ukvarjale z vplivom finančno premoženjskega stanja šol na učni uspeh učencev. Četrty in peti del naloge predstavljata empirični del, ki vsebuje statistično raziskavo, pri kateri sem s pomočjo regresijske analize skušal ugotoviti medsebojno odvisnost med finančno-premoženjskim stanjem šole in uspehom njenih dijakov na maturi. Pri izdelavi

magistrske naloge sem uporabil tudi teoretična znanja, pridobljena na podiplomskem študiju, in praktično poznavanje analiziranja večjih količin podatkov, s katerimi se srečujem pri svojem delu v AJPES.

1 POMEN IZOBRAZBE KOT DEJAVNIKA GOSPODARSKE RASTI

Že od začetka prejšnjega stoletja so želeli ekonomisti in sociologi oceniti, kako izobrazba in šolanje vplivata na posameznikov ekonomski status v družbi in kako izobražen posameznik vpliva na celotno družbo. Izobraževanje je poglobiten način formiranja tako imenovanega človeškega kapitala, ki predstavlja pomemben dejavnik gospodarske rasti. V gospodarskih procesih ima posameznik s svojimi znanji in sposobnostmi pomembno vlogo pri ustvarjanju dodane vrednosti. Ekonomski učinki izobraževanja so izraženi v obliki človeškega kapitala in jih lahko merimo tudi v denarnih enotah. Dobrobit izobraževanja pa ni le povečevanje proizvodnih učinkov, ampak nudi ljudem možnost osebnega razvoja in večanje osebnega in s tem tudi družbenega zadovoljstva. Po drugi strani pa je potrebno razumeti, da posameznikova znanja, ki so potrebna za proizvodnjo in gospodarstvo, učinkujejo le, če jih je le-ta pripravljen uporabljati.

Vlaganje v šolanje posameznika z namenom, da bo pridobil neka določena znanja, ki so potrebna v širšem družbenem gospodarskem procesu lahko preprosto imenujemo investiranje v človeški kapital (neotipljive investicije). Težko pa je tudi v primeru izobraževanja (kot pri vseh drugih investicijah) meriti stroške oziroma izdatke za izobraževanje na eni in učinke na drugi strani. Zato je nujno potrebno raziskati, kakšni so posredni (angl. *spillover*) učinki investiranja v človeški kapital oziroma kako izobraževanje vpliva na gospodarski razvoj države. Prav tako igra človeški kapital pomembno vlogo na mednarodnih tržiščih pri gibanju gospodarskih dejavnikov na globalnem in tudi turbulentnem tržišču.

Jacob Mincer s svojim modelom merjenja donosov na izobraževanje leta 1974 predstavil enega od temeljev empirične ekonomije na področju raziskovanja povezav med izobraževanjem in ekonomsko uspešnostjo posameznikov in družbe. Mincerjev model pri ocenjevanju meri vpliv kakovosti šolanja in delovnih izkušenj na plače delavcev. To je bil eden prvih in nato največkrat uporabljenih modelov za ocenjevanje donosov od izobraževanja oziroma za analizo povezav med gospodarsko rastjo in razvitostjo izobraževalnih sistemov v državah (Heckman, Lochner & Todd, 2003).

Hanusek in Kimko (2000) sta v raziskavi o učinku kvalitete izobraževanja na gospodarsko rast na podatkih med letoma 1960–1990 ugotovila značilno povezavo med kvaliteto izobraževanja in gospodarsko rastjo. Podobno raziskavo so izvedli tudi Gundlach, Rudman in Wossman leta 2002 in analizirali dosežke delavcev v 132 državah leta 1990. Odkrili so, da se lahko razlike pri človeškem kapitalu med posameznimi državami pojasni z 21 do 45

odstotkov z upoštevanjem kakovosti izobraževanja, ki so med državami različni (Hanushek & Wossman, 2007).

V splošnem bi lahko sklepali, da človeški kapital vpliva na gospodarsko rast preko procesov inovacij in imitacij. Prvi je prisoten v visoko razvitih državah, ki imajo zelo inovativno gospodarstvo z velikim deležem lastnih inovacij. Drugi način uporabe človeškega kapitala pa je povzemanje že obstoječe visoke tehnologije iz drugih držav, kajti tudi za to je potrebna precejšnja mera znanja. Če gospodarstvo v neki državi prednjači pri kreiranju novih tehnologij, obstaja verjetnost, da jo bodo druge države dohiteli, če razpolagajo z dovolj usposobljenim človeškim kapitalom, ki je sposoben povzemanja najnovejših tehnologij. Prav tako obstaja tudi dilema ali je človeški kapital potreben samo pri povzemanju najnovejših tehnologij, ali je potreben tudi v fazi koriščenja sodobnih tehnologij. Vsi dejavniki gospodarske rasti so med seboj povezani in medsebojno odvisni, zato pomanjkanje kateregakoli od teh dejavnikov privede do zmanjšanja gospodarske rasti. Kot primer lahko navedemo delovanje bivše Sovjetske zveze, kjer je država vlagala velika sredstva v fizični in človeški kapital vendar, je bila gospodarska rast zelo počasna zaradi pomanjkljivega podjetništva in zaprtosti pred zahodno tehnologijo (Petrović, 2010).

Velika prednost držav z visoko razvito industrijo je v tem, da njihovi izdelki vsebujejo ogromno znanja in informacij. Vzrok za obstoj teh komparativnih prednosti je visok nivo raziskovanj in vlaganj v razvoj glede na enoto stroškov dela. Če se torej osredotočimo na človeški kapital, je očitno, da visoko razvite države izvažajo produkte, ki vsebujejo veliko človeškega kapitala. Obenem prihaja do pojava, kjer visoko izobraženi ljudje v velikem številu emigrirajo iz manj razvitih v visoko razvite države. Iz te ugotovitve lahko sklepamo, da je proizvodnja človeškega kapitala cenejša v manj razvitih državah, kjer se pa izobražene ljudi tudi manj ceni. Po drugi strani pa je zaznati, da velja za izobražene ljudi, ki prihajajo iz manj razvitih držav, da imajo večjo motivacijo do dela in do učenja od ljudi že rojenih v razvitih državah.

Pri raziskovanju izobraževanja in njegove vloge pri ekonomski rasti se je potrebno zavedati, da so v svetu ogromne socialne razlike in da večina človeštva živi v bedi, pomanjkanju ter siromaštvu. Razvoj novih in sodobnih tehnologij omogoča neprestan razvoj razvitim državam, po drugi strani pa omogoča upanje, da se bo v bodoče zmanjšala razlika med bogatimi in revnimi oziroma da bodo dobrine v svetu pravičneje porazdeljene. Zato igrajo tu pomembno vlogo države, ki morajo omogočati izobraževanje čim širšemu krogu ljudi. To izobraževanje pa mora biti organizirano na podlagi vizije in v povezavi z gospodarstvom, če želimo, da izobrazba čim bolj služi gospodarski rasti.

1.1 Vloga in pomen javnega sektorja v izobraževanju

Javni sektor je del družbenega sistema v vsaki državi. V večini držav ima zelo pomembno vlogo pri ustvarjanju bruto domačega proizvoda. Pri javnem sektorju je izrednega pomena

načelo javne odgovornosti, saj mora biti poslovanje javnega sektorja transparentno, javnost pa mora imeti omogočen dostop do pomembnejših podatkov, ki vplivajo na poslovanje določene javne ustanove. Če na primer izobraževalni zavod izvaja tudi tržno dejavnost, je potrebno to posebej prikazati v računovodskih izkazih. Prav tako mora zasebni izobraževalni zavod posebej prikazati prejete prihodke iz državnih subvencij in druge prihodke, ki jih ustvarja s svojo dejavnostjo na trgu.

Država zagotavlja zadovoljevanje javnih potreb preko javnega sektorja, ki se ukvarja s preskrbo javnih dobrin. Obseg in strukturo javnih dobrin, ki bo v določenem času prebivalstvu na voljo, določi država po načelih političnega odločanja, v največji meri s proračuni (Dorić, 2007).

Značilnosti javnega sektorja so naslednje (Kavčič, 2005):

- pojav javne odgovornosti,
- velikost in kompleksnost javnega aparata,
- delovna intenzivnost upravne panoge,
- velika pripadnost zaposlenih in
- etika javnega dela s politično nevtralnostjo, lojalnostjo, nepristranskostjo in nepodkupljivostjo.

Javna služba je v grobem opredeljena kot skupek tistih dejavnosti, ki so nujno potrebne za nemoteno delovanje in razvoj družbe, organizirajo ali opravljajo pa jih organi in organizacije, ki so sestavni del državnega aparata ali pa vsaj deloma spadajo vanj (Stefan, 2000, str. 6). V posameznih državah so državne aktivnosti različno razvite in na podlagi tega se opravljajo temu primerne dejavnosti kot javne službe. Izobraževanje je skoraj povsod v vsaj delni domeni javnih služb, večina držav ima pravzaprav izobraževalni sistem, financiran iz državnega proračuna, več o tem pišem v primerjavi izobraževalnih sistemov med posameznimi državami v poglavju 2.4. Poleg dejavnosti vzgoje in izobraževanja opravljajo javni zavodi tudi dejavnosti na področju kulture, športa, zdravstva, socialnega zavarovanja, socialnega varstva, pokojninskega varstva, otroškega varstva in drugih področij.

Pri dobrinah, ki jih zagotavljajo javne službe, je pridobivanje dobička podrejeno zadovoljevanju javnih interesov. Za družbo so le-te velikega pomena, saj zagotavljajo želeni nivo družbene blaginje, od katerega je odvisna kakovost življenja. Prav zaradi njihovega pomena jim vsaka družba posveča veliko pozornosti.

1.1.1 Zakaj javni sektor in javne službe

Javne službe zagotavljajo dobrine v javnem interesu, ki so lahko proizvodi ali storitve, kadar tem dobrinam ni mogoče zadostiti v tržni proizvodnji, le-te pa so lahko čiste javne

dobrine, pri katerih ni zaželena niti ni tehnično možna izključitev posameznika iz potrošnje, poraba dobrin ni konkurenčna in organizacija trga praktično ni možna. Torej gre za dobrine, za katere obstaja javni interes, čeprav so po svojih značilnosti take, da bi jih lahko zagotavljal tudi trg, vendar je pri njih značilno, da je potrebno zagotoviti posebno enakost pri oskrbi, ker bi v primeru, če bi odločitev prepustili posameznikom, bila njihova potrošnja manjša od družbeno zaželene; njihova potrošnja povzroča pozitivne zunanje učinke, posameznik pa lahko uživa njihove koristi, ne glede na to, ali jih je plačal ali ne (Stanovnik, 1998, str. 133–134; Žibert, 1993, str. 23). Pri njihovi oskrbi prihaja do izraza paternalizem države, ki je pogojen predvsem zunanjim vplivom, ki jih njihova potrošnja prinaša (Kamnar, 1999b, str. 8). V tem primeru namreč država odloča, kaj je dobro za njene državljane in jim zato predpiše vrsto in obseg dobrin.

Javno službo lahko zagotavlja država sama preko svojega administrativnega aparata ali pa jo zaupa drugi javni ali zasebni pravni osebi, pri čemer seveda zadrži nadzor. Država mora izvajati nadzor nad izvajanjem javne službe ne glede na to ali je izvajalec javna ali zasebna pravna oseba. Država mora od izvajalcev javne službe zahtevati, da izvajajo storitve tako, da so na voljo vsakomur (splošna dolžnost izvajanja javne službe) brezplačno ali po ceni, ki je dovolj nizka, da je dostopna vsakomur, ne glede na njegov dohodkovni položaj (četudi cena ne pokrije vseh proizvodnih stroškov). Javna služba se mora izvajati kontinuirano in mora biti prilagojena potrebam prebivalstva (Kamnar, 2009).

1.1.2 Razvrstitev subjektov javnega sektorja

Zakon o javnih financah (Ur. l. RS, št. 79/1999) kot subjekte javnega sektorja opredeljuje vse pravne osebe, ki se razvrščajo v širši sektor države. Na podlagi tega je bila izdelana enotna klasifikacija proračunskih uporabnikov, in sicer:

1. neposredni uporabniki proračuna so organi in organizacije na ravni države ali občin, ki se financirajo neposredno iz proračuna in mednje sodijo:

- nevladni proračunski uporabniki,
- vladni proračunski uporabniki (vladne službe, ministrstva in organi v sestavi ministrstev ter upravne enote),
- pravosodni proračunski uporabniki,
- občine,
- krajevne skupnosti in
- druge lokalne skupnosti;

2. posredni uporabniki proračunov, ki se financirajo posredno iz proračuna države ali občin, so:

- javni zavodi in drugi izvajalci javnih služb,

- skladi in drugi izvajalci obveznega socialnega zavarovanja (Zavod za pokojninsko in invalidsko zavarovanje, Zavod za zaposlovanje...) in
- javni skladi.

Javni izobraževalni zavodi so torej posredni uporabniki proračunov in na AJ PES predložijo letna poročila kot določeni uporabniki, medtem ko neposredni uporabniki proračuna predlagajo letna poročila kot drugi uporabniki enotnega kontnega načrta. Bilanca stanja je pri drugih in določenih uporabnikih identična, izkaz poslovnega izida pa je različen in precej drugače razdeljen za določene in druge uporabnike kontnega načrta.

1.1.3 Javni zavod

Javni zavodi v Sloveniji so temeljna organizacijska oblika izvajanja negospodarskih javnih služb. Zakon o zavodih (Ur. l. RS, št. 12/1991) statusno ureja vprašanja zavodov, opredeljuje javne zavode kot »organizacije, ki se ustanovijo za opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, znanosti, kulture, športa, zdravstva, socialnega varstva, otroškega varstva, invalidskega varstva, socialnega zavarovanja ali drugih dejavnosti, če cilj opravljanja dejavnosti ni pridobivanje dobička, ampak zadovoljevanje javnih potreb«. Javni zavod je organizacijska oblika, preko katere država ali lokalna skupnost organizira javno preskrbo za svoje državljane oziroma občane. Tako lahko rečemo, da je javni zavod pravna oseba, katerega temeljna dejavnost je opravljanje družbene dejavnosti (Čadež, 2003).

Javni zavod deluje v javnem interesu. Njegov namen je trajno zagotavljati storitve in dobrine, ki stremijo k uspešnemu delovanju družbe kot celote, njenih podsistemov in posameznega človeka, njegova ustanovitev pa ni namenjena pridobivanju dobička (Pečar & Goričan, 2003, str. 63). Kljub temu da ustanovitev javnega zavoda ni namenjena pridobivanju dobička, zavod lahko pridobiva dobiček. Vendar se morebitni dobiček ne sme razdeliti lastnikom, ampak se lahko nameni le razširitvi in razvoju zavodske dejavnosti ali pa za dvig kvalitete storitev.

1.1.3.1 Ustanovitev javnega zavoda

Javni zavod lahko ustanovijo država, občina, mesto in tudi druge z zakonom pooblašene pravne osebe, samoupravna narodnostna skupnost pa ima pravico soustanoviti ali sama ustanoviti javni zavod, ki opravlja dejavnost, pomembno za uresničevanje pravic narodnosti. Soustanovitelj zavoda so lahko tudi druge pravne in fizične osebe. Zavod ustanovijo za opravljanje javne službe.

Lahko pa javni zavod ustanovijo tudi za opravljanje druge nepridobitne družbene dejavnosti, če se opravlja na način in pod pogoji, ki veljajo za javno službo (Zakon o zavodih, Ur. l. RS, št. 12/1991).

Za ustanovitev javnega zavoda morajo biti zagotovljena sredstva za njegovo ustanovitev in sredstva za začetek delovanja ter izpolnjeni drugi z zakonom določeni pogoji. Minimalni znesek za ustanovitev javnega zavoda torej ni predpisan, kot je predpisan za ustanovitev podjetja, vendar pa obveznost financiranja ustanovitve in začetnega funkcioniranja prepušča ustanovitelju, ki tudi imenuje vršilca dolžnosti poslovnega organa, ki pod nadzorstvom ustanovitelja opravi priprave za začetek delovanja javnega zavoda (Kozamernik, 2005, str. 7).

Po definiciji lahko javne službe organizirano upravlja le država, saj je ta odgovorna za zadovoljevanje potreb, ki se deklarirajo kot skupne oziroma javne. Zakonodaja običajno določi obseg javne službe, pri čemer je v različnih državah različna ureditev pristojnosti med centralno in lokalno oblastjo.

Upravljanje zavoda je v Zakonu o zavodih opredeljeno dokaj nenatančno. Upravljanje vodi svet zavoda ali drugi kolegijski organ. Predstavniki ustanovitelja sestavljajo svet zavoda, v katerem so strokovnjaki s področja dela javnega zavoda, financ in pravnih zadev. Svet zavoda je sestavljen tako, da je poudarek na strokovnosti, znanju ter izkušnjah na področju delovanja javnega zavoda. Ta organ sprejema statut ali pravila, splošne akte zavoda, programe dela in načrte za razvoj zavoda ter spremlja njihovo uresničevanje. Poleg tega tudi nadzira zakonitost dela in poslovanja ter ocenjuje in spremlja delo zavoda in direktorja pri izvrševanju programa.

V večini javnih zavodov je lastnik država, zato ima na področju upravljanja javnega zavoda tudi pomembno vlogo. Pojavlja se v vlogi regulatorja, ustanovitelja in kot financer javnega zavoda. V 71. členu Zakona o javnih financah je določeno, da država zagotavlja izvajanje javnih služb in dejavnosti v javnem interesu tako, da izvaja naslednje naloge:

- usklajuje program dela in finančnih načrtov javnega zavoda,
- financira dejavnosti javnega zavoda,
- nadzira poslovanje javnega zavoda,
- nadzira izvajanje odobrenih programov.

Direktor javnega zavoda je poslovodni organ zavoda, saj organizira in vodi poslovanje zavoda ter predstavlja in zastopa zavod in je odgovoren za njegovo poslovanje. Odgovoren je seveda tudi za zakonitost in strokovnost dela zavoda.

Vsekakor pa je potrebno vsebino in obseg delovanja javnega zavoda dobro planirati, kajti če nečemo dogodkov prepuščati naključju, jih je potrebno načrtovati. Management v javnih ali zasebnih zavodih si ne sme dovoliti, da bi bila njihova organizacija odvisna zgolj ali povsem od naključij. Predvideti mora, kaj se bo zelo verjetno dogajalo v okolju organizacije, podrobneje določiti cilje za določeno obdobje in poti do njih. Planiranje omogoča sistematično zmanjševati vpliv negotovosti v procesih managementskega

odločanja. V neprofitni organizaciji je le s planiranjem mogoče zagotavljati skladnost med obsegom storitev in potrebnimi kadri, med stroški in dosegljivimi prihodki, med investicijskimi cilji in možnostmi financiranja investicij itd. S procesom planiranja oblikujemo strukturo odnosov med ljudmi in odnosov ljudi do drugih temeljnih prvin v zavodu tako, da bo ta struktura zagotavljala smotrno delovanje organizacije (Pučko, 2005, str. 13).

1.1.5 Zasebni zavod

Zasebni zavod je pravna oseba zasebnega prava, ki jo lahko ustanovi ena ali več fizičnih ali pravnih oseb za opravljanje dejavnosti vzgoje, izobraževanja, znanosti, kulture, športa, zdravstva, socialne in drugih dejavnosti. Temeljna značilnost zavoda je njegova neprofitnost. To pomeni, da se morebitni dobiček pri poslovanju ne more deliti med ustanovitelje kot pri gospodarskih subjektih, ne pomeni pa, da se zavod ne more ukvarjati s pridobitnimi dejavnostmi, vendar se mora tudi v tem primeru ves dobiček uporabiti za osnovne dejavnosti zavoda. Ustanovitev zavoda lahko opravi domača in tuja fizična ali pravna oseba, če ni za posamezne dejavnosti ali za posamezne vrste zavodov z zakonom drugače določeno. Če zavod ustanovi več ustanoviteljev, se njihove medsebojne pravice, obveznosti in odgovornosti uredijo s pogodbo. Zavod se financira iz sredstev ustanovitelja, s plačili za storitve, s prodajo blaga in storitev na trgu ter iz drugih virov na način in pod pogoji, določenimi z zakonom in aktom o ustanovitvi. Presežek prihodkov nad odhodki sme zavod uporabiti le za opravljanje in razvoj dejavnosti, če ni z aktom o ustanovitvi drugače določeno. Zavod je odgovoren za svoje obveznosti s sredstvi, s katerimi lahko razpolaga.

Osnovni akt zavoda je akt oziroma pogodba o ustanovitvi, ki mora vsebovati najmanj določbe o imenu in sedežu zavoda, podatke o ustanoviteljih, dejavnosti zavoda v skladu s standardno klasifikacijo dejavnosti, določbe o organih zavoda, sredstvih, ki so zavodu zagotovljena za ustanovitev in začetek dela, način razpolaganja s presežkom prihodkov nad odhodki in način kritja primanjkljaja sredstev za delo zavoda, določbe o odgovornosti ustanovitelja za obveznosti zavoda, medsebojne pravice in obveznosti ustanovitelja in zavoda.

Poleg akta oziroma pogodbe o ustanovitvi zavoda mora imeti zavod tudi svoj statut. V njem se podrobneje razčleni organizacija zavoda, organi in njihove pristojnosti ter ostala pomembna vprašanja. Sprejme ga svet zavoda s soglasjem ustanovitelja, mora pa biti skladen z zakonom in aktom o ustanovitvi. Organi zavoda lahko sprejmejo tudi druge interne akte, ki natančneje urejajo posamezna področja dela zavoda.

Zavod ima direktorja, svet zavoda ter strokovni svet. Direktor je poslovodni organ, ki vodi delo in poslovanje, predstavlja in zastopa zavod ter je odgovoren za zakonitost dela zavoda. Direktor mora biti imenovan v aktu oziroma v pogodbi o ustanovitvi zavoda. Svet

zavoda je kolegijski organ, ki ga sestavljajo predstavniki ustanoviteljev, predstavniki sodelavcev ter predstavniki uporabnikov storitev zavoda oziroma zainteresirane javnosti. Njegova naloga je upravljanje zavoda. Svet zavoda mora biti v aktu oziroma pogodbi o ustanovitvi zavoda številčno opredeljen, ni pa potrebno poimensko navesti članov.

Strokovni svet je kolegijski organ, ki obravnava vprašanja s področja strokovnega dela zavoda. Svetu zavoda in direktorju daje nasvete glede vsebinskega dela zavoda in pogojev za razvoj dejavnosti ter odloča v okviru svojih pristojnosti, ki so določene v zakonu, pogodbi oziroma aktu o ustanovitvi, statutu in ostalih aktih zavoda. Pristojnosti organov zavoda se natančneje opredelijo v statutu zavoda skladno z zakonom in aktom oziroma pogodbo o ustanovitvi.

Poslovanje zasebnega zavoda vodijo in upravljajo direktor, svet zavoda in strokovni svet. Direktor je poslovodni organ, ki vodi delo in poslovanje, predstavlja in zastopa zasebni zavod ter je odgovoren za zakonitost dela. Svet zavoda je kolegijski organ, ki ga sestavljajo predstavniki ustanoviteljev, predstavniki sodelavcev in predstavniki uporabnikov storitev zasebnega zavoda. Njegova naloga je upravljanje zavoda. Svet zavoda mora biti v aktu o ustanovitvi številčno opredeljen, ni pa potrebno poimensko navesti članov. Strokovni svet je tudi kolegijski organ, ki obravnava vprašanja s področja strokovnega dela zasebnega zavoda. Svetu zavoda in direktorju daje nasvete glede vsebinskega dela zavoda in pogojev za razvoj dejavnosti ter odloča v okviru svojih pristojnosti, ki so določene v zakonu, aktu o ustanovitvi, statutu in ostalih aktih zasebnega zavoda. Strokovno delo zavoda vodi strokovni vodja, če je tako določeno z zakonom ali aktom o ustanovitvi, sicer pa vodi strokovno delo zavoda direktor.

V Evropi zasebnih zavodov ne poznajo. Edina izjema je Liechtenstein, kjer imajo zavode posebej urejene v civilnem zakoniku in za njih veljajo splošna pravila civilnega zakonika in ne javno pravna pravila (Abrahamsberg, 2006, str. 967).

Pravne osebe zasebnega prava, kamor spadajo zasebni zavodi, vodijo poslovne knjige in sestavljajo letna poročila v skladu z Zakonom o računovodstvu (Ur. l. RS, št. 23/1999) in s slovenskimi računovodskimi standardi, tako splošnimi kot SRS 36 (Računovodske rešitve v nepridobitnih organizacijah – pravnih osebah zasebnega prava). Zakon o računovodstvu ureja vodenje poslovnih knjig in sestavljanje letnih poročil tudi za pravne osebe zasebnega prava. Te so opredeljene v več predpisih. Pravne osebe, ki sestavljajo to skupino, so ustanovljene na podlagi različnih zakonov, nas pa seveda najbolj zanimajo zasebni zavodi, ki so ustanovljeni po zakonu o zavodih.

Letno poročilo pravnih oseb zasebnega prava je sestavljeno iz:

- bilance stanja,
- izkaza prihodkov in odhodkov,

- pojasnil k izkazoma in
- poslovnega poročila.

Letno poročilo se sestavi za poslovno leto, ki je enako koledarskemu, torej za obdobje od 1. januarja do 31. decembra.

2 ORGANIZACIJA SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V REPUBLIKI SLOVENIJI

Srednješolsko izobraževanje v Republiki Sloveniji se deli na splošno ter na poklicno in srednje strokovno in tehniško izobraževanje. Urejeno je z:

- Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 12/1996, 16/2007 – uradno prečiščeno besedilo in 36/2008, v nadaljevanju ZOFVI),
- Zakonom o gimnazijah (Ur. l. RS, št. 1/2007 – uradno prečiščeno besedilo),
- Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006),
- Zakonom o maturi (Ur. l. RS, št. 1/2007 – uradno prečiščeno besedilo),
- Zakonom o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 35/01 in 102/2007 – ZOsn-F) in
- Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 3/2007 – uradno prečiščeno besedilo).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ureja pogoje za opravljanje ter določa način upravljanja in financiranja tudi za poklicno in srednje strokovno ter splošno izobraževanje. Med drugim določa tudi obvezne sestavine srednješolskih izobraževalnih programov.

Zakon o gimnazijah ureja izobraževanje v splošnih in strokovnih gimnazijah, namenjeno pripravi na nadaljnje izobraževanje v visokem šolstvu.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju ureja nižje in srednje poklicno izobraževanje in srednje strokovno izobraževanje, ki omogoča pridobitev ustreznega znanja, spretnosti in kompetenc za delo v določenem strokovnem področju in hkrati pripravo na nadaljnje izobraževanje zlasti v višjem in visokem strokovnem šolstvu.

Zakon o maturi določa vsebino poklicne in splošne mature, pravice in obveznosti kandidatov, ki opravljajo poklicno oziroma splošno maturo, sestavo in pristojnosti maturitetnih organov ter postopek in način opravljanja poklicne in splošne mature. Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja ureja uresničevanje pravic navedenih skupnosti med drugim tudi na področju srednjega šolstva.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ureja usmerjanje ter določa način in obliko vzgoje in izobraževanja tudi na področju srednješolskega izobraževanja.

2.1 Financiranje srednješolskega izobraževanja

Financiranje srednješolskega izobraževanja je določeno z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) in s podzakonskimi akti, kot sta Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (Ur. l. RS, št. 62/2010 in 99/2010) in Pravilnik o uvajanju novega načina financiranja in organizacije vzgojno-izobraževalnega dela v srednjih in višjih strokovnih šolah ter dijaških domovih (Ur. l. RS, št. 75/2005).

ZOFVI določa, da se vzgoja in izobraževanje financira iz javnih sredstev, sredstev ustanovitelja, prispevkov gospodarskih združenj in zbornic, neposrednih prispevkov delodajalcev za izvajanje praktičnega pouka iz sredstev, ki jih prispevajo deležniki v izobraževalnem sistemu, šolnin v zasebnih šolah, iz tržne dejavnosti ter iz donacij, prispevkov sponzorjev in drugih virov.

V kolikor javna šola s prodajo proizvodov oziroma storitev, ustvarjenih z opravljanjem vzgoje in izobraževanja oziroma z opravljanjem dejavnosti skladno z aktom o ustanovitvi ustvari presežek prihodkov nad odhodki, se le-ta uporablja za plačilo materialnih stroškov, investicijsko vzdrževanje in investicije, po predhodnem soglasju ustanovitelja pa tudi za plače.

Javne šole iz državnega proračuna zagotavljajo sredstva za plače s prispevki in druge osebne prejemke ter sredstva za materialne stroške, investicijsko vzdrževanje in obnovo nepremičnin in opreme. Lokalne skupnosti zagotavljajo sredstva za financiranje osnovnih in glasbenih šol.

Zakon določa le osnovne pravice in dolžnosti udeležencev v izobraževalnem procesu. Natančnejše pravila pri zagotavljanju sredstev se določijo z normativi in standardi, ki jih določi minister. Normativi in standardi obsegajo učne obveznosti delavcev v šoli, merila za oblikovanje svetovalnih, administrativno-računovodskih in ostalih služb ter merila za oblikovanje oddelkov in skupin. Normativi so določeni v Pravilniku o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva.

V letu 2005 je bila v sistem načina financiranja srednjih šol vpeljana novost z namenom omogočiti večjo strokovno in finančno avtonomijo šolam, s tem pa tudi večjo odgovornost za rezultate izobraževanja. Modernizacija sistema naj bi šole spodbujala k iskanju organizacijskih in izvedbenih rešitev, ki bi izboljšale tako kakovost, kot tudi notranjo učinkovitost in jim omogočal hitrejšo odzivanje na potrebe trga dela in ostalega okolja.

Modernizacija financiranja in administrativnega sistema (v nadaljevanju MOFAS), ki se poskusno za srednje šole že od leta 2004 uvaja v Sloveniji, temelji na izkušnjah nizozemskega modela ter na izkušnjah uvajanja izračunavanja stroškov na študenta, ki se uporablja in je uzakonjeno že v visokem šolstvu. Pomeni način določanja višine financiranja s strani proračuna. Višina sredstev se določa glede na število dijakov oziroma študentov višjih strokovnih šol (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS, 2007).

Uvajanja novega načina financiranja in upravljanja šolstva je omogočiti srednješolskim zavodom večjo avtonomijo pri načrtovanju in upravljanju s pogodbeno dogovorjenimi finančnimi sredstvi z namenom doseganja še bolj kakovostnega in učinkovitejšega izobraževanja. Po novem načinu financiranja se obseg sredstev za izvedbo financiranja določi s pogodbo o zagotavljanju proračunskih sredstev za izvajanje javne službe po novem modelu financiranja, ki jo skleneta zavod in ministrstvo za proračunsko leto (Pravilnika o uvajanju novega načina financiranja, 7. člen). Skupni obseg sredstev se določi na podlagi veljavnih metodologij C in D (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS, 2007).

Metodologija D temelji na letni ceni na dijaka (lat. *per capita*), metodologija C pa na soglasju k sistemizaciji delovnih mest za tekoče šolsko leto ter na obsegu sredstev za materialne stroške izvajanja javne službe. V obeh metodologijah so potrebna sredstva določena na način *lump sum* (kot letni obseg sredstev), pri katerem zavod avtonomno razporedi mesečno dodeljena finančna sredstva.

Pri obeh metodologijah je upoštevano (posredno oziroma neposredno), da je dijak nosilec vsakega delovnega mesta, pri določitvi priznanih delovnih mest pa so upoštevani veljavni pravilniki o normativih in standardih. Bistveno je tudi, da se v obeh primerih sredstva zagotavljajo na podlagi 81. in 84. člena ZOFVI kot tudi razumevanje, da je tako po ZOFVI, kot Zakonu o delovnih razmerjih za sistemizacijo delovnih mest zavoda odgovoren ravnatelj/direktor.

