**Zajištění informační podpory pro zvýšení motivace zaměstnanců účastnit se dalšího vzdělávání**

**Analytická studie**

Marcela Palíšková, Fakulta podnikohospodářská VŠE v Praze

Praha, září 2018

Obsah

1. Úvod do problematiky 3

1.1 Vymezení základních pojmů 5

Dovednosti 5

Schopnosti 5

Znalosti 5

Lidský kapitál 6

Celoživotní učení (vzdělávání) 6

Další vzdělávání 6

1.2 Základní teoretická východiska 7

1.2.1 Ekonomická teorie lidského kapitálu 7

1.2.2 Sociální kapitál versus lidský kapitál 11

1.2.3 Měření lidského kapitálu 16

1.3 Strategický a právní rámec 22

1.3.1 Na úrovni Evropské unie 22

1.3.2 Na úrovni České republiky 24

2. Analýza dalšího vzdělávání v České republice 27

2.1 Vzdělanostní struktura v České republice 28

Shrnutí a doporučení 30

2.2 Přínos vzdělávání pro jedince 31

2.2.1 Nižší riziko nezaměstnanosti 32

2.2.2 Vyšší příjmy 33

Shrnutí a doporučení 35

2.3 Institucionální rámec dalšího vzdělávání a nabídka vzdělávacích programů 36

Shrnutí 40

Doporučení 40

2.3.1 Účast na dalším formálním vzdělávání 43

2.3.2 Neformální vzdělávání 46

Shrnutí a doporučení 53

2.4 Podnikové vzdělávání a rozvoj zaměstnanců 57

2.4.1 Odborné vzdělávání versus rozvoj 58

2.4.2 Systematické vzdělávání a rozvoj zaměstnanců 59

2.4.3 Metody podnikového vzdělávání a rozvoje 60

2.4.4 Podnikové vzdělávání v ČR v datech 61

Shrnutí 66

Doporučení 67

3. Pracovní mobilita jako bariéra efektivního využívání disponibilního lidského kapitálu 69

3.1 Nízká rezidenční mobilita a ochota dojíždět za prací 69

3.1.1 Rezidenční mobilita a stěhování za prací 69

3.1.2 Dojíždění za prací 71

3.2 Zadlužení jako bariéra vstupu na pracovní trh 73

Shrnutí a doporučení 74

Literatura 76

# 1. Úvod do problematiky

Předložená studie se zabývá problematikou dalšího vzdělávání v České republice. Tato forma vzdělávání je významným nástrojem zvyšování flexibility jedince na trhu práce, který je u nás nedostatečně využíván. Míra participace dospělé populace na dalším (neformálním) vzdělávání se v celoevropském srovnání pohybuje kolem průměru. Téměř alarmující jsou ovšem výsledky srovnání, pokud jde o jedince s nejnižší úrovní vzdělání (tj. nejvýše dokončeným základním vzděláním); z tohoto hlediska patří situace v České republice k nejhorším v rámci EU. Cílem práce je identifikovat hlavní příčiny této situace a formulovat doporučení, jejichž realizace v praxi by pomohla celkovou motivaci dospělé populace (zejména osob s nejnižším vzděláním) na dalším vzdělávání zvýšit.

Přibližně od druhé poloviny 90. let se začala ekonomika kvalitativně měnit, a to v důsledku rozvoje informačních a komunikačních technologií (ICT). Postupně začalo docházet ke změnám v její struktuře. Ekonomika se začala vyznačovat určitými novými rysy (procesy), jež se v průběhu následujících dekád dále prohlubovaly. Zejména:

1. Rozvoj ICT vedl/vede ke stále intenzivnějšímu propojování národních ekonomik a k jejich globalizaci; roste význam nadnárodních korporací.
2. Zavádění moderních technologií umožňuje podnikům přizpůsobit se změnám vnějšího prostředí (rychle reagovat na potřeby trhu), významně zvýšit produktivitu práce a tedy svou konkurenceschopnost.
3. Zboží a služby, které jsou spojeny s vysokou úrovní znalostí a vzdělání, přinášejí vysokou přidanou hodnotu.
4. Rozvoj ICT významně změnil vnímání prostoru a času. Propojení počítači a dalšími technologiemi umožňuje okamžitě reagovat na události na druhé straně zeměkoule.
5. Nepředvídatelnost všech důsledků globalizace znamená růst nejistoty (a to nejen v ekonomické oblasti), pro podniky větší ohrožení, ale i příležitosti. Tlak konkurenčního prostředí roste. Významným nástrojem konkurenceschopnosti se stávají lidské zdroje – lidé se svými znalostmi a dovednostmi podstatně ovlivňují využívání ostatních zdrojů podniku (tj. materiálních a finančních). Úspěch podniku je determinován schopností managementu využívat disponibilní podnikové zdroje (materiální, finanční a lidské).
6. Podniky mění svou organizační strukturu (stále častěji k horizontálnímu uspořádání a týmové práci), dodavatelé i zákazníci jsou přímo vtahováni do procesu výroby. Mění se ale také styly vedení a řízení lidí. Důležitý význam pro úspěch podniku mají dnes nejen tvrdé faktory řízení (výkonové ukazatele), ale roste význam měkkých faktorů řízení, jako je např. podniková kultura, leadership, možnost dalšího vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, jejich kariérního růstu, neboť pouze spokojený, loajální a dobře motivovaný zaměstnanec, který disponuje požadovanými kompetencemi (znalostmi, dovednostmi, schopnostmi), může podávat maximální výkon.

Všechny naznačené procesy vedly k tomu, že **podstatně vzrostl význam vzdělání a znalostí jako důležitého faktoru konkurenceschopnosti**, a to jak **na** **úrovni** **jednotlivých** **zemí** (integračních seskupení, regionů), tak **podniků** i **jednotlivce**:

* Je empirický prokázáno, že vyšší úroveň vzdělání ve společnosti (vyšší úroveň lidského kapitálu) je spojena s vyšší ekonomickou úrovní země (blíže viz např. Palíšková, 2014).
* Pro podniky jsou vzdělaní zaměstnanci klíčoví. Velký důraz je kladen na tzv. systematické vzdělávání a rozvoj zaměstnanců. Tento přístup umožňuje nepřetržitě rozvíjet požadované kompetence (znalosti, dovednosti) zaměstnanců, posiluje jejich flexibilitu a působí také jako motivační a stabilizační faktor. Řada podniků uplatňuje specifické postupy řízení a vedení směrem ke znalostním pracovníkům (nositelům inovací) a věnuje se práci s talenty (tzv. talent management).
* Dosažená úroveň vzdělání ale také podstatně ovlivňuje jedince a jeho schopnost uplatnit se na trhu práce. Jedinci s vyšším vzděláním jsou zpravidla také flexibilnější. Vyšší úroveň vzdělání je spojena s nižší nezaměstnaností.

S rozvojem ICT se mění nejen struktura pracovních míst, ale současně i požadavky na zaměstnance, a to směrem **k vyšší úrovní znalostí a dovedností** (blíže k této problematice viz např. Palíšková, 2014). Mění se ale také **charakter požadovaných znalostí a dovedností.** Úzká specializace v určitém oboru je již nedostačující. Stále více pracovních míst vyžaduje, aby zaměstnanci disponovali komplexnějšími znalostmi: byli *specialisté* *v určitém* *oboru*, ale měli také *širší znalosti v souvisejících oborech,* disponovali *komunikačními dovednostmi* a ovládali *informační technologie na požadované úrovni.* V řadě případů je nutná vyšší úroveň *jazykové* *vybavenosti.* **Požadavky na znalosti a dovednosti zaměstnanců rostou na všech úrovních pracovních míst.**

Rychlý technologický rozvoj, časté inovace výrobků (i poskytovaných služeb) a zavádění zcela nových nebo inovovaných výrobních postupů či organizace práce způsobují **rychlé zastarávání znalostí a dovedností.** Z uvedených důvodů nebývale **roste** **význam celoživotního vzdělávání (učení)**. Proces celoživotního učení je důležitý také z hlediska demografického vývoje – se zvyšováním věku dožití pobývají lidé aktivně na trhu práce delší dobu, než tomu bylo dříve. I z tohoto hlediska je nutné úroveň znalosti a dovednosti aktualizovat a přizpůsobovat požadavkům doby.

Předložená analýza se zabývá problematikou tzv. **dalšího** **vzdělávání**, které je významnou součástí celoživotního procesu učení.

## 1.1 Vymezení základních pojmů

Níže v textu se vyskytuje několik odborných pojmů, které se často zaměňují nebo nesprávně používají, je proto nutné si je na začátku vysvětlit a blíže specifikovat.

### Dovednosti

Dovednosti (*skills*) jsou bezprostředně spjaté s konkrétní činností, výrobním postupem apod. Vyjadřují úroveň osvojení si určitého stupně dokonalosti při jejich vykonávání. Jinými slovy, učením a praxí získané dispozice k efektivnímu (tj. správnému, kvalitnímu, rychlému a úspornému) vykonávání určité činnosti vhodnou metodou.

### Schopnosti

Schopnosti vyjadřují dispozice jedince dosáhnout určité úrovně dovedností, tzv. osobní strop výkonnosti jedince. Projevují se v kvalitě a kvantitě podávaného výkonu.

### Znalosti

Znalosti(*knowledge*) lze definovat jako schopnosti jedince spojovat informace a vjemy do souvislostí a na základě toho usměrňovat své jednání nebo rozhodování. Jedinec získává své znalosti na základě studia, praxí a zkušeností. Úroveň znalostí závisí na vrozené inteligenci jedince.

### Lidský kapitál

Neexistuje jednotná definice uvedeného pojmu. Lidský kapitál (*Human Capital*) představuje znalosti, schopnosti a dovednosti, jimiž jedinec disponuje, a současně schopnost jedince tyto své znalosti a dovednosti uplatnit v praxi.

### Celoživotní učení (vzdělávání)

Celoživotní učení je možné charakterizovat jako proces nepřetržitého získávání a rozvoje znalostí, schopností a praktických dovedností. Od roku 1996 se používá místo pojmu „vzdělávání“ pojem *učení*, který zdůrazňuje nutnost aktivního přístupu jedince. Celoživotní učení zahrnuje *počáteční vzdělávání* (primární, sekundární a terciární) a *další* *vzdělávání*.

Rozlišují se tři formy celoživotního učení:

* Formální – na sebe navazující stupně vzdělání, které vedou k získání diplomu a kvalifikací (základní vzdělání, střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitou, konzervatoř, vyšší odborné vzdělání, vysokoškolské vzdělání) včetně programů celoživotního vzdělávání (zpravidla ve formě placených kurzů) na vysokých školách, po jejichž absolvování získá účastník osvědčení (diplom).
* Neformální – nevede k získání dalšího stupně vzdělání. Cílem je získat určité kompetence (znalosti a dovednosti) k rozvoji pracovního a společenského uplatnění. Neformální vzdělávání poskytují úřady práce, zaměstnavatelé, soukromé instituce, neziskové organizace, nadace, školy a další subjekty (např. počítačové a jazykové kurzy, školení, volnočasové aktivity).
* Informální – zahrnuje sebevzdělávání, tj. získávání a rozvoj dovedností a znalostí na základě každodenních aktivit (v práci i ve volném čase).

### Další vzdělávání

Další vzdělávání lze definovat jako proces, jehož cílem je buď dosáhnout vyššího stupně vzdělání, nebo získat novou kvalifikaci (rekvalifikovat se), popř. doplnit (prohloubit) znalosti a dovednosti v rámci stávající kvalifikace. Probíhá v období po skončení počátečního vzdělávání, zpravidla již po vstupu na trh práce (jedná se tedy o užší pojem než celoživotní učení). Rozlišuje se další vzdělávání formální a neformální. Blíže k této problematice viz Kapitola 2.

## 1.2 Základní teoretická východiska

Nositelem práce je člověk. Každý jedinec se přitom liší svými schopnostmi; inteligencí, talentem, celkovými psychickými a fyzickými dispozicemi. Jiné jsou také jeho životní a pracovní zkušenosti i znalosti. Rodina a celkové sociální zázemí, z něhož jedinec pochází, má vliv na jeho vnímání hodnot. Promítá se i do utváření vztahu ke vzdělání a uplatnění na trhu práce.

Když se člověk rozhoduje o tom, zda přijme pracovní místo, nezvažuje zpravidla jen výši mzdy. Důležitou roli hrají i další faktory, např. vzdálenost pracoviště od domova, růst mzdové sazby, firemní benefity, opatření související s ochranou a bezpečností zdraví při práci, ale také pracovní prostředí, náplň práce, spolupracovníci, celková atmosféra na pracovišti, možnost kariérního růstu a dalšího vzdělávání, v neposlední řadě společenský status pracovního místa a možnost navázat další společenské kontakty. **Rozhodování o přijetí pracovního místa je multidimenzionálním procesem.** Důležité jsou nejen aspekty ekonomické, ale i právní, sociální a psychologické.

**Lidský kapitál a sociální kapitál, jimiž jedinec disponuje, podstatně determinují jeho chování na trhu práce.** Z uvedeného důvodu je vhodné se na danou problematiku podívat blíže.

### 1.2.1 Ekonomická teorie lidského kapitálu

Úvahy o úloze člověka, tedy lidského kapitálu, v ekonomických vztazích lze nalézt již u *Adama Smithe* (1723–1790), a to v jeho stěžejní práci *Pojednání o původu a podstatě bohatství národů* (v originále *An* *Inquiry into Nature and Causes of the Wealth of Nations*), která vyšla v Londýně již v roce 1776. Prospěch jednotlivce je podle Smithe základní silou, která podněcuje akumulaci a vede k růstu národního bohatství.[[1]](#footnote-1) V pozdějším období se myšlenkou, že mezi základní výrobní faktory patří rovněž jedinec se svými znalostmi a dovednostmi, zabývala celá plejáda ekonomů. Za všechny lze uvést např. *Karla Marxe* (1818–1883) s jeho teorií hodnoty pracovní síly a teorií nadhodnoty[[2]](#footnote-2) či *Arthura C. Pigoua* (1877–1959),kterýse zabýval mj. problematikou pracovních trhů (zejména pohybem pracovních sil – pracovní migrací).[[3]](#footnote-3) Až do konce 50. let však mezi ekonomy obecně převládal názor, že jedinec disponuje pracovní silou, kterou nelze rozšířit. **Prostředky vynaložené na vzdělání byly považovány za náklady, nikoli za investici.**

**Zásadní** **průlom** v tomto ekonomickém přístupu **přinesl** **vznik** **ekonomické****teorie lidského kapitálu.** Vznik této teorie spadá do 60. let a je spojen s tzv. *chicagskou školou.[[4]](#footnote-4)* Představitelé tohoto ekonomického proudu, z nichž každý více či méně přispěl k objasnění pojmu „lidský kapitál“, se od konce 50. let stále více zaměřovali na ekonomické výzkumy původně „neekonomických“ oblastí, které byly do té doby doménou jiných společenských věd, např. sociologie, psychologie či demografie (v této souvislosti se o ekonomii začalo hovořit jako o tzv. imperiální vědě).