Srednje šole, ki izvajajo maturitetni program, so se v sistem MOFAS vključevale nekoliko kasneje kot poklicne in ostale srednje šole. Prvo leto priključitve temu projektu je bilo šolsko leto 2007/2008, ko se je v ta projekt vključilo 34 gimnazij in srednjih šol z maturitetnim programom. V letu 2009/2010 je bilo po projektu MOFAS financiranih 67 šol, kar predstavlja dobrih 82 odstotkov vseh srednjih šol in gimnazij v Republiki Sloveniji, ki izvajajo maturitetni program. Gimnazije so večinoma financirane po metodologiji D, medtem ko se ostale srednje šole z maturitetnim programom odločajo večinoma za metodologijo C.

2.1.1 Financiranje zasebnih šol

Zasebnim šolam, ki izvajajo javno veljavne programe osnovnošolskega izobraževanja, osnovnega glasbenega izobraževanja ali gimnazijske programe, pripadajo sredstva iz državnega proračuna, če izpolnjujejo nekatere z zakonom določene pogoje, kot so celovitost izobraževanja, ustrezní kadri za izvajanje javno veljavnega programa in vpisana najmanj dva oddelka v prvem razredu.

Zasebni šoli pripada za posameznega učenca oziroma dijaka 85 odstotkov sredstev, ki jih država oziroma lokalna skupnost zagotavlja za plače in druge prejemke v skladu s kolektivno pogodbo in materialne stroške na učenca oziroma dijaka v javni šoli. Za učenca ali dijaka, ki ne presega materialnega cenusa za pridobitev državne štipendije, lahko znaša šolnina največ 15 odstotkov sredstev, ki jih javni šoli za plače in materialne stroške zagotavlja država na učenca ali dijaka. Financiranje in obveznosti zasebne šole se podrobneje uredijo s pogodbo, samo opravljanje javne službe v izobraževanju pa se dodeli zasebnemu izvajalcu s koncesijo.

2.1.1.1 Koncesije

Koncesija je v Sloveniji razmeroma mlad pravni institut, ki so ga znova uvedli pred nekaj leti in si šele utira pot v slovensko upravno prakso. Beseda »koncesija« izhaja iz latinske besede *concessio* (iz *concedere* – dovoliti) in pomeni uradno dovoljenje oziroma podelitev kake pravice ali samo pravico (Verbinc, 1971).

V koncesijsko razmerje, ki se ureja s koncesijsko pogodbo, vstopajo različni udeleženci oziroma različne organizacije (pridobitne in nepridobitne), in sicer javne, napol javne in zasebne. Na eni strani imamo državo ali lokalno skupnost oziroma javno upravo, na drugi strani pa vrsto oblik pravnega statusa: samostojnega podjetnika, družbo z neomejeno odgovornostjo, komanditno družbo, družbo z omejeno odgovornostjo, delniško družbo, javno podjetje, javni zavod, zasebni zavod, društvo, ustanovo, versko skupnost ipd. (Mrak, 2002).

Če upoštevamo, da stopajo v koncesijska razmerja tako pridobitne kot tudi nepridobitne organizacije, je popolnoma jasno, da se v teh menjalnih razmerjih pojavlja vrsta različnih interesov, kar seveda bistveno vpliva na politiko, tj. cilje organizacije, in na strategije za doseganje ciljev (dejavnost, urejenost in sredstva). V razmerju med državo kot dajalcem koncesije (koncedentom) in prejemnikom koncesije (koncesionarjem) je to zlasti izrazito na področju tržne omejenosti, kajti država navadno nadzira oblikovanje cen in kakovost opravljenih storitev. Država torej neposredno vpliva na višino dobička in na uspešnost poslovanja organizacije oziroma celo na izgubo. Vprašanja koncesij so s pravnega vidika v splošnem dobro urejena, zatakne pa se pri njihovem neposrednem uresničevanju v praksi. V boljšem položaju so tista okolja, ki so se teh problemov lotila že v preteklosti, in sicer

pri privatizaciji podjetij, ki se ukvarjajo z dejavnostmi, s katerimi se zagotavljajo javne dobrine in za katere nemoteno in trajno proizvodnjo je odgovorna država ali lokalna skupnost (Mrak, 2002).

V Sloveniji se je »koncesija« ponovno pojavila s pojmom javne službe, ki je nadomestil pojem dejavnosti posebnega družbenega pomena. Koncesija se je najprej pojavila v Zakonu o zavodih kot ena od oblik opravljanja negospodarske javne službe (v zdravstvu, kulturi, vzgoji in izobraževanju, športu, socialnem varstvu ipd.) in je kot taka tudi eden izmed glavnih virov financiranja zasebnih in javnih zavodov, ki jih obravnavam v tej nalogi. Na področju šolstva je financiranje zasebnih šol zagotovljeno s podeljevanjem koncesij, ki jih v XII. poglavju ureja Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki določa, da se koncesija dodeli z odločbo na podlagi javnega razpisa. Koncesijo dodeli minister in s pogodbo o koncesiji koncedent in koncesionar uredita medsebojne pravice in obveznosti ter pogoje, pod katerimi mora koncesionar opravljati dejavnost.

S pogodbo o koncesiji se določijo predvsem:

- predmet koncesije,
- obseg izvajanja dejavnosti,
- začetek izvajanja koncesije,
- rok za odpoved koncesije in
- sredstva, ki jih za opravljanje dejavnosti zagotavlja koncedent.

Izvajanje koncesije koncedent nadzira in če ugotovi, da se dejavnosti ne opravljajo v skladu s predpisi ali pogodbo o koncesiji, določi koncesionarju rok za odpravo pomanjkljivosti. Če koncesionar ugotovljenih pomanjkljivosti ne odpravi v določenem roku, se koncesija odvzame. V primeru odvzema koncesije pa je koncedent dolžan poskrbeti, da učenci lahko dokončajo začeto izobraževanje.

Zasebne šole, ki izvajajo javno veljavne izobraževalne programe, morajo izpolnjevati pogoje, predpisane za strokovne delavce, prostor in opremo v javni šoli. Šole, ki izvajajo javno veljavne izobraževalne programe lahko začnejo opravljati dejavnost vzgoje in izobraževanja po vpisu v razvid, ki ga vodi ministrstvo, pristojno za šolstvo. Prav tako morajo pogoje, predpisane za strokovne delavce javnih šol izpolnjevati tudi strokovni delavci v zasebnih šolah, ki izvajajo javno veljavne programe. Plače in drugi osebni prejemki delavcev v zasebni šoli, financirani iz javnih sredstev, se oblikujejo v skladu z zakonom, s kolektivno pogodbo in z drugimi predpisi, ki veljajo za javne šole.

2.1.2 Financiranje javnih zavodov

Javni zavodi se v večini financirajo z javnofinančnimi viri, pogosta pa je tudi kombinacija javnofinančnih in zasebnih virov, pri čemer glavina financiranja temelji na javnih virih. Način financiranja je odvisen od dejstva, ali javni zavod opravlja le javno službo ali opravlja tudi poleg tega tržno dejavnost (Ivanjko, 2001, str. 135). Viri financiranja posameznega javnega zavoda so razvidni iz izkaza prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po načelu denarnega toka.

Po Zakonu o zavodih javni zavodi pridobivajo sredstva za delo iz sredstev ustanovitelja, s plačili za storitve, s prodajo blaga in storitev na trgu ter iz drugih virov na način in pod pogoji, določenimi z zakoni in akti o ustanovitvi. V zakonu so navedeni le možni viri financiranja javnih zavodov, brez kakršne koli natančnejše opredelitve le-teh.

Kot sredstva ustanovitelja lahko opredelimo sredstva, ki jih ustanovitelj zagotovi za začetek delovanja zavoda. V sklepu o ustanovitvi posameznega javnega zavoda so določeni sredstva, ki so javnemu zavodu zagotovljena za ustanovitev in začetek dela, ter načini pridobivanja sredstev za delo. S plačili za opravljene storitve lahko razumemo sredstva, ki jih zavod pridobi od financerja za opravljene storitve ali pa z neposrednimi plačili oziroma doplačili k ceni javne storitve, ki jo plača uporabnik. Sredstva, pridobljena s prodajo blaga in storitev na trgu, so rezultat opravljanja tržne dejavnosti javnega zavoda, kar pomeni s prodajo blaga in storitev na trgu, ki ne spadajo v dejavnost javne službe. Kot druge vire je mogoče razumeti vsa druga prejeta sredstva zavoda, kot so darila, volila, dotacije in podobno (Kamnar, 1999a, str. 51). Torej, če povzamem zgoraj zapisano, se javni zavodi financirajo iz naslednjih virov (Korpič Hrovat, 2001, str. 10):

- S sredstvi ustanovitelja. Ustanovitelj zagotovi sredstva za začetek poslovanja javnega zavoda, vendar ni nujno, da ga po ustanovitvi financira (osnovne šole na primer ustanovi občina, financira jih država).
- S plačili za storitve. Javni zavod pridobi sredstva za opravljanje javne službe od financerja in od uporabnika javnih storitev (na primer plačilo podiplomskega študija).
- S prodajo blaga in storitev na trgu. Gre za sredstva, ki jih javni zavod pridobi s prodajo blaga in storitev na trgu, ki ne spadajo v javno službo.
- Iz drugih virov. Med druga sredstva za opravljanje dejavnosti javnega zavoda se uvrščajo donacije, dotacije, darila, volila in podobno (Snedec, 2009).

2.2 Tržna dejavnost javnih zavodov

Pojem tržne dejavnosti ni neposredno opredeljen v zakonodaji. Do opredelitve pojma je moč priti z nekaterimi posrednimi opredelitvami, ki jih uporablja davčna, javnofinančna in plačna zakonodaja ter statistika. Vendar na ta način težko dobimo enoznačno opredelitev. Dejavnost lahko kot tržno označimo takrat, ko javni zavod prodaja blago in storitve na trgu

in ga pri tem ustanovitelj finančno ne podpira. Tržna dejavnost se mora izvajati strogo ločeno od javne službe, prav tako se morajo ločeno evidentirati prihodki in odhodki.

Najbolj splošno definicijo tržne dejavnosti lahko najdemo v Zakonu o preglednosti finančnih odnosov in ločenem evidentiranju različnih dejavnosti (Ur. l. RS, 53/2007), ki govori o dveh vrstah dejavnosti vseh ekonomskih subjektov, med katere šteje tudi javne zavode. Njihovo dejavnost razdeli na tisto, ki jo ekonomski subjekti, med njimi so seveda tudi javni zavodi, opravljajo na podlagi posebne ali izključne pravice organov oblasti in je splošnega gospodarskega pomena, pri tem pa so storitve splošnega gospodarskega pomena izenačene s pojmom javna služba in javna gospodarska služba ter storitve, ki jih morajo zagotavljati organi oblasti. Ekonomski subjekti pa opravljajo tudi proizvodno dejavnost, ki jo zakon opredeljuje kot vso drugo dejavnost, ki je ne izvajajo na podlagi posebnega pooblastila, ampak jo tržijo (Kamnar, 2009).

Opaziti je, da v Sloveniji obstaja velik interes javnih zavodov, da poleg osnovne negospodarske dejavnosti v okviru javne službe opravljajo tudi tržno dejavnost. Zakon o sistemu plač v javnem sektorju omogoča javnim zavodom, ki poleg sredstev za izvajanje javne službe pridobivajo sredstva tudi s tržno dejavnostjo, to je s prodajo blaga in storitev na trgu, da lahko ob izpolnjevanju določenih pogojev del tako pridobljenih sredstev uporabijo za plačilo delovne uspešnosti in s tem povečajo obseg sredstev nad zakonsko omejitev. Po trenutno veljavni Uredbi o delovni uspešnosti iz naslova prodaje blaga in storitev na trgu (Ur. l. RS, št. 97/2009) je javnim zavodom, ki opravljajo tržno dejavnost in ki izpolnjujejo predpisane pogoje, omogočen povečan obseg sredstev za plačilo delovne uspešnosti iz naslova prodaje blaga in storitev na trgu, vendar sme znašati največ 60 odstotkov dosežene razlike med prihodki in odhodki od prodaje blaga in storitev na trgu, na področju kulture pa še dodatno največ 25 odstotkov.

Opravljanje tržne dejavnosti je opredeljeno v 3. in 18. členu Zakona o zavodih. V 3. členu je med drugim zapisano, da se javni zavodi lahko ustanovijo tudi za opravljanje dejavnosti, ki niso opredeljene kot javne službe, če se opravljanje dejavnosti zagotavlja na način in pod pogoji, ki veljajo za javno službo. V 18. členu pa je določeno, da javni zavod lahko opravlja gospodarsko dejavnost, če je ta namenjena opravljanju dejavnosti, za katero je javni zavod ustanovljen. To pa pomeni, da je javnim zavodom pri opravljanju tržne dejavnosti dovoljeno opravljanje le tistih tržnih dejavnosti, ki so namenjene opravljanju temeljne dejavnosti. Vendar zakon o zavodih ne določa, kdaj je dejavnost namenjena osnovni oziroma temeljni dejavnosti, zaradi česar je potrebna presoja v vsakem primeru posebej, glede na posebne zakone in akte o ustanovitvi, ki določajo dejavnost javne službe. Praviloma pa velja, da resorna ministrstva in lokalne skupnosti v aktih o ustanovitvi, navodilih ali stališčih natančno določijo, katere tržne dejavnosti lahko opravljajo posamezni javni zavodi (Korpič Horvat, 2007, str. 7–8).

2.2.1 Oblikovanje cen pri tržni dejavnosti

Kamnarjeva opozarja na problem odnosa ustanovitelja in financerja do javnega zavoda in se nanaša na premoženje, ki ga ima javni zavod v upravljanju v povezavi s financiranjem javne službe. Ustanovitelj javnega zavoda je lastnik vsega premoženja, s katerim gospodari javni zavod. Ker ima zavod vsa sredstva v upravljanju in ne v lasti, zanje izkazuje obveznost do lastnika – ustanovitelja, ta pa do javnega zavoda izkazuje terjatev. Iz tega izhaja tudi obveznost ustanovitelja, da zagotavlja pogoje za izvajanje javne službe. To počne tako, da iz proračuna zagotavlja nabavo novih osnovnih sredstev javnemu zavodu ali da javnemu zavodu zagotavlja posebna proračunska sredstva – investicijske transfere, s katerimi javni zavod obnavlja, zamenjuje ali izboljšuje osnovna sredstva, s katerimi opravlja svojo dejavnost. Sredstev za nakup novih osnovnih sredstev praviloma javni zavod ne zagotavlja skozi ceno storitev javne službe. Nadomestilo za iztrošena osnovna sredstva (amortizacijo) sicer zavodi obračunavajo, vendar v ta namen praviloma ne dobijo sredstev od financerja, temveč zanje bremenijo poslovni sklad – zmanjšujejo vrednost premoženja ustanovitelja. Tržna cena bi torej morala vključevati tudi stroške brezplačne uporabe osnovnih sredstev, ki jih danes zagotavlja ustanovitelj, le tako bi bilo mogoče preprečiti prelaganje dela stroškov v breme javne službe oziroma javnih sredstev. Za dosledno izpeljavo pravilno oblikovanih cen, pa je potrebno tudi dosledno razmejevanje stroškov izvajanja javne službe in tržne dejavnosti z uporabo ustreznih sodil (Kamnar, 2009).

Javnim zavodom je torej omogočeno, da poleg osnovne dejavnosti, za katero so bili ustanovljeni, opravljajo še eno ali več spremljajočih dejavnosti, s katero ali katerimi dopolnjujejo svojo osnovno dejavnost in skrbijo za optimalnejšo izkoriščenost premoženja, ki ga imajo v upravljanju oziroma v lasti (Janc, 2003, str. 135).

V primeru šolstva je tržna dejavnost opredeljena v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki v 80. členu določa, da se presežek prihodkov nad odhodki, ki jih javna šola pridobi s prodajo proizvodov in storitev, ustvarjenih z opravljanjem vzgoje in izobraževanja oziroma z opravljanjem drugih dejavnosti v skladu z aktom o ustanovitvi, lahko uporablja tudi za plače po predhodnem soglasju ustanovitelja.

Zakonodajalec pri javnih zavodih vedno uporablja termin prodaja blaga in storitev na trgu (in ne pridobitna dejavnost) ter določa, da javni zavodi s takšno prodajo ne ustvarjajo dobička, ampak presežek prihodkov nad odhodki, s čimer želi poudariti razliko glede cilja opravljanja gospodarskih dejavnosti javnih zavodov. Cilj opravljanja gospodarskih dejavnosti javnih zavodov je boljše opravljanje temeljne dejavnosti zavodov, ki pa se ne opravlja zaradi doseganja dobička. Zaradi česar so tudi presežki pri gospodarski dejavnosti javnih zavodov namenjeni predvsem opravljanju in razvoju temeljne dejavnosti (Korpič Hrovat, 2007, str. 9).

Pri tržni dejavnosti gre največkrat za storitve fizičnim osebam, ki niso vključene v programe, ki jih izvajajo javni zavodi, ter storitve, opravljene drugim pravnim osebam, kot so oddajanje poslovnih prostorov v najem, gostinske storitve, prodaja blaga, reklamiranje sponzorjev in podobno (Zupančič & Čižman, 2008, str. 41).

Tržna dejavnost je zgolj stranska, dodatna dejavnost javnih zavodov, ki se pojavlja zaradi prostih kapacitet in mora pokriti najmanj dodatne stroške. Značilnosti tržne dejavnosti so (Kavčič, 2001, str. 154):

- o izvajanju le-te odloča javni zavod sam, odvisno od kadrovskih in drugih zmogljivosti;
- javni zavod sam določi obseg in vsebino dejavnosti;
- dejavnost izvaja le, če je po njej tudi povpraševanje;
- povpraševanju prilagaja vsebino in obseg dejavnosti;
- trženjske aktivnosti izvaja zato, da lahko proda vnaprej določen obseg dejavnosti po določeni ceni;
- višino prodajne cene določa tako, da pokriva le stroške, ki so povezani s to dejavnostjo, ali doda še del splošnih stroškov zavoda, kar prinaša dobiček javnemu zavodu (višina prodajne cene je odvisna od politike javnega zavoda do takšne dejavnosti);
- takšna dejavnost pomeni dodatno in ne osnovno dejavnost javnega zavoda.

2.2.2 Tržna dejavnost šol, ki izvajajo maturo

Skoraj vse slovenske šole, ki izvajajo maturitetni program poleg osnovne dejavnosti, izvajajo tudi tržne dejavnosti, da si z njimi izboljšajo finančni položaj oziroma da boljše izkoristijo proste resurse. Glede na delež prihodkov iz tržne dejavnosti v celotnih prihodkih je ta vsekakor večji pri zasebnih šolah¹, kjer obsega približno 8 odstotkov, medtem ko je pri javnih šolah ta delež okoli 3 odstotke.

Zanimivo je, da je delež tržne dejavnosti mnogo večji pri šolah, kjer poleg gimnazijskega izvajajo tudi druge programe srednješolskega in poklicnega izobraževanja. V nekaterih šolskih centrih imajo svoje šolske delavnice, kjer dijaki v času praktičnega pouka ali izvenšolskih dejavnosti izvajajo storitve ali izdelke za trg, Tu gre bodisi za izdelke iz obdelave kovin, lesa ali slaščičarske izdelke pa vse do frizerskih storitev.

Sicer pa šole najpogosteje pridobivajo sredstva na trgu z izobraževanjem odraslih, z raznimi tečaji računalništva, tujih jezikov in z oddajanjem prostorov v najem, kot so telovadnice ali prostori za kulturne prireditve.

¹ V prihodek iz dejavnosti na trgu zasebne šole ne upoštevajo prispevkov dijakov v višini 15 odstotkov šolnine (85 odstotkov dobijo zasebne šole iz javnih sredstev). Le-te knjižijo na postavki »Drugi prihodki od opravljanja javnih služb«. (Letna poročila zasebnih šol, 2008)

V Tabeli 1 je prikazan prihodek na delavca, pridobljen s tržno dejavnostjo v obdobju 2006–2010, in to ločeno za zasebne srednje šole, gimnazije in ostale javne šole.

Tabela 1: Povprečni prihodek iz dejavnosti na trgu na zaposlenega v evrih

	2006	2007	2008	2009	2010
Zasebne šole²	8.230	7.180	7.090	7.310	7.930
Gimnazije	610	550	510	570	630
Ostale javne šole	1.290	1.480	1.510	1.520	1.563

Vir: AJPES, 2013.

Iz Tabele 1 je razvidno, da se s tržno dejavnostjo največ ukvarjajo v zasebnih šolah, najmanj pa v javnih gimnazijah, saj gimnazijski program ne obsega praktičnih dejavnosti, s katerimi bi se učenci pojavljali na trgu, kot se to dogaja v poklicnih šolah. Vsekakor pa je tržna dejavnost javnih šol različna od šole do šole, saj je v letu 2010 višina tovrstnih prihodkov nihala od nič pri nekaterih gimnazijah do 909.000 evrov pri enem od šolskih centrov, ki trži svoje proizvode, ima tudi prihodke od obresti, izvaja tečaje, oddaja prostore v najem ter ne nazadnje zaposlenim prodaje tudi malice.

Prihodki od tržne dejavnosti posamezne šole so torej odvisni od programa šole, njene opreme in tudi od pristopa osebja, ki je lahko tržni dejavnosti bolj ali manj naklonjeno.

2.2.3 Nekateri pogledi na spornost tržne dejavnosti javnih zavodov

Javni zavod z opravljanjem tržne dejavnosti na trgu konkurira drugim tržnim ponudnikom istovrstnih storitev, ki niso javni zavodi, zato mora biti njegov položaj izenačen s položajem drugih izvajalcev istih storitev, ki delujejo na trgu. Za doseg tržne enakopravnosti je potrebno pravilno oblikovati cene tržnih storitev, enakopravno davčno obravnavo ter druge primerljive pogoje poslovanja vseh ekonomskih subjektov.

Za nekatere je možnost, da mnogi obstoječi javni zavodi ustvarjajo pomemben del prihodkov na trgu in tako dosegajo relativno velike presežke prihodkov oziroma dobiček z vidika proste konkurence na trgu najmanj sporna, če ne nedopustna. Sredstva za izvajanje dejavnosti javnemu zavodu zagotavlja država oziroma lokalna skupnost. Ta sredstva javni zavod praviloma uporablja tudi za izvajanje dejavnosti na trgu, pri čemer v ceni storitve praviloma ni vračunan strošek uporabe sredstev in s tako oblikovanimi dampinškimi cenami izkrivljajo konkurenco na trgu.

² Tako visok povprečni prihodek iz tržne dejavnosti na zaposlenega je zato, ker ima ena od šestih zasebnih šol zelo visoke prihodke iz tržne dejavnosti. Iz Tabele 5 s koeficienti je razviden velik standardni odklon pri tem podatku.

Dejstvo, da mnogi javni zavodi danes pomemben del prihodkov ustvarijo na trgu je lahko zelo sporno z vidika konkurenčnega prava in enakosti subjektov, ki nastopajo na trgu. Tu nas še posebej zavezuje evropsko pravo (Abrahamsberg, 2006).

Javnim zavodom se torej očita, da pri opravljanju tržne dejavnosti uporabljajo tržni model in se ravna po pravilih, ki veljajo za pridobitne organizacije, kar pomeni, da želijo doseči čim večji dobiček. To pa je vsekakor v nasprotju z zakonskimi določbami, da se lahko opravlja dejavnost, ki ne sodi v javno službo, le pod pogoji in na način, ki veljajo za javno službo. Pri opravljanju dejavnosti javne službe je cilj zadovoljevanje javnih potreb in ne doseganje dobička (Snedec, 2009).

2.3 Opis položaja zasebnega šolstva v Sloveniji in svetu

Položaj zasebnega šolstva v Republiki Sloveniji je od leta 1996 urejen z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Zasebno šolstvo je bilo umeščeno kot vsebinska obogatitev in programska dopolnitev šolskega prostora in omogoča staršem pravico do izbire načina šolanja njihovih otrok.

Zgodovinsko gledano je zasebno šolstvo predhodnik javnega šolstva, ki je nastalo kasneje na pobudo države. V te sledove nastanka sodijo predvsem konfesionalne šole in pa šole tipa britanskih »*public schools*«³, se pravi tiste šole, ki izhajajo iz časa pred državnim posegom v šolstvo. Državna aktivnost na področju šolstva je pripeljala do vzpostavitve mreže javnih šol, ki je pokrila vso državo, pa tudi do uvedbe splošne šolske obveznosti.

Ta proces se je v večini evropskih držav končal šele v 19. stoletju. Status zasebnih šol je tako odvisen od zgodovine nastanka javnega šolskega sistema: ta je na začetku naletel na še obstoječi sistem izobraževanja, ki pravzaprav ni bil sistem – se pravi, da ni bil sistematično zgrajen za to, da bi pokrila vso populacijo, ki v tistem trenutku z državnim dekretom postane šoloobvezna. Sledovi nastanka javnega šolskega sistema so se zaradi njene zavezanosti tradiciji in »mirnim revolucijam« najbolje ohranili v Angliji, kjer je sistem zasebnega šolstva najbolj nepregleden, njegove povezave z javnim šolstvom in oblike financiranja pa najbolj zapletene (Šimenc, 2007).

Po podatkih Eurydice, ki je evropsko informacijsko omrežje za izmenjavo podatkov o izobraževanju, ima Slovenija 11,6 odstotni delež učencev v zasebnih šolah. Ta delež znaša v povprečju v državah članicah EU 13,8 odstotka (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – EACEA, 2012).

³ To so paradoksnostno javne šole pred javnim šolskim sistemom, danes pa imajo v Veliki Britaniji vlogo ekskluzivnih elitnih šol, ki svojim učencem zagotovijo vplivna mesta na področju ekonomije, kulture ali politike (Šimenc, 2007).

V Sloveniji imamo danes urejeno zakonodajo, ki omogoča pregledno vzpostavljanje zasebnih šol. Zasebne šole dobijo javno finančno podporo v višini 85 odstotkov sredstev, ki jih država oziroma lokalna skupnost zagotavlja za izobraževanje v javni šoli. V letu 2010 je bilo v srednješolsko izobraževanje z maturitetnim programom vključenih 6 zasebnih šol, v katerih je skupno opravljalo maturo v spomladanskem roku 446 dijakov, kar predstavlja slabih 6 odstotkov vseh maturantov v letu 2010.

Glede definicije, kaj je javno in kaj zasebno izobraževanje, se pojavljajo ugotovitve, da ni enostavno razločiti med tem, kaj so zasebne in kaj javne šole. Jasno je, da je javna šola tista, ki se financira z javnimi sredstvi, v kateri delajo ravnatelji in učitelji, zaposleni v javnem sektorju in sledijo nacionalnemu učnemu načrtu ter so pod nadzorom javnih oblasti. Po merilih OECD so **državne ali javne šole tiste**, ki so neposredno nadzorovane ali upravljane s strani javne ali državne izobraževalne institucije ali s strani institucije, za katero člane imenuje vlada ali kateri drugi javno voljen organ. **Državno odvisne zasebne šole** (angl. *Government-dependent private schools*) so šole, ki prejemajo 50 odstotkov ali več sredstev za svoje izobraževalne programe s strani državnih organov. **Državno neodvisne zasebne šole** (angl. *Government-independent private schools*) so šole, ki prejemajo s strani državnih organov manj kot 50 odstotkov za svoje izobraževalne programe (OECD, 2010).

V sodobnem času so zasebne šole le nadgradnja javnim šolskim sistemom, ki so se že izkazali za učinkovite in vsaj enako kakovostne kot zasebne šole. Starši velikokrat želijo svojemu otroku priskrbeti kvalitetno izobraževanje in zato nekatere države nudijo tudi možnost zasebnega izobraževanja. Popolnoma zasebne šole so avtonomne pri oblikovanju učnih načrtov in razpolaganju s sredstvi in zaradi tega naj bi spodbujale inovativnost v šolskem procesu.

Kritiki zasebnih šol trdijo, da se z zasebnimi šolami ločuje dijake in da naraščajo nepravilnosti in da nimajo vsi otroci enakih možnosti za izobraževanje, še posebej če morajo starši plačevati visoke šolnine.

Po podatkih OECD je v letu 2009 obiskovalo državne ali javne šole 84,9 odstotka učencev v državah članicah OECD. Državno odvisne zasebne šole so imele vpisanih 10,9 odstotka učencev in državno neodvisne zasebne šole je obiskovalo še preostalih 4,2 odstotka učencev. Največji delež učencev v neodvisnih zasebnih šolah v državah OECD imata Japonska s 26,7 odstotka in Južna Koreja s 17,2 odstotka, v svetovnem merilu pa izstopa Dubaj s 68,5 odstotnim deležem učencev v neodvisnih zasebnih šolah. Velika večina preostalih države OECD ima delež teh šol manjši od 10 odstotkov.

V državno odvisnih zasebnih šolah ima med članicami OECD največ učencev Nizozemska, kjer je v te šole vključenih kar 64,7 odstotka šolarjev. V tej kategoriji izstopata še Irska in Čile s slabimi 50 odstotki, od evropskih držav pa je potrebno omeniti

Španijo, kjer se v tem sistemu državno zasebnih šol izobražuje četrtnina šolarjev, in Dansko s 17,8 odstotnim deležem.

2.4 Primeri nekaterih izbranih izobraževalnih sistemov v svetu

Primerjava slovenskega z drugimi šolskimi sistemi je dobrodošla, saj s primerjavo ugotavljamo uspešnost učencev v primerjavi z drugimi državami, po drugi strani pa primerjamo tudi vložke v naš šolski sistem in druge šolske sisteme ter se na podlagi tega odločamo za nadaljnje ukrepe. Raziskave PISA, ki jih periodično izvaja OECD, so bogat vir podatkov, na podlagi katerih lahko primerjamo izobraževane sisteme posameznih držav. PISA razvija testiranja, ki niso neposredno povezana s šolskimi kurikulumi in z vprašalniki pomaga analitikom interpretirati rezultate. Testi so namenjeni ocenjevanju, kako lahko dijaki ob koncu izobraževanja uporabijo svoje znanje v življenjskih situacijah. Podatki raziskave PISA so vladam pripomoček za oblikovanje izobraževalnih politik (OECD – About PISA, 2013).

Izobraževalni sistemi se od države do države močno razlikujejo, vključno s starostjo, pri kateri učenci začnejo s šolanjem, s trajanjem različnih faz šolanja ter s pričakovanji učencev, kaj bodo odnesli od izobraževanja. Vse te razlike so precej oteževale zbiranje mednarodno primerljivih statističnih podatkov o učinkovitosti izobraževanja, zato so Združeni narodi leta 1997 vzpostavili mednarodne standarde pri klasifikaciji izobraževanja ISCED (angl. *International Standard of Education*), ki predstavlja osnovo za primerjavo različnih izobraževalnih sistemov, ki jo v Sloveniji uporabljamo z nazivom »**MEDNARODNA STANDARDNA KLASIFIKACIJA IZOBRAŽEVANJA – ISCED 1997**».

V Tabeli 2 so predstavljene posamezne stopnje po ISCED 1997 lestvici in opis nivoja izobrazbe, ki jo predstavlja določena stopnja. To lestvico uporablja tudi OECD pri primerjavi izobraževalnih sistemov v državah članicah.

Tabela 2: Nazivi za posamezne stopnje izobrazbe po ISCED

ISCED 0 Predosnovnošolska vzgoja (angl. <i>Pre-primary education</i>)	Predosnovnošolska vzgoja predstavlja prvo fazo oziroma pripravljanje otrok na šolska okolja. Minimalna starost otrok je tri leta.
ISCED 1 Osnovna šola (angl. <i>Primary education</i>)	Osnovna šola je zasnovana z namenom, da učenca dobro nauči brati, pisati, učenec se dobro nauči matematike ter osnove razumevanja nekaterih drugih predmetov. Vstopna starost je 5–7 let in traja 6 let.

se nadaljuje

nadaljevanje

ISCED 2 Nižja srednja šola (angl. <i>Lower secondary education</i>) Podkategorije; 2A pripravlja učence za nadaljevanje akademske izobrazbe in vodi v 3A, 2B ima poudarek na poklicnem izobraževanju in vodi v 3B, 2C pripravlja učence na kasnejši vstop na trg delovne sile.	Nižja srednja šola končuje zagotavljanje osnovnega izobraževanja, običajno se izvaja z več specializiranimi učitelji. V nekaterih državah zaključek nižje srednje šole pomeni tudi konec obveznega izobraževanja.
ISCED 3 Višja srednja šola (angl. <i>Upper secondary education</i>) Podkategorije: 3A pripravlja dijake na univerzitetno izobraževanje na stopnjo 5A, 3B poučuje za vstop v poklicno usmerjeno terciarno izobraževanje na 5B, 3C pripravlja dijake za trg dela ali višješolsko neterciarno izobraževanje na ISCED 4.	Višja srednja šola vključuje še bolj specializirane predmete, kot so v nižji srednji šoli. Dijaki vstopajo v to stopnjo izobraževanja pri starosti 15 ali 16 let.
ISCED 4 Višješolsko ne terciarno izobraževanje (angl. <i>Post secondary non-tertiary education</i>) Podkategorije: 4A lahko pripravlja študente za vpis v terciarno izobraževanje, bodisi na univerzitetno ali poklicno raven izobraževanja, 4B običajno pripravlja študente za vstop v delovne procese.	Višješolsko ne terciarno izobraževanje je odvisno od posamezne države in se ponekod šteje kot del višje srednje šole in je v smislu mednarodne primerjave ta stopnja manj jasna. Program ni veliko nadgrajen nad višjo srednjo šolo in je gotovo nižji kot na terciarni javni. Trajanje študija je med 6 meseci in dvema letom.
ISCED 5 Terciarno izobraževanje (angl. <i>Tertiary education</i>) Podkategorije: 5A in 5B	Terciarno izobraževanje ISCED 5 je prva stopnja terciarnega izobraževanja in jo nekako delimo na 5A, ki pomeni daljši in bolj teoretični študij ter 5B, ki ima krajše in bolj praktično usmerjene programe. Terciarno izobraževanje se močno razlikuje med državami in razmejitev med prej navedenima programoma ni vedno jasna.
ISCED 5A Univerzitetno izobraževanje (angl. <i>University-level education</i>)	Univerzitetno izobraževanje nudi programe, ki temeljijo na teoriji in so namenjeni pripravi študentov za nadaljnje raziskovanje ali za izvajanje visoko zahtevnih poklicev, kot so zdravniki ali arhitekti. Trajanje študija je od tri, vendar največkrat štiri leta.
ISCED 5B Poklicno terciarno izobraževanje (angl. <i>Vocationally oriented education</i>)	Poklicno terciarno izobraževanje izvaja krajše in bolj praktično usmerjene programe, ki pripravljajo študente za neposredno delo v specializiranih poklicih. Študij traja dve leti do tri leta.

se nadaljuje

nadaljevanje

ISCED 6 Napredni raziskovalni programi	Napredni raziskovalni programi predstavljajo drugo stopnjo terciarnega izobraževanja. Programi so namenjeni zahtevnim študijem in samostojnim raziskavam.
--	--

Vir: OECD, *Education at a Glance 2012: OECD Indicators, 2012*, str. 22–23.

V nadaljevanju prikazujem značilnosti izobraževalnega sistema v Nemčiji, ki predstavlja največjo državo evro območja in v času krize ne beleži zviševanja stopenj brezposelnosti, Danski kot predstavnici skandinavskih držav »socialnega kapitalizma«, ki nam v veliki meri predstavlja vzor prihodnjega razvoja, in Južni Koreji kot predstavnici azijskih držav, v katerih že nekaj časa traja intenziven gospodarski razvoj. Vse navedene države so članice OECD, zato sem jih primerjal na podlagi podatkov, ki so zbrani po enotni metodologiji in so medsebojno primerljivi.

2.4.1 Nemčija

Po podatkih Eurydice se je leta 2009 v Nemčiji večina dijakov (92,1 odstotkov) šolala v programu osnovnega izobraževanja v javnih šolah, 7,9 odstotka učencev pa je obiskovalo zasebne šole. Vendar to niso popolnoma zasebne šole, saj jih država ali dežele financirajo v višini standardne finančne podpore do višine prispevkov za standardno osebje in materialne stroške. Delež javnih sredstev v podpori zasebnih šol je različen glede na dežele in pa glede na vrsto zasebne šole (Eurydice, 2011).

Odgovornost za izvajanje izobraževalnega sistema v Nemčiji imajo v rokah predvsem deželne vlade, medtem ko ima zvezna vlada na tem področju le manjšo vlogo. Obvezno šolanje se začne v tako imenovanih *Grandschule*, ki traja vse do 12. leta starosti, ko mladostniki zaključijo z osnovnim izobraževanjem.

Srednješolsko izobraževanje, ki je prav tako sestavni del obveznega šolanja, se deli na nižjo in višjo raven srednješolskega izobraževanja (angl. *lower or upper secondary education*) z različnimi tipi poklicnih šol ali pa z gimnazijo. Obvezno izobraževanje traja od 6. pa do nekje 16. leta, oziroma do 18. leta, ko se dijaki šolajo deloma v šoli, deloma pa na praktičnem pouku v podjetjih, vse pa je seveda odvisno od deželnih predpisov.

Višje srednješolsko izobraževanje (angl. *upper secondary education*) se loči na gimnazijsko in poklicno izobraževanje. Same gimnazije pa nimajo vse enakega splošnega programa, temveč se ločijo na splošno, strokovno in poslovno gimnazijsko smer. Poklicno izobraževanje se ločuje na posamezne zvrsti, in sicer na strokovno izobraževanje, poslovno in visoko poklicno izobraževanje. Poleg tega pa imajo v Nemčiji v poklicnem

izobraževanju tudi tako imenovani dualni sistem, kjer je šolanje razdeljeno na pouk in na praktično delo v podjetjih.

Terciarno oziroma višješolsko izobraževanje zajema šolanje na visokošolskih zavodih in drugih ustanovah, ki nudijo izvajanje študijskih programov. Visokošolski zavodi so univerze in enakovredni visokošolski zavodi, kot so tehnične univerze, teološke, umetniške, glasbene in pedagoške visoke šole (Eurydice, 2007).

Zaradi demografskih sprememb in glede na nastajajoče potrebe po kvalificiranih delavcih so se v Nemčiji odločili za pospešitev razvoja izobraževalnega sistema v prihodnjih letih. Poseben poudarek naj bi bilo deležno izobraževanje v zgodnjem otroštvu, poklicno izobraževanje in usposabljanje ter terciarno izobraževanje. Na podlagi teh ugotovitev je bila v oktobru 2008 v Dresdnu sprejeta zvezna deklaracija »Kako naprej skozi izobraževanje – spodbujevalne iniciative za Nemčijo« (angl. *Getting Ahead through Education – The Qualification Initiative for Germany*), ki obravnava vsa področja, od izobraževanja v zgodnjem otroštvu do poklicnega usposabljanja. Poglavitne področja, ki jih rešuje deklaracija, so:

- vsak otrok bi moral imeti najboljše začetne pogoje za šolanje;
- vsak bi moral imeti možnost izobraževanja in pridobitev poklicne kvalifikacije;
- več ljudi bi bilo potrebno navdušiti za znanstvene in tehnične poklice;
- več ljudi bi moralo izkoristiti možnost nadaljnjega izobraževanja.

V okviru te deklaracije je cilj zvezne vlade in deželnih vlad prepoloviti število mladostnikov, ki zapuščajo izobraževalni sistem brez zaključene kvalifikacije iz 8 odstotkov na 4 odstotke, in mladih odraslih brez poklicnih kvalifikacij, ki so sposobni za usposabljanja s 17 odstotkov na 8,5 odstotka do leta 2015.

Za doseg zastavljenih ciljev je v okviru dresdenske deklaracije dogovorjeno, da se za področje izobraževanja in raziskav do leta 2015 nameni 10 odstotkov BDP, v letih 2009 in 2010 pa je bil ta odstotek za pol odstotne točke nižji (Eurydice, 2007).

V skladu z evropsko direktivo 1720/2006, z dne 15. 11. 2006, ima Nemčija predpisan akcijski program vseživljenjskega učenja. Program vseživljenjskega učenja ustvarja skupnost kot napredno družbo znanja s trajnostnim razvojem z večjim številom boljših delovnih mest in večjo socialno kohezijo ob zagotavljanju dobrega varstva okolja za prihodnje generacije.

Prednostne naloge tega programa se nanašajo na strategije, ki podpirajo mobilnost izobraževanja in odpravljanje ovir mobilnosti. Poudarek je tudi na spodbujanju sodelovanja med izobraževalnimi ustanovami in gospodarstvom, na nadaljevanju usposabljanja učiteljev, spodbujanju pridobivanja ključnih kompetenc v celotnem

izobraževalnem obdobju, in spodbujanju socialne vključenosti v izobraževanje, vključno z integracijo migrantov in Romov (European Commission, 2012).

2.4.2 Danska

Danska ima tradicijo zasebnih šol, ki jih v večjem deležu subvencionira država. Zasebne šole so organizirane le na področju osnovnega in nižjega srednjega izobraževanja. Prva zasebna ljudska šola za odrasle je bila ustanovljena leta 1844, za otroke pa 1852. Te šole so bile namenjene predvsem podeželskemu prebivalstvu.

Na Danskem traja obvezno šolanje 9 let, pri čemer se starši lahko odločijo za način poučevanja svojih otrok. Na izbiro imajo javne šole, zasebne šole ali poučevanje doma. Približno 13 odstotkov vseh otrok v osnovni šoli obiskuje zasebne šole. V letu 2006 je približno 91.000 otrok bilo vpisanih v 491 zasebnih šol, medtem ko je 690.000 ostalih učencev obiskovalo občinske osnovne šole. Sistem zasebnega šolstva sestavljajo majhne neodvisne šole v podeželskih območjih, večje neodvisne šole v mestnih središčih, verske šole, šole s posebnim izobraževalnim ciljem, šole nemške manjšine in zasebne šole priseljencev. Zasebne šole se lahko organizirajo in tudi dobivajo vladno finančno podporo čeprav so ustanovljene na ideološki, verski, politični ali etnični osnovi (The Ministry of Children and Education Denmark, 2012).

Obvezno devetletno izobraževanje se najpogosteje izvaja med 7. in 16. letom starosti. To izobraževanje lahko poteka tako v šolah kot doma in mora biti tako kvalitetno, da je lahko neposredno primerljivo s šolanjem v javnih šolah. Otroci začnejo izobraževanje v avgustu tistega leta, ko dopolnijo 7 let. Starši lahko izberejo katerokoli javno šolo, ki so brezplačne, ali pa zasebno šolo, ki pa zaračunavajo šolnino. Število dni v šolskem letu in dolžine počitnic ne odreja država, temveč je ta odločitev prepuščena posameznim šolam.

Danska ima izmed vseh držav članic EU 27 najmanjše razmerje med dijaki in učitelji, saj na enega učitelja pride 9 učencev, medtem ko je evropsko povprečje 14 učencev. Sicer pa število učencev v razredu ne sme preseči 28 in v letu 2005/2006 je bilo povprečno v javnih šolah v razredu 19,6 učencev.

Srednješolsko izobraževanje ponuja programe gimnazijskega, komercialnega in tehničnega izobraževanja. To so triletna šolanja, ki se končajo z neke vrste maturitetnim izpitom kot pogojem za vstop na terciarno raven izobraževanja. Poleg navedenih srednješolskih izobraževanj obstaja še poklicno izobraževanje, ki ga sestavljajo štiriletne poklicne šole, ki obsegajo šolanje in praktično usposabljanje.

Visokošolsko usposabljanje na Danskem ponujajo tri vrste izobraževalnih institucij:

- **akademije za strokovno visokošolsko izobraževanje** ponujajo dvoletno poklicno izobraževanje na področjih managementa, tehnologije in informatike. Šolanje združuje teoretični študij in praktično usmerjen pristop k študiju, ki se običajno konča s trimesečnim projektnim delom.
- **specializirane šole in centri za visoko šolstvo oziroma univerzitetne šole** ponujajo 3 do 4-letni poklicni dodiplomski program na področjih, kot so poslovanje, izobraževanje, tehnika in zdravstvena nega. Izobraževanje poteka kot kombinacija študija in praktičnega usposabljanja s pripravništvom, diplomski projekt je običajno del programa.
- **Univerze** ponujajo študij v obliki bazičnih raziskav, ki temeljijo na dolgem visokošolskem programu. Danska ima 12 univerz, ki imajo po več fakultet. Študij zahteva veliko discipline in je specializiran v različna področja, kot so inženirske, poslovne in farmacevtske znanosti. Študij je sestavljen iz 3 letnega dodiplomskega študija, dvoletnega magistrskega programa, čemur sledi še 3-letni doktorski študij.

V začetku akademskega leta 2005/2006 je bila vpeljana reforma šolskega sistema, ki je temeljila predvsem na spremembah v srednješolskem izobraževanju. Nov program po novem vključuje uvodno obdobje, ki je skupno za vse dijake. V tem obdobju se dijaki učijo humanistike in družboslovne ter naravoslovne znanosti. Ob koncu uvodnega obdobja pa se dijaki odločijo za specifično smer v okviru svojih pričakovanj in želja.

Poklicno izobraževanje in usposabljanje združujeta splošna in poklicna znanja na poklicni šoli ter usposabljanje na delovnem mestu. Socialna, zdravstvena, kmetijska, pomorska in druga podobna izobraževanja potekajo na posebnih poklicnih šolah.

Od januarja 2007 je začela veljati strukturna reforma na področju lokalne samouprave, ki je povezana tudi s šolskim sistemom. Pet novih regij je zamenjalo dosedanjih 14 okrožij in številne občine so se združile v sedanje 98 občin. To pomeni, da se financiranje izobraževalnih institucij, ki so jih do sedaj financirala okrožja, sedaj seli pod okrilje države. To velja za šole, ki izvajajo srednje splošno izobraževanje, programe socialne in zdravstvene vzgoje, kot tudi izobraževalna središča za odrasle.

Reformiranje v šolstvu se je dotaknilo tudi nacionalnih preizkusov znanja. Sklenili so, da so področja, ki jih je treba zajeti v teh preizkusih, danščina, angleščina in naravoslovne znanosti. Poglavitni cilj izvajanja nacionalnih preizkusov je, da bi bili znanstveni predmeti bolje ovrednoteni.

Na področju visokega šolstva potekajo razprave v smer združevanja visokošolskih institucij in s tem v zmanjšanje skupnega števila univerz. Vlada tudi predlaga, da naj bi bila finančna podpora za študente odvisna od vnaprej pripravljenih pogojev za napredovanje (Eurydice, 2006).

Na Danskem imajo v okviru izobraževanja odraslih vzpostavljeno poklicno izobraževanje odraslih in neformalno izobraževanje za odrasle. Poklicno izobraževanje obsega kratke programe poklicnega usposabljanja, predvsem nizko kvalificiranih in kvalificiranih delavcev, ki so na trgu dela. Ti programi prispevajo k ohranjanju in nadgradnji poklicnih spretnosti in kompetenc delavcev skladno s potrebami na trgu dela. Poleg tega so ti programi del prestrukturiranja in prilagajanja trga dela v skladu z dejanskimi potrebami glede na dolgoročno in kratkoročno perspektivo. Delavci tako lahko pridobijo nova znanja in kompetence ali pa nadgradijo obstoječa znanja in tako postanejo bolj prilagodljivi na trgu dela.

Neformalno izobraževanje odraslih je sestavljeno iz različnih oblik poučevanja in izobraževanja, ki so le del formalnega javnega izobraževalnega sistema. Aktivnosti neformalnega učenja pogosto temeljijo na pobudah nevladnih organizacij. Programi neformalnega izobraževanja morajo biti potrjeni s strani neformalnega združenja za izobraževanje odraslih, da so lahko upravičeni do nepovratnih sredstev. Cilj neformalnega izobraževanja odraslih je izboljšanje splošne in akademske razgledanosti. To vrstno izobraževanje obsega učne in študijske krožke, predavanja, razprave in študijske krožke. Samo poučevanje se najpogosteje izvaja v večernih šolah, ki sicer v skladu z zakonskimi določili same izbirajo nabor predmetov in dejavnosti (The Ministry of Children and Education Denmark, 2012).

2.4.3 Južna Koreja

V Južni Koreji je delež učencev, ki se šolajo v zasebnih šolah, kar visok. Med letoma 2000 in 2009 se je delež zasebnih sredstev v primarnem in nižjem srednjem izobraževanju povečal iz 4,6 na 23,8 odstotka, kar je za 15 odstotnih točk več od povprečja v OECD. V tem obdobju je Južna Koreja povečala javne izdatke za osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje za 78 odstotkov, zasebna sredstva v tem segmentu pa so se v tem času povečala kar za 134 odstotkov. Tudi v terciarnem izobraževanju je delež zasebnih sredstev zelo visok in je v letu 2009 znašal kar 73,9 odstotkov. V OECD je povprečen delež zasebnih sredstev v terciarnem izobraževanju 30 odstotkov (OECD, 2012).

Porast zasebnih sredstev in visokih šolnin v zasebnih izobraževalnih ustanovah povzroča skrbi korejski vladi, saj se zaradi tega zmanjšuje zanimanje učencev za izobraževanje, povečuje se finančno breme za gospodinjstva in zmanjšuje zaupanje staršev v javno šolstvo. Zato se je vlada Republike Južne Koreje odločila zmanjšati vpliv zasebnih sredstev v šolskem sistemu in sprejela nekaj ukrepov, ki so privedli do tega, da so se zasebna sredstva v izobraževanju prvič od leta 2000 znižala, in sicer za 3,5 odstotne točke v letu 2010 (Korea Ministry of Education, 2013).

Osnovnošolsko izobraževanje je v Južni Koreji brezplačno. Stopnja vpisa v osnovnih šolah je 99,9 odstotkov in v zadnjih letih je prišlo do velikega povečanja osnovnega

izobraževanja predvsem zaradi velike vsesplošne vneme za šolanje, ki jo je povzročila vladna politika.

Nenadna selitev kmečkega prebivalstva v mesta je povzročilo naglo povečanje dijakov, zato je vlada v letu 1982 uvedla davek na izobraževanje zaradi potreb po širitvi šolskih zmogljivosti in izboljšanja socialno-ekonomskega statusa učiteljev. Kot rezultat je padlo povprečno število učencev v razredu na 34,8 v letu 1990, v letu 2010 je bilo učencev v razredu povprečno 27,5, kar je še vedno kar precej več od povprečja OECD, kjer je povprečno v razredu 21,2 učenca. Sicer pa obvezno šolanje traja devet let, in sicer od 6. leta dalje. Osnovno izobraževanje traja 6 let in traja do približno 12. leta.

Srednješolsko izobraževanje (angl. *secondary education*) traja šest let in je razdeljeno na obvezen prvi del (angl. *Middle school*), ki ga financira država, ter na neobvezne višje srednje šole (angl. *High school*), kjer stroške izobraževanja krijejo sami dijaki oziroma starši. Oba dela srednješolskega izobraževanja trajata tri leta. Oba imata splošno smer in poklicno usmerjen program. V višjem srednješolskem programu se za splošne srednje šole odločajo dijaki, ki si želijo kasneje študirati na fakultetah, na poklicne srednje šole pa se usmerjajo dijaki, ki se odločajo za poklice na področju kmetijstva, predelovalnih dejavnosti, trgovine, ribištva, pomorstva in hišnega gospodarstva (gospodinjstva). Vlada si prizadeva, da bi razvijali poklicne srednje šole v čim večjem soglasju s potrebami gospodarstva.

Visokošolske ustanove so razdeljene na sedem kategorij, in sicer: na univerze s fakultetami, industrijske univerze, univerze za izobraževanje, juniorske univerze, univerze za komunikacijo in medije, tehnične fakultete in druge razne visokošolske institucije. Namen visokošolskega izobraževanja je razvoj teoretičnega izobraževanja za razvoj prebivalstva, aplikacije teorij, kot tudi vzgoja študentov v odgovorne in produktivne državljane. Visokošolsko izobraževanje traja do šest let.

Juniorske univerze (angl. *Junior college*) so dvo ali triletno visoke šole, ki so nastale zaradi vedno večjega povpraševanja po tehnično izobraženih kadrih, ki so bili nujni zaradi hitrega porasta industrializacije. Srednje šole na lokalnih območjih so nadgradili v juniorske univerze in od leta 1979, ko je bila ustanovljena prva taka šola, jih je bilo v letu 2004 že 158, s 550.000 vpisanimi študenti. Te igrajo pomembno vlogo v sistemu visokošolskih zavodov. Namen juniorskih univerz je vzgoja izobraženih tehnikov, ki lahko prispevajo k nacionalnemu razvoju in spodbujanju tehničnih raziskav na vseh družbenih področjih.

Južna Koreja ima tudi organizirano vseživljenjsko učenje. V letu 1999 je vlada sprejela Zakon o vseživljenjskem učenju s katerim se zagotavlja močna podpora vsem v ta projekt povezanih izobraževalnih ustanov. Cilj vseživljenjskega učenja je, da se javnosti zagotovi možnosti nadaljnega izobraževanja za uspešnejše sodelovanje v družbi in za rast osebnostnega potenciala.

Poklicno vseživljenjsko izobraževanje se izvaja v centrih za poklicno usposabljanje pod upravo ministrstva za delo, izobraževanje s področja tehnologije kmetijstva je pod nadzorom ministrstva za kmetijstvo, ribištvo in pomorstvo pa je usklajeno z uradom za pomorstvo. Vseživljenjsko izobraževanje se poleg na poklicno zvrst deli še na univerzitetno, mestno, regionalno ter na program vseživljenjskega učenja za marginalne skupine, kot so starejši, ljudje z majhnimi prihodki, enostarševske družine, priseljenci in podobne skupine.

V Južni Koreji so že zelo zgodaj zaznali pojav globalizacije in v letu 1997 uvedli obvezen pouk angleškega jezika, ki se začne z eno uro na teden v tretjem in četrtem razredu in po dve uri v petem in šestem razredu. Celotno izobraževanje je bilo podvrženo temu, da se bodo šolajoči se kadri sposobni hitro prilagajati spremembam v industriji in se pravilno odzvati na pojav globalizacije v 80. letih. Nekatere srednje šole so bile ustanovljene z namenom usposabljanja perspektivnih posameznikov na različnih področjih in s pomočjo državne administracije so te šole sposobne prepoznati nadarjene učence že v zgodnem obdobju, potem pa kar najbolje izkoristiti njihove potenciale. Ravno tako je zelo pomembna vloga juniorskih univerz, ki so bile ustanovljene s ciljem podpreti naraščajoče potrebe industrije, kar se tudi kaže v naraščanju blagovne menjave. Po podatkih svetovne trgovinske organizacije (angl. World Trade Organization, v nadaljevanju WTO) je Južna Koreja v letu 1994 ustvarila 96 milijard ameriških dolarjev blagovne menjave, leta 2011 pa 555 milijard ameriških dolarjev.

2.5 Merjenje kvalitete izobraževalnih sistemov

Izobraževanje je ena največjih naložb v državnih proračunskih postavkah in sploh največja postavka v ljudi, oziroma človeški kapital. Merjenje izobraževalnih sistemov in njihova primerjava je zapletena, saj so nacionalni sistemi vzgoje in izobraževanja različno organizirani.

Pod okriljem OECD je bil leta 1997 uveden Program mednarodne primerjave učencev – PISA. PISA je mednarodna raziskava, ki poskuša ovrednotiti izobraževalne sisteme po vsem svetu s testiranjem znanja in spretnosti 15-letnih dijakov. Do sedaj se je testiranje izvedlo v 70 državah. Od leta 2000 se vsaka tri leta izvede testiranje naključno izbranih 15-letnikov na področjih branja, matematike in naravoslovja, tako, da je vedno poudarjeno eno od področij. Poleg testiranja dosežkov dijaki izpolnjujejo tudi vprašalnike, ki se nanašajo na njihovo družinsko in socialno ekonomsko ozadje.

V letu 2006 je bilo poudarjeno področje naravoslovja, leta 2009 branje, leta 2012 pa matematika, ko je bilo v testiranje vključenih 30 držav in v devetnajstih državah so testiranje izvedli tudi na področju finančne pismenosti. Lestvica ocenjevanja je razdeljena na šest stopenj znanja, in sicer 1. stopnja ustreza nizkemu znanju, medtem ko 6. stopnja kaže na visok nivo razmišljanja in sposobnosti sklepanja.

Iz podatkov o testiranjih PISA 2009 sem v Prilogi 1 naredil primerjavo o dosežkih učencev v letu 2009 za Nemčijo, Dansko, Južno Korejo in Slovenijo. Glede deleža zasebnih šol je med primerjanimi državami največ zasebnih šol v Južni Koreji, in sicer 18,4 odstotka v javno-zasebnih šolah in 17,2 odstotka v popolnoma zasebnih šolah. Tudi Danska ima popolnoma zasebne šole, kjer se šola 2,6 odstotka dijakov, v javno zasebnih šolah pa jih je vpisano 17,8 odstotka. Nemčija in Slovenija nimata popolnoma zasebnih šol, v javno-zasebnih šolah pa se tudi šola manjši delež dijakov, in sicer 2,7 odstotka v Nemčiji in 4 odstotke v Sloveniji.

Na podlagi primerjave povprečij rezultatov zajetih učencev lahko ugotovimo, da obstajajo razlike med javnimi in javno-zasebnimi šolami, pri čemer se največja razlika pojavi prav pri slovenskih šolarjih, kjer je razlika pri dosežkih iz matematike v javno-zasebnih šolah večja skoraj za 20 odstotkov. V Nemčiji so v povprečju učenci v javno-zasebnih šolah dosegli pri matematiki 5 odstotkov boljši uspeh, na Danskem 3 odstotke, v Južni Koreji pa so učenci v javnih šolah za odstotek boljši od učencev v javno-zasebnih šolah. Če pa pogledamo samo neodvisne zasebne šole, so rezultati na danskih zasebnih šolah zelo podobni rezultatom v javnih šolah, medtem ko so na korejskih zasebnih šolah precej boljši rezultati kot v javnih šolah.

Sama primerjava rezultatov med državami nam pokaže, da imata v javnih šolah Slovenija in Danska nekoliko slabše rezultate, v pozitivnem smislu pa odstopa Južna Koreja. V povprečju so dijaki v okviru preverjanja znanja iz branja, matematike in naravoslovja v slovenskih javnih šolah zbrali 496,3 točke, na Danskem 495,3 točke, v Nemčiji 509,6 in v Južni Koreji 536,6 točk. Primerjava med javno-zasebnimi in zasebnimi šolami pa pokaže zanimivo sliko, kajti najboljši dosežek imajo v povprečju učenci v slovenskih javno-zasebnih šolah, kjer je povprečje točk 585, pri korejskih učencih pa je ta dosežek 571,6 točke.

V Prilogi 2, ki je bila pripravljena na podlagi podatkov publikacije OECD *Education at a Glance 2012* (OECD, 2012), prikazujem nekatere ključne kazalce gospodarstva in izobraževalnega sistema za vse v nalogi omenjene države in povprečje držav OECD.

Nezaposlenost je največja pri populaciji z najnižjo izobrazbo. Največ nezaposlenih oseb z manj kot srednješolsko izobrazbo je v Nemčiji, in sicer 15,9 odstotka, v Sloveniji 11,2 odstotka, najmanj pa v Južni Koreji, kjer jih je 3,1 odstotka. Najboljša zaposljivost je seveda pri osebah s končano terciarno izobrazbo, najmanj je nezaposlenih izobražencev v Nemčiji (3,1 odstotka), v Južni Koreji 3,5 odstotkov, pa tudi Slovenija in Danska imata boljše rezultate od povprečja OECD, ki je 4,7 odstotka.

Skupni stroški za izobraževanje predstavljajo povprečni državi OECD 6,2 odstotka bruto družbenega proizvoda (v nadaljevanju BDP), pri opazovanih državah imata Slovenija in

Nemčija s 6 odstotkov in 5,3 odstotkov manjši delež, Južna Koreja in Danska z 8 in s 7,9 odstotki večji delež BDP od povprečja v OECD.

Zasebna sredstva v izobraževanju so v največji meri prisotna v Južni Koreji in to v terciarnem izobraževanju, kjer je kar 73,9 odstotka zasebnih sredstev, medtem ko je povprečje OECD 30 odstotkov. Ostale tri države imajo majhen delež zasebnih sredstev v izobraževanju, še največji delež zasebnih sredstev v celotnem izobraževanju ima Nemčija (15), Slovenija 11,5 odstotka in Danska 4,2 odstotka. Povprečje OECD v zasebnih sredstvih za celotno izobraževanje je 16 odstotkov. Več podatkov s tega področja je navedenih v Prilogi 2.

V Južni Koreji je v osnovno šolo vključenih 100 odstotkov otrok med 5. in 14. leti, v Nemčiji in na Danskem je ta delež 99 odstotkov, medtem ko je v Sloveniji v obvezno izobraževanje vključenih 97 odstotkov otrok.

Delež prebivalcev v starosti od 25 do 64 let z dokončano najmanj srednješolsko izobrazbo se giblje pri vseh štirih prej omenjenih državah okoli 80 odstotkov, povprečje OECD pa je 74 odstotkov. V Južni Koreji je ta delež pri prebivalcih starih od 55 do 64 let le 43 odstotkov, kajti Južna Koreja je z večjimi reformami izobraževanja pričela v 70. letih 20. stoletja in rezultati so vidni le pri mlajši populaciji. Pri populaciji od 25 do 34 let pa je Južna Koreja z 98 odstotki srednješolsko izobraženih ljudi prva med državami članicami OECD, kjer je ta delež v povprečju 82-odstoten.

Odstotek oseb z visokošolsko izobrazbo je po podatkih za leto 2010 pri najmlajši populaciji oseb od 25 do 34 let daleč najvišji v Južni Koreji (65 odstotkov), vendar ima ta država tudi najnižji delež visoko izobraženih ljudi v kategoriji od 55 do 64 let. V starostni skupini med 25 in 34 let ima Danska 38 odstotkov oseb z visoko izobrazbo, Nemčija 26 odstotkov, Slovenija pa 31 odstotkov. Nemčija in Slovenija imata tako v povprečju manj visoko izobraženih oseb kot znaša povprečje v državah članicah OECD (38 odstotkov).

Delež učencev, ki vstopajo v visokošolsko poklicno izobraževanje, je v Južni Koreji 36 odstotkov, najmanjši pa v Sloveniji (19 odstotkov), še vedno pa imajo vse opazovane države višji vpis v poklicno visokošolsko izobraževanje, kot je povprečje OECD (17 odstotkov). Delež učencev, ki vstopajo v univerzitetno izobraževanje, je v Nemčiji 42 odstotkov, kar je precej nižje od povprečja OECD, kjer je ta delež 62 odstotkov. Na Danskem, Južni Koreji in v Sloveniji se v univerzitetno izobraževanje vpisuje večji delež prebivalcev kot znaša povprečje OECD, pri čemer je le-ta najvišji v Sloveniji (77 odstotkov).

2.5.1 Dodana vrednost v izobraževanju

Merjenje dodane vrednosti znanja je prisotno že v marsikateri državi kot delujoč sistem merjenja znanja in napredka v izobraževalnem sistemu. Vse države in šolski sistemi, ki so uvedli modele dodane vrednosti znanja vidijo v tem pravičnejše in primernejše ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti sistema in potrebno dopolnilo k dosedanjim rezultatom zunanjih preverjanj znanja.

V letu 2008 je Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) izdala priročnik, ki mere dodane vrednosti šol opredeljuje kot: »prispevek šole k napredku učenca na poti proti izraženim ali predpisanim izobraževalnim ciljem (na primer kognitivnemu dosežku). Prispevek ne vsebuje drugih dejavnikov, ki prispevajo k izobraževalnemu napredku učenca« (OECD, 2008).

Za merjenje tovrstne dodane vrednosti v praksi moramo meriti znanje učencev v vsaj dveh točkah v času (ob začetku in koncu intervala, ki nas zanima), po potrebi pa moramo kontrolirati tudi druge dejavnike, ki bi jih radi izločili iz ocen dodane vrednosti (Cankar, 2011).