Nejčastěji je teorie lidského kapitálu spojována se jménem *Garyho S. Beckera* (1930–2014).[[5]](#footnote-5) V roce 1964 vydal knihu *Human Capital,* v níž objasnil teoretické základy pro rozhodování o investicích do lidského kapitálu, zejména do vzdělání a zdraví. Podstatou teorie je myšlenka, že **výdaje na vzdělání jsou investicí** (nikoli spotřebou/nákladem), k níž se jedinec rozhodne se záměrem získat dodatečný výnos. Vychází z předpokladu, že se jedinec chová racionálně jako *homo oeconomicus,* tedy že se na základě porovnání výnosů a nákladů rozhoduje o tom, zda investuje do svého vzdělání a zdraví. Výnosy mají nejčastěji podobu vyšších budoucích výdělků, lepšího zaměstnání, ale i kulturních nepeněžitých zisků (vyšší společenské postavení, prestiž apod.). Náklady jsou především nepeněžní a závisí zejména na ušlé hodnotě času, který jedinec potřebuje na realizaci investice (např. studia).[[6]](#footnote-6) Dnes obecně přijímaná a akceptovaná teorie vzbuzovala v počátcích často nepřátelský postoj: *„Samotný pojem lidského kapitálu byl považován za ponižující, protože zacházel s lidmi jako se stroji. Přistupovat ke školnímu vzdělání jako k investici, a nikoliv jako ke kulturní zkušenosti, bylo považováno za bezcitné a krajně omezené.“* (Becker, 1997, s. 195).

V souvislosti se studiem chudoby v ekonomicky nejméně rozvinutých zemích se otázkou lidského kapitálu zabýval také *Theodore W. Schultz* (např. v práci *The Economic Value od Education,* tj. Ekonomická hodnota vzdělání, z roku 1963). A samozřejmě nelze opominout *Miltona Friedmana,* který rozšířil teorii peněz a monetární politiky právě o problematiku lidského kapitálu a pojem „lidský kapitál“ zavedl do ekonomické teorie. Nebyli to ale jen představitelé chicagské školy, kdo přikládali lidskému kapitálu ekonomický význam. Lidský kapitál (znalosti, kvalifikace) tvoří základ moci vládnoucí společenské elity (tzv. technostruktury – manažeři, vědci, techničtí odborníci) v teoriích postindustriální společnosti *Johna K. Galbraitha,* nejvýznamnějšího představitele amerického institucionalismu[[7]](#footnote-7) po druhé světové válce.

### Co je tedy lidský kapitál?

Vymezení tohoto pojmu je přisuzováno především dvěma představitelů chicagské školy ekonomie – *Garrymu* *S. Beckerovi* (1964) a *Jackobu Minzerovi* (1958). V odborné literatuře se lze v současnosti setkat s celou řadou definic lidského kapitálu, přitom nejrozšířenější a obecně akceptovatelná je právě Beckerova (1964): *„Lidský kapitál jsou schopnosti, dovednosti a odpovídající motivace tyto schopnosti a dovednosti uplatnit.“*

Často je uváděna rovněž definice, kterou vypracovala Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD): *„Lidský kapitál jsou znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti jedince, které usnadňují vytváření osobního, sociálního a ekonomického blaha.“* (OECD, 2002).[[8]](#footnote-8)

Lidský kapitál je ale velice komplexní pojem, a proto je vhodné posuzovat jej v širším kontextu tzv. **intelektuálního kapitálu**.

Obrázek 1.1 **Složky intelektuálního kapitálu organizace (podniku)**

*Zdroj: Brooking (1996), Putnam (1995).*

Každá z uvedených složek intelektuálního kapitálu ovlivňuje určitým způsobem inovační schopnosti a celkovou konkurenceschopnost podniku. Jednotlivé složky jsou úzce propojeny, prolínají se, doplňují a často lze jen těžce stanovit mezi nimi hranici. Lidský kapitál má zcela jistě dominantní postavení, nicméně teprve jeho interakce s ostatními komponentami intelektuálního kapitálu podstatně přispívá ke zvýšení přidané hodnoty, kterou vytváří. Předpokladem efektivního využití intelektuálního kapitál je tedy optimální propojení všech tří složek.

*Lidský kapitál* tvoří, jak bylo uvedeno již výše, znalosti, schopnosti a dovednosti jedince. Důležitá je přitom motivace tyto znalosti a dovednosti uplatnit a také schopnosti jedince úspěšně své znalosti, dovednosti atd. realizovat v praxi a dále je rozvíjet (uplatnit se na trhu práce). V prostředí organizace (podniku) hraje důležitou roli soulad mezi nároky kladenými na zaměstnance (pracovníka) a jeho způsobilostí očekávání organizace naplnit.

*Strukturální (organizační) kapitál* zahrnuje dvě složky – procesní a inovační. *Procesní kapitál* tvoří znalosti (know-how), licence, patenty apod. vlastněné organizací, které jsou uloženy v interních databázích, výrobních a technologických postupech atd. Často jsou výsledkem mnohaleté práce a odrazem získaných zkušeností. Patří k nejcennějším aktivům organizace. *Inovační kapitál* tvoří informační technologie a databázové systémy, které umožňují propojení a rychlé šíření potřebných informací a znalostí uvnitř organizace.

*Vztahový (relační) kapitál* je tvořen jednak vzájemnými vazbami mezi jednotlivci uvnitř organizace (*vnitřní vztahy*) a jednak vztahy, které organizace vytváří se svým okolím v rámci podnikatelské činnosti (*vnější vztahy*). V prostředí organizace hrají důležitou roli sítě neformálních vůdců, podniková kultura a celkové vnitřní klima. Uvedené faktory mohou pozitivně ovlivnit zaměstnance ve smyslu sdílení společných hodnot a podnikových cílů a jsou důležitým předpokladem loajálního chování. Zdravé klima uvnitř podniku a celková podniková kultura se pak ve svém důsledku pozitivně promítají do vnějších vztahů, do vztahů s dodavateli i zákazníky. Mohou významně ovlivnit celkový výkon organizace.

### 1.2.2 Sociální kapitál versus lidský kapitál

Ekonomické teorie lidského kapitálu, které zdůrazňují myšlenku, že zlepšení sociální pozice jedince záleží zejména na něm samotném, na jeho schopnostech a úsilí se dále vzdělávat, jsou často podrobovány kritice zejména ze strany sociologů. Ekonomickému přístupu vytýkají, že ignoruje vliv vzájemných vztahů a vazeb mezi lidmi, vliv sociálních a kulturních hodnot i celkový politický kontext a atmosféru ve společnosti. Všechny uvedené faktory totiž mohou ovlivnit jedince, který už dosáhnul určitého stupně vzdělání a nyní vstupuje na trh práce.

#### Kulturní kapitál

Problematikou *přístupu ke vzdělání* se zabýval například francouzský sociolog *Pierre Bourdieu* (1930–2002), s jehož jménem je spojen koncept tzv. **kulturního kapitálu** (Bourdieu, 1964). Základem tohoto konceptu je myšlenka, že děti vzdělanějších rodičů jsou vychovávány k pozitivnímu vztahu ke kultuře a vzdělání, a proto mají daleko lepší předpoklady dosáhnout vyššího vzdělání než děti z rodin s nižším vzděláním. Kulturní kapitál rodiny tedy determinuje míru úspěšnosti studia. Další francouzský sociolog *Raymond Boudon* (1934–2013), představitel teorie racionálního výběru, podrobil koncept kulturního kapitálu kritice (Boudon, 1973). Podle něj jedinec, který se rozhoduje, že bude studovat, zvažuje náklady, riziko a zisk, a to vše s ohledem na majetkovou situaci rodiny.

#### Sociální kapitál

Koncept tzv. **sociálního kapitálu** je poněkud složitější. **Snaží se zachytit „neekonomické“ faktory, které ovlivňují vstup jedince na trh práce.** Na sociální kapitál lze nahlížet minimálně ze dvou hledisek – mikrosociálního a makrosociálního.

**Z hlediska mikrosociálního** představuje sociální kapitál *síť* *mezilidských* *vztahů*, kterými každý jedinec v menším či větším rozsahu disponuje a jež může využívat při prosazování svých zájmů a posílení vlastní sociální pozice. Takto chápe sociální kapitál např. již zmíněný *Pierre Bourdieu.* Snad nejvýznamnějším představitelem této koncepce je ale americký sociolog *Mark Granovetter* (nar. 1943)*,* který rozlišuje tzv. silné a slabé vazby meziosobních vztahů. Síla vztahů mezi jedinci je přitom dána objemem času, který spolu stráví, emoční intenzitou a důvěrou vztahů a také službami, které si jedinci vzájemně poskytují. Nejsilnější vztahy jsou v rodině, mezi nejbližšími příbuznými a dobrými přáteli a vyznačují se neformálním charakterem. Naopak nejslabší vazby vznikají zpravidla mezi jedincem a náhodnými známými, často z odlišného sociálního prostředí a jejich charakter je spíše formální. Granovetter (1974) zkoumal, jak tyto meziosobní vztahy ovlivňují chování jedince na trhu práce. Jeho průzkumy potvrdily již známou skutečnost, že osoby hledající práci se o možnostech zaměstnání dovídají především od příbuzných a známých. Přitom nejčastěji poskytují tuto informaci vzdálení známí, s nimiž se zájemce o práci potkal třebas i jen náhodně, např. bývalí kolegové z práce či ze studií. Z tohoto hlediska hrají při hledání práce velký význam právě slabé vazby – které vytvářejí jakési mosty mezi osobami z různého sociálního prostředí (často i velmi odlišného) a umožňují vzájemné toky tolik potřebných informací. Slabé vazby bývají proto také označovány jako *vazby přemosťující.* Vazby v rámci rodiny či v úzkém okruhu přátel bývají naopak označovány jako *svazující.* Jedinec, který preferuje pouze silné vazby, je svým způsobem izolován od podnětů a vlivu širšího okolí, a proto také jeho možnosti využít neformálních cest při hledání zaměstnání jsou značně omezené.[[9]](#footnote-9)

V průběhu 80. let zahrnuli sociologové do zkoumání sítí vztahů při hledání práce také *faktor sociální nerovnosti.* V této souvislosti vynikají zejména práce amerického sociologa *Nan Lina* (nar. 1938). Sociální uspořádání společnosti má podle něj uspořádání pyramidy. Čím blíže k vrcholu společenské pyramidy se jedinci nacházejí, tím větší mají podíl nejen na majetku, moci a prestiži, ale – a co je důležité – i větší možnost využít k prosazení svých zájmů sociální zdroje (sociální kapitál). Dochází k závěru, že slabé vazby jsou při hledání práce výhodné jen tehdy, jestliže zprostředkovávají kontakt s jedinci, kteří mají vyšší společenské postavení. Platí, že čím nižší je společenské postavení jedince, tím důležitější jsou pro získání lepší práce slabé vazby (prostřednictvím silných vazeb lze v případě nízkého sociálního postavení zpravidla získat jen méně výhodnou práci). A naopak, s vyšší pozicí na společenské pyramidě se význam slabých vazeb zmenšuje. Na vrcholu společenské struktury silné vazby umožňují získat pracovní pozici často mnohem lepší než vazby slabé.

Sociální kapitál může být chápán i **z** **hlediska makrosociálního**, a to jako míra důvěry jedinců ve společnost a její instituce, popř. jako ochota jednotlivců podílet se aktivně na veřejném životě prostřednictvím občanských sdružení, politických stran apod. Významným představitelem tohoto pojetí je např. americký sociolog *Robert Putnam* (nar. 1941). Tato koncepce sociálního kapitálu se snaží ukázat, že ekonomické vztahy ve společnosti jsou úzce propojeny a jemně navázány na politické, kulturní, sociální a rodinné vazby a hodnoty.

Vztah mezi oběma složkami sociálního kapitálu přitom není vůbec jednoznačný. Tvrzení, že ve společnosti s vysokou mírou důvěry se sítě vztahů vytvářejí snadněji, ale nemají nijak velký význam, a naopak – sociologické výzkumy jednoznačně nepotvrzují (např. Keller & Tvrdý, 2008). Problematika s kauzalitou existuje i v řadě dalších otázek, například: Je příčinou ekonomického růstu země nebo regionu výše sociálního kapitálu (měřeno mírou důvěry ve společnost), nebo naopak ekonomická prosperita vede k vyšší důvěře občanů ve společnost a její instituce?

##### Úroveň sociálního kapitálu v zemích EU

V roce 2005 se uskutečnilo rozsáhlé měření sociálního kapitálu v zemích EU (Eurobarometr, 2005). Byly použity jak indikátory přemosťujícího sociálního kapitálu (např. členství v asociacích a občanských sdruženích, důvěra ve společnost a politické instituce, důvěra ve spoluobčany), tak indikátory sociálního kapitálu svazujícího (intenzita vztahů s přáteli, s kolegy z práce, se sousedy, poskytnutí nějaké služby nebo pomoci v rámci neformální sítě vztahů). Výsledky výzkumu potvrdily známou skutečnost, a to že **země EU se vyznačují značnou heterogenitou, a to jak z hlediska historického a kulturního vývoje, tak z hlediska dosažené ekonomické úrovně a sociální soudržnosti.** Velké rozdíly mezi zeměmi byly ve všech měřených indikátorech.