Dodana vrednost za posameznega učenca je opredeljena kot razlika med statistično napovedanim dosežkom in dejanskim dosežkom učenca. Napovedani dosežek je rezultat izbranega statističnega modela, ki opredeljuje odnos med predhodnimi dosežki in trenutnim dosežkom ter različnimi kontekstualnimi spremenljivkami, če so vključene v model. Dodana vrednost šole se lahko ugotavlja kot agregirana vrednost mer dodane vrednosti za posamezne učence (povprečna dodana vrednost učencev na šoli) ali pa jo izračunamo neposredno iz statističnega modela (kot rezidual med dejanskim in napovedanim dosežkom šole) (Cankar, 2011).

Mera dodane vrednosti, za posameznega učenca definirana kot razlika med predvidenim dosežkom na podlagi predhodnih dosežkov in dejanskim trenutnim dosežkom, je pravzaprav relativna mera napredka. Pomembno je, da se zavedamo, da negativna vrednost ne pomeni, da je učenec glede na svoje predhodno znanje nazadoval, temveč da njegov napredek ni tako velik kakor pri primerljivih sovrstnikih. Še vedno so pomembne tudi absolutne vrednosti dosežkov na preizkusih znanja, saj lahko le na njihovi podlagi opredelimo, kaj natančno učenec zna in česa še ne obvladuje najbolje. Mera dodane vrednosti nam pove le, kako je učenec med dvema merjenjema napredoval glede na preostale primerljive vrstnike.

V pilotskih raziskavah modelov dodane vrednosti v RIC so uporabljali podatke skupinskega preverjanja znanja v osmem razredu osnovnih šol v Sloveniji pri matematiki in slovenščini in jih povezali z rezultati mature pri istih predmetih. Z metodo mediane so tako dobili črto, ki predstavlja tipične dosežke na maturi glede na dosežke na skupinskem

preverjanju znanja. Odklon posameznikovega dejanskega rezultata od pričakovanega je njegova dodana vrednost, agregirani podatki posameznikov za šolo pa so dodana vrednost šole (Cankar, 2011).

Zanimivo bi bilo izpeljati raziskavo o vplivu šolskih sredstev na dodano vrednost. V svoji raziskavi tega nisem mogel meriti, saj je raziskovanje dodane vrednosti še v fazi pilotskih raziskav. V nalogi upoštevam rezultate na maturi od leta 2006 do leta 2010 in vsi učenci, ki so v tem obdobju opravljali maturo, niso bili vključeni v skupinsko preverjanje znanja v osnovni šoli, tako da niti nisem imel možnosti pridobiti podatkov, da bi lahko poizkusil meriti dodano vrednost.

3 PREDSTAVITEV NEKATERIH DOSEDANJIH RAZISKAV S PODROČJA PRIMERJAV MED JAVNIM IN ZASEBNIM ŠOLSTVOM

V svetu je precej razširjeno mnenje, da so zasebne šole učinkovitejše od javnih šol in to zaradi ekonomskih razlogov, ki zasebne šole silijo v tekmovanje na trgu in so zaradi podvrženosti konkurenci preprosto učinkovitejše.

Dejstvo je, da je po nekaj desetletjih raziskovanj tega področja naše znanje o dejavnikih, ki prispevajo k opredelitvi, kaj je »dobra šola« še vedno zelo površno (Hanushek, 1986, 1997 in 2003). Šole so v veliki meri še vedno neke »črne skrinjice« za raziskovalce, ki jih proučujejo, še bolj pa za njihove uporabnike. To je posledica posebnosti izobraževalnega sistema, ki ga nekateri želijo enačiti s proizvodnim procesom, kar pa je zelo vprašljivo, ker je težko izluščiti dejavnike, ki vplivajo na koncept kakovosti šole (Mancebón & Bandrés, 1999).

3.1 Analiza učinkovitosti porabe šolskih virov v ZDA

Ena prvih in najbolj vplivnih raziskav s področja ugotavljanja kvalitete šolskega sistema je bilo Colemanovo poročilo o študiji šolskega sistema v Združenih državah Amerike (v nadaljevanju ZDA). Colemanovo poročilo je vplivna in kontroverzna študija, ki jo je objavila ameriška vlada leta 1966 pod naslovom Enake izobraževalne možnosti. Poročilo temelji na obsežni raziskavi izobraževalnih možnosti (v nacionalni vzorec je bilo vključenih skoraj 650.000 dijakov in učiteljev v več kot 3.000 šolah). Podlaga za izvedbo raziskave je bil Zakon o pravnih pravicah, sprejet leta 1964. To je bil mejnik v raziskovalni politiki, ki ji je sledila prva od socialnih znanstvenih študij, ki jih je posebej naročil ameriški kongres. Rezultati raziskave so spremenili celotno smer raziskovalne politike na področju izobraževanja, saj je postala nekakšen vzorec nadaljnjih raziskav na tem področju.

Raziskovalci so zbrali podatke, ki so bili na voljo v uradnih evidencah izobraževalnih ustanov za različne skupine otrok, in tudi podatke o dosežkih učencev (na primer rezultate posamičnih testov). Prvič je bilo mogoče zagotoviti premišljen odgovor na vprašanje, koliko in na kakšen način lahko šole premagajo neenakosti med otroki, ki prihajajo v šolo. Coleman je kasneje sam trdil, da je raziskava prinesla naslednja dva pomembna rezultata.

Na prvo mesto je izpostavil ugotovitev, da so razlike med šolami glede sredstev (kot so stroški na učenca, velikost knjižnice šole, itn.) v majhni povezavi z rezultati, ki jih dosegajo učenci v podobnih socialnih okoljih. Zaradi te ugotovitve so rezultati raziskave izpodbijali predpostavko, da bi povečana poraba sredstev za izobraževanje lahko odpravila socialne primanjkljaje. Bistveno povezavo z dosežki učencev je pokazala razlika v družinskih okoljih.

Druga pomembna ugotovitev je ta, da dosežki učencev niso le v povezavi z učenčevo lastno družinsko situacijo, temveč so pomembna (sicer nekoliko manj) tudi družinska okolja učenčevih sošolcev. Te ugotovitve so močno vplivale na sam socialni inženiring v ZDA, saj so še pospešile strategijo odpravljanja rasnega ločevanja v šolah. Pravzaprav je bilo Colemanovo poročilo neke vrste katalizator odpravljanja rasnega ločevanja s pomočjo avtobusnih prevozov učencev (t. i. *busing*)⁴. V raziskavi je sprejel sklep, naj starši belopoltnih otrok z avtobusi vozijo svoje otroke v mešane šole v tako velikem številu, da bodo temnopolti otroci v manjšini. Pojasnjeval je, da bodo temnopolti učenci imeli le koristi od integriranega šolanja, če bo večina dijakov v razredu belih, le-ti pa zaradi tega ne bodo imeli slabših uspehov v šoli.

Za nekatere predstavnike politike je bila najbolj sporna ugotovitev Colemanovega poročila, da imajo šolski viri presenetljivo majhen vpliv na rezultate izobraževanja, če v raziskavo vključimo tudi družinsko okolje dijakov. Dve leti po izidu Colemanovega poročila, so raziskovalci s Harvarda ponovno preučili dokaze in ugotovili, da je Colemanovo poročilo presenetljivo dobro prestalo različne kritike. Mosteller in Moynihan (1972) sta ugotovila, da je najpomembnejša ugotovitev Colemanovega poročila ta, da so obstajale razmeroma majhne razlike v sredstvih med šolami s temnopoltimi in belopoltnimi učenci. Razlike med šolskimi viri niso pojasnjevale razlik v dosežkih med temnopoltimi in belimi študenti, temveč je družinsko ozadje tesneje povezano z varianco v rezultatih učencev. Ta ugotovitev je najbrž bila koristna pri težavnih odločitvah med različnimi socialnimi politikami v ZDA.

V 90. letih prejšnjega stoletja, je bilo izvedenih veliko študij, Greenwald, Hedges in Laine (1996), Hanushek (1997), kjer pa se avtorji niso vedno strinjali s tem, ali in kako višina in kakovost sredstev vplivajo na dosežke dijakov. Razlike med temi študijami so temeljile

⁴ Od leta 1970 do 1990 je bil »*busing*« eden od načinov odprave rasnega ločevanja v Združenih državah Amerike. To je bil načrt obveznih avtobusnih prevozov, ki je bil pod nadzorom zveznega sodišča do 80. let in v nekaj šolskih okoliših je v uporabi še danes.

predvsem na njihovih različnih merilih za vključitev študij v svoje analize, kar je povzročilo različne povzetke rezultatov (Gamoran & Long, 2006).

Kljub razlikam so si bile skoraj vse študije enotne v treh točkah (Gamoran & Long, 2006):

- a) vsaj v nekaterih primerih so višji viri sredstev v šolah le povezani z boljšimi dosežki učencev,
- b) težko je določiti, katere kvalitete imajo šole, ki imajo boljše dosežke, in
- c) različni načini, s katerimi se uporablja določena sredstva v šoli, imajo morda večji vpliv na dosežke kot sama višina teh sredstev.

Heyns (1978) je spretno opozoril, da se dosežke učencev večinoma ocenjuje le v času šolanja, potrebno pa je pogledati tudi primerjave med znanjem učencev v različnih obdobjih leta, na primer v času šolskih počitnic. Preiskave vzorca dijakov osnovne šole iz Atlante, ki so bili testirani jeseni in spomladi, je ugotovila, da so razlike v znanju med učenci, ki izhajajo iz različnih socialno ekonomskih okolij, večje takoj po poletju kot kasneje med šolskim letom, kar nakazuje, da se neenakost med šolskimi počitnicami poveča. Entwisle, Alexander in Olson (1997) so prišli do podobnih rezultatov za študente iz Baltimora. Gamoran (1996) je označil rezultate teh študij kot dokaz, da v šolah potekajo procesi izravnalnih učinkov, saj bi bile brez šol socialno-ekonomske razlike še večje, kot so. V tem smislu igra šola veliko vlogo pri odpravljanju neenakosti, čeprav obstajajo razlike med posameznimi šolami, vendar so zelo majhne in pri igranju te vloge skoraj nepomembne (Gamoran & Long, 2006).

3.2 Učinkovitost javnih in javno-zasebnih šol v Španiji

Ena od pomembnih značilnosti španskega obveznega izobraževalnega sistema je njegov mešani oziroma dvojno naravnani sistem, v katerem je sicer prevladujoče omrežje javnih šol, obstaja pa tudi precejšen obseg zasebnega sektorja. V okviru slednjega pomembno mesto zasedajo **javno-subvencionirane zasebne šole** (angl. *publicly-subsidized private schools*, v nadaljevanju javno-zasebne šole), ki predstavljajo 26 odstotkov vpisanih dijakov v španskih srednjih šolah. Te šole so v zasebni lasti, poleg tega pa so sofinancirane s strani lokalnih šolskih oblasti in države preko sistema pogodb, ki jih od leta 1985 uvaja Zakon o izobraževanju. V vzorec študije je bilo vključenih 18.283 študentov iz 643 španskih šol. Vzorec je zajemal 61,8 odstotka dijakov iz **javnih šol** (61,4 odstotkov vseh šol) in 39,2 odstotkov dijakov v **javno-zasebnih šolah**. Djakov, ki so vpisani v nesubvencionirane zasebne šole ta analiza ni zajela.

Španska politika financiranja zasebnih šol staršem omogoča, da svobodno izbirajo med različnimi šolami in s tem posredno spodbujajo konkurenco med šolami. Javne šole v Španiji (angl. *public school*, v nadaljevanju javne šole) obiskuje 67 odstotkov dijakov, medtem ko neodvisne zasebne šole poučujejo še preostalih 7 odstotkov dijakov.

Formalno lahko španski sistem javno-zasebnih šol obravnavamo kot mehanizem javnega intervencionizma na področju izobraževanja, ki združuje javno financiranje in zasebno upravljanje šole. Te značilne lastnosti javno-zasebnih šol so zanimive tudi za izvedbo raziskav o učinkovitosti teh šol v primerjavi z javnimi šolami. V letu 2010 so Mancebon, Calero, Choi in Ximenez-de-Embun z Univerze v Zaragozi na podatkih rezultatov PISA 2006 skušali ugotoviti, ali je zasebni model upravljanja španskih šol učinkovitejši od modela javnih šol (Mancebon et al., 2010).

Samo bežen pregled rezultatov povprečnih ocen v raziskavi PISA 2006 lahko privede do ugotovitve, da so javno-zasebne šole bolj učinkovite kot javne šole, saj so učenci na teh šolah dosegli boljše rezultate kot njihovi vrstniki v javnih šolah. Povprečna ocena pri naravoslovju za dijaka iz javno-zasebne šole je bila 502,86 točk, povprečen dijak na javni šoli pa je dosegel 475,08 točke. Pri upoštevanju celotne populacije, ki je bila testirana, pa je povprečen dijak dosegel 488,40 točk. Vendar pa je naknadna statistična raziskava pokazala pomembne statistične razlike med tema dvema rezultatoma. Kajti raziskava s poudarkom le na izhodnih spremenljivkah bi bila pravična le, če bi bili šolski viri in vhodne spremenljivke identične (Kirjavainen & Loikkanen, 1998). V resnici se javno-zasebne šole in javne šole med seboj vsaj toliko kot v rezultatih razlikujejo tudi pri vložkih v svoj sistem poučevanja. Glavne razlike so predvsem v značilnostih učencev (družbeno-ekonomski položaj, stopnja izobrazbe staršev in zaposlitev, status priseljenosti in podobno).

Da bi ocenili vpliv lastništva na učinkovitost šole, so v študiji uporabili tudi nekatere podatke o socialno-ekonomskih okoljih dijakov iz vzorca španskih javno-zasebnih srednjih šol in javnih srednjih šol, ki so sodelovale v raziskavi PISA 2006. Avtorji raziskave so dejavnike, ki vplivajo na šolski proces, razdelili na dve skupini. V prvo skupino so vključeni dejavniki, ki merijo individualne značilnosti⁵, v drugo pa so značilnosti šole⁶. Na ravni učencev sodi spol med najpomembnejše osebne spremenljivke. Šolski uspeh deklet je običajno v povprečju boljši od fantov, čeprav so fantje v povprečju boljši pri matematiki in naravoslovju. Pri merjenju znanja v raziskavi PISA 2006 so bila dekleta boljša od fantov le pri branju, zaostajajo pa v matematiki in naravoslovju (OECD, 2006).

Veliko empiričnih dokazov kaže na to, da imajo socialno-kulturne ekonomske značilnosti družin, iz katerih izhajajo dijaki, močan vpliv na izobraževalne rezultate. V zadnjih letih igra pomembno vlogo tudi status priseljene družine. Empirični dokazi kažejo, da imajo učenci, rojeni v tujini pogosteje slabše rezultate, medtem ko na učni uspeh ne vpliva

⁵ Individualne značilnosti so nadalje delili na osebne spremenljivke, spremenljivke, povezane z družbenimi, kulturnimi in ekonomskimi značilnostmi družine, in spremenljivke v zvezi z gospodinjskimi viri in njihovo uporabo.

⁶ Na ravni šole so ustrezne spremenljivke razdelili na štiri različna področja: spremenljivke, ki opisujejo šolo; spremenljivke, ki opisujejo učence na šoli (upošteva se učinke, ki nastanejo zaradi interakcije med študenti); spremenljivke, ki se nanašajo na človeške in materialne vire, ki jih uporabljajo v šoli, in spremenljivke, ki opisujejo določene izobraževalne procese, ki potekajo na šoli.

dejstvo, da imajo dijaki v tujini rojene starše, sami pa so se rodili v državi šolanja. Prav tako zahtevajo posebno pozornost tudi druge družbeno-ekonomske značilnosti družine, kot so izobrazba, poklic in zaposlenost staršev. Rezultati kažejo pozitiven in pomemben odnos med izobrazbo mater in izobraževalnimi dosežki njihovih otrok. Stopnja izobrazbe mater nima pozitivnega učinka le na svoje otroke, temveč tudi na izobrazbo sošolcev svojih otrok. Poleg teh ugotovitev je študija ugotovila, da je delež deklet v šoli neposredno pozitivno povezan z rezultati v raziskavi PISA. Nekatere najpomembnejše študije na tem področju so Dronkers (2008), Marks (2005), Gamoran (2001) ter Rumberger in Larson (1998).

Zadnji sklop spremenljivk na ravni učencev se nanaša na vire v gospodinjstvih in na učenčev način razpolaganja z njimi. Raziskave, ki so bile opravljene na podlagi podatkov PISA, so ugotovile vzročno povezavo med rezultati in dostopnostjo do knjig in uporabo računalnikov v gospodinjstvih z namenom izobraževanja. Natančneje povedano je dostopnost do knjig v gospodinjstvu zelo močan dejavnik uspešnosti učencev, saj predstavlja nekak kulturni kapital družine, tudi pravilna uporaba računalnika doma močnejše vpliva na dijakove dosežke (Mancebon et al., 2010).

Rezultati študije so pokazali precejšnjo skladnost z empiričnimi ugotovitvami prejšnjih študij. Edina statistično značilna variabilnost pri vplivu šolskih resursov v tej študiji je pokazala na vpliv velikosti razredov in stopnjo opremljenosti učilnic z računalniki. Večji razredi kažejo na nekoliko slabši uspeh pri dosežkih učencev. Močan in negativen vpliv pa se je pokazal pri stopnji opremljenosti z računalniki, kar je seveda zelo nepričakovano in vredno kakšne nadaljnje raziskave. Negativno povezavo med stopnjo računalniške opremljenosti učilnic in bralnimi dosežki učencev je odkril na rezultatih PISA 2000 že Meunier leta 2008.

Ti rezultati potrjujejo številne predhodne raziskave na področju primerjave uspešnosti med javnimi in zasebnimi šolami in najpomembnejši rezultat raziskave je ta, da so javne šole uspešnejše od javno-zasebnih šol. Po rezultatih PISA 2006 imajo učenci javno-zasebnih šol boljše dosežke pri naravoslovju, vendar če kontroliramo osebne značilnosti dijakov in ekonomsko okolje, iz katerega izhaja, se razlike med učenci javno-zasebnih šol in popolnoma javnih šol v znanju naravoslovja izničijo.

Sklep študije je v skladu z drugimi mednarodnimi študijami, ki so ugotovile, da so zasebne šole manj učinkovite v primerjavi z javnimi šolami Braun, Jenkins in Grigg, 2006; Lubienski in Lubienski, 2006; Barbetta in Turati, 2003; Kirjavainen in Loikkanen, 1998 (Mancebon et al., 2010).

3.3 Financiranje šol in dosežki učencev na Finskem

Na Finskem v višjih srednjih šolah zagotavljajo tri leta splošne izobrazbe za dijake, ki so stari od 16. in 19. leta. Vsako leto se jih vpiše okoli 37.000, kar je približno 50 odstotkov vseh učencev v tej starostni skupini. Druga polovica otrok vstopi v sistem poklicnega izobraževanja in le približno 5 odstotkov otrok po osnovni šoli preneha z nadaljevanjem šolanja.

Vstop na višje srednje šole je selektiven in temelji na doseženi povprečni oceni (angl. *grade point average*, v nadaljevanju GPA) v osnovni šoli. Tekmovalnost pri vpisu na najboljše višje srednje šole je izrazita, konkurenca je še posebej opazna v večjih mestih. Zato se vpisni pogoji in povprečna GPA razlikujejo po šolah.

Višja srednja šola se zaključi z zaključnim izpitom oziroma nacionalnim vpisnim izpitom, ki daje študentom potrdilo o splošni usposobljenosti za vpis na univerze ali terciarno raven strokovne izobrazbe. Izpit je obvezen za vse učence višjih srednjih šol in je sestavljen na nacionalni ravni ter izvajan centralizirano na podlagi enotnih meril. Rezultati so standardizirani, kar omogoča primerjavo med leti. Zaključni izpit je razdeljen na štiri obvezne izpite: materni jezik, drugi uradni jezik, en tuj jezik ter ali matematiko ali znanost in humanistiko. Poleg teh lahko kandidati prostovoljno opravljajo dodatne izpite iz drugih tujih jezikov ali pa iz matematike, znanosti in humanistike.

Odgovornost za financiranje višjih srednjih šol je razdeljeno med državo in občinske oblasti. Sistem je bil reformiran leta 1993. Pred reformo so občine prejemale subvencijo, ki je temeljila na višini porabljenih stroškov. V novem sistemu Ministrstvo za šolstvo vsako leto potrjuje cene na enoto (izdatki na dijaka), ki je nato uporabljena za izračun državne subvencije. Te cene na enoto so višje v manjših šolah in v občinah, ki izvajajo šolanje v finskem in švedskem jeziku. Državna subvencija pokriva 57 odstotkov stroškov šolanja, dejansko porabo sredstev v šolah pa določajo same lokalne oblasti in tudi krijejo preostalo razliko stroškov za šolanje. Omeniti je še potrebno, da je državna subvencija fiksna, ne glede na dejansko porabo sredstev v posamezni šoli.

O uporabi sredstev v šolah oziroma o vplivu razpoložljivih sredstev na uspeh učencev je bila na Finskem izvedena študija, ki so jo izvedli raziskovalci Iida Hakkinen in Roope Uusitalo z vladnega inštituta za ekonomske raziskave in Tanja Kirjavainen iz Nacionalnega sveta za izobraževanje. Študija proučuje dogajanje v obdobje od leta 1987 do 1998, ki je pomembno zaradi tega, ker je zaradi recesije Finska v začetku 90. letih zmanjšala javna sredstva na učenca za 25 odstotkov v povprečju, vendar je bilo znižanje sredstev po šolah različno. Študija je zajela velik vzorec učencev na vseh finskih višjih srednjih šolah od leta 1990 do leta 1998, in sicer so bili merjeni doseženi rezultati pri sprejemnih izpiti za fakultete, ki so bili obvezni za vse učence. Podatki v raziskavi vključujejo obdobje, ko je bila poraba sredstev po šolah precej različna. Nekatere lokalne

oblasti so namreč zaradi recesije v začetku 90. let znižale porabo sredstev na šolah bolj kot druge. Poraba na dijaka se je znižala v povprečju za 25 odstotkov. Poleg tega je bil v letu 1993 reformiran sistem financiranja lokalnih oblasti, ki je lokalnim oblastem dal več diskrecije pri odločanju o porabi sredstev za vodenje šolskega sistema.

V študiji so uporabili rezultate vpisnih izpitov⁷, ki so jih pridobili v Registru vpisnih izpitov. Register vsebuje ocene vseh predmetnih izpitov in čas, ko je posamezni učenec opravil izpit. Raziskava je upoštevala tudi vhodne rezultate dijakov, ko so se vpisali v višjo srednjo šolo, in sicer so bili uporabljeni podatki o povprečni oceni dijakov v osnovni šoli (GPA). Ocenjevalna lestvica v osnovni šoli je od 4 (negativno) do 10 (odlično). Nekatere višje srednje šole sprejmejo vse prosilce ne glede na njihovo GPA, medtem ko nekatere zahtevajo GPA najmanj 9. Povprečna ocena (GPA) v tem vzorcu je bila 8,5.

Upoštevano je bilo tudi družinsko ozadje in okolje, iz katerega izhajajo učenci. Kot družinsko okolje so bili uporabljeni podatki o izobrazbi staršev, ki so bili pridobljeni iz državnega urada za zaposlovanje. Lokalno okolje pa je bilo merjeno s stopnjo izobrazbe prebivalstva in informacije o stopnji brezposelnosti na lokalnem trgu dela.

Druge informacije o dijakih vključujejo spol in podatek, ali je dijak delal med šolskim letom. Delo v šolskem letu se določi na osnovi števila mesecev, ko je dijak delal. Predvideva se, da je dijak delal tudi med šolskim letom, če je delal več kot dva meseca v letu.

V raziskavi so bili uporabljeni podatki iz 444 višjih sekundarnih šol iz 276 občin. Približno tri četrtine vseh porabljenih sredstev šole so predstavljali stroški poučevanja, ki so obsegali plače učiteljev, učne pripomočke, usposabljanja učiteljev in druge s poučevanjem povezane stroške. Podatki o sredstvih za poučevanje v letih 1987–1992 so zbrani iz registrov Nacionalnega odbora za izobraževanje. Potrebno je opozoriti, da plače učiteljev temeljijo na nacionalni pogodbi, zato med šolami ni skoraj nobene razlike v plačah učiteljev. Razlika v sredstvih za poučevanje na dijaka je skoraj v celoti odvisno od število ur poučevanja na dijaka.

Povprečna sredstva za učenje na učenca, izračunana v obdobju od 1987 do 1997, so bila 16.000 finskih mark⁸. Najvišja porabljen sredstva na dijaka so bila v letu 1989, v naslednjih petih letih pa so se zmanjšala v povprečju za 25 odstotkov. Upad je povzročila huda recesija, ki je zmanjšala davčne prihodke in povečala socialne izdatke za brezposelne, tako da so bile lokalne oblasti prisiljene zmanjšati porabo pri vseh drugih dejavnostih. Obstaja pa tudi velika razlika pri porabi sredstev na učenca med vsemi šolami v

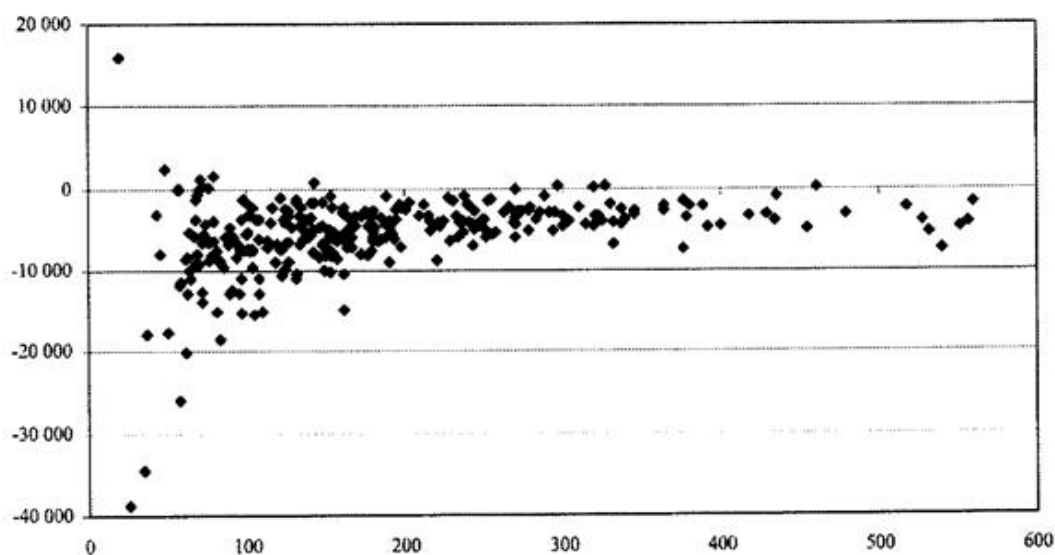
⁷ V tej študiji so uporabili vsoto rezultatov šestih izpitov, ki skupaj tvorijo oceno vpisnega izpita kot odvisne spremenljivke. Točke posameznega izpita segajo od »*improbatur*« (ni opravil) do »*laudatur*« (odlično). Za izračun skupne vrednosti izpita se rezultat pretvori v vrednost od 0 do 6. Vsako leto povprečno 10 odstotkov kandidatov dosega odličen (5,5–6,0) rezultat. Manj kot 5 odstotkov kandidatov ne naredi izpita.

⁸ Ob uvedbi evra na Finskem je 1 evro veljal 5,94573 FIM.

opazovanem obdobju. Najpomembnejši dejavnik, ki pojasnjuje to razliko, je velikost šole. Prav tako lahko ugotovimo, da v skupini podobno velikih šol obstajajo velike razlike med šolami v spremembi sredstev na učenca. Slika 1 prikazuje spremembe med letoma 1989 in 1994, v obdobju, ko je prišlo do največjega padca sredstev na učenca.

Slika 1: Zmanjšanje sredstev na učenca v obdobju 1989–1994 v Finskih markah

Sredstva (FIM) na dijaka



Število učencev na šoli

Vir: I. Hakkinen, T. Kirjavainen in R. Uusitalo, School Resources and Student Achievement Revisited: New Evidence from Panel Data, 2003, str. 333.

Bilo je le nekaj šol, kjer upada ni bilo. V tridesetih šolah se je javno financiranje poučevanja zmanjšalo za več kot 10.000 FIM na študenta. V povprečju so majhne šole zmanjšale svoje izdatke na učenca več kot večje šole, vendar obstajajo precejšnje razlike spremembe izdatkov na učenca celo za šole istih velikosti. Država je uvedla varčevanje s povečanjem velikosti razredov in z zmanjšanjem prostovoljnih izvenšolskih dejavnosti ter inštrukcij pri popravni izpitih. Plače učiteljev so se zmanjšale na račun zmanjšanja počitniških ugodnosti in vseh ostalih nadomestil razen za pedagoške naloge. Šole niso več najemale začasnih učiteljev, zmanjšali pa so se tudi izdatki za izobraževanje učiteljev in nabavo pedagoškega gradiva.

Poglavitni namen te študije je bil, odgovoriti na vprašanje, ali je zmanjšanje sredstev za učenje v šolah negativno vplivala na rezultate vpisnih izpitov. Vendar je analizo zapletalo dejstvo, da so rezultati izpitov, ki so standardizirani že več let, brez nihanj v celotnem obdobju obstoja vpisnih izpitov.

Pa tudi če raziskovalci potrdijo ugotovitev, da obstaja vpliv izdatkov za učenje na uspešnost (pogosto se lahko pride do te ugotovitve z izračuni na podlagi presečnih

podatkov), ne morejo biti prepričani, da ocene na podlagi presečnih podatkov kažejo pravo vzročno povezavo. Pozitivna korelacija med izdatki šole in učenčevim uspehom je lahko posledica določenih razlik med šolami, ki jih raziskovalci niso upoštevali. Na primer, morda so starši bolj zaskrbljeni glede izobrazbe njihovih otrok in jih zato vpisujejo v šole, ki so dražje oziroma imajo večje izdatke na učenca. Sploh ima sodelovanje staršev lahko tudi pozitiven vpliv na učenje.

Kot je bilo pričakovati, ima povprečna ocena v osnovni šoli zelo velik vpliv na rezultate vpisnega izpita. Za eno oceno boljša povprečna ocena (GPA) pomeni kar za skoraj 8 točk boljši rezultat vpisnega izpita. Prav tako ima stopnja izobrazbe staršev močan vpliv na rezultat vpisnega izpita, medtem ko ostale spremenljivke (razen spola⁹) nimajo statistično značilnega vpliva. Zanimivo je, da raziskava ne potrjuje vzročne zveze med izdatki za poučevanje in uspešnostjo učencev. Po ugotovitvah študije je več sredstev na učenca v povprečju sicer vodilo do boljših rezultatov na izpitu, vendar korelacija ni bila statistično značilna. Učinek je bil ocenjen s 95-odstotnim intervalom zaupanja, da povečanje izdatkov za 1.000 FIM na učenca v povprečju pomeni 0,04 do 0,08 povečanja točk vpisnega izpita.¹⁰ Študija je pokazala, da so njeni rezultati primerljivi s prejšnjimi raziskavami o vplivu šolskih virov na učni uspeh.

Rezultati prikazane študije kažejo, da vsaj najhujši strahovi o posledicah krčenja sredstev za šole niso podprti z empiričnimi dejstvi (Hakkinen et al., 2003). Kot kaže, lahko šole vsaj na kratek rok zmanjšajo izdatke, ne da bi to pomembno zmanjšalo rezultate na vpisnih izpitih. To seveda ne pomeni, da so sredstva povsem nepomembna. Morda so šole varčevale pri drugih dejavnostih in se osredotočile le na poučevanje predmetov, ki so vključeni v vpisni izpit. Nekatera zmanjševanja stroškov so bila izvedena v obliki združevanja manjših šol v večje in morda so te šole postale bolj učinkovite zaradi povečanja ekonomije obsega. Druge možne razlage so tudi, da so učitelji vlagali dodaten trud v poučevanje izpitnih predmetov ali pa morda, da so se znižali standardi pri ocenjevanju vpisnih izpitov.