Například pokud jde o *indikátor členství v různých společenských organizacích a aktivní účast na jejich činnosti,* až ¾ občanů jsou aktivními členy v nějaké společenské organizaci ve skandinávských zemích, v Nizozemsku a Lucembursku (v Dánsku a Švédsku dokonce 90 % a více). Ostatní západoevropské země a Slovinsko tvoří velmi kompaktní skupinu (aktivní participace občanů ve společenských organizacích se pohybuje v rozmezí 56–59 %). Česká republika s 36 % se pohybuje pod průměrem EU, ale nad průměrem nových členských zemí. Zcela nejnižší je členství v Rumunsku a Bulharsku (19 % a 16 %). Až na výjimky (Itálie, Španělsko a Portugalsko) dosahuje tento ukazatel vyšších hodnot v původních členských zemích. Z nových členských zemí je výjimečná situace ve Slovinsku. Obyvatelé původních členských zemí EU se tedy daleko intenzivněji aktivně zapojují do života v rámci občanské společnosti.

*Ukazatel všeobecné důvěry* je opět nejvyšší ve skandinávských zemích a v Nizozemsku. Více než 75 % Dánů se domnívá, že lze důvěřovat většině lidí. S velkým odstupem následují Velká Británie a Španělsko, kde tento ukazatel dosahuje 36 %. Česká republika se 17 % patří k zemím s nižší mírou důvěry; nejméně si lidé důvěřují v Polsku (10 %).

K měření *sociálních sítí* se používá řada ukazatelů, sleduje se např. četnost setkávání s přáteli, se spolupracovníky, sousedy apod. Výsledky ukázaly, že rozdíly mezi původními a novými členskými zeměmi jsou v případě sociálních sítí jen nepatrné. Nejčastěji se setkávají přátelé v Nizozemsku. Téměř 80 % Nizozemců se setkává se svými přáteli jednou týdně, na opačném pólu je Malta.

Nejvýstižněji vyjadřuje úroveň meziosobních vazeb pravděpodobně *indikátor poskytnutí pomoci prostřednictvím neformálních sítí* (social support). Sleduje nejen to, kdo poskytuje, ale i přijímá různé druhy služeb v rámci neformálních vztahů. Průzkum ukázal, že nejčastěji poskytují, ale i přijímají pomoc lidé ve Švédsku, Dánsku, Slovinsku a Nizozemsku, dále následuje Finsko, Velká Británie a Německo. V zemích jižní a východní Evropy jsou lidé méně zvyklí přijímat pomoc od druhých. Česká republika se v tomto ukazateli pohybuje nad průměrem EU. Zajímavé je zjištění, že v zemích s nejrozvinutějším státem blahobytu (skandinávské země) je poskytování a přijímání pomoci a nejrůznějších služeb v rámci neformálních sítí nejrozšířenější.

Složení sociálního kapitálu se nějak výrazně nemění, nicméně lze zaznamenat určité trendy. Další výzkumy ukázaly, že v období 1990–2012 ve většině zemí EU vzrostla *všeobecná* *důvěra* a také *důvěra ve veřejnou správu* a *ozbrojené síly.* Naopak *poklesla* *participace občanů v nejrůznějších občanských skupinách a sdruženích* a také *důvěra v politické instituce.* Rozdíly mezi evropskými zeměmi v úrovni sociálního kapitálu po celé sledované období převážně narůstaly (Sarracino & Mikucka, 2016).

Podle úrovně a struktury lze v Evropě rozlišit **pět typů uspořádání sociálního kapitálu** (Wallace & Pichler, 2007). Při pohledu na Tabulku 1.1 je možné vyslovit domněnku, že **vysoká úroveň sociálního kapitálu jde ruku v ruce s ekonomickou úrovní**. Často je přitom kladena *otázka kauzality.* Je vysoká úroveň sociálního kapitálu předpokladem ekonomického růstu, nebo naopakvysokáúroveňekonomiky vede k rozvoji sociálního kapitálu? Nalézt jednoznačnou odpověď (dle autorky této studie) nelze – ekonomické, sociální, společenské, kulturní a politické vazby ve společnosti se totiž utvářely a utvářejí vzájemnou interakcí. Jsou natolik propojeny, že se vzájemně velmi ovlivňují, nelze je od sebe zcela oddělit ani izolovat. Společnost je doslova utkána z jemného přediva těchto vazeb a tato vzájemná propojenost jednotlivých oblastí se velmi výrazně projevuje právě na trzích práce. Důležité proto je, aby při zkoumání pracovních trhů byly brány tyto širší souvislosti v potaz.

Tabulka 1.1 **Typy uspořádání sociálního kapitálu**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Typ | Země | Charakteristika |
| Typ 1 | Dánsko  Švédsko  Nizozemsko | * velmi vysoká úroveň svazujícího i přemosťujícího sociálního kapitálu * rozvinutý stát blahobytu * vysoká úroveň důvěry ve společnost * vysoká úroveň občanské a politické participace |
| Typ 2 | Lucembursko  Finsko  Irsko  Velká Británie  Belgie  Francie  Německo  Rakousko | * střední úroveň přemosťujícího a svazujícího sociálního kapitálu * obdobné charakteristiky jako v předchozím modelu, ale méně silné * vysoká úroveň důvěry ve společnost * víceméně koresponduje ze zeměmi původní EU-15 |
| Typ 3 | Česká republika  Slovensko  Slovinsko  Lotyšsko | * střední úroveň přemosťujícího i svazujícího sociálního kapitálu s tendencí k převaze svazujících vazeb * nízká úroveň důvěry ve společnost * neformální občanská a politická participace převažuje nad formální * postkomunistické země |
| Typ 4 | Řecko  Portugalsko  Kypr  Litva  Bulharsko | * nejvyšší úroveň svazujícího sociálního kapitálu a nejnižší úroveň kapitálu přemosťujícího * nízká úroveň důvěry ve společnost * bývalé komunistické země nebo země, kde byla občanská společnost rozbita, popř. bylo násilně manipulováno s politickým systémem |
| Typ 5 | Polsko  Španělsko  Estonsko  Malta  Rumunsko  Itálie  Maďarsko | * nízká úroveň jak přemosťujícího, tak svazujícího sociálního kapitálu * nízká úroveň všech indikátorů sociálního kapitálu * na jedné straně společnosti vyznačující se silným individualismem, na straně druhé společnosti charakteristické silnými rodinnými vazbami * země východní a jižní Evropy |

*Zdroj: Wallace & Pichler (2007), vlastní úprava.*

### Pro informaci

Rodina a sociální prostředí jsou v procesu utváření vztahu ke vzdělání klíčové – zajímavé jsou v tomto směru výsledky studie, která byla v ČR realizována *mezi dělnickými profesemi* (Vodochodský, 2011). Mezi příslušníky této sociální skupiny zcela *převládal názor, že pro získání nového zaměstnání není rozhodující, zda se* *člověk vzdělává, ale jaké má známosti* (protekce); pokud se bude rozhodovat mezi dvěma uchazeči, nebude vybrán ten vzdělanější a kvalifikovanější (s lepšími předpoklady), ale ten, který má příslušné konexe. Tento názor převažoval mezi jedinci se základním vzděláním nebo s vyučením bez maturity, ale objevoval se i mezi respondenty s maturitou. Je možné, že tento postoj ještě dále umocňují veřejně diskutované případy, kdy řada „úspěšných“ osob dosáhla svého majetku a společenského postavení nikoli na základě svých znalostí a vzdělání, ale často způsoby na hraně zákona.

Také další výzkum – tentokrát formou kvalitativních rozhovorů s rodiči v dělnických rodinách (Kastrňák, 2004) – ukázal, že většina z nich se o školu nezajímala a učení jim nešlo. Školu navštěvovali jen z povinnosti, na výuku se téměř nepřipravovali a ani jejich rodiče jim s přípravou nepomáhali. Jejich hlavním přáním bylo rychle se vyučit a začít vydělávat vlastní peníze. Jejich rodiče tento postoj sdíleli, výuční list byl dostačující. Jedná se o projev tzv. *mezigenerační setrvačnosti;* stále platí, že *lidé s nižších sociálních skupin se o vzdělání příliš nezajímají a zřejmě se v možnostech dalšího vzdělání ani neorientují.*

### 1.2.3 Měření lidského kapitálu

Otázka měření lidského kapitálu není vůbec jednoduchá, neboť se jedná o poměrně složitou kategorii. Již výše v textu bylo naznačeno, že lidský kapitál jedince utváří řada faktorů – geneticky vrozené dispozice a vlastnosti, vliv rodiny a sociálního prostředí, jakož i kvalita vzdělávání (počátečního i dalšího). Přitom jednotlivé faktory se vzájemně ovlivňují a prolínají. Například vrozené vlastnosti jedince mohou mít rozhodující vliv na získávání znalostí v procesu vzdělávání, a to v pozitivním i negativním slova smyslu. Rovněž rodinné a sociální zázemí může zásadním způsobem ovlivnit vrozené dispozice a vlastnosti jedince (opět pozitivně či negativně).

Jinými slovy, lidský kapitál vyjadřuje *kvalitativní vlastnosti jedince.* Aby bylo možné úroveň lidského kapitálu měřit (odhadnout), musí být ale použity *kvantitativní ukazatele.* Kombinace více ukazatelů umožňuje přesnější zachycení (vyjádření) úrovně lidského kapitálu.

Na úrovni EU byly ukazatele měření lidského kapitálu definovány již v roce 2009 v souvislosti s přijetím Lisabonské strategie, a to v dokumentu s názvem Education and Training (2010), na který pak v další dekádě navázal obdobný dokument **Education and Training 2020.** Dokument vymezuje tzv. evropské referenční ukazatele (*European benchmarks*), tj. cílové hodnoty, kterých by měly země EU dosáhnout do roku 2020:

* *Alespoň 15 % dospělých by se mělo zapojit do různých forem celoživotního vzdělávání.*
* Podíl 15letých žáků, kteří mají problémy se čtením, matematikou a přírodními vědami, by měl být nižší než 15 %.
* Podíl osob ve věku 30–34 let s dokončeným terciárním vzděláním by měl činit minimálně 40 %.
* Podíl osob, které předčasně ukončí vzdělání a odbornou přípravu, by měl být nižší než 10 %.
* Vzdělávání v raném věku by se mělo účastnit alespoň 95 % dětí od 4 let do věku, kdy mají zahájit povinnou školní docházku.

Následující Obrázky 1.2 až 1.4 zachycují vybrané ukazatele lidského kapitálu pro ČR (ve srovnání s průměrem EU a zeměmi s nejlepším a nejhorším výsledkem, dle klasifikace ISCED 2011).[[10]](#footnote-10)

Obrázek 1.2 **Podíl osob ve věku 25–64 let** Obrázek 1.3 **Podíl osob ve věku 30–34 let**

**se středoškolským vzděláním (v %, 2017) s vysokoškolským vzděláním (v %, 2017)**

*Zdroj: Eurostat (2018), vlastní zpracování. Zdroj: Eurostat (2018), vlastní zpracování.*

Poznámky: LT – Litva, MT – Malta, RO – Rumunsko.

Obrázek 1.4 **Podíl osob ve věku 18–24 let,** Obrázek 1.5 **Podíl dospělých ve věku**

**které předčasně ukončily vzdělání 25–64 let účastnících se nějaké formy**

**(v %, 2017) celoživotního vzdělávání (v %, 2017)[[11]](#footnote-11)**

*Zdroj: Eurostat (2018), vlastní zpracování. Zdroj: Eurostat (2018), vlastní zpracování.*

Poznámky: HR – Chorvatsko, MT – Malta, SE – Švédsko, RO – Rumunsko.

Česká republika patří dlouhodobě k zemím s velmi vysokým *podílem* *osob* *se* *středoškolským* *vzděláním* (ukončené vzdělání na úrovni 3–4 dle ISCED 2011). Dle údajů za rok 2017 mělo středoškolské vzdělání téměř 94 % osob; v rámci Unie je ČR na druhém místě na Litvou. Dobře si vede také v ukazateli *předčasné* *odchody* *ze* *vzdělávání* (ISCED 0–2, nedokončení základního vzdělání). V posledních letech se tento ukazatel mírně zvýšil (z 5,5 % v roce 2014 na 6,7 % v roce 2017). Cílem do roku 2020 je dosáhnout předchozí úrovně, tj. 5,5 %). *Podíl* *osob* *s vysokoškolským* *vzděláním* (ISCED 5 – 8) se pohybuje v ČR pod úrovní EU (dosahuje 34,2 %). Další mechanické navyšování počtu vysokoškoláků (v souladu se Strategií Evropa 2020) je sice poměrně jednoduché řešení, ale nemusí být pro potřebu trhu práce optimální. Ukazatel nic nevypovídá o kvalitě a obsahu vzdělávání. Je nutné se zaměřit na dosažení lepšího souladu poskytovaných vzdělávacích programů s potřebami praxe. Příkladem může být Německo, které vykazuje ještě méně vysokoškoláků (34 % ve sledovaném roce 2017), nicméně úzká spolupráce škol s podniky (tzv. duální vzdělávání) umožňuje mnohem pružněji reagovat na potřeby pracovního trhu. Pokud jde o *účast dospělých osob na celoživotním vzdělávání*, pohybuje se tento ukazatel v ČR pod průměrem EU. Patrný je sice mírný nárůst (z 8,5 % v roce 2015 na 9,8 % v roce 2017), nicméně vzhledem k rostoucímu významu celoživotního vzdělávání je více než žádoucí, aby se počet osob zapojených do celoživotního vzdělávání podstatně zvýšit.

Kromě uvedených ukazatelů se k měření úrovně lidského kapitálu ve společnosti používají také nejrůznější složené indexy.