3.4 Ugotovitve raziskave PISA 2009 glede povezave med finančnimi sredstvi in dosežki učencev

Iz celotne raziskave PISA 2009 sem povzel nekaj sklepov, ki govorijo o uporabi sredstev v šolah, oziroma ugotovitve raziskave, kako sredstva v šolah uporabiti čim bolj učinkovito.

⁹ V povprečju so fantje dosegli malo boljši rezultat od deklet.

¹⁰ Kasneje so v enačbo dodali še naslednje neodvisne spremenljivke: stopnjo lokalne brezposelnosti, velikost šole in stopnja lokalne brezposelnosti, ki je merila delovno aktivnost dijaka med šolskim letom. Velikost šole in stopnja lokalne brezposelnosti nimata nobenega statistično značilnega učinka. Delo med šolskim letom statistično značilno poslabšuje izpitne rezultate dijakov. Vendar pa te dodane spremenljivke ne vplivajo na že prej ugotovljene učinke izdatkov za poučevanje, ozadja družine ali GPA. Spremenljivke v modelu skupaj razložijo 53 odstotkov variance v rezultatih vpisnih izpitov.

Uspešen šolski sistem zahteva ustrezno kombinacijo usposobljenih in nadarjenih kadrov, ustreznih sredstev in opreme za izobraževanje ter motivirane dijake, ki so se pripravljene učiti. Seveda pa je potrebno naložbe v izobraževanju uravnotežiti z drugimi zahtevami po javnem financiranju in stremeti za pravično porazdelitev splošnega davčnega bremena. Šolski sistemi se razlikujejo med seboj v tem, koliko sredstev, časa, človeških, materialnih in finančnih virov vlagajo v izobraževanje. Poudariti pa je tudi treba, da se šolski sistemi razlikujejo tudi v tem, kako se ta sredstva porabijo.

Rezultati raziskave PISA 2009 največkrat kažejo na šibko povezavo med izobraževalnimi viri in uspešnostjo dijakov. Prav tako lahko ugotovimo, da je več variance pojasnjene s kakovostjo človeških virov (na primer kakovost učiteljev in šolskih ravnateljcev) kot pa z materialnimi in finančnimi viri, pri čemer ta ugotovitev velja zlasti za industrijske države.

Glede na podatke iz raziskave PISA lahko razberemo, da na nivoju šolskega sistema in neto nacionalnega proizvoda višje plače učiteljev ob enakem številu učencev vplivajo na boljšo uspešnost učencev. Šolski sistemi velikokrat izvajajo kompromise (izbiro) med manjšimi razredi in višjimi plačami učiteljev. Če stroški šole ostanejo enaki, so učiteljske plače velikokrat odvisne od velikosti razreda. Ugotovitve raziskave PISA kažejo, da šolski sistem deluje bolje, če postavlja na prvo mesto višje učiteljske plače, kar se sklada z raziskavo (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005), da je za izboljšanje rezultatov učencev, dvig kakovosti učiteljev bolj učinkovit ukrep kot zmanjševanje razredov. Dosežki učencev v slabših ekonomsko socialnih okoljih so namreč slabši od njihovih vrstnikov, ki izhajajo iz bolj urejenih okolij in eden od vzrokov je tudi ta, da se šole v slabših ekonomskih okoljih soočajo z večjo fluktuacijo učiteljev kot ostale šole in najpogosteje se srečujejo z učitelji začetniki, ki ne glede na svoje sposobnosti na začetku kariere prav gotovo opravljajo svoje delo slabše kot njihovi starejši kolegi. Šola bi morala s plačno politiko, ki bi tudi vključevala mentorstvo novih učiteljev, zmanjšati fluktuacijo učiteljev (Rivkin et al., 2005).

V okviru posamezne države so šole z boljšimi viri bolj učinkovite le, če imajo tudi več študentov z boljšim socialno-ekonomskim statusom. V nekaterih državah se kaže močna povezava med razpoložljivimi šolskimi resursi in šolskimi družbeno-ekonomskimi in demografskimi ozadji, kar kaže na to, da so sredstva nepravično razdeljena glede na socialno-ekonomska in demografska območja, kjer se nahajajo šole.

Raziskava PISA s podatki za leto 2009 je pokazala, da učenci iz zasebnih šol dosegajo boljše rezultate od učencev v javnih šolah, vendar pa učenci iz javnih šol, ki živijo v enakih socialno ekonomskih pogojih, kot učenci v zasebnih šolah, dosegajo podobne rezultate. Dejstvo pa je, da države z večjim deležem zasebnih šol ne dosegajo boljših rezultatov v raziskavah PISA. Obstoj zasebnih šol praktično podpirajo starši, ki so za izobrazbo svojih otrok pripravljene plačati več, da bi bila njihovim otrokom na voljo najboljše sredstva za

izobraževanje, čeprav so v javnih šolah na voljo enakovredni resursi, s katerimi se dosega enakovredno raven izobrazbe kot v zasebnih šolah (Montt, 2011).

Vsekakor pa ugotovitve, da ni močnih povezav med šolskimi sredstvi in rezultati dijakov, ne pomenijo, da so sredstva nepomembna, vendar le-to, da njihova višina nima neposrednega vpliva na rezultate.

Zadnja raziskava rezultatov PISA 2009 daje velik pomen kakovosti poučevanja v povezavi z dosežki učencev. Stroški in investicije v strokovno usposabljanje učiteljev, ki povečuje njihovo učinkovitost, je po zagotovilih raziskovalcev na projektu PISA 2009 dobro naložen denar (OECD, 2010, str. 47–51).

4 EMPIRIČNA ANALIZA USPEHA DIJAKOV OB KONCU SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Zaključni izpit slovenskega srednješolskega izobraževanja je splošna matura, ki je državni, v največji meri eksterni izpit, ki ga kandidati opravljajo pod enakimi pogoji. Maturitetne izpite opravljajo hkrati, po enakih postopkih in pravilih in v skladu z enakimi ocenjevalnimi merili. Pri splošni maturi se ocenjuje ciljno določeno znanje, ki se poučuje v gimnaziji in je pomembno za vključitev v univerzitetni študij na več znanstvenih, umetniških ali strokovnih študijskih področjih. Splošna matura omogoča domače in mednarodne primerjave, pa tudi preglednost rezultatov, prepoznavnost stanja in ugotavljanje razvojnih potreb. Splošna matura ureja prehod med gimnazijo in univerzo tako, kakor je značilno tudi za evropsko šolstvo.

Skupni del splošne mature (slovenščina – na narodno mešanih območjih pa italijanščina oziroma madžarščina – ter tuji jezik in matematika), torej predmeti, ki jih kandidati opravljajo obvezno, obsega temeljno znanje po gimnazijskem programu in je splošna podlaga za univerzitetni študij na vseh študijskih področjih. Izbirni del, iz katerega kandidati izberejo dva predmeta, kaže posameznikov specifični interes in obsega potrebno temeljno znanje za univerzitetni študij na več znanstvenih, umetniških ali strokovnih študijskih področjih (RIC, 2010).

Splošna matura spodbuja dijake, učitelje in šole k doseganju večje učinkovitosti pouka in učenja in višje kakovosti znanja, povratno pa splošna matura tvorno vpliva na kakovost poučevanja in učenja v gimnaziji. S postopki, načini in pravili notranjega in zunanjega ocenjevanja pri splošni maturi, ki naj zagotovijo nepristranskost in objektivnost ocenjevanja, se spodbujata splošni dvig kakovosti preverjanja in ocenjevanja znanja v gimnaziji in dvig izpitne kulture v šolstvu nasploh. S splošno maturo se je okrepil skupni interes srednjega šolstva in univerze za boljšo usposobljenost kandidatov za študij, utrdilo pa se je tudi sodelovanje visokošolskih in srednješolskih učiteljev v maturitetnih

strokovnih organih pri razvoju vsebine splošne mature in pri dvigu kakovosti ocenjevanja (RIC, 2010).

V Sloveniji se je splošna matura v letu 2010 izvajala že šestnajsto leto in v tem času je postala ustaljena in stabilna oblika dokončevanja gimnazijskega izobraževanja. Ta pomembni zrelostni izpit je 8.545 kandidatov leta 2010 opravljalo na 81 šolah.

V analizo uspeha dijakov na maturi v povezavi s finančno-premoženjskim stanjem šole so bile vključene vse srednje šole, ki so v letih od 2006 do 2010 izvajale maturitetni program. Podatke o rezultatih, ki so jih dosegli dijaki posameznih šol na splošni maturi v opazovanem obdobju sem pridobil na Državnem izpitnem centru Republike Slovenije (v nadaljevanju RIC). Takih šol je bilo od leta 2007 do leta 2010 vsako leto 81, v letu 2006 pa 79. Skupaj bi bilo zajetih v petletnem opazovanju 403 šole, vendar se je ena od teh šol pojavila samo v dveh letih, zato sem jo izločil iz raziskave, tako da je bilo opazovanih šol v petletnem obdobju 401. V populaciji vseh šol se je vsako leto pojavljalo 6 zasebnih srednjih šol, tako da je v skupni populaciji v petletnem obdobju bilo opazovanih 30 zasebnih šol. Za vsako posamezno šolo, ki je izvajala v opazovanem obdobju maturo, sem na Republiškem izpitnem centru pridobil podatke o uspehu učencev na zaključnem izpitu.

Za primerjalno analizo sem potreboval še podatke o finančno-premoženjskem stanju posamezne šole v tem obdobju, ki sem jih pridobil na AJ PES-u. Šole se med seboj zelo razlikujejo po velikosti in zato sem nominalne zneske o prihodkih in sredstvih šol delil s številom zaposlenih in s tem dobil medsebojno primerljive zneske.

4.1 Analiza rezultatov splošne mature po šolah od leta 2006 do 2010

V slovenskem šolstvu že nekaj časa upada vpis dijakov in ta trend se je dogajal tudi v obdobju 2006–2010, za katero sem se odločil podrobneje analizirati podatke o dosežkih dijakov na maturi in jih kasneje primerjati s finančnimi rezultati njihovih šol.

V Tabeli 3 so navedeni podatki o učencih, ki so končali izobraževanje po srednješolskih programih med letoma 2006 do 2010. Iz podatkov ugotovimo, da je leta 2010 končalo srednješolski program za 16 odstotkov manj dijakov, medtem ko je za gimnazije ta podatek nekoliko ugodnejši, saj je bil upad dijakov približno 5-odstoten. Iz Tabele 3 je tudi razviden trend, da je delež dijakov, ki se odločajo za gimnazije, vedno večji, saj je bil leta 2006 delež gimnazijskih dijakov med vsemi dijaki, ki so zaključili z izobraževanjem, slabih 36 odstotkov, medtem ko je bil leta 2010 ta delež dobrih 40 odstotkov in se je v tem obdobju povečal za skoraj 5 odstotnih točk.

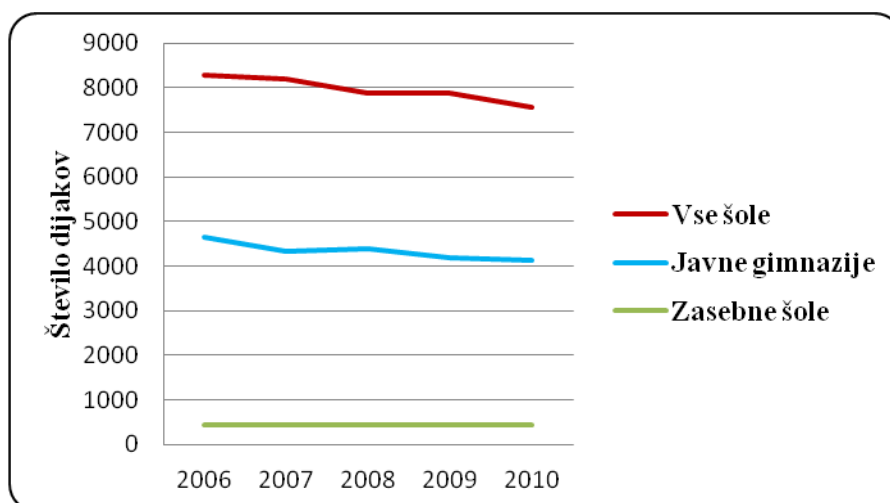
Tabela 3: Število dijakov, ki so končali srednješolsko izobraževanje

	2006	2007	2008	2009	2010	Indeks 2006/2010
Vsi dijaki	24.021	23.182	21.762	21.003	20.100	83,68
Program gimnazij	8.629	8.836	8.367	8.290	8.156	94,52
Delež dijakov v gimnazijah v odstotkih	35,92	38,12	38,45	39,47	40,58	

Vir: Statistični urad RS, 2013.

V petih letih od leta 2006 do 2010 je maturo na prvem roku skupaj opravljalo 39.803 dijakov, od tega 37.571 v petinsedemdesetih javnih šolah in 2.232 v šestih zasebnih šolah. V letu 2006 je maturo na vseh šolah v državi opravljalo 8.292 dijakov, v letu 2010 pa 7561, kar pomeni približno 10 odstotno zmanjšanje števila maturantov. V Sliki 2 prikazujem gibanje števila učencev, ki so opravljali maturo v tem obdobju, iz katerega je razvidno, da se le pri zasebnih šolah število maturantov ni zmanjšalo. V tem segmentu je leta 2006 opravljalo maturo 442 dijakov, leta 2010 pa 446. Iz Slike 2 se vidi, da je v zasebnih šolah konstantno enako število dijakov, ki so opravljali maturo, medtem ko se je število dijakov v javnih šolah od leta 2006 do 2010 zmanjševalo. Posebej sem v obdelavo zajel javne gimnazije, kjer se je število dijakov, ki so opravljali maturo, v tem obdobju zmanjšalo s 4.637 v letu 2006 na 4.127 v letu 2010.

Slika 2: Grafični prikaz gibanja števila dijakov, ki so opravljali maturo v obdobju 2006–2010



Vir: Lasten preračun na podlagi podatkov RIC, 2010.

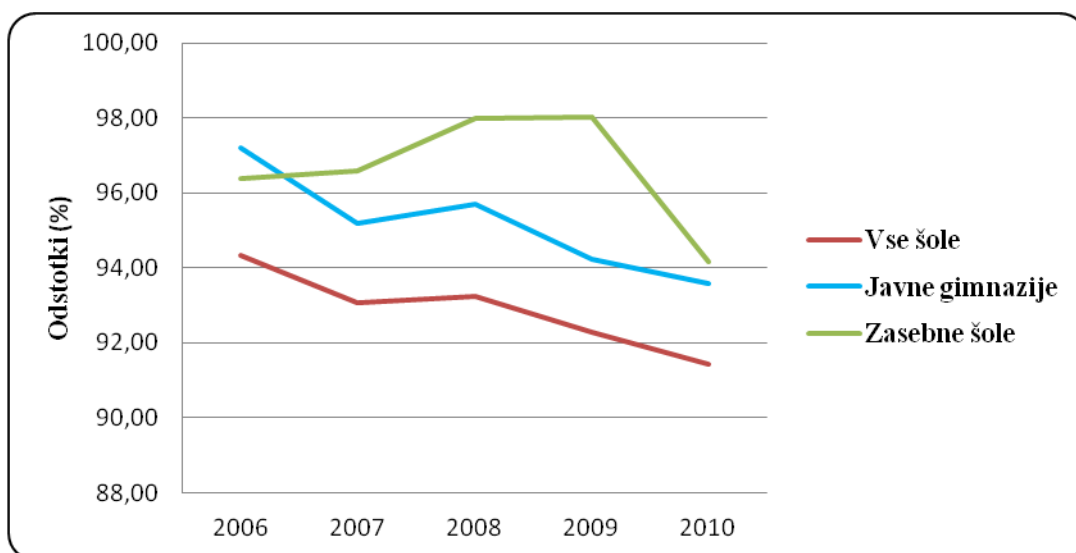
Delež uspešnih učencev nam pove odstotek učencev, ki so opravljali maturo in jo uspešno opravili. V vseh šolah je bil ta delež leta 2006 v povprečju 94,33 odstoten, v letu 2010 pa

je ta delež padel na 91,44 odstotkov. Iz Slike 3 lahko razberemo, da se je delež uspešnih učencev poslabšal tako v javnih gimnazijah kot tudi v zasebnih šolah.

Nekoliko boljše rezultate pri tem kazalniku dosegajo zasebne šole, vendar tudi javne gimnazije ne odstopajo veliko, kljub temu da se v njih šola približno 10 krat več dijakov kot v zasebnih šolah.

V nadaljevanju s Sliko 4 prikazujem kazalnik povprečne ocene, kjer se upošteva le tiste učence, ki so opravili maturo. Maksimalno število doseženih točk, ki jih dijak lahko doseže na maturi, znaša 34, pri čemer po 8 točk prinesejo trije obvezni predmeti (materin jezik, tuj jezik in matematika) in po 5 točk še dva izbirna predmeta. Minimalno število točk za pozitivno oceno je 10, vsak od petih predmetov po 2 točki. V letu 2010 je 22 učencev doseglo maksimalno število točk, medtem ko je 133 učencev maturitetni izpit opravilo z minimalnim izkupičkom 10 točk.

Slika 3: Prikaz deleža uspešnih učencev v obdobju 2006–2010



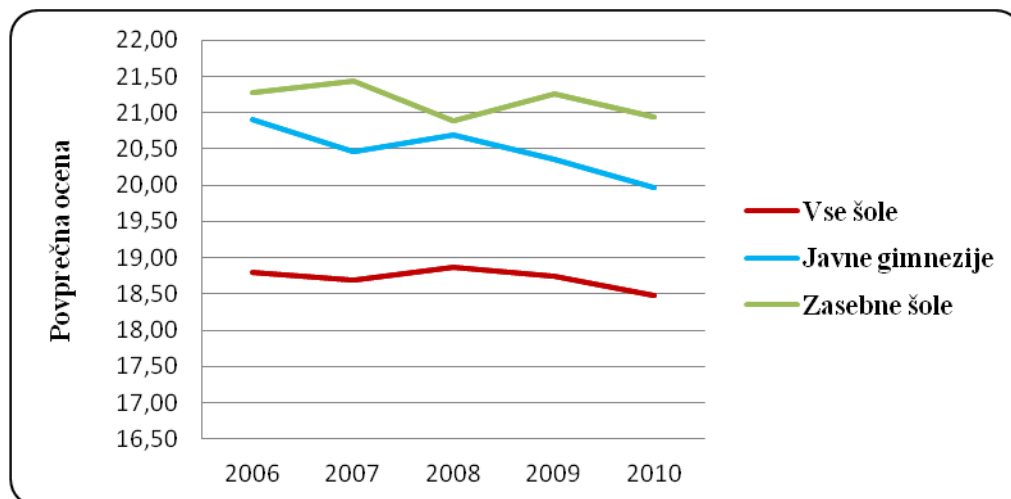
Vir: Lasten preračun na podlagi podatkov RIC, 2010.

Če pogledamo obvezne predmete, je pri slovenščini maksimalno število 8 točk doseglo 173 dijakov, pri angleščini 231 dijakov in pri matematiki 242. Angleščina je bil najpogosteje izbran tuj jezik, sledi nemščina, kjer je 8 točk doseglo 91 dijakov, španščina s 55 dijaki ter francoščina, grščina in ruščina, pri katerih je skupno 15 dijakov doseglo maksimalnih 8 točk.

Na ravni vseh šol v Sloveniji je bila v letu 2006 povprečna ocena dijaka, ki je maturo opravil 19,92 in se je do leta 2010 spustila na 19,46. Iz Slike 4, ki nam prikazuje gibanje povprečne ocene, je razviden podoben trend kot pri prejšnjem kazalniku uspešnih učencev, in sicer da so tu zasebne šole nekoliko uspešnejše od ostalih, vendar zaradi manjšega

števila zasebnih šol ne moremo reči, da je to bistveno odstopanje, ki bi govorilo v prid temu, da so zasebne šole uspešnejše pri podajanju znanja.

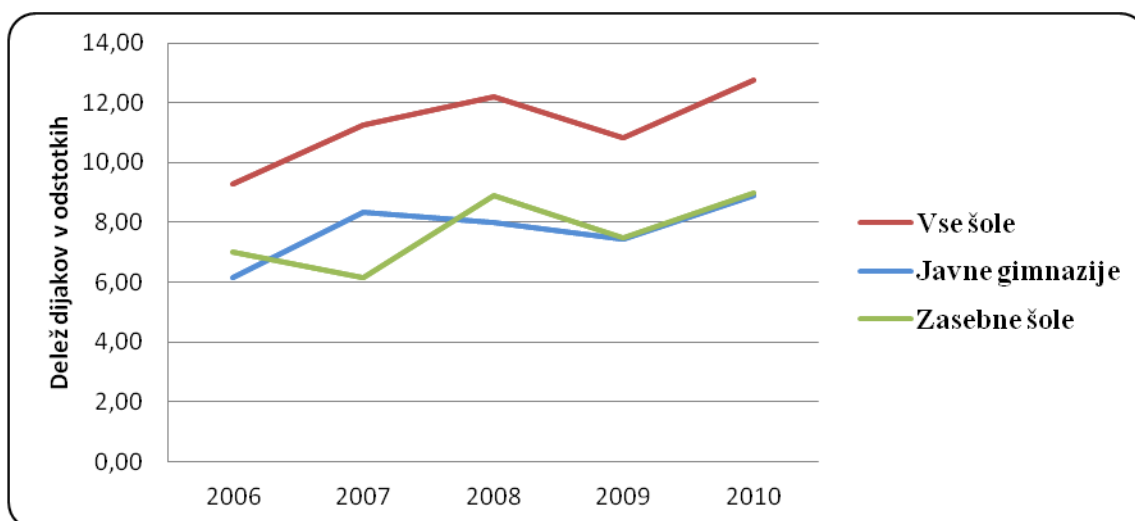
Slika 4: Prikaz povprečnega uspeha na maturi v obdobju 2006–2010



Vir: Lasten preračun na podlagi podatkov RIC, 2010.

Nekateri učenci ne uspejo opraviti vseh obveznosti za 4. letnik in zato ne morejo pristopiti k maturitetnemu izpitu. Takih učencev je bilo na vseh šolah v letu 2006 771, leta 2010 pa 946, kar je za četrtno več kot leta 2006. Iz Slike 5, kjer so prikazani podatki o deležu odjavljenih učencev z mature, je zaznati trend rasti tega kazalnika uspešnosti mature. Delež odjavljenih je v primerjavi javnih gimnazij in zasebnih šol nekaj manjši kot velja za vse srednje šole pri nas, vendar je opazna tudi ista stopnja rasti odjavljenih učencev z mature.

Slika 5: Prikaz deleža odjavljenih dijakov na maturi v obdobju 2006–2010



Vir: Lasten preračun na podlagi podatkov RIC, 2010.

5 REGRESIJSKA ANALIZA VPLIVA FINANČNIH KAZALCEV NA USPEŠNOST UČENCEV

5.1 Opredelitev problema

Globalno gospodarstvo je že nekaj časa podvrženo hitrim spremembam. Ena od bistvenih sprememb je tudi hitra rast visokošolskega izobraževanja po vsem svetu, kar je bistveno zvišalo število visoko izobraženih posameznikov po vsem svetu.

Slovenija po podatkih OECD namenja izobraževanju 6 odstotkov BDP, kar je v okvirih povprečja držav članic OECD, kjer je ta delež 6,2 odstotka. V vseh državah članicah OECD so se v obdobju od leta 2000 do 2009 investicije v izobraževanje na vseh nivojih v povprečju povečale za 36 odstotkov (OECD, 2012).

Zaradi velike povezanosti med izobraževanjem in gospodarsko rastjo me je zanimalo, ali morda obstaja v Sloveniji neposredna povezava med financiranjem šol in uspešnostjo učencev. Kot osrednji model proučevanja povezanosti med financiranjem v izobraževanje in uspehom učencev sem se odločil ugotovljati povezavo med financiranjem srednjih šol, ki izvajajo maturitetni program in uspehom učencev na maturi. Podatki za izvedbo tega modela proučevanja so merljivi in primerljivi med seboj, saj so šole v Republiki Sloveniji financirane enotno na podlagi ZOFVI, matura pa se tudi izvaja in ocenjuje po celi državi enotno.

V raziskavi bom uporabil regresijsko analizo in z njo potrdil ali ovrigel postavljeno ničelno hipotezo, da uspeh dijakov na maturi ni povezan s finančno-premoženjskim stanjem šole.

5.1.1 Metodologija dela

V raziskavi sem uporabil regresijsko analizo po metodi najmanjših kvadratov. Metoda najmanjših kvadratov je preprosta optimizacijska metoda, s katero določimo vrednosti regresijskih koeficientov tako, da je vsota kvadratov napak oziroma odstopanj napovedanih od dejanskih vrednosti odvisne spremenljivke najmanjša. Napake so kvadrirane zato, da se odstrani razlika med negativnimi in pozitivnimi odstopanji ter da se večja odstopanja huje »kaznujejo« (Prašnikar & Debeljak, 1998). Računanje regresijskih koeficientov in statistične teste bom izvedel s programom SPSS.

Za preskušanje hipotez uporabljamo statistične teste. Statistični test je pravilo, po katerem lahko opazovano hipotezo sprejmemo oziroma zavrnemo. Za izvedbo testa uporabimo testno statistiko, za katero poznamo porazdelitveno funkcijo. Na podlagi meritev oziroma podatkov izračunamo realizacijo testne statistike in na podlagi znane porazdelitvene funkcije ugotovimo verjetnost, da izračunana realizacija pripada testni statistiki. To

verjetnost imenujemo statistična značilnost oziroma signifikanca. Če je ta verjetnost manjša od vnaprej določene stopnje značilnosti testa, potem hipotezo zavrnilo, sicer pa o njej ne odločimo. Navadno pri testiranju hipotez določimo 5-odstotno stopnjo statistične značilnosti testa (Prašnikar & Debeljak, 1998).

Pri obdelavi podatkov z enostavno regresijo sem ocenil koeficiente regresijske enačbe

$$Y = b_0 + b_1X + E \quad (1)$$

oziroma $\hat{y}_i = b_0 + b_1x_i + e_i$ (2)
za $i = 1, 2, \dots, N$.

V enačbi je y odvisna spremenljivka vedno povprečna ocena uspešnih učencev na maturi, oziroma učni uspeh na šoli, x pa je vedno ena od že omenjenih odvisnih spremenljivk. S pomočjo tabele analize variance oziroma ANOVE testiramo ustreznost regresijskega modela $Y = b_0 + b_1X + E$ oziroma $\hat{y}_i = b_0 + b_1x_i + e_i$.

Vzemimo model $Y = b_0 + b_1X + E$. Varianco $V(Y)$ spremenljivke Y imenujemo skupna varianca, za katero se ocena pri izbrani točki (x_i, y_i) izračuna po enačbi (3):

$$S_y^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2. \quad (3)$$

To skupno varianco $V(Y)$ lahko zapišemo kot vsoto dveh varianc $V(Y) = V(b_0 + b_1X) + V(E)$ in sicer pojasnjene variance, ki nam pove odvisnost od neodvisne spremenljivke X in nepojasnjene variance, ki nam meri variabilnost nepojasnenih vplivov. Vir variance pri analizi variance je lahko regresija (statistična spremenljivka $b_0 + b_1X$) ali pa ostanki – residuali (statistična spremenljivka E). Izračunamo ju po teh obrazcih:

$$V(b_0 + b_1X) = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (\hat{y}_i - \bar{y})^2 = S_{xy}^2 \quad (4)$$

in
$$V(E) = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (\hat{y}_i - \bar{y})^2 \quad (5)$$

Vse to lahko zapišemo z analizo variance:

$$SVK = VKP + VKN, \quad (6)$$

kjer je VKP pojasnjen del variance in VKN nepojasnjen del variance. Tabela ANOVE je sledeče oblike:

Model	Vsota kvadratov	Stopnje prostosti	Povprečje kvadratov	Statistika
Regresija	VKP	1	PKP	F
Preostanki	VKN	n-2	PKN	
Skupaj	SVK	n-1		

Ko ničelno hipotezo ne moremo zavrniti, takrat ni linearne povezanosti med odvisno in neodvisno spremenljivko in zato pravimo, da linearni model ni ustrezen. Ko pa pri dani stopnji značilnosti α velja, da je statistika F večja od kritične vrednosti $F_{\alpha}(1, n-2)$, takrat ničelno hipotezo, ki pravi, da so vsi koeficienti enaki 0, zavrnemo.

Delež pojasnjene variabilnosti odvisne spremenljivke Y merimo z determinacijskim koeficientom ali koeficientom določenosti in ga definiramo kot količnik pojasnjene variance s skupno varianco:

$$D = R^2 = \frac{VKP}{SVK} \quad (7)$$

Velja tudi, da je $0 \leq D \leq 1$. V primeru, ko je $D = 1$, je napaka modela $E = 0$ in bo med spremenljivkama X in Y popolna povezava v obliki linearne funkcije. Ko pa je $D = 0$, takrat med spremenljivkama ni linearne odvisnosti. V situaciji, ko je $0 < D < 1$, sta spremenljivki X in Y linearno povezani in sicer, če je D večji in s tem blizu 1, se izbrana linearna funkcija bolje prilega podatkom in obratno. Če je determinacijski koeficient majhen, takrat se izbrana funkcija slabo prilega podatkom in izbran model ni ustrezen za dane podatke.

V nalogi raziskujem vpliv več dejavnikov na uspešnost dijakov, zato bom poleg linearne regresije uporabil tudi **multiple regresijo**. Ugotoviti želim parcialni vpliv posameznih dejavnikov s področja poslovanja šole na uspeh učencev na maturi. Vsi ti dejavniki predstavljajo pojasnjevalne spremenljivke X , s katerimi bom skušal napovedati vrednost odvisne spremenljivke Y , ki predstavlja uspešnost učencev, ki jo merim s povprečno oceno šole, doseženo na maturi.

Pri tej obliki regresije uporabljamo večdimenzionalni model v obliki linearne funkcije. Imamo podanih n podatkov ($i = 1, \dots, n$) ter k neodvisnih spremenljivk X_1, X_2, \dots, X_k . V tem primeru ima model naslednjo obliko:

$$Y = b_0 + b_1 X_{1i} + b_2 X_{2i} + \dots + b_k X_{ki} + \varepsilon_i \quad (8)$$

$$\text{ozioroma } \hat{y} = b_0 + b_1 x_i + b_2 x_{2i} + \dots + b_k x_{ik} \text{ za } (i = 1, \dots, n; n > k), \quad (9)$$

kjer je ε_i napaka modela normalno porazdeljena naključna spremenljivka z matematičnim upanjem $E(\varepsilon_i) = 0$ in varianco $V(\varepsilon_i) = 0$. Regresijska funkcija je torej sledeče oblike:

$$f(x_{ik}) = b_0 + b_1 x_i + b_2 x_{2i} + \dots + b_k x_{ik} \text{ za } i = 1, \dots, n; n > k \quad (10)$$

5.2 Prikaz nekaterih osnovnih finančnih kategorij v obdobju 2003–2010

V nalogi izvajam primerjavo med učenim uspehom na maturi in finančnim položajem šol za leta od 2006 do 2010. Dijaki, ki so opravljali maturo v letu 2006, so se po večini šolali na dotični srednji šoli ali gimnaziji že od šolskega leta 2002/2003, zato sem se odločil, da zaradi verodostojnosti naloge v analizi upoštevam podatke o finančnem položaju šol od leta 2003 naprej. Za vsako štiriletno obdobje sem naredil povprečni izračun za posamezno bilančno postavko, ki je bila uporabljena v raziskavi. Zaradi primerljivosti podatkov med seboj sem finančne podatke šol od leta 2003 do leta 2009 deflacional na leto 2010. Podatki so deflacionalni glede na indeks cen življenjskih potrebščin, ki je objavljen na spletnih straneh Statističnega urada Republike Slovenije.

Tabela 4: Stopnja rasti cen po indeksu cen življenjskih potrebščin v obdobju 2004–2010

Leto	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Stopnja v odstotkih	3,2	2,3	2,8	5,6	2,1	1,8	1,9

Vir: Statistični urad RS, 2013.