Poměrně novou metodou měření úrovně lidského kapitálu je tzv. **Evropský index lidského kapitálu** (*The European Human Capitla Index*), jehož tvůrce *Peer Ederer* jej vytvořil a představil v roce 2006.[[12]](#footnote-12) Index identifikuje a definuje celkem čtyři složky lidského kapitálu:

1. *Investice do lidského kapitálu* – vyjadřuje celkové náklady na všechny typy vzdělávání a výcvik, které jsou vynaloženy na jednu osobu aktivní na pracovním trhu. Index sleduje pět základních typů vzdělávání: učení praxí, při výkonu zaměstnání (měřeno jako náklad ušlé příležitosti), vzdělávání dospělých (měřeno jako náklad ušlé příležitosti), vysokoškolské vzdělávání (měřeno prostřednictvím přímých výdajů), základní středoškolské vzdělávání (měřeno prostřednictvím přímých výdajů), vzdělávání v rodině (měřeno jako náklad ušlé příležitosti – ušlá mzda – rodičů).
2. *Využití lidského kapitálu –* sleduje aktuální využívání disponibilního lidského kapitálu v dané zemi (měřeno jako podíl na celkové populaci).
3. *Produktivita lidského kapitálu* – je vyjádřena jako podíl: HDP/celkový lidský kapitál všech jedinců na pracovním trhu v dané zemi. Na rozdíl od tradičního měření produktivity sleduje úroveň vzdělání pracovní síly, nikoli počet odpracovaných hodin.
4. *Demografie a zaměstnanost lidského kapitálu* – sleduje ekonomické, demografické a migrační trendy a predikuje jejich vývoj v jednotlivých zemích EU do roku 2030.

Uvedené komponenty indexu nebyly vybrány náhodně; každá z nich reprezentuje jeden aspekt lidského kapitálu, který se nějakým způsobem promítá do ekonomického růstu, rozvoje a konkurenceschopnosti.

Populární je také tzv. **Globální index lidského kapitálu** (*The Global Human Capital Index*), který každoročně uveřejňuje Světové ekonomické fórum (World Economic Forum, WEF).

Index sleduje vývoj lidského kapitálu ve 130 zemích; zahrnuje čtyři základní komponenty lidského kapitálu, které se sledují pomocí vybraných ukazatelů:

1. *Kapacita* – sledují se např. tyto ukazatele: úroveň funkční gramotnosti (jaký podíl populace je schopný se zorientovat v textu nebo si něco spočítat), podíl osob s primárním, sekundárním a terciárním vzděláním v populaci.
2. *Rozvoj* – sledují se např. tyto ukazatele: počet osob v primárním vzdělávání, kvalita primárního vzdělávání, počet osob v sekundárním vzdělávání, gender gap (rozdíl mezi pohlavími) v sekundárním vzdělávání, počet účastníku odborného vzdělávání, počet osob v terciárním vzdělávání, šíře dovedností absolventů, kvalita vzdělávacího systému.
3. *Rozmístění* – sledují se např. tyto ukazatele: míra nezaměstnanosti, podzaměstnanost, rozdíl v míře zaměstnanosti žen a mužů, míra ekonomické aktivity.
4. *Know-how* – sledují se např. tyto ukazatele: zaměstnanost v high-tech a medium high-tech zpracovatelském průmyslu a službách náročných na znalosti, dostupnost kvalifikovaných zaměstnanců.

Obrázek 1.6 **Složky** **lidského** **kapitálu dle Globálního indexu lidského kapitálu**

*Zdroj: The Global Human Capital Report 2017, vlastní zpracování.*

Tabulka 1.2 uvádí třicet zemí s nejvyšší úrovní lidského kapitálu v roce 2017 dle Světového ekonomického fóra.

Tabulka 1.2 **Pořadí zemí dle Globálního indexu lidského kapitálu**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| The Global Capital Index Report 2017 | | | | | |
| 1. | Norsko | 11. | Singapur | 21. | Island |
| 2. | Finsko | 12. | Estonsko | 22. | **Česká republika** |
| 3. | Švýcarsko | 13. | Nizozemsko | 23. | Velká Británie |
| 4. | USA | 14. | Kanada | 24. | Ukrajina |
| 5. | Dánsko | 15. | Belgie | 25. | Litva |
| 6. | Německo | 16. | Rusko | 26. | Francie |
| 7. | Nový Zéland | 17. | Japonsko | 27. | Korea |
| 8. | Švédsko | 18. | Izrael | 28. | Lotyšsko |
| 9. | Slovinsko | 19. | Irsko | 29. | Kazachstán |
| 10. | Rakousko | 20. | Austrálie | 30. | Lucembursko |

## Všechna dosud realizovaná měření lidského kapitálu, a to bez ohledu na zvolený postup a metodiku, svědčí o jeho rozdílné úrovni v rámci zemí Evropské unie.

## 1.3 Strategický a právní rámec

Zvyšování úrovně lidského kapitálu je jedním ze základních cílů Evropské unie. Jak vyplývá z textu výše, jde o komplexní problematiku, která zahrnuje nejen oblast základního a celoživotního vzdělávání, ale také oblast vědy a výzkumu a v neposlední řadě také otázky pracovního trhu (vstup na pracovní trh a schopnost neustále se pracovnímu trhu přizpůsobovat). To vše v kontextu celkového podnikatelského prostředí. Ve všech uvedených souvislostech je nutné se problematikou dalšího vzdělávání zabývat – jde o úzce propojené oblasti, které se vzájemně prolínají a ovlivňují.

### 1.3.1 Na úrovni Evropské unie

Základní strategický rámec pro oblast dalšího vzdělávání tvoří na evropské úrovni **Strategie****Evropa****2020**(přijatá v roce 2010), která formuluje tři *prioritní* *oblasti*, klíčové pro ekonomický růst a posílení konkurenceschopnosti zemí EU:

1. *Inteligentní růst* – rozvoj ekonomiky založené na znalostech a inovacích, podpora vzdělávání a digitální společnosti.
2. *Udržitelný růst* – rozvoj produkce méně náročné na zdroje a posílení konkurenceschopnosti EU.
3. *Růst podporující začleňování* – zvýšení zaměstnanosti, získávání dovedností, boj proti chudobě a sociálnímu vyloučení.

S problematikou vzdělávání včetně celoživotního učení jsou tedy velmi úzce spojeny dvě ze tří prioritních oblastí. V rámci třetí prioritní oblasti (Růst podporující začleňování) se konstatuje: *„Dovednosti: Asi 80 milionů osob má nízké nebo jen základní dovednosti, z celoživotního učení ovšem těží především ti vzdělanější. Do roku 2020 bude vysokou kvalifikaci vyžadovat o 16 milionů více pracovních míst, zatímco poptávka po pracovních silách s nízkou kvalifikací poklesne o 12 milionů pracovních míst. Prodloužení produktivního období života bude rovněž předpokládat možnost osvojovat si a rozvíjet nové dovednosti v průběhu života.“*

Jednou z klíčových *iniciativ*, které jsou součástí Strategie Evropa 2020, je **Program pro nové dovednosti a pracovní místa**. Uvedená iniciativa má přispět k vytvoření podmínek pro modernizaci trhu práce s cílem zvýšit zaměstnanost a zajistit udržitelnost evropských sociálních systémů. To znamená *„... zlepšit postavení občanů pomocí získávání nových dovedností, jež umožní současné i budoucí pracovní síle přizpůsobit se novým podmínkám a případným posunům profesní dráhy, sníží nezaměstnanost a zvýší produktivitu práce“.*

V souvislosti s realizací této iniciativy byly stanoveny úkoly jak na úrovni EU, tak na úrovni jednotlivých členských států.

Na úrovni EU se činnost Komise zaměří mj. na:

* Vytvoření strategického rámce pro spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy; zlepšení systémů celoživotního učení (ve spolupráci s členskými státy, sociálními partnery a odborníky).
* Zajištění podmínek, aby v průběhu všeobecného, odborného, vyššího vzdělávání a vzdělávání dospělých mohly být osvojovány a uznávány dovednosti požadované pro zapojení se do dalšího vzdělávání a trhů práce.

Na úrovni jednotlivých členských zemí je mj. nezbytné:

* Zajistit, aby v průběhu všeobecného, odborného a vyššího vzdělávání a vzdělávání dospělých, včetně neformálního a informálního učení, mohly být osvojovány a uznávány dovednosti požadované pro zapojení do dalšího vzdělávání a vstup na pracovní trh.

V souvislosti s naplňováním Strategie Evropa 2020 **Evropská komise** přijalaodroku 2010řadudalších **iniciativ a opatření k rozvoji požadovaných** **dovedností**, například:

* *Přehodnocení vzdělávání* (*Rethinking education*) – je iniciativa z roku 2012, jejímž cílem je reforma vzdělávacích systémů v členských zemích EU, která by měla vést k zajištění rostoucí poptávky po vyšší úrovni znalostí a snížení nezaměstnanosti. Realizací reformních opatření by mělo dojít ke zvýšení úrovně základních znalostí, ke zvýšení podpory učňovského vzdělávání, k efektivnějšímu rozvoji podnikatelských dovedností, ke zlepšení znalosti cizích jazyků.
* *Doporučení Evropského parlamentu a Rady, o klíčových schopnostech pro celoživotní učení* – přijato v roce 2006. Obsahuje doporučení všem členským státům EU, aby podporovaly rozvoj klíčových schopnosti u všech osob v rámci svých strategií celoživotního učení. Jako vhodný nástroj je doporučován dokument *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – evropský referenční rámec,* který je součástí Doporučení (jako Příloha). Zahrnuje *osm* *klíčových schopností*:
* komunikace v mateřském jazyce,
* komunikace v cizích jazycích,
* matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií,
* schopnost práce s digitálními technologiemi,
* schopnost učit se,
* sociální a občanské schopnosti,
* smysl pro iniciativu a podnikavost,
* kulturní povědomí a vyjádření.
* *Evropská klasifikace dovedností/kompetencí, kvalifikací a povolání* (*ESCO*) – je mnohojazyčný systém, který popisuje a třídí (klasifikuje) dovednosti, kompetence a povolání relevantní pro trh práce v EU a pro vzdělávání a odbornou přípravu. Jedná se tedy o praktický nástroj k rozvoji požadovaných kompetencí a dovedností. Systém byl spuštěn v roce 2017.
* *Evropský přehled dovedností* (*Skills Panorama*) – byl vytvořen v roce 2015. Jedná se o centrální datový systém, který obsahuje informace o aktuálních trendech týkajících se dovedností v jednotlivých profesích a odvětvích v jednotlivých členských zemích EU. Systematicky sleduje potřeby trhu práce v oblasti dovedností, a to jak na evropské úrovni, tak v rámci národních trhů.

### 1.3.2 Na úrovni České republiky

Další vzdělávání je v České republice dosud méně rozvinutou oblastí vzdělávání. Základním strategickým dokumentem, jenž se problematikou dalšího vzdělávání zabývá v obecné rovně, je **Národní program reforem ČR**, který **–** v souladu se Strategií Evropa 2020 – tvoří základní strategický rámec rozvoje národního hospodářství.

Podrobněji je problematika dalšího vzdělávání obsažena ve **Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020.** Hlavní cílem je *zvýšení dostupnosti a kvality dalšího vzdělávání* – je proto nutné zaměřit se především na tyto úkoly:

* Rozšířit nabídku programů dalšího vzdělávání.
* Zvýšit informovanost o možnostech dalšího vzdělávání zejména směrem k sociálně znevýhodněným občanům a občanům s nízkou kvalifikací.
* Podporovat a rozvíjet práci škol, školských zařízení a knihoven jako center celoživotního učení, která by poskytovala širokou nabídku dalšího vzdělávání (profesního, zájmového, občanského, rekvalifikací) zaměřeného na dospělou populaci, včetně seniorů, a podílela se na systému uznávání kvalifikací založeném na Národní soustavě kvalifikací pro nejrůznější skupiny dospělých.
* Prostřednictvím Národní soustavy kvalifikací usměrňovat rozvoj nabídky dalšího vzdělávání tak, aby odpovídala aktuálním potřebám trhu práce. Propojit činnost Národní soustavy kvalifikací s aktivní politikou zaměstnanosti (např. při realizaci rekvalifikačních kurzů).
* Zlepšovat dostupnost a kvalitu poradenství zaměřeného na rozvoj dovedností nutných pro řízení vlastní profesní dráhy. Zvýšit informovanost o službách poradenství v otázkách celoživotního vzdělávání.

Nástup Industry 4.0 podstatně mění nároky na vzdělání, dovednosti a kompetence pracovníků. V této souvislosti význam celoživotního vzdělávání včetně dalšího vzdělávání narůstá. **Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015–2020** stanovuje jako hlavní cíl pro oblast zaměstnanosti *„zvýšení úrovně digitální gramotnosti zaměstnaných a nezaměstnaných osob na úroveň potřebnou pro efektivní využívání digitálních technologií a na úroveň uplatnitelnou* *na* *trhu* *práce“*. Specifické cíle a opatření jsou proto zaměřeny na podporu individuálního vzdělávání, rekvalifikací, praxí a stáží. Je také zdůrazněna nutnost přizpůsobit poskytování rekvalifikačních kurzů možnostem a potřebám nezaměstnaných.

Problematika *rekvalifikací* jako jednoho z nástrojů dalšího vzdělávání a současně nástroje aktivní politiky zaměstnanosti je upravena v **zákoně č. 435/2004 Sb., o zaměstnaností**, ve znění pozdějších předpisů (§ 108–110).

V neposlední řadě je nutné zmínit rovněž **zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)**, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon zakotvuje *Národní soustavu kvalifikací,* obsahuje kvalifikační standardy seskupené do jednotlivých úrovní, vytváří systémový rámec pro počáteční i další vzdělávání a pro uznávání výsledků učení, umožňuje srovnání kvalifikací uznávaných v ČR s kvalifikacemi v ostatních evropských zemích a lépe propojuje vzdělávání s požadavky praxe.

# 2. Analýza dalšího vzdělávání v České republice

Dosažená úroveň vzdělání ve společnosti a kvalita poskytovaného vzdělávání (kvalita vzdělávacího systému) jsou hlavními předpoklady budování znalostní společnosti, zvyšování ekonomické výkonnosti a konkurenceschopnosti země. Přes tato tvrzení, která byla nesčetněkrát ověřena řadou empirických studií, je problematika vzdělávání v České republice stále na okraji zájmu vrcholné politiky (žádná z vlád, které se od roku 1989 vystřídaly, nestanovily jako svou prioritu vzdělávací systém). Přitom dlouhodobě je nejmenší pozornost věnována celoživotnímu učení (včetně dalšího vzdělávání), které se v podmínkách rychle se měnící ekonomiky stává klíčovou oblastí vzdělávání.

**Účast dospělých osob na dalším vzdělávání je determinována řadou** **faktorů**, zejména:

1. *Celkovou vzdělanostní strukturou ve společnosti* – část populace nedosahuje dostatečného vzdělání v průběhu počátečního vzdělávání.
2. *Přínosem vzdělávání na trhu práce* – náklady jedince na vzdělávání (volný čas, osobní úsilí, finance ap.) musí být vyváženy dostatečným přínosem na trhu práce (vyšším příjmem, větší společenskou prestiží – tzv. vzestupnou sociální mobilitou, nižší mírou ohrožení ztrátou zaměstnání).
3. *Dostatečnou nabídkou programů dalšího vzdělávání* – ve společnosti by měl fungovat dostatek institucí poskytujících vzdělávací programy, které mohou dospělí využít ke zvýšení své kvalifikace či k její změně. Obsah vzdělávacích programů musí být úzce navázán na potřeby praxe.
4. *Nabídkou podnikového vzdělávání* – vzdělávání v rámci podniků je zaměřeno především na získání znalostí, schopností a dovedností (kompetencí), kterými by měl zaměstnanec disponovat, aby mohl efektivně vykonávat svou práci. Podnikové vzdělávací programy přispívají k vyšší mobilitě pracovníků v rámci podniku, k jejich stabilitě a větší motivaci (kariérní růst).

K těmto základním faktorům přistupuje ale ještě řada dalších, z nichž mnohé jsou složitě identifikovatelné a měřitelné. Ochota vzdělávat se v dospělém věku buď v rámci svého zaměstnání (s cílem snížit riziko ztráty zaměstnání), nebo ochota získat novou kvalifikaci (s cílem ukončit nezaměstnanost a opět vstoupit na trh práce, popř. i dojíždět za prací) může být ovlivněna například také celkovým vývojem na trhu práce, úrovní dosaženého vzdělání a celkovým sociálním zázemím jedince, finančními náklady spojenými s dalším vzděláváním, poměrem výše sociálních dávek k možnému výdělku, zadlužením jedince – neochotou vstoupit na trh práce (preference práce „na černo“), situací na trhu s byty a nájemními byty, atd. V dalším textu se zaměříme na uvedené základní faktory blíže.

## 2.1 Vzdělanostní struktura v České republice

Vzdělanostní struktura v České republice je výsledkem převážně počátečního vzdělávání. K jejím velkým výhodám patří zejména vysoký podíl obyvatel se středoškolským/sekundárním vzděláním (viz Obr. 1.2) a také malé procento osob, které předčasně opouštějí vzdělávací systém (viz Obr. 1.3).

Bližší pohled na vzdělanostní strukturu poskytují Obrázky 2.1 a 2.2.

Obrázek 2.1 **Vzdělanostní** **struktura** **populace v ČR (2017, 15 let a více)**

*Zdroj: ČSÚ (2018), data VŠPS (4. čtvrtletí 2017), vlastní zpracování.*

Podle *Výběrového* *šetření* *pracovních* *sil* (VŠPS) má v české populaci nad 15 let minimálně středoškolské vzdělání celkem 86,3 % obyvatel. Mírné jsou rozdíly mezi muži a ženami. Je sice více žen se základním vzděláním, ale ve srovnání s muži větší procento žen má střední vzdělání s maturitou. V rámci sekundárního vzdělávání dochází dlouhodobě k poklesu počtu absolventů nematuritních oborů a roste počet osob s maturitou, současně roste počet osob s vysokoškolským vzděláním.

**Pro informaci**

Od počátku nového milénia se vzdělanostní struktura významně změnila. Například podle dat ČSÚ získaných na základě *Sčítání* *lidu*, *domů* *a* *bytů* – bylo v roce 2001 v celé populaci 23,1 % osob se základním vzděláním, 40,4 % osob se středoškolským vzděláním bez maturity, 27,8 % osob se středoškolským vzděláním ukončeným maturitou a jen 7 % osob s vysokoškolským vzděláním. V roce 1980 mělo základní vzdělání 46,5 % osob. (Údaje však nelze zcela srovnávat – metodika Sčítání lidu, domů a bytů se liší od VŠPS).

Obrázek 2.2 **Vzdělanostní struktura v ČR dle věku (2017, 15 let a více)**

*Zdroj: ČSÚ (2018), data VŠPS (4. čtvrtletí 2017), vlastní zpracování.*

Osoby ve věkové kategorii 15–24 let se budou zpravidla ještě dále vzdělávat, proto je vzdělanostní struktura ve srovnání s ostatními věkovými kategoriemi významně odlišná. Z Obrázku 2.2 lze vyčíst, že směrem k nižším věkovým kategoriím se úroveň dosaženého formálního vzdělávání zvyšuje; nejlépe je tento trend patrný u věkové skupiny 25–34 let.

Dalším významným ukazatelem, kterým lze do jisté míry charakterizovat kvalitu vzdělanostní struktury, je *objem* *výdajů* *použitých* *na* *vzdělávání*. Obrázek 2.3 zachycuje *veřejné* *výdaje* *na* *vzdělávání* v členských zemích EU v roce 2016 (měřeno jako procentuální podíl na HDP). Lze vidět, že nejvíce investují do vzdělávání skandinávské země a Belgie. V Dánsku činily vládní výdaje na vzdělávání ve sledovaném roce 6,9 % HDP, ve Švédsku 6,6 %, v Belgii 6,4 % a ve Finsku 6,1 % HDP. Veřejné výdaje v České republice dosáhly 4,5 % HDP, pohybovaly se tedy mírně pod průměrem EU (4,7 % HDP). Nejmenší objem finančních prostředků z veřejných rozpočtů plynul do oblasti vzdělávání v Irsku (3,3 % HDP) a Bulharsku (3,4 % HDP).

Obrázek 2.3 **Celkové** **veřejné** **výdaje na vzdělávání v zemích EU (2016, % HDP)**

*Zdroj: Eurostat (2018), vlastní zpracování.*

Poznámka: DK – Dánsko, SE – Švédsko, BE – Belgie, FI – Finsko, CY – Kypr, EE – Estonsko, SI – Slovinsko, LV – Lotyšsko, FR – Francie, MT – Malta, NL – Nizozemsko, LT – Litva, PL – Polsko, AT – Rakousko, PT – Portugalsko, HU – Maďarsko, LU – Lucembursko, HR – Chorvatsko, UK – Velká Británie, EU – Evropská unie, CZ – Česká republika, EL – Řecko, DE – Německo, ES – Španělsko, IT – Itálie, SK – Slovensko, RO – Rumunsko, BG – Bulharsko, IE – Irsko.

## Shrnutí a doporučení

Vzdělanostní struktura České republiky se zejména v průběhu posledních dvou dekád významně změnila. **Dosažená úroveň vzdělání ve společnosti** (tedy úroveň lidského kapitálu) **se plynule zvyšuje** – ukazatel, který tento trend nejlépe ilustruje, je podíl osob s terciárním vzdělání[[13]](#footnote-13) ve společnosti. Zatímco v roce 1998 tvořili vysokoškoláci 11,8 %, v roce 2017 již 34,2 %. Nicméně i nadále se ČR v tomto ukazateli pohybuje pod průměrem EU, který činí 39,9 %. Rychlý nárůst počtu vysokoškoláků doprovází ale také řada problémů, např. rozdílná kvalita vysokých škol, růst počtu uchazečů o VŠ studium s nedostatečnými středoškolskými znalostmi, nedostatečné ohodnocení vysokoškolských pedagogů.

Přes určitý pokrok, kterého bylo dosaženo, je nutné do budoucna **lépe sladit vzdělávací programy s potřebami praxe.** Nastředoškolskéúrovni je toto tzv. duální vzdělávání (kombinace teorie s praktickou výukou) mnohem rozšířenější a poměrně úspěšné (viz např. Blossfeld, Buchholz & Kurz, 2011).K významným přednostem českého vzdělávacího systému patří především **vysoký počet středoškoláků.**[[14]](#footnote-14) V roce 2017 mělo již 93,8 % obyvatelstva ukončené sekundární vzdělání, což je významně nad průměrem EU, který činil 77,5 %. Další předností je pak **nízký počet osob, které předčasně opouštějí vzdělávací systém**.[[15]](#footnote-15) Přestože v posledních letech došlo k mírnému nárůstu této skupiny osob, ve srovnání s ostatními zeměmi EU patří ČR v tomto ukazateli stále k premiantům. V roce 2017 činil počet osob, které předčasně odešly ze vzdělávání, 6,7 % (průměrná hodnota ukazatele pro EU dosáhla 10,6 %). Lze tedy konstatovat, že **formální vzdělanost českého obyvatelstva roste**. Jinou otázkou však je, zda současně s rostoucí úrovní vzdělání rostou také požadované kompetence obyvatelstva? Mezinárodní srovnání funkční gramotnosti (např. výzkumy SIALS 1998 a PIAAC 2012) ukázaly, že se významně propadly výsledky u nejmladší sledované skupiny (16–24 let), a to zejména čtenářská a numerická složka tzv. funkční gramotnosti; znatelný byl také propad věkové skupiny dospělých (35–50 let), zejména v numerické gramotnosti (blíže viz Straková & Veselý, 2013). **Růst úrovně vzdělanosti** obyvatelstva je paradoxně **doprovázen poklesem funkční gramotnosti**. Řešení uvedeného problému nebude jednoduché; je spojeno **s vytvořením kvalitního systému vzdělávání, kde budou optimálně propojeny jeho jednotlivé stupně a formy**. Uvedené změny jsou systémové a předpokládají **větší objem investic do** **vzdělávání** (dosavadní investice jsou zcela nedostatečné).

## 2.2 Přínos vzdělávání pro jedince

Jak bylo vysvětleno výše v textu (viz Kapitola 1), od 90. let význam vzdělání kontinuálně narůstá, a to nejen z hlediska společnosti jako celku a z hlediska podniků (na obou úrovních je lidský kapitál klíčovým nástrojem ekonomického růstu a konkurenceschopnosti), ale také z hlediska jedince a jeho uplatnění na pracovním trhu.

### 2.2.1 Nižší riziko nezaměstnanosti

Jedinci s vyšším vzděláním a s požadovanými kompetencemi (tj. znalostmi, dovednostmi a schopnostmi) jsou daleko flexibilnější jak v rámci podniku (jako zaměstnanci jsou méně ohroženi rizikem propuštění), tak na pracovním trhu (jsou-li propuštěni, velmi brzy jsou schopni nalézt si novou práci).

Výstižně lze zachytit rozdílné postavení osob na trhu práce pomocí ukazatele *míra nezaměstnanosti osob dle dosažené úrovně vzdělání* (viz Obrázek 2.4).

Obrázek 2.4 **Vývoj** **míry nezaměstnanosti v ČR dle dosažené úrovně vzdělání (ve věku 25–64 let, 2006–2017, v %)**

*Zdroj: Eurostat (2018), vlastní zpracování.*

Poznámka: Údaje do roku 2013 jsou klasifikovány dle ISCED 1997, od roku 2014 dle ISCED 2011.

Na první pohled je patrné, že dosažená úroveň vzdělání je významným nástrojem ochrany proti nezaměstnanosti. Míra nezaměstnanosti osob se základním vzděláním dlouhodobě osciluje mezi 20–25 %. Je patrná také vysoká volatilita – v období krize a následné recese (v roce 2008 a hlavně 2011) skokový nárůst nezaměstnanosti; jsou to právě jedinci s nízkou úrovní vzdělání, kteří bývají propouštěni jako první. Od roku 2016 se míra nezaměstnanosti plynule snižuje, což je dáno ekonomickým růstem a situací na trhu práce, kde se projevuje vysoký nedostatek pracovní síly na všech úrovních pracovních míst. **Přes velmi nízkou míru celkové nezaměstnanosti** (**2,4 %** na konci roku 2017) však **dosahovala nezaměstnanost osob s nejnižší úrovní vzdělání** v roce 2017 hodnoty **11,9 %**. Pro srovnání – v Německu, kde míra celkové nezaměstnanosti dosáhla na konci roku 3,2 %, činila míra nezaměstnanosti osob s primárním vzděláním „jen“ 9,2 %. Vzniká otázka – co dělá Německo lépe, které faktory jsou pro účast osob s nejnižší úrovní vzdělání na trhu práce rozhodující. Zřejmě jde o soubor mnoha nejrůznějších faktorů (důsledné duální vzdělávání, efektivnější politika zaměstnanosti, vztah mezd a sociálních dávek, atd.).

### 2.2.2 Vyšší příjmy

Úroveň dosaženého vzdělání a ochota dále se vzdělávat jde ruku v ruce také s vyššími příjmy (blíže viz Tabulka 2.1).

Tabulka 2.1 **Medián měsíčních mezd dle úrovně dosaženého vzdělání v ČR (2017)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Medián měsíčních mezd (v Kč) | | | |
| 2017 | **Celkem** | **Muži** | **Ženy** |
| Celkem | 26 843 | 29 006 | 24 447 |
| Základní a nedokončené | 19 970 | 22 480 | 18 092 |
| Středoškolské bez maturity | 22 819 | 25 452 | 18 922 |
| Středoškolské s maturitou | 27 479 | 30 554 | 25 266 |
| Vyšší odborné a bakalářské | 31 154 | 36 351 | 28 528 |
| Vysokoškolské | 37 861 | 43 663 | 33 853 |

*Zdroj: ČSÚ (2018), vlastní zpracování.*

Tabulka 2.1 zachycuje medián měsíčních mezd (je to přesnější ukazatel než průměrná hrubá mzda, lépe vystihuje rozdíly mezi jednotlivými skupinami). Je zřejmé, že vyšší úroveň vzdělání je spojena s vyšším příjmem – tedy s vyšší koupěschopností, větší spotřebou (s vyšší životní úrovní) a zpravidla také s vyšším sociálním statusem. Přestože ČR patří spíše k zemím, kde rozdíly ve mzdách podle dosažené úrovně vzdělání nejsou příliš velké, dochází postupně k rozevírání pomyslných nůžek na obou pólech úrovně vzdělání. Zatímco v roce 2011 činil rozdíl mediánu měsíčních mezd osob s nejnižším vzděláním a vysokoškoláků 17 273 Kč, v roce 2017 dosahoval tento rozdíl již 17 891 Kč.