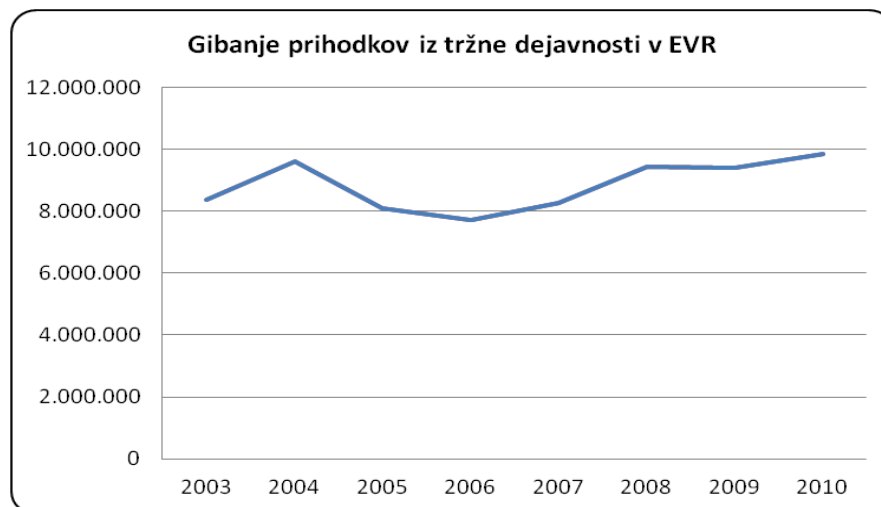
5.2.1 Prihodki

Prihodki vseh šol so od leta 2003 do 2010 narasli za 33 odstotkov, in sicer od 220 mio evrov v letu 2003 na dobrih 294 mio evrov v letu 2010. Indeks prihodkov je pri zasebnih šolah še višji, in sicer je porast 76 odstoten in tudi pri drugih kategorijah iz poslovnih izkazov zasebnih šol, je zaslediti velik porast od leta 2003 do 2010. Vendar je bil leta 2010 kljub temu delež prihodkov zasebnih šol v skupnem znesku prihodkov vseh šol 5,17 odstoten, medtem ko je bil leta 2003 ta delež 4,71 odstoten.

Prihodke iz naslova tržne dejavnosti poznamo po tem nazivu le pri poslovanju javnih šol, pri zasebnih šolah bi bila temu primerljiva kategorija poslovni prihodki od opravljanja lastne dejavnosti in so to prihodki, ki jih zasebne šole ne pridobivajo iz naslova koncesij za izvajanje javne dejavnosti in jih bomo zato poimenovali prihodki iz tržne dejavnosti, kar tudi so po svoji naravi, ker jih zasebne šole ustvarjajo na prostem trgu. Javne šole so v obdobju 2003–2010 povečale prihodke iz tržne dejavnosti za 15 odstotkov, in sicer iz 7,3 mio evrov na 8,4 mio evrov, medtem ko so zasebne šole povečale to vrsto prihodkov za 35, odstotkov in sicer iz 1,06 mio evrov na 1,43 mio evrov. Tudi sicer je delež prihodkov iz tržne dejavnosti v zasebnih šolah v celotnih tovrstnih prihodkih leta 2010 znašal 14,5 odstotkov kar je zelo velik delež glede na deleže ostalih računovodskih kategorij, ki jih zasebne šole dosegajo v skupni masi vseh računovodskih postavk. Delež prihodkov iz tržne dejavnosti v celotnih prihodkih znaša pri javnih šolah 3 odstotke, pri zasebnih šolah pa je ta delež 7,8 odstotkov.

V Sliki 6 je prikazano gibanje prihodkov iz tržne dejavnosti vseh šol v obdobju od 2003 do 2010.

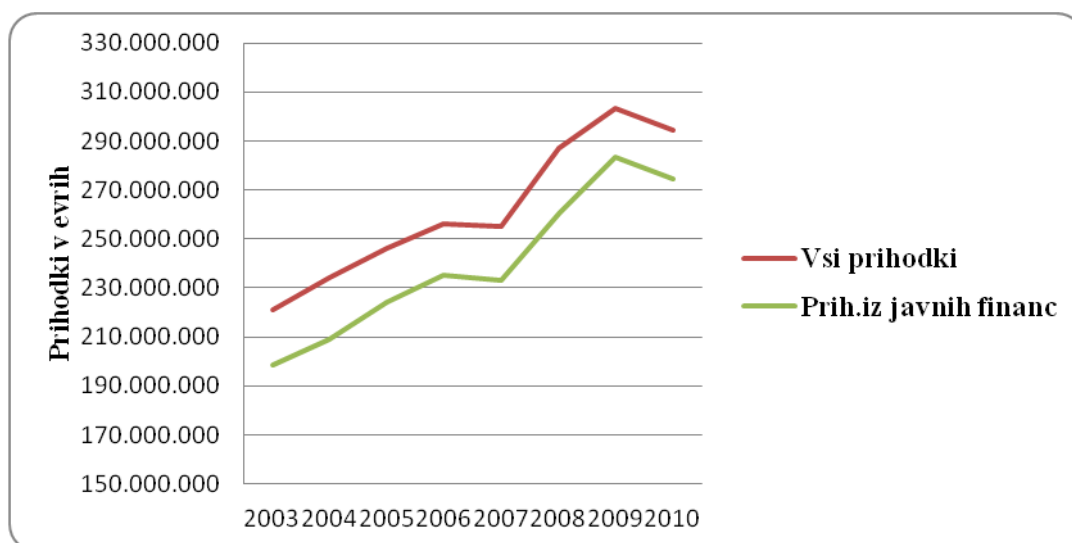
Slika 6: Gibanje prihodkov šol iz tržne dejavnosti v obdobju 2003–2010



Vir: AJPES, 2013 in lasten izračun.

V Sliki 7 je prikazano gibanje skupnih prihodkov in prihodkov, ki so jih šole pridobile iz proračunskih sredstev v izbranem obdobju.

Slika 7: Prihodki vseh srednjih šol od leta 2003 do 2010



Vir: AJPES, 2013 in lasten izračun.

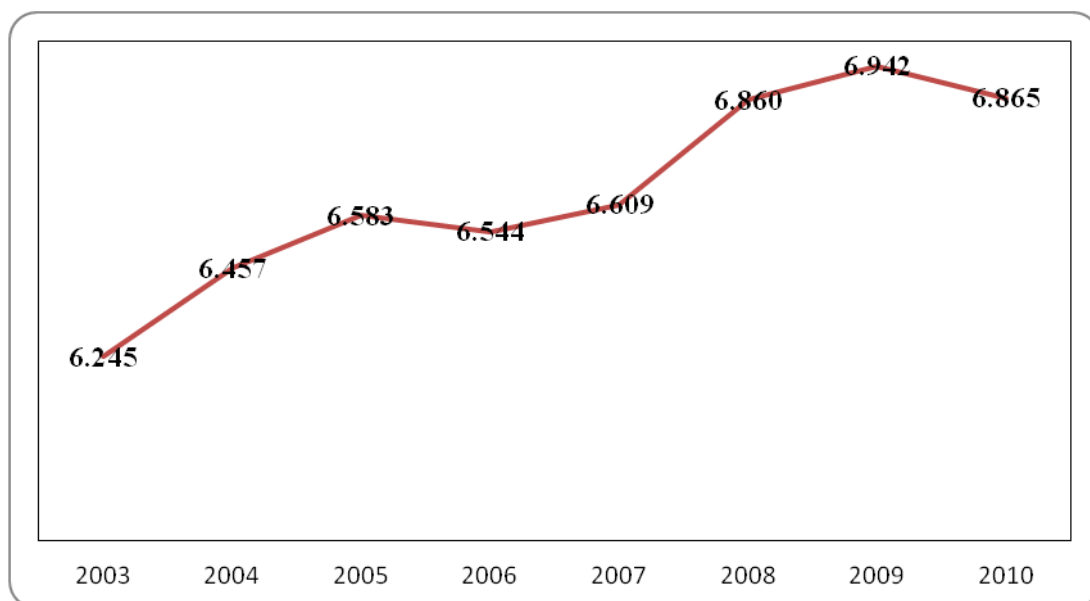
5.2.2 Sredstva

Sredstva so se v opazovanem obdobju še nekoliko bolj povečevala kot prihodki. V celotnem srednjem šolstvu so se sredstva povečala za 40 odstotkov, in sicer iz dobrih 233 mio evrov v letu 2003 na 328 mio evrov v letu 2010. Če pogledamo javne šole, so se v tem segmentu sredstva v opazovanem obdobju povečala za 36 odstotkov, pri zasebnih šolah pa je bil tukaj dosežen velik skok, in sicer za 373 odstotkov, kar v absolutnih številkah pomeni porast sredstev iz 3,2 mio evrov leta 2003 na 15,2 mio evrov v letu 2010. Zanimiv je tudi podatek, da je bil konec leta 2010 delež opreme v zasebnih šolah glede na celoten znesek opreme v srednjih šolah skoraj 28 odstotkov, medtem ko je konec leta 2003 ta delež dosegal komaj dobrih 5 odstotkov. To najbrž pomeni, da so zasebne šole morale zajetno investirati v opremo zaradi želje po kvalitetnem izvajanju programov srednješolskega izobraževanja, za katerega so dobile koncesijo s strani države.

5.2.3 Zaposleni

Konec leta 2010 je bilo vseh zaposlenih v srednješolskem izobraževanju, kjer se izvaja matura 6.865, medtem ko je bilo leta 2003 zaposlenih 6.245, kar pomeni, da se je število zaposlenih povečalo za 9 odstotkov. V zasebnih šolah je porast zaposlenih seveda naraščal sorazmerno s prihodki zasebnih šol in se je število zaposlenih v opazovanem obdobju 2003–2010 povečalo za 79 odstotkov, oziroma iz 260 na 447 zaposlenih. V javnih šolah se je število zaposlenih povečalo le za 7 odstotkov, je pa skupna številka precej večja, saj je bilo leta 2003 zaposlenih 5.985 ljudi, leta 2010 pa 6.418.

Slika 8: Število zaposlenih na vseh srednjih šolah v RS od leta 2003 do 2010



Vir: AJPES, 2013 in lasten izračun.

Plače so se v zasebnih in javnih šolah v opazovanem obdobju povečevale zelo podobno, saj so narasle za približno 10 odstotkov. Je pa razlika v povprečni plači na zaposlenega med javnimi in zasebnimi šolami, saj je povprečna plača v javnih šolah konec leta 2010 znašala 1.998 evrov, v zasebnih pa 1.671 evrov, kar kaže na približno 20-odstotno razliko med realnimi plačami v javnih in zasebnih šolah.

5.2.4 Dobiček oziroma presežek prihodkov nad odhodki

Zavod je že v osnovi organizacija za izvajanje nepridobitne dejavnosti, zato z dobičkom ne more prosto razpolagati ali ga deliti med ustanovitelji kot gospodarska družba. V praksi ustanovitelj zavoda največkrat sprejme sklep o razporeditvi presežka prihodka nad odhodki. Primeri, da mora zavod vračati presežke v proračun, so redki. Po zakonu, ki ureja financiranje šolstva, se presežek prihodkov nad odhodki uporablja za plačilo materialnih stroškov, investicijsko vzdrževanje in investicije, po predhodnem soglasjem z ustanoviteljem, pa tudi za plače.

Dobiček vseh srednjih šol v obdobju 2003–2010 je narasel za 118 odstotkov, saj so v letu 2003 šole ugotovile 1,535 mio evrov presežka prihodkov nad odhodki, leta 2010 pa je le-ta znašal 3,335 mio evrov.

5.3 Opis podatkov, uporabljenih v regresijski analizi

Podatke za regresijsko analizo sem razdelil na dva sklopa, in sicer sem uporabil podatke o uspešnosti učencev na maturi v enem in podatke o finančno-premoženjskem stanju šol v drugem sklopu. Do podatkov o uspešnosti učencev sem prišel preko Državnega izpitnega centra, in sicer sem zbral podatke o rezultatih splošne mature na spomladanskem roku v letih od 2006 do 2010. Za vsako srednjo šolo v Republiki Sloveniji sem pridobil naslednje podatke:

- podatke o številu učencev, ki so opravljali maturo,
- število prijavljenih učencev,
- število odjavljenih učencev,
- število neudeleženih,
- število učencev, ki so opravili maturo,
- delež uspešnih v odstotkih,
- delež odjavljenih v odstotkih,
- povprečni splošni uspeh – pozitivni in
- povprečni splošni uspeh – negativni
- ter matično številko in naziv šole.

Od leta 2007 do vključno 2010 je vsako leto spomladanski del mature izvajalo 81 šol, leta 2006 pa 79 šol. Skupaj so torej v petletnem opazovanem obdobju izvajale maturo 403 šole, vendar se ena od teh šol pojavi le v dveh letih, zato sem jo izločil iz obdelave, tako da je bilo opazovanih šol v petletnem obdobju 401.

Drugi sklop podatkov o finančno-premoženjskem položaju šole v obdobju 2006–2010 sem pridobil na AJPES. Iz letnih poročil srednjih šol v RS sem za vsako srednjo šolo, ki je bila navedena v podatkih iz RIC-a, pridobil podatke o vrednosti vseh sredstev, opreme, kratkoročnih sredstvih, prihodkih, prihodkih iz tržne dejavnosti, plačah, plačah iz tržne dejavnosti, dobičku in številu zaposlenih. Šole so seveda med seboj različnih velikosti in so zato tudi zneski o vrednosti sredstev in prihodkov zelo različni. Da bi poenotil podatke, sem vse vrednosti delil s številom zaposlenih in tako dobil med seboj primerljive vrednosti. Poleg tega sem za vsako generacijo maturantov izračunal povprečno višino finančnih postavk iz bilanc za vsa štiri leta šolanja. To pomeni, da je povprečen učni uspeh učencev šole y_i v letu 2010 primerjan na primer s povprečno višino prihodkov, ki jih je ta šola prejela v letih od 2006 do 2010, ko je šola obiskovala generacija, ki je opravljala maturo v letu 2010.

Zaradi boljše primerjave med šolami sem celotno populacijo vseh **401 srednjih šol**, ki so bile opazovane v obdobju 2006–2010 razdelil na štiri skupine:

- VSE JAVNE ŠOLE (vse srednje šole, ki izvajajo maturo in niso zasebne) – **371 primerov**.
- GIMNAZIJE (vse javne gimnazije) – **150 primerov**.
- OSTALE JAVNE ŠOLE (vse javne šole, ki izvajajo program mature razen gimnazij) – **221 primerov**.
- ZASEBNE ŠOLE (vse srednje šole, ki izvajajo maturitetni program in niso proračunski uporabniki) – **30 primerov**.

5.3.1 Izbira odvisne in neodvisnih spremenljivk

Zdelo se mi je smiselno, da regresijsko analizo pričnem s podatki, ki zajemajo celotno populacijo vseh srednjih šol, ki so izvajale maturitetni program od leta 2006 do 2010. Zavedal sem se, da bodo v tem segmentu rezultati najbolj razpršeni, saj so vanj zajete vse šole, ki so zelo različne po velikosti in po načinu poučevanja. Sem spadajo vsi šolski centri, ekonomske šole, tehnične srednje šole, zasebne šole in vse gimnazije. Šolski centri na primer izvajajo veliko različnih programov, zato se iz letnih poročil ne da razbrati, koliko sredstev je namenjenih za maturitetni program, torej podatek o finančnih sredstvih za šolski center ni najbolj verodostojen. Kljub temu sem sklenil izvesti regresijsko analizo za ta širok segment, da bi ugotovil vpliv šolskih sredstev in nekaterih drugih postavk iz šolskih bilanc na uspešnost pri celotni populaciji srednjih šol.

Pri izvajanju analize, sem najprej želel ugotoviti, v kolikšni meri naslednji dejavniki posamično vplivajo na učni uspeh:

- prihodki na zaposlenega;
- prihodki iz tržne dejavnosti na zaposlenega;
- sredstva na zaposlenega;
- dobiček na zaposlenega;
- prihodki iz javnih sredstev na zaposlenega;
- prihodki iz javnih sredstev na dijaka;
- število dijakov na šoli, ki je opravljalo maturo.

V analizo bi lahko vključil več finančnih dejavnikov, ki so na voljo v šolskih letnih poročilih, vendar sem ocenil, da bi s še večjo količino podatkov raziskava ne pridobila na verodostojnosti rezultatov, pojavil pa bi se tudi problem multikolinearnosti.

Ocenil sem, da s kazalnikom »število dijakov na šoli, ki so opravljali maturo« še najbolj prikažem velikost opazovane šole, kajti velikost šole je pomembna za ugotavljanje povezave z učenim uspehom. Število dijakov najbolj neposredno pokaže obseg velikosti šolskega procesa, saj velikost sredstev ali obseg celotnih prihodkov lahko vsebujeta nekatere postavke, ki ne kažejo realne velikosti šole. Šola je morda najela posojilo,

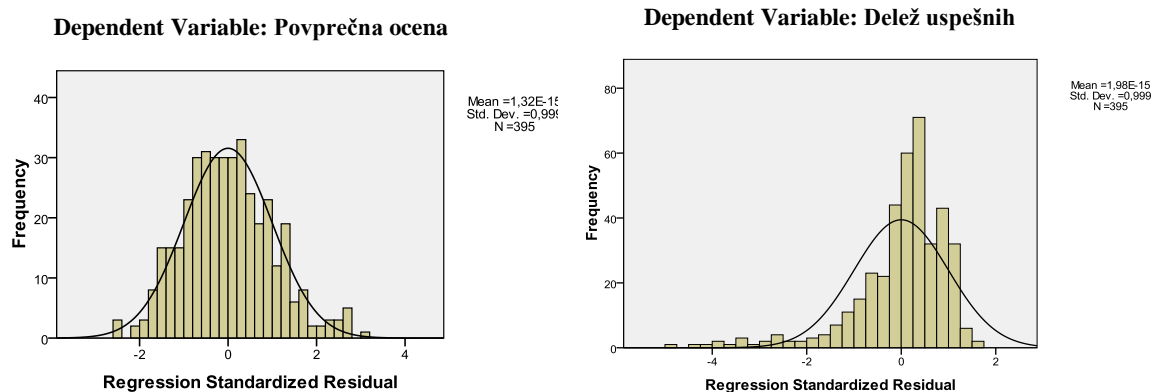
obnovila telovadnico ali pa se bolj kot druge ukvarja s tržno dejavnostjo in ima nekoliko večje prihodke kot druga šola z morda večjim številom učencev.

Za izvedbo regresijske analize sem uporabljal računalniški program SPSS. Prej navedene dejavnike sem določil za neodvisne spremenljivke. Pri določitvi odvisne spremenljivke pa sem izbral med deležem uspešnih učencev na maturi in podatkom o povprečni oceni pozitivnih dijakov na maturi.

Naredil sem nekaj primerjav in povprečna ocena pozitivnih maturantov se je pokazala kot odvisna spremenljivka z večjo razpršenostjo v primerjavi z deležem uspešnih učencev na maturi. Delež uspešnih učencev je sestavljen iz primerjave med pozitivno in negativno ocenjenimi dijaki, medtem ko je povprečna ocena sestavljena iz ocen vseh pozitivnih dijakov in so zato pri tej oceni razlike med šolami večje. Med šolami je kar nekaj takih, kjer je delež učencev, ki so uspešno opravili maturo 100 odstoten, medtem ko ni nobene šole, kjer bi vsi dijaki, ki so opravili maturo, imeli vse možne točke.

V naslednjih dveh Slikah 9 in 10 je prikazana grafična porazdelitev ostankov za povprečno oceno in delež uspešnih učencev, kjer se vidi, da so ostanki pri povprečni oceni lepo porazdeljeni, medtem ko za delež uspešnih učencev tega ne moremo trditi.

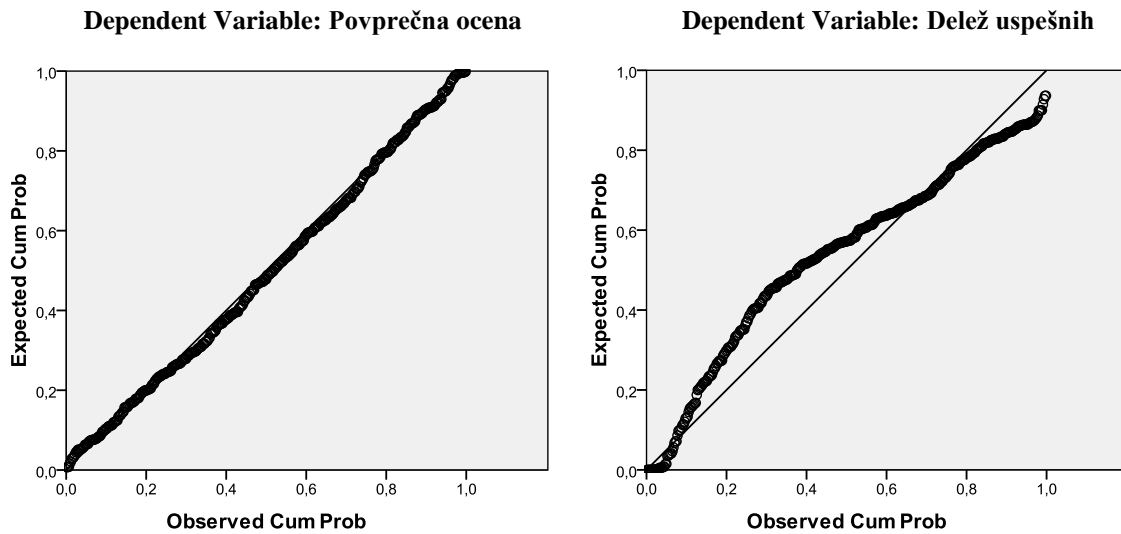
Slika 9: Porazdelitev ostankov pri odvisnih spremenljivkah (Dependent Variable) povprečna ocena in delež uspešnih učencev



Vir: RIC, 2010 in lasten izračun.

Tudi v Sliki 10 – grafikonu verjetnostne porazdelitve, kjer je kumulativna porazdelitev ostankov postavljena ob kumulativni normalni porazdelitvi, se vidi, da se ostanki pri splošnem uspehu popolnoma prilegajo liniji kumulativne normalne porazdelitve, pri deležu uspešnih učencev pa je odstopanje od te linije manjše. Iz navedenih razlogov sem se odločil, da bom v nadaljevanju kot odvisno spremenljivko, ki ponazarja uspešnost učencev v posamezni šoli, uporabljal podatek o povprečni oceni uspešnih učencev na maturi.

Slika 10: Grafikon verjetne porazdelitev ostankov pri odvisnih spremenljivkah (Dependent Variable) povprečna ocena in delež uspešnih učencev



Vir: RIC, 2010 in lasten izračun.

Na podlagi obeh grafikonov lahko tudi ugotovimo, da heteroskedastičnost ni prisotna, saj se ostanki porazdeljujejo v linearnem pasu in tudi njihova porazdelitev je precej podobna normalni porazdelitvi.

5.3.2 Interpretacija povprečnih vrednosti spremenljivk

V Tabeli 5 so zbrane povprečne vrednosti pomembnejših spremenljivk in njihovo gibanje v opazovanem obdobju od leta 2006 do 2010. Spremenljivke so zbrane po skupinah, ki predstavljajo vse šole, vse javne šole, gimnazije, ostale javne šole in zasebne šole.

Podatki v navedeni razpredelnici nam pokažejo, da je v opazovanem obdobju zaznati rahel trend upadanja splošnega uspeha in tudi rahel trend upadanja deleža uspešnih učencev in to velja za vse šole kot tudi za posamezne skupine šol. Splošni uspeh je najboljši v skupini gimnazij, kjer so dijaki v letu 2006 v povprečju dosegli 20,22 točke, do leta 2010 pa je ta povprečni uspeh padel na 19,70 točke. V zasebnih šolah je bil uspeh v letu 2006 19,79 točke, do leta 2010 pa se je znižal na 19,5, vendar je potrebno povedati, da so bile v letih 2007 in 2009 tudi višje povprečne vrednosti kot v letu 2006.

Delež dijakov, ki so uspešno opravili maturo, se je za populacijo vseh šol iz 91,46 odstotkov v letu 2006 znižal na 87,14 odstotkov v letu 2010. Trend upadanja deleža pozitivnih učencev je nekoliko izrazitejši, kot je pri splošnem uspehu in je še najbolj izrazit v skupini gimnazij, kjer se je ta delež znižal s 96,81 odstotka v letu 2006 na 90,8 odstotka v letu 2010. Pri zasebnih šolah pa ne moremo govoriti o trendu, saj je bil delež uspešnih učencev najvišji v sredini opazovanega obdobja z dobrimi 97 odstotki. Vzrok nihanja je

potrebno poiskati v majhni populaciji zasebnih šol, saj imajo nekatere zasebne šole precej različen delež uspešnih učencev med enim in drugim letom.

Vztrajno pada tudi število dijakov, ki so opravljali maturo na posamezni šoli in s tem povezan kazalnik število dijakov na zaposlenega v šoli. V populaciji vseh šol je bilo povprečno število dijakov na šoli v letu 2006 113,65, v letu 2010 pa je bilo maturantov na posamezni šoli še 105,49. Največ maturantov na posamezni šoli imajo gimnazije in v letu 2006 je imela povprečna gimnazija 164,17 dijaka, ki se je prijavil na opravljanje mature, leta 2010 pa je bilo v povprečni gimnaziji še 155,87 dijaka, ki se je prijavil na maturo. Obraten trend pa je bilo v tem obdobju zaznati v zasebnih šolah, kjer je bilo v letu 2006 maturantov 78,83, v letu 2010 pa jih je bilo v povprečju 81.

Število dijakov na zaposlenega nam pove kolikšno je razmerje med dijaki in zaposlenimi. V tem kazalniku so upoštevani dijaki, ki so v določenem letu opravljali maturo in vsi zaposleni na šoli in ne le pedagoški kader. Ta količnik z leti prav tako pada, kot vse do sedaj omenjene spremenljivke, ki se nanašajo na število dijakov ali njihovih dosežkov. Sicer pa je vrednost te spremenljivke najvišja na gimnazijah in najnižja na ostalih javnih šolah, kjer je izvajanje maturitetnega programa v manjšini.

Pri ostalih spremenljivkah, ki obravnavajo finančni položaj šol, pa je zaznati trend naraščanja vrednosti, ko opazujemo gibanje višine sredstev ali prihodkov na zaposlenega. V letu 2006 je bila na povprečni šoli vrednost sredstev na zaposlenega 39,36 tisoč evrov, v letu 2010 je ta znesek obsegal dobrih 48 tisoč evrov. Še največji porast vrednosti te spremenljivke se pojavi v skupini zasebnih srednjih šol, kjer je vrednost sredstev na zaposlenega iz slabih 44 tisoč evrov v letu 2006 narasla na slabih 66 tisoč evrov v letu 2010, kar pomeni skoraj 50 odstotno zvišanje vrednosti te spremenljivke v opazovanem obdobju. Vzrok temu je najbrž povečanje investiranja zasebnih šol v opremo v tem obdobju zaradi namena večje prisotnosti na trgu izobraževanja. Še najmanjši porast te spremenljivke je v gimnazijah, kjer se je vrednost sredstev na zaposlenega v tem obdobju povišala le za dobre 3 odstotke.

Prihodki na zaposlenega so prav tako spremenljivka, pri kateri je v opazovanem obdobju zabeležen porast vrednosti, le v skupini zasebnih šol je vrednost te spremenljivke v sredini opazovanega obdobja upadla, nato pa zopet zrasla. V skupini vseh javnih šol je bila povprečna vrednost prihodkov na zaposlenega leta 2006 dobrih 36 tisoč evrov, v letu 2010 pa nekaj nad 41 tisoč evrov. V skupini zasebnih šol so prihodki na zaposlenega v letu 2006 dosegali dobrih 44 tisoč evrov in tudi v letu 2010 je bil ta znesek podoben, nekaj nad 44,5 tisoč evrov. Če iz vseh prihodkov izluščimo samo prihodke iz proračuna ugotovimo, da je trend podoben in so tovrstni prihodki na zaposlenega v skupini vseh javnih šol znašali leta 2006 nekaj nad 33 tisoč evrov, leta 2010 pa slabih 38 tisoč evrov. V skupini zasebnih šol je bila ta spremenljivka v celotnem opazovanem obdobju v vrednosti okoli 35 tisoč evrov na zaposlenega.

Pri prihodkih, doseženih na trgu na zaposlenega, so razlike med posameznimi skupinami šol precej večje. Tovrstna spremenljivka ima najnižjo vrednost v skupini gimnazij, kjer se giblje v celotnem opazovanem obdobju pri vrednosti 600 evrov prihodkov na trgu na zaposlenega. Veliko višja je ta vrednost v skupini ostalih javnih šol, kjer je vsak zaposleni ustvaril leta 2006 povprečno 1.291 evrov iz tržne dejavnosti, v letu 2010 pa 1.563 evrov. Vzrok temu je veliko večja dejavnost na trgu, ki jo dosegajo srednje tehnične in poklicne šole, saj mnogokrat prodajajo tudi svoje izdelke in storitve, medtem ko gimnazije na trgu najpogosteje tržijo le svoje prostore. Še večji znesek prihodkov iz tržne dejavnosti je v skupini zasebnih šol, saj je zaradi njihove statutarne oblike to tudi pričakovati. V zasebnih šolah je v opazovanem obdobju vsak zaposleni ustvaril med 7 in 8 tisoč evri prihodkov iz tržne dejavnosti¹¹.

Število zaposlenih je bilo v opazovanem obdobju v povprečju v rahlem porastu, v skupini gimnazij se je celo zmanjšalo iz 63,06 povprečno zaposlenih na šolo v letu 2006 na 62,43 v letu 2010. Velik porast zaposlenih je bil v opazovanem obdobju v skupini zasebnih šol, kjer se je povprečno število zaposlenih na šolo iz dobrih 48 povzpelo na slabih 65 zaposlenih v opazovanem obdobju.

¹¹ Zelo visoke prihodke na trgu izkazuje ena zasebna šola, ki ima zelo majhno število zaposlenih, zato povprečje tržne dejavnosti na zaposlenega pri zasebnih šolah tako odstopa od ostalih. Če bi to zasebno šolo izločili iz raziskave, bi bila povprečna vrednost prihodkov iz tržne dejavnosti na zaposlenega v zasebnih šolah nižja od povprečja vseh šol.