Zajímavý pohled na výši mezd dle dosažené úrovně vzdělání, a to v mezinárodním srovnání, poskytuje Obrázek 2.5 (údaje jsou pro rok 2014, novější nejsou zatím k dispozici).

Obrázek 2.5 **Průměrné hodinové výdělky podle dosažené úrovně vzdělání (EU28, 2014, EUR)**

*Zdroj: Eurostat (2017), vlastní zpracování.*

Poznámky: DK – Dánsko, LU – Lucembursko, IE – Irsko, SE – Švédsko, BE – Belgie, UK – Velká Británie, DE – Německo, FI – Finsko, NL – Nizozemsko, AT – Rakousko, EU – Evropská unie, FR – Francie, IT – Itálie, CY – Kypr, ES – Španělsko, MT – Malta, PT – Portugalsko, EL – Řecko, SI – Slovinsko, PL – Polsko, HU – Maďarsko, CZ – Česká republika, EE – Estonsko, LV – Lotyšsko, SK – Slovensko, LT – Litva, RO – Rumunsko, BG – Bulharsko. Údaje za Chorvatsko nebyly dostupné.

Na první pohled je patrný velký rozdíl ve mzdách napříč zeměmi EU, který je dán rozdílnou ekonomickou úrovní jednotlivých zemí. Čeho bychom si ale měli všimnout, je vztah mezi mzdami – nakolik se mzdy dle úrovně vzdělání liší v rámci jedné země. Největší rozdíly jsou patrné v Německu, Rakousku či Lucembursku. Spíše rovnostářský přístup (tj. malé rozdíly ve mzdách podle dosažené úrovně vzdělání) je typický pro Švédsko nebo Estonsko. V některých zemích se zase minimálně liší výše mezd osob s primárním a sekundárním vzděláním, např. v Řecku, Velké Británii, Belgii a Rumunsku. Ve Finsku je dokonce úroveň mezd osob s primárním a sekundárním vzděláním stejná. Česká republika má podobnou strukturu jako Německo; mzdy osob se středoškolským vzděláním dosahují přibližně 75 % mezd vysokoškoláků, mzdy osob s primárním vzděláním přibližně 56 % (v Německu je to jen cca 49 %). Přístup ČR je ve srovnání s Německem tedy více rovnostářský – což je zajímavý postřeh vzhledem k vlivu německých odborů ve společnosti. V této souvislosti je nutné upozornit, že **rovnostářství v odměňování snižuje motivaci k dalšímu vzdělávání**.

Platová nivelizace snižuje úctu ke vzdělání ve společnosti. V této souvislosti je proto důležité zvýšit společenskou prestiž pedagogů také narovnáním jejich příjmů, a to na všech stupních škol (včetně VŠ, kdy se začíná hovořit dokonce již o prekarizaci práce). *Nízké platy vzdělaných osob ve společnosti nemotivují jedince s nižším vzděláním, aby se snažili zvýšit svou kvalifikaci*. K tomu přistupuje poměrně bohatý sociální systém – ČR má nejnižší procento osob ohrožených chudobou. Příliš malé rozdíly v příjmech a politika „rovnostářství“ oslabuje motivaci dále se vzdělávat.

**Pro informaci**

Podle údajů Eurostatu z roku 2018 je v ČR nejmenší nerovnost příjmů ze všech zemí EU. Pětina nejbohatších vydělává 3,5 více než pětina nejchudších. V průměru je v rámci Unie tento rozdíl pětinásobný, v Bulharsku dokonce osminásobný. Obdobně hovoří statistiky OECD, podle kterých v loňském roce vydělávalo 10 % osob s nejvyšším příjmem v Česku přibližně 5,6krát více než desetina osob s nejnižšími příjmy. Patříme tak k největším „rovnostářům“. Menší rozdíly mezi příjmy jsou jen v severských zemích – na Islandu, v Dánsku a Finsku.

## Shrnutí a doporučení

Jak vyplývá z výše uvedených dat, **vzdělání je základním předpokladem uplatnění** **jedince na trhu práce**; je významným nástrojem, který snižuje riziko ztráty zaměstnání. Vyšší dosažená úroveň vzdělání je zpravidla také spojena s **vyšším mzdovým či platovým ohodnocením, vyšší životní úrovní** **a vyšším sociálním** **statusem.** Výzkumy v rámci OECD dokonce ukázaly (např. Murtin et al., 2017), že existuje vztah mezi dosaženou úrovní vzdělání a délkou dožití. Největší jsou přitom tyto rozdíly právě v České republice a rovněž v Maďarsku. Předpokládá se, že dnešní muži ve věku 25 let se základním vzděláním se dožijí přibližně o 8 let nižšího věku než jejich vrstevníci s vysokoškolským vzděláním (u žen činí tento předpokládaný rozdíl 5 let). Tento trend se prohlubuje (u dnešních pětašedesátníků se předpokládá rozdíl v dožití v závislosti na dosaženém vzdělání 3,5 let pro muže a 2,5 let pro ženy). Hlavní příčinou uvedených rozdílů je nezdravý životní styl a méně efektivní využívání lékařské péče jedinci se základním vzděláním.

Z textu vyplynuly dvě podstatné skutečnosti:

1. Přestože celková nezaměstnanost je v rámci Evropské unie v České republice nejnižší (je na svém historickém minimu, necelé 2,5 %), **nedaří se adekvátně tomu snížit míru nezaměstnanosti osob s nejnižším vzděláním** (stále dosahuje téměř 12 %). Jedná se o **komplexní problém**, který má řadu aspektů (ekonomické, sociální, společenské), jehož řešení nebude jednoduché (blíže viz další text).
2. Česká republika inklinuje k platové nivelizaci, která podstatně snižuje motivaci méně vzdělaných osob k účasti na dalším vzdělávání formálního i neformálního charakteru. Lze doporučit **úpravu platových a mzdových tarifů s mnohem důraznějším ohledem na požadovanou úroveň vzdělání, znalostí, dovedností a schopností (kompetence).**

## 2.3 Institucionální rámec dalšího vzdělávání a nabídka vzdělávacích programů

Programy dalšího vzdělávání jsou důležitým nástrojem slaňování nabídky práce s požadavky a potřebami trhu práce. K tomu, aby další vzdělávání ve společnosti mohlo plnit efektivně svou funkci, je potřeba, aby bylo **dostatečně** **institucionálně** **zajištěno**.

Nejdříve bude ale vhodné pojem „další vzdělávání“ přesněji vymezit a vysvětlit, co vše zahrnuje. Logicky z toho pak vyplyne, kdo (které subjekty) další vzdělávání zajišťují.

Jak bylo řečeno v úvodu, **další vzdělávání probíhá po vstupu na trh práce a po** **ukončení počátečního vzdělávání** (bez ohledu na to, zda jedinec v počátečním vzdělávání ukončil primární, sekundární nebo terciární stupeň, popř. předčasně odešel ze vzdělávání). Rozlišuje se další vzdělávání formální a neformální.

Další vzdělávání **formálního charakteru**, jak vyplývá z názvu, poskytují formální vzdělávací instituce, tj. školy a univerzity. Přestože formální vzdělávání obecně bývá nejčastěji spojováno s počátečním vzděláváním, hraje velmi také důležitou roli v dalším vzdělávání (tzv. další vzdělávání dospělých). Například vysoké školy nabízejí řadu distančních nebo kombinovaných programů, které jsou určeny zejména jedincům, kteří již pracují, ale chtějí (nebo z pracovních důvodů potřebují) dosáhnout vyšší úrovně vzdělání. Problematiku formálního vzdělávání upravuje zejména *školský* *zákon*[[16]](#footnote-16) a *zákon* *o* *vysokých* *školách*.[[17]](#footnote-17) Jako jednu z klíčových zásad vzdělávání definuje školský zákon *„možnost každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání“* (§ 2 odst. 1 písm. h).

Nejčastější formu dalšího vzdělávání ale představuje **neformální** vzdělávání.Programy neformálního vzdělávání (ve srovnání s formálním) trvají zpravidla kratší dobu a procesně i obsahově pružněji reagují na potřeby pracovního trhu; jsou tedy velmi vhodným nástrojem slaďování nabídky práce s poptávkou. Neformální další vzdělávání zahrnuje *občanské*, *zájmové* a *profesní* vzdělávání. Vzhledem k zaměření této studie blíže charakterizujeme pouze profesní vzdělávání, kterým se budeme zabývat také dále v textu.

**Další profesní vzdělávání** se přímo vztahuje k určitému pracovnímu místu. Jeho cílem může být např. udržení si stávajícího pracovního místa či získání nového pracovního místa, popř. získání zcela nové kvalifikace. Profesní vzdělávání tedy zahrnuje *rekvalifikace* (tj. přeškolení na jinou profesi) avzdělávací programy zaměřenéna *zvýšení stávající kvalifikace* (doškolování), tzn. prohloubení či doplnění znalostí a dovedností v daném oboru (získání informací o nových poznatcích, postupech či technologiích, o nových právních předpisech apod.). Další vzdělávání může být ale také zaměřeno na rozvoj specifických kompetencí, jež přímo nemusí souviset s danou odborností, ale které pracovní místo vyžaduje (např. rozvoj komunikačních schopností, jednání se zákazníkem, jazykové schopnosti).

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, definuje **rekvalifikace** jako **jeden z nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti**. Rekvalifikace je zde chápána v širokém smyslu (nejen úzce jako získání nové kvalifikace) jako *„získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování nebo obnovování. Za rekvalifikaci se považuje i získání kvalifikace pro pracovní uplatnění fyzické osoby, která dosud žádnou kvalifikaci nezískala.“* (§ 108 odst. 1).

Nyní se dostáváme k otázce – KDO další vzdělávání, a to formální i neformální (v zákoně rekvalifikace), poskytuje.

Jedná se o tyto subjekty (§ 108 odst. 2):

* zařízení s akreditovaným vzdělávacím programem (*akreditace* *uděluje MŠMT* *ČR*),
* zařízení s akreditovaným vzdělávacím programem podle zvláštního právního předpisu (např. dle zák. č. 96/2004 Sb., o nelékařských zdravotnických povoláních, nebo zák. č. 108/2006 Sb., o sociálních službách; *akreditace* *uděluje ministerstvo, do jehož gesce spadá konkrétní právní* *předpis*),
* škola v rámci oboru vzdělání, který má zapsaný v rejstříku škol a školských zařízení nebo vysoká škola s akreditovaným studijním programem podle zvláštního právního předpisu (*rekvalifikace se uskutečňují v souladu s vyhláškou č. 176/2009 Sb.*),
* zařízení se vzdělávacím programem podle zvláštního předpisu.

V České republice oblast dalšího vzdělávání zastřešuje **MŠMT ČR**, a to v úzké spolupráci s dalšími institucemi, zejména **Generálním ředitelstvím Úřadu práce ČR**, **MPSV ČR** a dalšími ministerstvy. Odborně garantuje problematiku dalšího vzdělávání především Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). Je nutné zdůraznit, že další vzdělávání (hlavně neformální) je velmi decentralizované. Vzdělávací programy nabízí v České republice kolem 3 400 subjektů (MŠMT & NÚV, 2014), které se liší svou velikostí i právní formou: školy (zejm. střední, VOŠ, VŠ), obchodní společnosti (nejčastěji s.r.o. nebo a.s.), fyzické osoby (dle živnostenského zákona), nadace, obecně prospěšné společnosti ad. Z celého objemu realizovaných vzdělávacích programů tvoří největší část programy neakreditované, dále následují programy akreditované MŠMT, popř. jiným příslušným ministerstvem, a programy nabízené školami na základě zákona o zaměstnanosti (MŠMT & NÚV, 2014). V současnosti je platných 1681 akreditací udělených MŠMT.

**Úřad práce ČR financuje (plně nebo částečně) tři varianty rekvalifikačních programů** – jednak ty programy, jež zajišťuje sám, dále zvolené rekvalifikace a rekvalifikace zaměstnanců, kteří jsou ohroženi ztrátou zaměstnání u stávajícího zaměstnavatele (např. z důvodu změny podnikatelské činnosti či v důsledku útlumu části podnikatelských aktivit).

**Pro informaci**

V průběhu roku 2017 se účastnilo 11 472 zájemců o zaměstnání některého z kurzu zabezpečovaného ÚP ČR. Dalších 6 696 osob absolvovalo zvolenou rekvalifikaci. Přitom kurzy úspěšně ukončilo přes 91 % účastníků. ÚP ČR poskytl ve sledovaném roce na rekvalifikace celkem 174 338 000 Kč (včetně prostředků z ESF).

Největší zájem byl o kurzy zaměřené na základní počítačové dovednosti, kurzy pro získání řidičských a profesních průkazů, svářečské kurzy a kurzy účetnictví, popř. kurzy pro pracovníky v sociální oblasti nebo zaměřené na osobní služby.

Pro změnu profese nebo další prohloubení znalostí se nejčastěji rozhodli lidé ve věkové kategorii 40–44 let. Z hlediska dosažené úrovně vzdělání to byli nejčastěji uchazeči s výučním listem, středním vzděláním s maturitou a se základním vzděláním.

V současném období ÚP v rámci aktivní politiky zaměstnanosti (APZ) realizují řadu projektů zaměřených na podporu uchazečů o zaměstnání ve věku nad 50 let, které zahrnují mj. také širokou nabídku rekvalifikací.

Úřad práce ČR realizuje v období 2015–2020 v rámci Operačního programu Zaměstnanost např. projekt POVEZ (podpora odborného vzdělávání zaměstnanců). Zaměstnavatelé mohou v této souvislosti čerpat finanční příspěvky na zvyšování odborných znalostí a dovedností svých zaměstnanců. Cílem projektu je udržení a zvýšení konkurenceschopnosti a adaptability firem v důsledku vyšších profesních kompetencí jejich zaměstnanců. V rámci projektu jsou podporováni také zaměstnanci nad 54 let.