Tabela 5: Podatki o povprečnih vrednostih in standardnem odklonu spremenljivk, ki so uporabljene v raziskavi, v obdobju od leta 2006 do 2010

	VSE ŠOLE										VSE JAVNE ŠOLE										GIMNAZIJE									
	2006	S.D.	2007	S.D.	2008	S.D.	2009	S.D.	2010	S.D.	2006	S.D.	2007	S.D.	2008	S.D.	2009	S.D.	2010	S.D.	2006	S.D.	2007	S.D.	2008	S.D.	2009	S.D.	2010	S.D.
Povprečna ocena	18,8	2,5	18,7	2,3	18,9	2,4	18,7	2,2	18,5	2,1	18,7	2,4	18,6	2,2	18,8	2,3	18,7	2,2	18,4	2,0	20,2	2,0	20,0	2,1	20,2	2,0	20,0	2,1	19,7	1,8
Delež uspešnih učencev	91,5	11,1	89,6	11,5	90,3	11,5	89,5	12,1	87,1	14,0	91,4	10,9	89,3	11,8	89,7	11,7	88,8	12,3	87,0	14,1	96,8	4,2	94,1	8,6	94,9	4,8	92,8	8,3	90,8	11,1
Število dijakov v šoli, ki so opravljali maturo	103,8	68,2	100,2	65,7	97,2	64,1	97,2	63,9	93,4	63,2	106,4	69,3	102,4	66,6	99,0	64,9	98,9	64,2	94,9	64,1	154,6	73,5	150,6	67,6	146,0	68,3	145,6	66,7	142,8	67,4
Število dijakov na zaposlenega	1,7	1,0	1,6	0,9	1,6	1,0	1,5	0,9	1,5	0,9	1,6	1,0	1,6	1,0	1,6	1,0	1,5	0,9	1,5	0,9	2,6	0,7	2,6	0,6	2,5	0,6	2,5	0,7	2,4	0,7
Sredstva na zaposlenega v 000 €	39,4	33,4	40,1	34,0	42,6	36,4	45,8	39,5	48,0	41,9	39,0	26,4	39,6	26,6	41,7	28,3	44,8	30,8	46,6	30,7	41,3	30,2	39,9	29,1	40,8	30,4	42,1	33,3	42,8	31,0
Prihodki na zaposlenega v 000 €	36,9	5,9	37,5	4,8	38,7	4,3	40,3	4,4	41,4	4,8	36,3	3,7	37,1	3,6	38,4	3,7	40,1	3,8	41,1	3,8	35,7	4,0	36,4	4,0	37,9	4,2	40,0	4,5	41,3	4,5
Javni prihodki na zaposlenega v 000 €	33,2	3,3	33,9	3,3	35,2	3,9	36,8	4,3	37,8	4,5	33,0	3,3	33,8	3,3	35,2	3,7	36,9	4,1	37,9	4,4	32,8	3,5	33,5	3,5	35,3	4,2	37,5	4,7	38,8	5,1
Prihodki na trgu / zaposlen v 00 €	15,6	50,3	15,8	45,5	15,5	44,7	16,0	46,2	16,9	50,3	10,1	17,9	11,3	22,5	11,1	22,9	11,4	22,5	11,9	22,3	6,1	10,1	5,5	7,6	5,1	5,6	5,7	6,0	6,3	7,2
Število zaposlenih	81,6	49,0	81,9	49,7	82,1	51,1	83,2	52,6	84,2	54,7	84,3	49,4	84,3	50,3	84,3	51,9	85,1	53,6	85,8	55,7	63,1	28,5	64,0	29,1	63,7	27,4	93,0	25,2	62,4	23,3

	OSTALE JAVNE ŠOLE										ZASEBNE ŠOLE									
	2006	S.D.	2007	S.D.	2008	S.D.	2009	S.D.	2010	S.D.	2006	S.D.	2007	S.D.	2008	S.D.	2009	S.D.	2010	S.D.
Povprečna ocena	17,6	2,0	17,7	1,8	17,9	2,0	17,8	1,7	17,5	1,6	19,8	3,9	20,0	3,4	19,7	3,7	19,9	3,0	19,5	3,3
Delež uspešnih učencev	87,5	12,6	84,3	13,9	86,3	13,6	86,2	13,8	84,5	15,4	92,1	13,5	93,5	7,8	97,3	4,5	97,1	2,9	88,7	13,5
Število dijakov v šoli, ki so opravljali maturo	71,9	39,6	73,4	45,6	57,6	38,6	67,7	39,0	62,9	36,2	73,7	48,4	73,2	50,5	75,0	51,7	75,8	60,6	74,3	50,8
Število dijakov na zaposlenega	1,0	0,5	1,0	0,6	1,0	0,8	0,9	0,5	0,9	0,4	1,9	1,1	1,6	0,6	1,6	0,7	1,5	0,7	1,5	0,8
Sredstva na zaposlenega v 000 €	37,3	23,6	34,7	21,9	42,4	27,2	46,6	29,3	49,1	30,7	43,9	84,8	45,8	88,9	52,8	95,9	58,8	103,6	65,8	117,0
Prihodki na zaposlenega v 000 €	36,7	3,5	38,4	3,0	38,8	3,3	40,2	3,3	41,0	3,2	44,2	16,4	42,6	12,2	42,2	9,1	43,3	9,5	44,5	12,0
Javni prihodki na zaposlenega v 000 €	33,2	3,2	34,6	3,0	35,2	3,4	36,6	3,6	37,4	3,8	35,1	2,6	34,8	3,7	34,5	6,4	35,2	6,7	35,7	6,3
Prihodki na trgu / zaposlen v 00 €	12,9	21,5	14,8	26,7	15,1	28,7	15,2	28,1	15,6	27,6	82,3	169,2	71,8	145,8	70,9	142,1	73,1	149,5	79,3	167,6
Število zaposlenih	99,5	55,5	103,1	60,7	98,0	59,6	99,9	62,0	101,3	65,1	48,5	29,5	51,4	29,0	54,5	30,5	59,1	33,9	64,7	38,3

Legenda: S.D. je oznaka za standardni odklon (angl. *Standard Deviation*).

5.3.3 Rezultati in interpretacija rezultatov enostavne regresije

V nadaljevanju prikazujem tri primere enostavne linearne regresije, v katerih kot odvisna spremenljivka nastopa splošni učni uspeh na maturi (Y je povprečna ocena, ki so jo dosegli dijaki, ki so opravili maturo na posamezni šoli). Med potekom raziskave sem naredil veliko število ocen koeficientov z različnimi neodvisnimi spremenljivkami, na koncu pa sem se odločil za tri spremenljivke, ki po mojem mnenju še najbolj pojasnjujejo variabilnost odvisne spremenljivke, to so:

- celotna sredstva na zaposlenega;
- število dijakov na šoli, ki so bili prijavljeni za opravljanje mature;
- vsi prihodki na zaposlenega.

Rezultati teh izračunov so zbrani v Tabeli 6, interpretacijo rezultatov izračunov za vsako posamezno neodvisno spremenljivko pa podajam v nadaljevanju.

Kot prvo neodvisno spremenljivko sem v program SPSS vstavil sredstva šole na zaposlenega in to na populaciji vseh opazovanih šol ter dobil spodnje rezultate. Iz Tabele 6 lahko razberemo, da sredstva malenkostno vplivajo na učni uspeh, vendar je povezava precej šibka. Ocena regresijskega koeficienta je v našem primeru 0,210, kar kaže na dokaj šibko povezavo med sredstvi šole in učenim uspehom učencev.

V izpisu koeficientov, ki se nahaja v Prilogi 3 so predstavljene ocene parametrov b_0 in b_1 : $\widehat{b}_0 = 19,275$, $\widehat{b}_1 = -0,013$ in standardni napaki parametrov: $Sb_0 = 0,173$, $Sb_1 = 0,003$. Ustrezna regresijska premica bi bila oblike $\hat{y} = 19,28 - 0,013x$. Koeficient $\widehat{b}_1 = -0,013$ nam pove, da imamo opravka z negativno korelacijo in da se za vsakih 1.000 evrov sredstev več, ki jih ima šola prikazanih v bilanci stanja, v povprečju poslabša povprečna ocena uspešnih učencev na maturi za 0,013 točke, vendar pa smo že prej ugotovili, da je ta korelacija dokaj šibka. Zanimivo bo testirati ta model tudi v skupini samih gimnazij in ostalih skupin srednjih šol, ki ga bom prikazal v nadaljnjem delu naloge. Testiranje ničelnih hipotez za posamezna parametra: $H_0(b_0 = 0)$ in $H_0(b_1 = 0)$ sem testiral s pomočjo t-statistike. Pri stopnji značilnosti $\alpha = 0.05$ je vrednost $t_\alpha(n-2) = t_{0,05}(400) = 1.65$. V tem primeru ničelni hipotezi za posamezna parametra (da višina sredstev ne vpliva na uspešnost učencev) zavrnemo, saj sta obe t-statistiki po absolutni vrednosti večji od kritične vrednosti t_α . Pa tudi sama vrednost t statistike in raven značilnosti (Sig.) kažeta, da je koeficient b_1 značilno različen od nič, kar pomeni, da obstaja določena odvisnost med opazovanima spremenljivkama.

Celo populacijo srednjih šol, ki izvajajo maturo, sem razdelil na štiri podskupine in vsako od teh podskupin testiral z odvisnostjo splošnega uspeha od sredstev, kot je to narejeno na prej navedenem primeru. Rezultate prikazujem v Tabeli 6.

Zanimivo je, da je skoraj pri vseh skupinah šol zabeležena negativna korelacija med višino sredstev na zaposlenega in šolskim uspehom. Še najvišja negativna vrednost tega koeficienta je v skupini gimnazij ($-0,023$), kjer imamo tudi največji determinacijski koeficient, ki nam pove, da je 12,2 odstotkov variabilnosti učnega uspeha pojasnjeno z različno višino sredstev na zaposlenega. Le v skupini ostalih javnih šol je ta koeficient pozitiven, vendar je pa F-statistika v tem primeru neznačilna (Sig = 0,09), zato ne moremo zavrniti ničelne hipoteze, da sredstva ne vplivajo na učni uspeh učencev.

V skupini zasebnih šol imamo tudi precej visok negativni koeficient ($-0,021$) in najvišji determinacijski koeficient med vsemi skupinami šol, ki kaže, da je kar 37,5 odstotkov variabilnosti učnega uspeha pojasnjeno z višino sredstev na zaposlenega. Omeniti je potrebno, da je vzorec zasebnih šol precej manjši, vendar je kljub temu vrednost F-statistike 16,774 in raven značilnosti Sig = 0,000, kar kaže na to, da lahko zavrnemo ničelno hipotezo, ki trdi, da sredstva ne vplivajo na učni uspeh učencev.

Vzrok za takšen rezultat bi bil najbrž v tem, da so manjše šole dražje, saj tudi v izobraževanju veljajo načela ekonomije obsega, ki govorijo, da je šolanje enega oddelka dijakov dražje v šoli, ki ima 4 oddelke, kot v šoli, ki ima 20 oddelkov.

Tabela 6: Rezultati linearne regresije za vse skupine šol

	VSE ŠOLE				VSE JAVNE ŠOLE				GIMNAZIJE				OSTALE JAVNE ŠOLE				ZASEBNE ŠOLE			
	Koficinet	Standardna napaka	R kvadrat	F statistika	Koficinet	Standardna napaka	R kvadrat	F statistika	Koficinet	Standardna napaka	R kvadrat	F statistika	Koficinet	Standardna napaka	R kvadrat	F statistika	Koficinet	Standardna napaka	R kvadrat	F statistika
Sredstva na zaposlenega	-0,013	0,003	0,044	18,391, sig 0,000	-0,008	0,004	0,01	3,598, sig 0,059	-0,023	0,005	0,122	20,611, sig 0,000	0,007	0,004	0,013	2,775 sig 0,097	-0,021	0,005	0,375	16,774, sig 0,000
Število dijakov	0,018	0,001	0,262	141,866, sig 0,000	0,018	0,001	0,298	156,301, sig 0,000	0,013	0,002	0,199	36,85, sig 0,000	0,01	0,003	0,06	13,95, sig 0,000	0,037	0,01	0,315	12,851, sig 0,000
Prihodki na zaposlenega	-0,013	0,022	0,001	0,359 sig 0,549	0,046	0,028	0,007	2,739 sig 0,099	0,069	0,034	0,026	4,007 sig 0,047	0,067	0,033	0,019	4,222 sig 0,041	-0,157	0,045	0,302	12,121 sig 0,002

Menim, da je ta rezultat v tesni povezavi z ugotovitvijo, da je povprečen učni uspeh višji v tistih šolah, kjer je vpisanih več učencev. Rezultati izračuna linearne regresije, v Prilogi 4, s katerim sem želel ugotoviti povezavo med številom dijakov na šoli in zneskom sredstev na zaposlenega, pokažejo, da obstaja ta odvisnost. Koeficient nam pove, da se z vsakim dijakom več na šoli povprečno zmanjšajo sredstva na zaposlenega za 123 evrov, determinacijski koeficient pa kaže na skoraj 5-odstotno pojasnjenost variabilnosti sredstev na zaposlenega s številom dijakov na šoli.

Za naslednjo spremenljivko, s katero sem ugotavljal njeno povezanost s šolskim uspehom, sem izbral število dijakov na šoli, ki so bili prijavljeni na opravljanje mature. Ta spremenljivka sicer ni neposredno navedena v računovodskih izkazih, vendar sem jo uporabil zato, ker sem ocenil, da se z njo najboljše zajame velikost šole. Nobena postavka v računovodskih izkazih ne pokaže tako neposredno, kako obsežen je učni proces v posamezni šoli.

Ob analizi podatkov sem prišel do zanimivih ugotovitev. Število dijakov na šoli je glede na ostale spremenljivke v precejšnji meri povezano z učnim uspehom. Podatki navedeni v Tabeli 6, in izračun ocen koeficientov regresijske analize za skupino **vseh šol** nam kažejo, da se pri vsakem dodatnem dijakom na šoli splošen učni uspeh v povprečju poveča za 0,018 točke, variabilnost splošnega uspeha pa je pojasnjena v 26,2 odstotkov s številom prijavljenih dijakov na maturo.

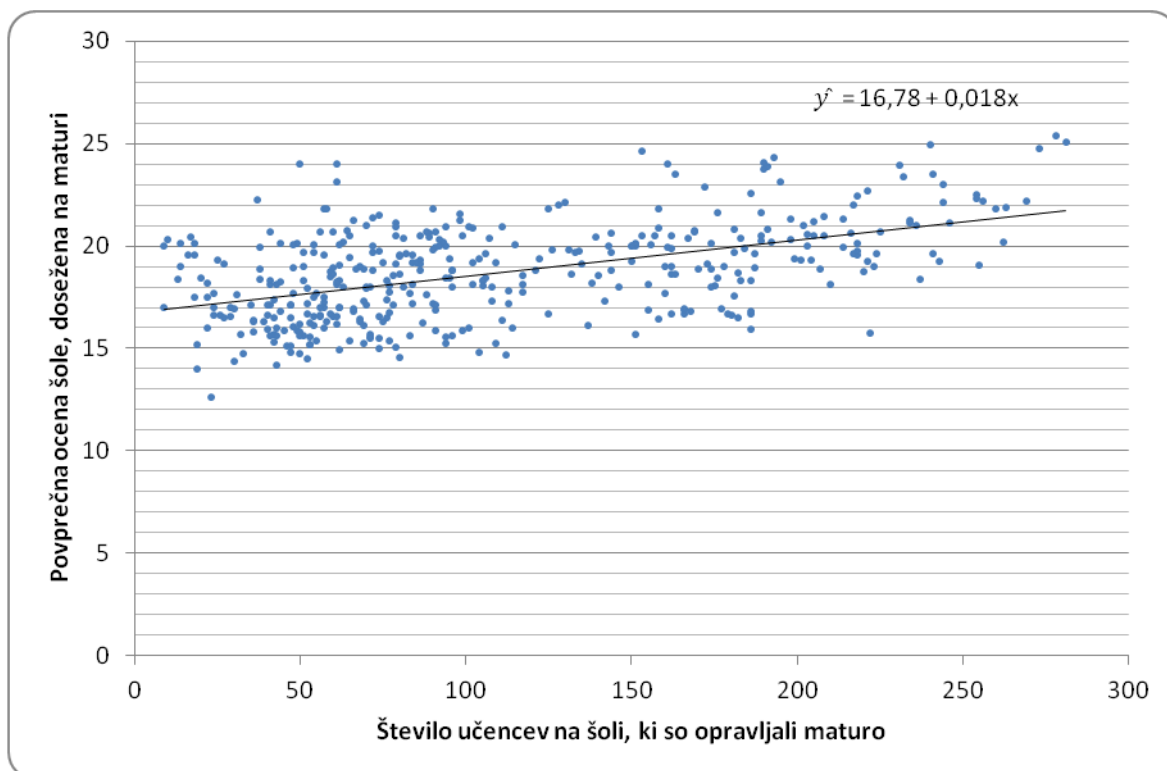
Odvisnost med obema spremenljivkama je razvidna tudi iz Slike 11, kjer je vrisana tudi regresijska premica $\hat{y} = 16,78 + 0,018x$.

Podobni rezultati so tudi pri vseh ostalih skupinah šol, najvišji koeficient pa je bil ocenjen pri skupini zasebnih šol, kjer kaže na to, da se z vsakim dodatnim dijakom poveša povprečna ocena splošne maturitetne ocene za 0,037 točke. Najnižji tovrstni koeficient je pri skupini ostalih srednjih šol (0,01), kjer je tudi najnižji determinacijski koeficient (0,06). Pri ostalih skupinah so tudi determinacijski koeficienti precej visoki in najvišji je v skupini zasebnih šol (0,315), kar kaže na to, da spremenljivka »število dijakov na šoli« s približno 31,5 odstotkov pojasnjuje variabilnost povprečne ocene vseh dijakov na maturi.

Učenci v večjih šolah torej v povprečju dosegajo boljše rezultate kot učenci v manjših šolah. Menim, da je ta razlika med velikimi in manjšimi šolami posledica tega, da so večje šole praviloma v večjih mestih, kjer je povprečna izobrazba prebivalstva višja, in da se pogosteje uporablja računalnik v izobraževalne namene v mestih kot na podeželju.¹²

¹² Kot so ugotovile že nekatere druge raziskave, obstaja tesna povezava med izobrazbo staršev in uspehom učencev v šoli. Prav tako so nekatere študije, ki so bile opravljene na podlagi podatkov PISA, ugotovile vzročno povezavo med rezultati učencev in dostopnostjo do knjig in uporabo računalnikov v gospodinjstvih z namenom izobraževanja. Natančneje povedano je dostopnost do knjig v gospodinjstvu zelo močan dejavnik uspešnosti učencev, saj predstavlja nekak kulturni kapital družine (Mancebon et al., 2010).

Slika 11: Grafični prikaz povezave med številom dijakov in splošnim uspehom z vrisano regresijsko premico



Vir: RIC, 2013 in lasten izračun.

Značilnosti F-statistik pri prikazanih izračunih linearne regresije so vse manjše od 0,05, kar pomeni, da lahko zavrnemo ničelno hipotezo, da število dijakov na šoli ne vpliva na splošni učni uspeh.

V izračun linearne regresije sem vključil tudi spremenljivko »**prihodki na zaposlenega**«, ker menim, da bi ta spremenljivka lahko boljše pojasnjevala variabilnost odvisne spremenljivke kot sredstva na zaposlenega, ki sem jih uporabil v prvem izračunu. Rezultati so prikazani v Tabeli 6.

Izračuni linearne regresije s to spremenljivko kažejo, da so prihodki na zaposlenega precej nepomemben dejavnik vpliva na povprečen šolski uspeh. Pri obeh večjih skupinah (GIMNAZIJE in OSTALE JAVNE ŠOLE) je koeficient pozitiven, in sicer 0,069 za GIMNAZIJE in 0,067 za OSTALE JAVNE ŠOLE, vendar je determinacijski koeficient pri obeh skupinah precej nizek, prav tako kot pri izračunih za vse šole, kjer kaže, da je le 0,1 odstotkov variabilnosti povprečne ocene pojasnjeno s to spremenljivko.

Na majhen vpliv te spremenljivke kaže tudi F- statistika, ki ima pri izračunu linearne regresije za populacijo vseh šol značilnost 0,549, tako da ne moremo zavreči ničelne hipoteze, da prihodki na zaposlenega ne vplivajo na povprečno oceno na maturi.

Le v skupini zasebnih šol kaže, da igrajo prihodki na zaposlenega večjo vlogo in to z negativnim koeficientom $-0,16$ in determinacijskim koeficientom $0,302$. F-statistika $0,002$ kaže na značilnost modela in lahko zavrnilo ničelno hipotezo, da prihodki na zaposlenega ne vplivajo na splošni uspeh dijakov. Kot kaže rezultat, bi lahko rekli, da se z vsakimi dodatnimi tisočem evri prihodkov na zaposlenega v zasebnih šoli v povprečju zmanjša povprečni uspeh na maturi za $0,16$ točke.

5.3.4 Rezultati in interpretacija rezultatov multiple regresije

V nalogi raziskujem vpliv več dejavnikov na uspešnost dijakov, zato bom poleg linearne regresije uporabil tudi multiplo regresijo. Ugotoviti želim parcialni vpliv posameznih dejavnikov s področja poslovanja šole na uspeh učencev na maturi. Vsi ti dejavniki predstavljajo pojasnjevalne spremenljivke X , s katerimi bom skušal napovedati vrednost odvisne spremenljivke Y , ki predstavlja uspešnost učencev, ki jo merim s povprečno oceno šole, doseženo na maturi.

S predhodnimi poizkusi sem želel najti model, s katerim bi se še najbolj približal pojasnjevanju povezave med bilančnimi postavkami šol in uspehom učencev na maturi. S programom SPSS sem opravil veliko primerjalnih izračunov, da bi dobil najboljšo kombinacijo pojasnjevalnih spremenljivk, ki bi z najmanjšo mero medsebojne korelacije lahko pojasnile iskan vpliv finančnega poslovanja šol na uspeh učencev.

Po opravljenih poizkusih sem prišel do ugotovitve, da bi bila še najboljša multipla regresija, v katero bi kot pojasnjevalne spremenljivke vključil naslednje tri spremenljivke:

- število dijakov na šoli, ki so bili prijavljeni na maturo;
- javni prihodki na zaposlenega;
- prihodki, doseženi na trgu dejavnosti na zaposlenega.

Za navedene neodvisne spremenljivke sem se odločil po testiranjih, v katerih sem predvsem iskal najmanjšo medsebojno korelacijo med neodvisnimi spremenljivkami in čim boljše pojasnjenost variabilnosti odvisne spremenljivke. Ker me zanima, ali ima pridobivanje sredstev na trgu kakšno povezavo z uspešnostjo dijakov na šoli, sem v model vključil spremenljivko, ki meri tržno dejavnost šole. Poleg tržne dejavnosti se mi je zdelo smiselno določiti še kakšno pojasnjevalno spremenljivko, ki kaže na javne prihodke, s katerimi se financirajo šolski programi in poleg teh dveh spremenljivk je bilo potrebno vključiti v model še število dijakov na šoli, ki neposredno kaže na velikost šole.

Za vsako kombinacijo spremenljivk sem naredil korelacijsko matriko in kontroliral, kako so neodvisne spremenljivke povezane med seboj in kakšna je značilnost korelacij. Pri testiranjih je bilo iz korelacijskih matrik moč zaznati šibko medsebojno korelacijo skoraj vseh bilančnih postavk, zato sem se na koncu odločil za prej navedene, pri katerih je bila

medsebojna korelacija še najšibkejša. Primer korelacijske matrike s katero sem ugotavljal odvisnost med neodvisnimi spremenljivkami (»število dijakov na šoli«, »prihodki na trgu na zaposlenega« in »znesek javnih prihodkov na zaposlenega«) je v Prilogi 5.

Pri izbiri ustreznih spremenljivk sem moral biti pozoren na multikolinearnost ali medsebojno korelacijo. Multikolinearnost je statistični pojav, v katerem sta dve ali več neodvisnih spremenljivk v regresijskem modelu zelo povezanih. Multikolinearnost ne zmanjšuje napovedne moči ali zanesljivosti modela kot celote, temveč le na izračune posameznih spremenljivk. Model take multiple regresije z medsebojno povezanimi spremenljivkami ima še vedno napovedno moč kot celota, ne more pa nam predstaviti verodostojnih rezultatov o napovedni moči posamezne spremenljivke ali o tem, katera spremenljivka je v modelu odveč.

Nekateri avtorji predlagajo faktor variance vpliva (angl. *variance inflation factor*, v nadaljevanju VIF) kot uradno metodo za odkrivanje multikolinearnosti. VIF izračunamo po enačbi (11):

$$\text{toleranca} = 1 - R_j^2, \text{ VIF} = \frac{1}{\text{toleranca}} \quad (11)$$

kjer je R_j^2 determinacijski koeficient spremenljivke j oziroma katere druge spremenljivke. Toleranca, ki je manjša od 0,2 ali 0,1 ali VIF z vrednostjo 5 ali 10 ali več predstavljata resno težavo v medsebojni korelaciji (O'Brien, 2007).

Pri ugotavljanju multikolinearnosti je pomembna tudi povprečna vrednost VIF faktorja za vse spremenljivke v modelu. V primeru, da je povprečna vrednost bistveno večja od 1, lahko to kaže na pristranskost regresije (Bowerman & O'Connell, 1990).

Program SPSS ima možnost ugotavljanja stopnje z VIF faktorjem, zato se bom v nadaljevanju naloge posluževal tega načina ugotavljanja multikolinearnosti. Na podlagi podatkov iz Tabele 7 vidimo, da pri nobeni neodvisni spremenljivki toleranca ni manjša od 0,2 in da je faktor variance vpliva (VIF) pri vseh treh le nekaj nad 1. Povprečje vseh treh VIF faktorjev je 1,15, kar ni bistveno več od 1 in to nam pove, da za ta model ne moremo trditi, da so ocene koeficientov linearne regresije pristranske zaradi prisotnosti multikolinearnosti. Prav tako nam t-statistike pojasnjujejo statistično značilnost koeficientov, le pri spremenljivki »prihodki na trgu« tega ne moremo trditi s 95-odstotno gotovostjo, kajti tu je značilnost nekoliko manjša (Sig = 0,087).

Povprečna ocena na maturi se, če gledamo skupno populacijo **vseh šol** v Sloveniji, za vsakih 100 evrov na zaposlenega, ki jih šola pridobi na trgu, zmanjša v povprečju za 0,004 točke ob nespremenjeni višini števila dijakov na šoli in znesku javnih prihodkov na zaposlenega.

Tabela 7: Rezultati multiple regresije za skupino »VSE ŠOLE«

VSE ŠOLE						
	Koeficient	t	Stopnja značilnosti t- testa	Test multikolinearnosti		
				Toleranca	VIF	VIF - povp.
Konstanta	19,162	21,146	0,000			
Število dijakov	0,018	12,119	0,000	0,947	1,056	1,15
Javni prihodki na zaposlenega	-0,068	-2,649	0,008	0,819	1,221	
Prihodki na trgu / zaposlen	-0,004	-1,716	0,087	0,853	1,172	
	popravljeni determinacijski koeficient					0,271
	F- statistika in značilnost (Sig.)					50,510, Sig. 0,000
Konstanta	19,162					
Število opazovanj N	401					

Za vsakih 1.000 evrov na zaposlenega, ki jih šola pridobi iz javnih sredstev se povprečna ocena na maturi zmanjša v povprečju za 0,068 točke ob nespremenjeni višini števila dijakov na šoli in nespremenjenem znesku prihodkov na trgu na zaposlenega.

Za vsakega dodatnega dijaka ki opravlja maturo se povprečna ocena na maturi poveča v povprečju za 0,018 točke ob nespremenjeni višini zneska javnih prihodkov na zaposlenega ob nespremenjenem znesku prihodkov na trgu na zaposlenega.

Determinacijski koeficient (R^2) je potrebno popraviti v primeru, ko imamo več neodvisnih spremenljivk v modelu. Popravljeni determinacijski koeficient (*R Square Adjusted*) izračunamo po obrazcu:

$$R_{adj}^2 = 1 - \left[\frac{(1-R^2)(n-1)}{n-k-1} \right] \quad (12)$$

Iz Tabele 8 razberemo vrednost popravljenega determinacijskega koeficienta (*R Square Adjusted*), ki pove, da 27,1 odstotkov variabilnosti povprečnega učnega uspeha lahko pojasnimo s tem modelom in testna F-statistika ima kar visoko vrednost (50,510) in je značilna, zato lahko zavrnemo ničelno hipotezo, da model ne pojasnjuje povprečne ocene na maturi. V Tabeli 7 so prikazani rezultati le za skupino **vseh šol**, za vse skupine šol so rezultati zbrani v Tabeli 8.

Tabela 8: Rezultati multiple regresije za vse skupine šol

	VSE ŠOLE				VSE JAVNE ŠOLE				GIMNAZIJE				OSTALE JAVNE ŠOLE				ZASEBNE ŠOLE			
			Test multikolinearnosti				Test multikolinearnosti				Test multikolinearnosti				Test multikolinearnosti				Test multikolinearnosti	
	Koeficient	t-sig	VIF	VIF - povp.	Koeficient	t-sig	VIF	VIF - povp.	Koeficient	t-sig	VIF	VIF - povp.	Koeficient	t-sig	VIF	VIF - povp.	Koeficient	t-sig	VIF	VIF - povp.
Število dijakov	0,018	0	1,056		0,019	0	1,055		0,015	0	1,200		0,009	0,001	1,075		0,029	0,003	1,067	
Javni prihodki na zaposlenega	-0,068	0,008	1,221	1,15	-0,72	0,004	1,194	1,13	-0,044	0,179	1,166	1,13	-0,042	0,234	1,406	1,30	-0,026	0,886	4,227	3,17
Prihodki na trgu / zaposlen	-0,004	0,087	1,172		0,01	0,033	1,137		0,037	0,068	1,031		0,018	0	1,432		-0,011	0,075	4,225	
	Popravljeni determinacijski koeficient			0,271	Popravljeni determinacijski koeficient			0,328	Popravljeni determinacijski koeficient			0,213	Popravljeni determinacijski koeficient			0,148	Popravljeni determinacijski koeficient			0,475
	F- statistika in značilnost (sig.)			50,510, sig. 0,000	F- statistika in značilnost (sig.)			61,186,510, sig. 0,000	F- statistika in značilnost (sig.)			14,231, sig. 0,000	F- statistika in značilnost (sig.)			13,752, sig. 0,000	F- statistika in značilnost (sig.)			9,752, sig. 0,000

Iz rezultatov je razvidno, da je v skupini **vseh javnih šol** popravljen determinacijski koeficient še višji, kot je za populacijo vseh šol in sicer ima vrednost 0,33. Povprečna vrednost VIF faktorja je 1,13, kar ni bistveno večje od 1, zato ne moremo trditi, da je model pristranski in tudi visoka značilnost F-statistike (sig = 0,00) nakazuje, da lahko ničelno hipotezo, zavrnilo. To nam potrjuje tudi t-statistika, ki je pri vseh treh pojasnjevalnih spremenljivkah značilna, saj je vrednost vedno manjša kot 0,05. Rezultat modela za skupino **vseh javnih šol** lahko zapišemo kot:

$$\hat{y}_i = 18,927 + 0,019x_{1i} - 0,72x_{2i} + 0,01x_{3i} + e_i$$

Model v ostalih treh skupinah šol (GIMNAZIJE, OSTALE JAVNE ŠOLE IN ZASEBNE ŠOLE) ne kaže take pojasnjevalne moči kot v predhodnih skupinah vseh šol in vseh javnih šol. Determinacijski koeficient je zelo visok (0,48) pri populaciji **zasebnih šol**, vendar je v modelu prisotna multikolinearnost, saj je povprečna vrednost VIF kar visoka (3,17) in tudi neodvisni spremenljivki »javni prihodki na zaposlenega« in »prihodki na trgu na zaposlenega« sta precej neznačilni, saj je njuna stopnja značilnosti slabša od 0,05.

Šole v skupini **gimnazij** imajo neznačilne koeficiente pri obeh spremenljivkah, ki vključujejo prihodke le, spremenljivka število dijakov je značilna. Zaradi neznačilnih koeficientov, ki vključujejo prihodke, ne moremo zavreči ničelne hipoteze, da navedeni model ne vpliva na uspeh učencev.

Šole v skupini **ostalih javnih šol** imajo značilen koeficient prihodkov na trgu, ki pove, da se na vsakih dodatnih 100 evrov prihodkov na trgu na zaposlenega izboljša povprečna ocena učencev za 0,018 točke, ob predpostavki, da sta oba druga koeficienta nespremenjena. Poleg tega je značilen koeficient števila dijakov, ki z rezultatom 0,009 pove, da se z vsakim dodatnim dijakom v šoli poveča povprečna ocena na maturi za 0,009 točke. Koeficient javnih prihodkov na zaposlenega pa je neznačilen, zato pri skupini **ostalih javnih šol** ne moremo zavreči ničelne hipoteze, da z modelom ne pojasnjujemo povezave s povprečno oceno učencev na maturi.

Izračun modela v skupini **ostalih javnih šol** kaže veliko značilnost pojasnjevalnih spremenljivk, ki vključujejo število dijakov na šolah in prihodke iz tržne dejavnosti, vendar pa pojasnjevalno moč modela kvarijo javni prihodki na zaposlenega, ki so zelo neznačilni, saj je vrednost t-statistike 0,234. Čeprav so ostale vrednosti v modelu precej ugodne (determinacijski koeficient 0,15, povprečni VIF 1,3, značilna F-statistika) zaradi zelo neznačilne ene od pojasnjevalnih spremenljivk ne moremo zavreči ničelne hipoteze, da model ne vpliva na učni uspeh.