Zdroj: Úřad práce (2018).

Významným nástrojem, který umožňuje lépe sladit nabídku dalšího vzdělávání s potřebami trhu práce je **Národní soustava kvalifikací** (NSK, vytvořená na základě již výše zmíněného zákona č. 179/2006 Sb.). Jejím prostřednictvím si zájemci mohou prohloubit své znalosti a dovednosti v rámci tzv. **dílčích kvalifikací**. Jde zejména o případy, kdy jedinec nedokončil školu a chce si doplnit vzdělání nebo pracuje v jiném oboru, než který vystudoval, a chce či potřebuje získat oficiální a plnohodnotný doklad o vlastních znalostech, které získal v praxi. *Sada dílčích* *kvalifikací* umožňuje získat *výuční list* v daném oboru a složit závěrečnou zkoušku na škole, která tento obor vyučuje. Osvědčení o způsobilosti vykonávat konkrétní profesi získané prostřednictvím NSK je platné v celé EU a má stejnou váhu jako výuční list nebo maturita.

Určitým nedostatkem je nedostačující informovanost o Národní soustavě vzdělávání a možnostech, které nabízí, a to i mezi poskytovateli vzdělávání. Z uskutečněných šetření (např. MŠMT & NÚV, 2014) vyplynulo, že pouze 65 % dotázaných subjektů (poskytovatelů vzdělávání) zná Národní soustavu kvalifikací a možnost dílčích kvalifikací.

**Pro informaci**

V srpnu 2018 bylo v databázi NSK již 1 234 kvalifikací, a to ve 26 oborech. Nabídka kvalifikací poměrně pružně reaguje na potřeby trhu práce. Prostřednictvím NSK lze dnes získat kvalifikaci i v takových oborech, které ještě před několika lety v podstatě neexistovaly. Například počítačový 3D technik, tatér, piercér, pivní sommeliér, elektrotechnik pro automatickou identifikaci RFID, chůva pro dětské koutky, hospodyně, střihač psů, interkulturní pracovník, detektiv, atd. Pohled na nabídku možných kvalifikací umožňuje vidět, jak se trh práce mění. Nabízené kvalifikace pružně reagují na potřeby pracovního trhu.

Dle dostupných údajů se až 50 % středoškoláků vydává do 5 let po ukončení studia na jinou profesní dráhu.

Zdroj: https://www.narodnikvalifikace.cz.

## Shrnutí

Problematice dalšího vzdělávání a celkově slaďování nabídky vzdělávání s potřebami trhu práce se v České republice začala věnovat větší pozornost až v posledních letech. Základními předpoklady pro efektivní fungování systému dalšího vzdělávání je vhodné **institucionální zajištění** a vytvoření kvalitní **strategie**, která bude definovat konkrétní cíle, ale také nástroje a metody jejich dosažení, časový horizont a stanovení odpovědných subjektů. V roce 2007 schválila vláda ČR Strategii celoživotního učení, jejíž implementace skončila v roce 2015. Samostatný strategický dokument k problematice dalšího vzdělávání v současnosti chybí. Chybí také jednotný koncepční přístup k dalšímu vzdělávání, který by umožňoval účinnou spolupráci všech zúčastněných subjektů. Není také zajištěna dostatečná informovanost o možnostech dalšího vzdělávání.

## Doporučení

**Vytvoření systémového přístupu** k dalšímu vzdělávání (a tedy k lepšímu slaďování nabídky vzdělávání s potřebami trhu práce) bude vyžadovat následující kroky:

* upravit programy počátečního vzdělávání tak, aby lépe odpovídaly budoucím požadavkům trhu práce,
* zkvalitnit služby poradců na školách o volbě povolání (s ohledem na informovanost o kvalifikačních požadavcích trhu práce),
* zkvalitnit služby zaměstnanosti (poskytovat dostatek informací umožňujících lepší orientaci na pracovním trhu),
* vytvořit pravidla (systém) spolupráce všech subjektů zabývajících se dalším vzděláváním – propojit všechny administrativní úrovně (stát – kraj – okres – obec); zlepšit vzájemnou informovanost subjektů i na horizontální úrovni,
* zohlednit problematiku skupin obyvatelstva, které jsou na trhu práce nejvíce ohrožené (definovat cílové skupiny) – další vzdělávání by mělo být efektivním nástrojem, jak zabránit dalšímu prohlubování segmentace na trhu práce.

Aby takové systémové prostředí bylo vytvořeno, bude nutné získat **kvalitní informace o současných a budoucích potřebách trhu práce**, a to na národohospodářské, sektorové i regionální úrovni. Studie a analýzy, které jsou v této souvislosti k dispozici, nejsou vzájemně propojené, používají odlišnou metodiku a zejména z finančních důvodů se jedná o krátkodobé projekty. Systémový přístup ale vyžaduje dlouhodobé, kontinuální sledování dat založené na shodné metodice.

Zkušenosti ze zahraničí ukazují, že klíčovou otázkou je vytvoření tzv. **komplexních informačních produktů pro cílové skupiny**. První krok by měl spočívat ve vymezení cílových skupin(např. osoby s nízkou úrovní vzdělání, osoby nad 55 let, mladí, absolventi, osoby se zdravotním postižením, osoby na rodičovské dovolené apod.). Komplexní informační produkty *propojují data o nabídce volných pracovních míst s dalšími důležitými informacemi,* zejména s profily jednotlivých profesí (požadavky na znalosti, dovednosti apod.), s budoucí perspektivou jednotlivých profesí na trhu práce, s výsledky sektorových analýz (zejm. vývoj potřeby pracovních sil v daném sektoru co do množství pracovníků a jejich kvalifikační struktury). Tento přístup lze doporučit i pro ČR.

**Přínos informačních produktů pro cílové skupiny je ale významně determinován způsoby, které budou použity pro jejich šíření**. Správné nastavení *komunikační strategie* vůči uživatelům je klíčovou otázkou. Praxe ze zahraničí ukazuje, že šíření informací (informačních produktů) je stále více založeno na elektronických médiích (Národní vzdělávací fond, 2010). Je však ale nutné vzít v úvahu skutečnost, že u jednotlivých cílových skupin může existovat digital gap (digitální mezera) mezi těmi, kteří přístup k internetu mají a kteří nikoliv. Lze proto doporučit, aby **elektronická média** (pdf. nebo on line nástroje) **byla doplněna tištěnými nosiči**.

*Tištěná média* mohou mít podobu propagačních materiálů (letáků), brožur, knih, ale také článků ve vybraných časopisech nebo denním tisku, popř. regionálním tisku. Jejich cílem je informovat o existenci informačních produktů, ale současně mohou také zájemce motivovat k tomu, aby si tyto produkty vyhledali v elektronické podobě.

Roste také význam *sociálních sítí,* které mohou být vhodnou platformou k šíření a výměně informací, které se týkají dalšího vzdělávání a trhu práce.

Vzhledem k závažnosti zkoumaného problému lze doporučit také **dlouhodobější (popř. opakovanou) informační kampaň prostřednictvím veřejnoprávní televize**. Celoplošné pokrytí TV signálem umožňuje účinné šíření informací směrem k cílovým skupinám.

V neposlední řadě by všechny zúčastněné instituce (veřejná správa, zejm. úřady práce a příslušná ministerstva, odborná pracoviště, vzdělávací instituce, odborové organizace, zaměstnavatelé) měly sdělení o informačních produktech šířit prostřednictvím svých *www stránek*.

Aby byly informace určené cílovým skupinám neustále aktuální, je nutné **zajistit také výbornou informovanost příslušných pracovníků všech zúčastněných institucí**.

Konkrétně se může jednat například o *pravidelné informační maily* (newsletters), které by v určitých časových intervalech (např. čtvrtletně) informovaly o trhu práce – produkt by byl určen především pro zaměstnance úřadů práce, poradenských center apod. Měl by usnadnit jejich orientaci v aktuálních otázkách trhu práce.

Vzájemnou informovanost a výměnu informací mezi zainteresovanými institucemi, odbornými pracovišti a veřejnou správou, včetně vyhodnocování kvality informačních produktů a zpětné vazby, lze realizovat např. cestou *konferencí* nebo *workshopů.*

Důraz musí být kladem na **velmi úzkou spolupráci všech zainteresovaných institucí a jejich vzájemnou informovanost!** I dobře nastavená komunikační strategie vůči cílový skupinám bez otevřené a úzké spolupráce zainteresovaných subjektů nebude úspěšná.

Shrneme-li, pro zajištění informovanosti osob s nejnižší úrovní vzdělání o možnostech, ale také nutnosti se dále vzdělávat (o možnostech, jak uspět na trhu práce), je nutné realizovat následující kroky:

*Získat kvalitní informace o současných a budoucích potřebách trhu práce + Identifikovat cílové skupiny + Vytvořit vhodnou komunikační strategie vůči cílovým skupinám + Zajistit výbornou informovanost příslušných pracovníků veřejné správy + Otevřená a úzká spolupráce všech zainteresovaných pracovišť při realizaci komunikační strategie = Vyšší informovanost cílových skupin vč. osob s nižší úrovní vzdělání.*

Osoby s nejnižší úrovní vzdělání vyžadují **specifický přístup.** Již v rámci základního vzdělávání lze doporučit určitá *opatření, která by mohla zlepšit vztah žáků ke škole a motivovat je pro setrvání ve vzdělávacím procesu* (např. zavést předmět, který by jim umožnil lépe se orientovat v pracovním prostředí, v aktuálních požadavcích na dovednosti a kvalifikace). Ucelený poradenský systém by měl žákům pomoci při volbě povolání (profese), aby odpovídalo jejich zájmům a současně jejich možnostem (intelektuálním, psychickým apod.).

V oblasti *pasivní politiky zaměstnanosti* lze doporučit zejména následující opatření:

* Významně odlišit výši sociálních dávek od mzdové úrovně vyplácené zaměstnancům s nejnižším vzděláním (zpravidla kopírující minimální mzdu) – cílem je zvýšit motivaci k aktivní účasti na trhu práce.
* Zvýhodnit jedince, kteří aktivně hledají práci, jsou ochotni zapojit se do dalšího vzdělávání a účastní se programů aktivní politiky zaměstnanosti.

V oblasti *aktivní politiky zaměstnanosti* by bylo vhodné přijmout opatření, která by vedla k lepšímu umisťování osob s nejnižší kvalifikací na trhu práce. Jedná se především o zlepšení systému odměňování, vzdělávání a rozvoje zaměstnanců úřadů práce – cílem je zefektivnit poskytování poradenské činnosti. Vhodné by bylo například navázat odměňování zaměstnanců úřadu práce (zejm. zprostředkovatelů práce) na počet osob, které se podařilo umístit na trh práce.

### 2.3.1 Účast na dalším formálním vzdělávání

Jak bylo uvedeno výše v textu, další vzdělávání může být formální či neformální. Účast dospělé populace na formálním a neformálním vzdělávání je v rámci Evropské unie pravidelně sledována, a to v pětileté periodicitě, na základě šetření AES (*Adult Education Survey*).[[18]](#footnote-18)

Přestože dospělí v České republice mají řadu možností zapojit se do formálního vzdělávání, ve veřejných vzdělávacích institucích za určitých okolností i zdarma, ve srovnání s ostatními zeměmi EU je účast dospělých na dalším formálním vzdělávání silně podprůměrná (viz Obrázek 2.6). Je nutné ale upozornit, že uvedené srovnání má omezenou vypovídací schopnost, která je dána odlišně koncipovanými programy v jednotlivých zemích i rozdílným právním prostředím. Různorodost konkrétní podoby formálního vzdělávání se pak promítá také do sledovaného indikátoru „průměrný počet hodin strávených studiem (výukou) za měsíc na jednoho účastníka“.

Obrázek 2.6 **Účast dospělé populace (25–64 let) na dalším formálním vzdělávání a průměrný počet hodin vynaložený na formální vzdělávání měsíčně (vybrané země, 2016/2017)**

*Zdroj: AES (2016), ČSÚ (2018a).*

Například v Německu se účastní dalšího vzdělávání jen 4 % dospělých (ve věkové kategorii 25–64 let), kteří se ale věnují studiu v průměru 73 hodin měsíčně. Ve Velké Británii je situace opačná – do dalšího vzdělávání se zapojuje přes 10 % dospělé populace, měsíční průměr vynaložený na studium činí ale jen 12 hodin. V České republice se účastní formálního vzdělávání jen něco přes 2 % dospělé populace a účastník stráví studiem měsíčně v průměru 28 hodin.

**Nízká participace dospělé populace na dalším formálním vzdělávání** v ČR má minimálně dvě **příčiny**. Střední i vysoké školy sice nabízejí řadu programů (večerní, distanční, kombinované), které umožňují časově sladit práci se studiem, nicméně tyto programy jsou koncipovány po jednotlivých ročnících, nikoliv modulárně. Neumožňují tedy pružně sestavovat obsah vzdělávání a plně jej přizpůsobit potřebám jednotlivce, vyžadují také větší časové investice. Dalším důvodem je vysoké procento osob, které již v rámci počátečního vzdělávání dosahují alespoň středoškolské úrovně vzdělání (viz Obrázek 1.2).

Věkové složení účastníků dalšího formálního vzdělávání v České republice znázorňuje Obrázek 2.7.

Obrázek 2.7 **Účast dospělých na dalším formálním vzdělávání dle věkových kategorií v ČR (2016/2017, v %)**

*Zdroj: AES (2016), vlastní zpracování.*

Je zřejmé, že se účastníci tohoto typu vzdělávání soustřeďují do věkové kategorie 25–29 let. Z celkového počtu přibližně 90 000 studentů dalšího formálního vzdělávání je téměř 50 % mladší 30 let. Z hlediska genderového rozdělení mají mírnou převahu ženy, které tvoří 55 %. Pokud jde o pracovní status, 82 % účastníků dalšího formálního vzdělávání pracuje, a to převážně na plný úvazek (pouze 10 % pracuje na částečný úvazek); mezi nepracujícími účastníky dalšího formálního vzdělávání (tvoří 18 %) převažují osoby v domácnosti nebo na rodičovské dovolené a do věku 29 let.