SKLEP

V svetu še vedno obstajajo ogromne socialne razlike in razvoj novih in sodobnih tehnologij omogoča neprestan razvoj razvitim državam, po drugi strani pa omogoča upanje, da se bo v bodoče zmanjšala razlika med bogatimi in revnimi, oziroma, da bodo dobrine v svetu pravičnejše razdeljene. Na tem področju igrajo poglavitno vlogo države, ki morajo omogočiti izobraževanje čim širšemu krogu ljudi, ki pa mora biti organizirano na podlagi vizije in v povezavi z gospodarstvom, da bodo investicije v izobraževanje čim bolj služile gospodarski rasti.

Vzorčen primer države, ki je z načrtnim razvojem izobraževanja dosegla lepe uspehe na gospodarskem področju je Južna Koreja. V obdobju od leta 2000 do 2009 je za 78 odstotkov povečala javne izdatke za osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje, zasebna sredstva v tem segmentu pa so se v tem obdobju povečala kar za 134 odstotkov. Med državami OECD Južna Koreja izstopa med drugim tudi po deležu skupnih stroškov za izobraževanje, ki znašajo 8 odstotkov BDP, medtem ko je to povprečje v državah OECD 6,2 odstotka. Rezultati take naložbene politike v izobraževanje se kažejo v tem, da ima Južna Koreja zelo velik odstotek aktivne populacije (25–64 let) prebivalstva z višješolsko izobrazbo (40 odstotkov), medtem ko je delež prebivalstva starega od 55 do 64 let z višješolsko izobrazbo le 13-odstoten in znaša ta razlika kar 27 odstotnih točk, medtem ko je razlika med starejšim prebivalstvom z višješolsko izobrazbo in aktivno populacijo v povprečju v državah OECD 8 odstotnih točk.

Poleg tega, da je Južna Koreja z načrtnim vlaganjem v izobraževanje dosegla visok delež izobraženega prebivalstva, je bil dosežen tudi osnovni cilj, to je visoka gospodarska rast, saj po podatkih svetovne trgovinske organizacije (WTO) beleži tudi visoko povečanje blagovne menjave, saj je v letu 1994 ustvarila 96 mio ameriških dolarjev blagovne menjave, leta 2011 pa 555 mio ameriških dolarjev.

Seveda pa samo povečanje vlaganja v izobraževanje ali pa pospeševanje zasebnega šolstva še ni zagotovilo, da bomo s tem povečali kvaliteto izobraževalnega procesa in s tem tudi večjo gospodarsko rast. V nalogi sem predstavil študijo (Mancebon et al., 2010), kjer so raziskovalci na vzorcu španskih javnih in javno-zasebnih šol dognali, da v javno-zasebnih šolah ne potekajo kvalitetnejši izobraževalni procesi kot v javnih šolah. Prav tako je raziskava (Hakkinen et al., 2003), ki je zajela finske srednje šole pokazala, da zmanjšanje sredstev za šolanje dijakov tudi za 25 odstotkov vsaj kratkoročno bistveno ne vpliva na dosežke dijakov pri zaključnih izpitih. Do podobnih zaključkov je prišel tudi sociolog James Coleman v svojem poročilu leta 1966, ko je po zaključeni raziskavi na osnovnih šolah v ZDA ugotovil, da višina sredstev, ki je namenjena šoli, ne igra velike vloge pri dosežkih učencev.

Vsem navedenim raziskavam je skupna ugotovitev, da bolj kot sredstva za izobraževanje vplivajo na dosežke učencev socialno-ekonomska okolja, iz katerih učenci izhajajo. Raziskava PISA s podatki za leto 2009 je pokazala, da učenci iz zasebnih šol dosegajo boljše rezultate od učencev v javnih šolah, vendar pa učenci iz javnih šol, ki živijo v enakih socialno-ekonomskih pogojih kot učenci v zasebnih šolah, dosegajo podobne rezultate. Dejstvo pa je, da države z večjim deležem zasebnih šol ne dosegajo boljših rezultatov v raziskavah PISA.

V Republiki Sloveniji je vzpostavljanje zasebnih šol urejeno z zakonodajo in zasebne šole dobivajo finančno podporo v višini 85 odstotkov sredstev, ki jih država namenja za izobraževanje v javni šoli. Delež učencev v zasebnih srednjih šolah je s 6 odstotki na ravni povprečja držav OECD.

V nalogi sem s statističnima metodama linearne in multiple regresije ugotavljal vpliv finančno-premoženjskega stanja šol na uspeh učencev pri opravljanju mature in vzporedno s potekom raziskave tudi primerjal med seboj zasebne in javne srednje šole. Celotno populacijo vseh šol sem razdelil še na podskupine, in sicer: vse javne šole, gimnazije, ostale javne šole in zasebne šole.

Pri iskanju vpliva finančnega položaja šole na učni uspeh sem najprej izvedel enostavno linearno regresijo, kjer sem ugotovil, da je zaznati negativno korelacijo med višino sredstev na zaposlenega in šolski uspehom. Do takšnih rezultatov prihaja najbrž zato, ker so manjše šole dražje, saj tudi v izobraževanju veljajo načela ekonomije obsega, ki govorijo, da je šolanje enega oddelka dijakov dražje v šoli, ki ima 4 oddelke, kot v šoli, ki ima 20 oddelkov. Morda je ta rezultat v tesni povezavi z ugotovitvijo, da je povprečen učni uspeh boljši v tistih šolah, kjer je vpisanih več učencev, saj sem v nadaljnjem delu raziskave ugotovil, da je število učencev na šoli povezano s povprečnim učnim uspehom maturantov. Izračun linearne regresije je pokazal, da se z vsakim dodatnim dijakom na šoli izboljša povprečna ocena za 0,018 točke. Variabilnost povprečne ocene na šoli pa je pojasnjena v 26,2 odstotkih s številom prijavljenih dijakov na maturo.

V nadaljevanju raziskave sem z multiplo regresijo želel še ugotoviti, kako skupaj v modelu vplivajo na povprečno oceno na maturi neodvisne spremenljivke:

1. število dijakov,
2. javni prihodki in
3. prihodki šole iz tržne dejavnosti.

Ta model je v celoti značilen pri skupini **vseh javnih šol** in pojasnjuje pozitiven vpliv števila dijakov in prihodkov iz tržne dejavnosti na povprečno oceno, medtem ko imajo prihodki iz javnih sredstev na zaposlenega negativen vpliv na povprečno oceno. Vzrok za negativen vpliv prihodkov iz javnih sredstev na zaposlenega na povprečno oceno je

podoben kot pri negativnem vplivu višine sredstev zaradi tega, ker so manjše šole dražje na enoto. Nasprotno pa prihodki iz tržne dejavnosti v nekaterih skupinah kažejo pozitivno povezavo s povprečno oceno, sploh v skupini **ostalnih javnih šol**, kjer je ta koeficient značilen.

Sicer pa so determinacijski koeficienti pri prihodkih in sredstvih na zaposlenega zelo majhni in pojasnjujejo varianco povprečne ocene največ do 10-odstotno, zato bi kot rezultat raziskave lahko zaključil, da ne sredstva ne prihodki nimajo bistvenega vpliva na povprečno oceno, ki jo dijaki dosežejo na maturi, ne glede na to ali gre za javne ali zasebne šole. Zasebno šolstvo naj obstoja kot dodatna ponudba na trgu izobraževanja, kako pretirano investiranje v razvoj zasebnega in tudi javnega šolstva po mojem mnenju in glede na dosedanje raziskave ne bi doseglo bistvenega učinka oziroma bi bili rezultati gotovo manjši, kot bi bili vložki.

Nadalje ugotavljam, da učenci v večjih šolah v povprečju dosegajo boljše rezultate kot v manjših šolah. Menim, da je ta razlika med večjimi in manjšimi šolami zaradi tega, ker so večje šole praviloma v večjih mestih, kjer je povprečna izobrazba prebivalstva nekoliko večja kot izven mest, ter da gospodinjstva v mestih bolj poudarjajo pomen izobraževanja, branja in pogosteje uporabljajo računalnik v izobraževalne namene kot na podeželju. Nadalje pa ne bi izključil možnosti, da boljši uspeh dosegajo učenci na večjih šolah zaradi večje medsebojne konkurence in pa zaradi tega, ker je v večjih šolah več boljših posameznikov, ki jim skušajo ostali sošolci slediti in dosegati enake rezultate.

Že nekatere druge raziskave so ugotovile, da obstaja tesna povezava med izobrazbo staršev in uspehom učencev v šoli. Prav tako so nekatere študije, ki so bile opravljene na podlagi podatkov PISA, ugotovile vzročno povezavo med rezultati učencev in dostopnostjo do knjig in uporabo računalnikov v gospodinjstvih z namenom izobraževanja. Natančneje povedano je dostopnost do knjig v gospodinjstvu zelo močan dejavnik uspešnosti učencev, saj predstavlja tako imenovan kulturni kapital družine (Mancebon et al., 2010).

Pri izdelavi naloge sem spoznal, da je izobraževanje primarna naloga šole, takoj za tem pa je eden osnovnih dejavnikov šole zagotavljanje enakih možnosti razvoja za vse člane družbe in tudi zmanjševanja razlik med prebivalstvom. V šoli, tako v zasebni kot v javni, bi se morali učenci počutiti med seboj enaki in med njimi bi bilo potrebno gojiti duh sodelovanja in povezovanja, s katerim bi vstopili v svet odraslih, kajti velike projekte je možno izpeljati le ob sodelovanju velikega števila izobraženih ljudi.

Šole morajo pripraviti učence do razmišljanja, da se bo potrebno ukvarjati s spremembami bolj kot kadarkoli poprej, da se pripravijo za delovna mesta, ki še niso ustvarjena, da bodo uporabljali tehnologije, ki še niso izumljene in da bo potrebno reševati gospodarske in socialne izzive, ki se še niso pojavili.

LITERATURA IN VIRI

1. Abrahamsberg, N. (2006). Zasebni zavod ali gospodarska družba za izvajanje »družbenih dejavnosti«? *Javna uprava*, 42(4), 965–982.
2. *Agencija Republike Slovenije za javnopravne evidence in storitve (AJ PES)*. Najdeno 15. maja 2013 na spletnem naslovu <http://www.ajpes.si>
3. Bailey, J. S. (1995). *Public Sector Economics*. London: Macmillan.
4. Bohinc, F., Cetinski, U., Harlander, D., Ilijaš, T., Krapše, Š., Krapše, T., Lipičnik, B., Ograjenšek, I., Pučko, D., & Zajc, N. (2005). *Planiranje v neprofitnem javnem sektorju*. Nova Gorica: Založba EDUCA.
5. Bohinc, R. (2005). *Osebe javnega prava*. Ljubljana: GV Založba.
6. Bowerman, B. L., & O'Connell, R. T. (1990). *Linear Statistical Models: An Applied Approach* (2nd ed.). Belmont, CA: Duxbury.
7. Cankar, G. (2011). *Opredelelitev dodane vrednosti znanja (izhodišča, primeri in dileme)*. V Ž. Kos Kecojević & S. Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
8. Cankar, G. (2012). Analiza dodane vrednosti v srednjih šolah. *Zbornik prispevkov s posveta, 7. in 8. december 2012, Maribor: Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 29–32). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
9. Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
10. Čadež, M. (2003). *Računovodstvo javnih zavodov* (diplomsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
11. Dorić, B. (2005). *Posebnosti računovodstva javnih zavodov s poudarkom na ugotavljanju gospodarnosti in uspešnosti* (magistrsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
12. Dronkers, J. (2008). Education as the Backbone of Inequality – European Education Policy: Constrains and Possibilities. V F. Becker, K. Duffek & T. Mörschel (ur.), *Social Democracy and Education. The European Experience* (str. 50–135). Berlin, Wien, Amsterdam: Friederich Ebert Stiftung, Karl Renner Institut, Wiardi Beckman Stichting.
13. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Najdeno 12. aprila 2013 na spletnem naslovu http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf
14. Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1997). *Children, schools, and inequality*. Baltimore MD: Westview.
15. European Commission. (2012). *Programm für lebenslanges lernen: Allgemeine aufforderung zur eireichung von vorschlägen 2011–2013. Strategische prioritäten 2012*. Najdeno 12. maja 2013 na spletnem naslovu http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call12/prior_de.pdf

16. Eurydice. (2006). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Denmark, September 2006*. Najdeno 14. maja 2013 na spletnem naslovu http://eng.uvm.dk/Education/~media/UVM/Filer/English/PDF/081110_summary_sheet_on_danish_education_system.ashx
17. Eurydice. (2007). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Germany, April 2007*. Najdeno 14. maja 2013 na spletnem naslovu http://www.tickle-project.eu/project/documents/education_systems/Germany_Education%20System_EN.pdf
18. Eurydice (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension 2011*. Najdeno 17. 4. 2013 na spletnem naslovu: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php#2011.
19. Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd ed.). B.k.: Sage Publications Ltd.
20. Gamoran, A. (2001). American Schooling and Educational Inequality: A Forecast for the 21st Century. *Sociology of Education*, 74(Extra), 135–153.
21. Gamoran, A. (1996). *Effects of Schooling on Children and Families*. V A. Booth & J. F. Dunn (ur.), *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (str. 107–114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
22. Gamoran, A., & Long, D. A. (2006). Equality of Educational Opportunity: A 40-Year Retrospective. *WCER Working Paper No. 2006-9*. Madison: University of Wisconsin – Madison, Wisconsin Center for Education Research.
23. GRM Novo mesto – center biotehnike in turizma. (2011). *Poslovno poročilo za leto 2010*. Novo mesto: GRM Novo mesto – center biotehnike in turizma.
24. Hakkinen, I., Kirjavainen, T., & Uusitalo, R. (2003). School Resources and Student Achievement Revisited: New Evidence from Panel Data. *Economics of Education Review*, 22(3), 329–335.
25. Hanushek, E. A. (1986). The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141–1177.
26. Hanushek, E. A. (1997). *School Resources and Student Performance*. V G. Burtless (ur.), *Does Money Matter?* (str. 43–73). Washington, DC: Brookings Institution Press.
27. Hanushek, E. A. (1998). Conclusions and Controversies about the Effectiveness of School Resources. *FRBNY Economic Policy Review*, 4(1)11–28.
28. Hanushek, E. A. (2003). The Failure of Input-Based Schooling Policies. *The Economic Journal*, 113(485), 64–98.
29. Hanushek, E. A. (2006). *School Resources*. Stanford, CA: Stanford University.
30. Hanushek, E. A., & Kimko, D. (2000). Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations. *The American Economic Review*, 90(5) 1184–1208.
31. Hanushek, E. A., & Wossman, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. Washington DC: The World Bank.
32. Heckman, J. J., Lochner, J. L., & Todd, P. E. (2003). Fifty Years of Mincer Earnings Regressions. *Time*. Najdeno 15. marca 2013 na spletnem naslovu <http://time.dufe.edu.cn/mingrendt/lochner030404.pdf>

33. Heyns, B. (1978). *Summer Learning and the Effects of Schooling*. New York: Academic Press.
34. Ivanjko, Š. (2001). Tržna in netržna dejavnost javnega zavoda. *Zbornik referatov 3. izobraževalnega seminarja o javnih financah in državnem revidiranju, Portorož, 16.–17. maj 2001: Novosti v državnem revidiranju in izvajanje zakona o javnih financah* (str. 127–140). Portorož: Zveza ekonomistov Slovenije.
35. Janc, M. (2003). Računovodsko in poslovno poročilo kot del letnega poročila. *Zbornik referatov 5. izobraževalnega seminarja o javnih financah in državnem revidiranju* (str. 141–152). Portorož: Zveza ekonomistov Slovenije.
36. Kamnar, H. (1999a). *Javni zavodi med državo in trgovino*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
37. Kamnar, H. (1999b). Sistem javnih financ v Sloveniji. *Zbornik referatov I. seminarja o javnih financah in državnem revidiranju* (str. 7–18). Portorož: Zveza ekonomistov Slovenije.
38. Kamnar, H. (2009). Redefinicija javne službe in tržne dejavnosti. *Zbornik referatov 11. izobraževalni seminar o javnih financah in državnem revidiranju, Portorož, 2. in 3. junij 2009: Kriza in javni sektor*. Ljubljana: Zveza ekonomistov Slovenije.
39. Kavčič, S. (2001). Javna in tržna dejavnost v javnih zavodih: Razmejevanje stroškov in merjenje dosežkov. *Zbornik referatov 3. izobraževalnega seminarja o javnih financah in državnem revidiranju, Portorož, 16.–17. maj 2001: Novosti v državnem revidiranju in izvajanje zakona o javnih financah* (str. 151–167). Ljubljana: Zveza ekonomistov Slovenije.
40. Kavčič, S. (2005). *Preračunavanje in priprava finančnih načrtov v javnih zavodih*. 3. izobraževalni seminar o poglobljenem knjigovodstvu določenih uporabnikov enotnega kontnega načrta. Gradivo za računovodske šole. Ljubljana: Zveza računovodij, finančnikov in revizorjev Slovenije.
41. Kirjavinen, T., & Loikkanen, H. A. (1998). Efficiency Differences of Finnish Senior Secondary Schools: An application of DEA and Tobit analysis. *Economics of Education Review*, 17(4), 377–394.
42. Kmenta, J. (1997). *Počela ekonometrije*. Zagreb: Mate.
43. Korpič Horvat, E. (2007). *Razmejitev med dejavnostjo javne službe in drugimi dejavnostmi*. Gradivo za 6. šolo poglobljenega knjigovodstva določenih uporabnikov enotnega kontnega načrta. Ljubljana: Zveza računovodij, finančnikov in revizorjev Slovenije.
44. Kozamernik, P. (2005). *Poročilo o doseženih ciljih in rezultatih poslovanja javnega zavoda* (diplomsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
45. Marks, G. (2005). Accounting for Immigrant Non-Immigrant Differences in Reading and Mathematics in Twenty Countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28(5), 925–946.
46. Mancebón, M. J., & Bandrés, E. (1999). Efficiency evaluation in secondary schools: The key role of model specification and of ex post analysis of results. *Education Economics*, 7(2), 131–152.

47. Mancebon, M., Calero J., Choi, A., & Xiemenz-de-Embun, D. P. (2010). *The Efficiency of Public and Public-Subsidized High Schools in Spain: Evidence from PISA-2006*. University of Zaragoza.
48. Marshall, G. (1998). Coleman Report. *A Dictionary of Sociology*. Najdeno 10. junija 2012 na spletnem naslovu <http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-ColemanReport.html>
49. Meunier, M. (2008). Are Swiss Secondary Schools Efficient? V N. C. Sougel & P. Jaccard (ur.), *Governance and Performance of Education Systems* (str. 187–202). Springer.
50. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. (2007, 30. november). *Gradivo z novinarske konference – MOFAS*. Najdeno 16. maja 2012 na spletnem naslovu http://www.mizs.gov.si/nc/si/medijsko_sredisce/novica/article/12058/5575/
51. *Korea Ministry of Education*. Najdeno 26. januarja 2013 na spletnem naslovu <http://english.mest.go.kr/enMain.do>
52. Montt, G. (2011). Private school: Who benefits? *PISA in fokus 2011*. Najdeno 12. aprila 2013 na spletnem naslovu <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48482894.pdf>
53. Mosteller, F., & Moynihan, D. P. (1972). *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Random House, Inc.
54. Mrak, B. (2002). Nepridobitne nevladne organizacije in koncesije v Sloveniji. *Zbornik 3. strokovnega posveta Visoke šole za management v Kopru, Bernardin, 22. november 2002: Management in e-izzivi* (str. 163–171). Koper: Fakulteta za management.
55. O'Brien, R. M. (2007). A Caution Regarding Rules of Thumb for Variance Inflation Factors. *Quality and Quantity*. Najdeno 15. marca 2013 na spletnem naslovu <http://link.springer.com/article/10.1007/s11135-006-9018-6#page>
56. *OECD – About PISA*. Najdeno 6. februarja 2013 na spletnem naslovu <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
57. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. B.k.: OECD.
58. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Najdeno 9. aprila 2013 na spletnem naslovu <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852721.pdf>
59. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Najdeno 25. aprila 2013 na spletnem naslovu <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf>
60. Pečar, Z., & Goričan, A. (2003). *Ekonomika javnih podjetij in javnih zavodov*. Ljubljana: Fakulteta za upravo.
61. Petrović, P. (2010). Uticaj ljudskih resursa na privredni rast i razvoj. *Ekonomski horizonti*, 2(1), 103–119.
62. Pirnat, R. (1999). Vrsta in značilnosti pravnih oseb: Pravne osebe javnega prava: sistem ali kaos (1. del). *Podjetje in delo*, št. 6/1999.

63. Prašnikar, J., & Debeljak, Ž. (1998). *Ekonomski modeli za poslovno odločanje*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
64. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva. *Uradni list RS* št. 62/2010.
65. Pravilnik o uvajanju novega načina financiranja in organizacije vzgojno-izobraževalnega dela v srednjih in višjih strokovnih šolah ter dijaških domovih. *Uradni list RS* št. 75/2005.
66. RIC, Državni izpitni center. (2010, november). *Letno poročilo – splošna matura 2010*. Ljubljana: Državni izpitni center.
67. Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
68. Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). *Towards Explaining Differences in Educational Achievement among Mexican American and Language-Minority Students*. *Sociology of Education*, 71(1), 68–92.
69. Sawhil, I. V., Tebbs, J., & Dickens, T. W. (2006). The Effects of Investing in Early Education on Economic Growth. *Brookings Policy Brief Series*. Najdeno 11. aprila 2013 na spletnem naslovu <http://www.brookings.edu/research/papers/2006/04/education-dickens>
70. Snedec, S. (2009). *Vpliv tržne dejavnosti na poslovanje javnih zavodov v Sloveniji s poudarkom na visokošolskih zavodih* (magistrsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
71. Srednja šola Črnomelj. (2011). *Letno poročilo za leto 2010*. Črnomelj: Srednja šola Črnomelj.
72. Stefan, A. (2000). *Razkritja v računovodskih izkazih javnih podjetij* (diplomsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
73. Stanovnik, T. (1998). *Javne finance*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
74. *Statistični urad Republike Slovenije*. Najdeno 5. maja 2013 na spletnem naslovu <http://www.stat.si/>
75. Šetina, M. (2002). *Zasebno šolstvo v Sloveniji* (diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
76. Šimenc, M. (2007). *Položaj zasebnega šolstva*. Javna predstavitev mnenj o privatnem šolstvu v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.
77. Šverc, M. (2007). *Usmeritve na področju privatnega šolstva v Republiki Sloveniji*. Javna predstavitev mnenj o privatnem šolstvu v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.
78. Uredba o delovni uspešnosti iz naslova prodaje blaga in storitev na trgu. *Uradni list RS* št. 97/2009.
79. WALDORFSKA ŠOLA LJUBLJANA, (2008). Ljubljana: *Letno poročilo*.
80. *The Ministry of Children and Education Denmark*. Najdeno 12. decembra 2012 na spletnem naslovu <http://www.norden.org/en/the-nordic-region/the-ministries-in-the-nordic-countries/ministries-in-denmark/the-ministry-of-children-and-education-dk>
81. Trstenjak, V. (2003). *Pravne osebe*. Ljubljana: GV Založba.

82. Verbinc, F. (1971). *Slovar tujk* (3. izdaja). Ljubljana: Cankarjeva založba.
83. Zakon o zavodih. *Uradni list RS* št. 12/1991.
84. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list RS* št. 16/2007.
85. Zakon o preglednosti finančnih odnosov in ločenem evidentiranju različnih dejavnosti. *Uradni list RS* št. 53/2007.
86. ZAVOD SV. FRANČIŠKA SALEŠKEGA, (2008). Škofljica: *Letno poročilo*.
87. Zupančič, V., & Čižman, M. (2008). Sestavljanje računovodskih izkazov določenih uporabnikov enotnega kontnega načrta. *IKS*, 35(3), 10–52.
88. Žibert, F. (1993). *Teorija javnih financ*. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

PRILOGE

KAZALO PRILOG

Priloga 1: Primerjava dosežkov učencev na raziskavi PISA 2009.....	1
Priloga 2: Prikaz nekaterih ključnih kazalcev gospodarstva in izobraževalnega sistema OECD v letu 2010	2
Priloga 3: Izpis koeficientov pri enostavni regresiji: sredstva so neodvisna spremenljivka, povprečna ocena je konstanta	3
Priloga 4: Izpis koeficientov pri enostavni regresiji: število dijakov je neodvisna spremenljivka, konstanta so sredstva na zaposlenega	3
Priloga 5: Korelacijska matrika za neodvisne spremenljivke v multipli regresiji.....	4

Priloga 1: Primerjava dosežkov učencev na raziskavi PISA 2009

	Javne šole (Government or Public Schools)				Javno-zasebne šole (Government-Dependent Private Schools)				Zasebne šole (Government-Independent Private Schools)			
	Delež dijakov v %	Dosežek pri branju v točkah	Dosežek pri matematiki v točkah	Dosežek pri naravoslovju v točkah	Delež dijakov v %	Dosežek pri branju v točkah	Dosežek pri matematiki v točkah	Dosežek pri naravoslovju v točkah	Delež dijakov v %	Dosežek pri branju v točkah	Dosežek pri matematiki v točkah	Dosežek pri naravoslovju v točkah
Slovenija	97,3	481	499	509	2,7	561	596	598	-	-	-	-
Nemčija	96	497	512	520	4	514	538	535	-	-	-	-
Danska	79,6	491	500	495	17,8	512	516	518	2,6	495	500	503
Koreja	64,5	533	542	535	18,4	529	534	525	17,2	571	579	565

Vir: OECD, PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV), 2010.

Priloga 2: Prikaz nekaterih ključnih kazalcev gospodarstva in izobraževalnega sistema OECD v letu 2010

POKAZATELJ	NEMČIJA	DANSKA	KOREJA	SLOVENIJA	Povprečje OECD
Predšolsko in obvezno šolanje					
3-letni otroci, vključeni v izobraževalni sistem	89 %	87 %	78 %	81 %	66 %
5–14 letni otroci, vključeni v izobraževalni sistem	99 %	99 %	100 %	97 %	96 %
Odstotek oseb z najmanj zaključeno srednješolsko izobrazbo					
25–64 let	86 %	76 %	80 %	83 %	74 %
25–34 let	86 %	80 %	98 %	93 %	82 %
55–64 let	83 %	68 %	43 %	72 %	62 %
Odstotek oseb z višješolsko izobrazbo					
25–64 let	27 %	33 %	40 %	24 %	31 %
25–34 let	26 %	38 %	65 %	31 %	38 %
55–64 let	25 %	28 %	13 %	16 %	23 %
Delež učencev, ki vstopajo v terciarno izobraževanje					
Poklicni programi	21 %	25 %	36 %	19 %	17 %
Univerzitetni program	42 %	65 %	71 %	77 %	62 %
Delež nezaposlenih med 25 in 64 letom					
Manj kot srednješolska izobrazba	15,90 %	9,00 %	3,10 %	11,20 %	12,50 %
Dokončana srednješolska izobrazba	6,90 %	6,10 %	3,50 %	6,90 %	7,60 %
Terciarna izobrazba	3,10 %	4,60 %	3,50 %	4,10 %	4,70 %
Odstotek nezaposlenih					
15–29 let, podatek za leto 2005	14,70 %	8,20 %	ni podatka	10,10 %	15,00 %
15–29 let, podatek za leto 2010	12,00 %	10,50 %	ni podatka	8,80 %	15,80 %
Letni stroški na dijaka oziroma študenta v USD					
Predšolska vzgoja	7.862	8.785	6.047	7.979	6.670
Osnovna šola	6.619	11.166	6.658	ni podatka	7.719
Sednja šola	9.285	11.036	9.399	8.670	9.312
Terciarno izobraževanje	15.711	18.556	9.513	9.311	13.728
Skupni stroški za izobraževanje					
V deležu BDP	5,30 %	7,90 %	8,00 %	6,00 %	6,20 %
Delež privatnih sredstev v izobraževanju					
Osnovno in srednješolsko izobraževanje	12,40 %	2,50 %	23,80 %	8,80 %	8,80 %
Terciarno izobraževanje	15,60 %	4,60 %	73,90 %	14,90 %	30,00 %
Celoten izobraževalni sistem	15,00 %	4,20 %	40,00 %	11,50 %	16,00 %
Razmerje med plačo učitelja in povprečno zaposlenega z visoko izobrazbo					
Učitelj v osnovni šoli	0,88	0,87	1,31	0,81	0,82
Nižja srednja šola	0,97	0,87	1,30	0,81	0,85
Višja srednja šola	1,05	1,01	1,30	0,81	0,90

Vir: OECD, *Education at a Glance 2012: OECD Indicators, 2012.*

Priloga 3: Izpis koeficientov pri enostavni regresiji: sredstva so neodvisna spremenljivka, povprečna ocena je konstanta

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	19,275	0,173		111,501	,000
	sredstva	-,013	,003	-,210	-4,288	,000

a. Dependent Variable: splošni uspeh

Priloga 4: Izpis koeficientov pri enostavni regresiji: število dijakov je neodvisna spremenljivka, konstanta so sredstva na zaposlenega

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	56,619	3,486		16,242	,000
	število DIJAK	-,123	,027	-,220	-4,511	,000

a. Dependent Variable: sredstva

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,220 ^a	,049	,046	36,30496

a. Predictors: (Constant), število DIJAK

Priloga 5: Korelacijska matrika za neodvisne spremenljivke v multipli regresiji

		VSE ŠOLE				VSE JAVNE ŠOLE				GIMNAZIJE				OSTALE JAVNE ŠOLE				ZASEBNE ŠOLE			
		Splošni uspeh	Število dijakov	Javni prihodki / zaposlen	Prihodki na trgu / zaposlen	Splošni uspeh	Število dijakov	Javni prihodki / zaposlen	Prihodki na trgu / zaposlen	Splošni uspeh	Število dijakov	Javni prihodki / zaposlen	Prihodki na trgu / zaposlen	Splošni uspeh	Število dijakov	Javni prihodki / zaposlen	Prihodki na trgu / zaposlen	Splošni uspeh	Število dijakov	Javni prihodki / zaposlen	Prihodki na trgu / zaposlen
Pearson Correlation	Splošni uspeh	1,000	,512	,027	-,092	1,000	,545	-,037	,106	1,000	,446	,080	,053	1,000	,245	-,202	,343	1,000	,561	,515	-,585
	Število dijakov	,512	1,000	,229	-,113	,545	1,000	,229	-,067	,446	1,000	,377	-,172	,245	1,000	,094	,165	,561	1,000	,243	-,242
	Javni prihodki / zaposlen	,027	,229	1,000	-,382	-,037	,229	1,000	-,346	,080	,377	1,000	-,041	-,202	,094	1,000	-,506	,515	,243	1,000	-,873
	Prihodki na trgu / zaposlen	-,092	-,113	-,382	1,000	,106	-,067	-,346	1,000	,053	-,172	-,041	1,000	,343	,165	-,506	1,000	-,585	-,242	-,873	1,000
Sig. (1-tailed)	Splošni uspeh	.	,000	,295	,033	.	,000	,241	,021	.	,000	,164	,261	.	,000	,001	,000	.	,001	,002	,000
	Število dijakov	,000	.	,000	,012	,000	.	,000	,099	,000	.	,000	,018	,000	.	,082	,007	,001	.	,098	,099
	Javni prihodki / zaposlen	,295	,000	.	,000	,241	,000	.	,000	,164	,000	.	,309	,001	,082	.	,000	,002	,098	.	,000
	Prihodki na trgu / zaposlen	,033	,012	,000	.	,021	,099	,000	.	,261	,018	,309	.	,000	,007	,000	.	,000	,099	,000	.
N	Splošni uspeh	401	401	401	401	371	371	371	371	150	150	150	150	221	221	221	221	30	30	30	30
	Število dijakov	401	401	401	401	371	371	371	371	150	150	150	150	221	221	221	221	30	30	30	30
	Javni prihodki / zaposlen	401	401	401	401	371	371	371	371	150	150	150	150	221	221	221	221	30	30	30	30
	Prihodki na trgu / zaposlen	401	401	401	401	371	371	371	371	150	150	150	150	221	221	221	221	30	30	30	30