Pokud jde o stupeň studia, 77 % účastníků dalšího formálního vzdělávání studuje v rámci terciárního vzdělávání; mírně převažují bakalářské programy (31,1 %) nad magisterskými (22,5 %). Na středním stupni vzdělávání, kde studuje zbývajících 23 % účastníků dalšího formálního vzdělávání, převažují studijní programy zakončené maturitou.

Zajímavé jsou také **důvody účasti na dalším formálním vzdělávání**. Obecně je hlavním cílem zvýšení dosavadní kvalifikace, motivace může být ale mnohem strukturovanější (viz Tabulka 2.2).

Tabulka 2.2 **Důvody účasti v dalším formálním vzdělávání (18–69 let, 2016/2017)**

|  |  |
| --- | --- |
| Zlepšit kariérní vyhlídky | 74 % |
| Získat osvědčení (výuční list, maturitní vysvědčení, diplom apod.) | 60 % |
| Prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá | 47 % |
| Zlepšit vyhlídky na získání nebo změnu práce | 43 % |
| Vykonávat lépe svou práci | 42 % |
| Snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání | 33 % |
| Získat znalosti/dovednosti užitečné v každodenním životě | 20 % |
| Potkat nové lidi, pro zábavu | 14 % |
| Musel/a jsem se účastnit | 9 % |
| Začít své vlastní podnikání | 3 % |

*Zdroj: AES (2016), vlastní zpracování.*

Téměř tři čtvrtiny účastníku dalšího formálního vzdělávání uvedlo, že hlavní motivaci představuje možnost lepšího kariérního růstu. Přibližně jedna třetina vidí v dalším vzdělávání vhodný nástroj snížení rizika ztráty zaměstnání.

### 2.3.2 Neformální vzdělávání

**Vzdělávací programy dalšího neformálního vzdělávání jsou zejména pro svou obsahovou pružnost a kratší dobu trvání vhodným nástrojem, jak se flexibilně přizpůsobit aktuálním požadavkům trhu práce a v relativně krátké době získat odpovídající znalosti či dovednosti.**

Neformální vzdělávání *může být orientováno pracovně a mimopracovně*. Rozlišují se čtyři hlavní formy neformálního vzdělávání:

kurzy,

workshopy/semináře,

pracovní školení a

soukromé lekce.

V České republice účast dospělých v neformálním vzdělávání kontinuálně vzrůstá – zatímco v roce 2011 se účastnilo některé z forem neformálního vzdělávání 32,1 % dospělé populace ve věku 18–69 let, v roce 2016 již 39,8 %.[[19]](#footnote-19) Ve věku 25–64 let byl tento podíl vyšší, a to 35 % v roce 2011 a 45 % v roce 2016.

Je zřejmé, že i v případě neformálního vzdělávání jsou mezi jednotlivými zeměmi značné rozdíly, a to jak v počtu participantů, tak v počtu hodin vynaložených na vzdělávání (viz Obrázek 2.8).

Obrázek 2.8 **Účast dospělé populace (25–64 let) na neformálním vzdělávání a průměrný počet hodin vynaložený na neformální vzdělávání měsíčně (vybrané země, 2016)**

*Zdroj: AES (2016), ČSÚ (2018a).*

V  mezinárodním srovnání si ČR stojí lépe než ve formálním vzdělávání, a to *přibližně na průměru EU*; ve sledovaném období se účastnilo neformálního vzdělávání 44,6 % populace ve věku 25–64 let. Více než 60 % dospělé populace se účastní neformálního vzdělávání ve Švýcarsku a Nizozemsku, přes 50 % v Rakousku, Švédsku, Norsku a Německu. Naopak v Řecku, Makedonii a Rumunsku se dalšího neformálního vzdělávání účastní jen 5,6 % dospělé populace. Roční pensum hodin na účastníka je nejvyšší ve Slovinsku (142 hod.), ve Španělsku (106 hod.) a Velké Británii (91 hod.). Na opačném pólu je Česká republika – přestože počet účastníků neformálního vzdělávání je relativně vysoký, činí *průměrný počet hodin na účastníka ročně jen 35 hodin* (pro srovnání – v Rumunsku 37 hod.)*.* Důvody tohoto zjištění mohou být různé, například nižší zastoupení déle trvajících vzdělávacích aktivit, menší počet vzdělávacích aktivit na účastníka, preference krátkodobých (jednodenních školení), nižší podíl mimopracovně orientovaného vzdělávání, které bývá často dlouhodobější, atd.

Účast na neformálním vzdělávání se – stejně jako v případě formálního vzdělávání – liší podle řady socioekonomických hledisek, např. podle věku, dosažené úrovně vzdělání, genderu, postavení na trhu práce či výše příjmu. Nejčastěji se neformálního vzdělávání účastní dospělí ve věkové kategorii 35–44 let (50 %). Je přitom rozdíl mezi muži a ženami. Zatímco muži se nejčastěji účastní vzdělávání ve věku 25–34 let (54 %), ženy až v pozdějším produktivním věku (35–44 let a 45–54 let) a jejich zapojení je méně intenzivní než u mužů (48 % a 47 %).

**Základním faktorem, který ovlivňuje účast jedince v neformálním vzdělávání v dospělosti, je dosažená úroveň vzdělání.** Vyšší dosažené vzdělání znamená také vyšší míru účasti v neformálním vzdělávání (a to jak v pracovně, tak mimopracovně orientovaném). Dobře je to patrné z Obrázku 2.9. Zatímco pouze 17 % dospělé populace ve věkové kategorii 18–69 let s nejvýše základním vzděláním se účastní některé z forem neformálního vzdělávání (z toho 10 % vzdělávacích programů je orientováno pracovně), u osob s VOŠ a VŠ vzděláním je to již 59 % (z toho 50 % programů je orientováno pracovně).

Z Obrázku 2.9 také vyplývá, že **hlavní motivací k účasti na programech neformálního vzdělávání jsou pracovní důvody, a to bez ohledu na dosažený stupeň vzdělání**. Cílem může být např. rozšíření a prohloubení stávající kvalifikace, nutnost doplnit si znalosti a dovednosti nezbytné pro udržení stávajícího zaměstnání (např. doplnění jazykových znalostí, práce s ICT či povinné školení hrazené zaměstnavatelem).

Obrázek 2.9 **Účast dospělé populace (18–69 let) na neformálním vzdělávání dle dosažené úrovně vzdělání v ČR (2016, v %)**

*Zdroj: AES (2016), vlastní zpracování.*

#### Pracovně orientované neformální vzdělávání

Z hlediska dlouhodobého uplatnění jedince na trhu práce má klíčový význam tzv. pracovně orientované neformální vzdělávání. Významně zvyšuje flexibilitu pracovní síly a zvyšuje její stabilitu na pracovním trhu, popř. usnadňuje vstup na trh práce. Z uvedeného důvodu se na tuto oblast dalšího vzdělávání podíváme podrobněji.

Jak je patrné z Obrázku 2.10, míra účasti v neformálním vzdělávání, které souvisí s výkonem práce, se odvíjí od aktuálního podstavení na trhu práce. **Nejvíce se vzdělávají ekonomicky aktivní jedinci v zaměstnaneckém poměru** – 50 %, tedy každý druhý. Mírný je rozdíl mezi muži a ženami (53 % zaměstnaných mužů a 47 % zaměstnaných žen). Účast *podnikatelů* (včetně OSVČ) na pracovně orientovaném neformálním vzdělávání je ve srovnání se zaměstnanci nižší, činí 36 %, ale vzdělávání věnují ročně v průměru o tři hodiny více (30 hod.). Pokud jde o *nezaměstnané osoby*, do pracovně orientovaného neformálního vzdělávání se zapojilo pouze 13 %. Průměrně vysoký objem hodin strávený vzděláváním (52 hod.) souvisí zřejmě s déle trvajícími rekvalifikačními kurzy, které v této skupině osob převažují. Pro doplnění, na pracovně orientované neformálním vzdělávání participuje rovněž 2 % *osob pobírajících starobní důchod*, a to s průměrným ročním objemem 17 hodin.

Obrázek 2.10 **Účast a průměrný počet hodin strávený pracovně orientovaným neformálním vzděláváním dle ekonomického postavení vybraných skupin v ČR (18–69 let, 2016)**

*Zdroj: AES (2016), vlastní zpracování.*

Poznámka: RD – rodičovská dovolená.

Z hlediska **tematického zaměření vzdělávacích programů** (dle mezinárodního standardu klasifikace oborů vzdělání CZ-ISCED-F) se nejvíce vzdělávacích aktivit týkalo *Služeb* – zejm. hotelnictví a restauratérství, kadeřnických a kosmetických služeb, bezpečnostních služeb, přepravních služeb. Druhou oblastí co do počtu vzdělávacích aktivit byl *Obchod, administrativa a právo* – jedná se o nejrůznější kurzy, školení a semináře zaměřené především na účetnictví, daně, finance, bankovnictví, pojišťovnictví, právo, manažerské dovednosti, prodejní dovednosti atd. Třetí oblastí, která vykazuje nejvíce vzdělávacích aktivit, je *Technika výroby a stavebnictví* – jde o vzdělávací aktivity zaměřené na inženýrství a strojírenství výrobu a zpracování či architekturu a stavebnictví.

Obrázek 2.11 **Účast pracujících a průměrný počet hodin strávený pracovně orientovaným neformálním vzděláváním dle hlavních tříd zaměstnání CZ-ISCO (18–69 let, 2016)**

Zdroj: AES (2016), vlastní zpracování.

Z obrázku 2.11 vyplývá, že **s rostoucí složitostí pracovních úkonů, kvalifikačních** **požadavků a nároků na další kompetence** (znalosti, dovednosti, vlastnosti a osobnostní charakteristiky) **roste míra participace v pracovně** **orientovaném neformálním vzdělávání**. Specialisté, odborní a řídící pracovníci jsou zpravidla odpovědni za realizaci úkolů, které vyžadují komplexní přístup (často strategického nebo systémového charakteru). Musí proto disponovat rozsáhlými znalostmi ve svém oboru s přesahem do dalších souvisejících oblastí; současně je nezbytné, aby své znalosti neustále aktualizovali. Z uvedeného důvodu není překvapující, že jejich účast na neformálním vzdělávání je nejvyšší (59–63 %). Zákonodárci a řídící pracovníci stráví neformálním pracovně orientovaným vzděláváním také nejvíce času (42 hod. ročně v průměru na jednoho zaměstnance). Vysokou míru participace vykazují také úředníci (56 %), což je zřejmě dáno nutností disponovat aktuálními znalostmi příslušné legislativy a informacemi, které jsou nezbytné k zajištění plynulého chodu veřejné správy. Z manuálních profesí se nejvíce účastní pracovně orientovaného neformálního vzdělávání, často přímo na pracovišti, jedinci pracující ve třídě Obsluha strojů a zařízení, montéři (50 %). Nutné vzdělávání této skupiny pracovníků může mít řadu důvodů – zavádění nových technologií, modernizace výrobních postupů, přechod na jinou výrobu, rozšiřování výroby, časté inovace produktů atd. Objem vynaložených hodin je však nejmenší (15 hod. v průměru na zaměstnance ročně). Nejnižší účast na vzdělávání vykazují pomocní a nekvalifikovaní pracovníci (21 %), kteří zpravidla vykonávají úkoly, které nevyžadují další vzdělávání, popř. jen omezeně.

Zapojení do pracovně orientovaného neformálního vzdělávání významně ovlivňuje také **velikost podniku***.* Zatímco v nejmenších podnicích do 10 zaměstnanců (tzv. mikro-podnicích) se některé z forem pracovně orientovaného neformálního vzdělávání účastnilo 39 % zaměstnanců, ve větších podnicích (nad 20 zaměstnanců a více) byla participace více než 50%.

Z celkového objemu všech realizovaných vzdělávacích aktivit pracovně orientovaného neformálního vzdělávání pouze 10 % bylo realizováno mimo pracovní dobu a jen 9 % nebylo hrazeno zaměstnavatelem, ale samotným účastníkem. Jednalo se zejména o jazykové kurzy (z 28 %), vzdělávání v oblasti zdravotnictví (17 %), služeb (14 %) a v oblasti ICT (7 %). **Pracovně orientované neformální vzdělávání se tedy zpravidla odehrává v pracovní době účastníků a je zcela či podstatně hrazeno zaměstnavatelem.** Nejčastější formou je v tomto případě pracovní školení (82 %), poté následují kurzy, workshopy a semináře. Přitom největší část tvoří vzdělávací aktivity v oblasti služeb (cca 30 %).

Tabulka 2.3 přináší podrobnější pohled na motivaci dospělých účastnit se některého z programů pracovně orientovaného neformálního vzdělávání.

Tabulka 2.3 **Důvody účasti v pracovně orientovaném neformálním vzdělávání (18–69 let, 2016, v %)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Důvody účasti v pracovně orientovaném  neformálním vzdělávání | Zaměstnanci | Podnikatelé | Nezaměstnaní |
| Vykonávat lépe svou práci | 61 | 79 | 40 |
| Účast byla vyžadována zaměstnavatelem | 68 | 16 | 46 |
| Prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti,  která mě zajímá | 27 | 51 | 26 |
| Přizpůsobit se organizačním a/nebo  technologickým změnám v práci | 27 | 23 | 10 |
| Musel/a jsem se účastnit kvůli zákonným  požadavkům | 24 | 22 | 19 |
| Zlepšit kariérní vyhlídky | 22 | 21 | 32 |
| Snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání | 24 | 11 | 8 |
| Získat znalosti/dovednosti užitečné  v každodenním životě | 19 | 27 | 27 |
| Získat certifikát | 17 | 29 | 27 |
| Zlepšit vyhlídky na získání nebo změnu práce | 7 | 5 | 40 |
| Potkat nové lidi, pro zábavu | 4 | 8 | 17 |
| Začít své vlastní podnikání | 1 | 3 | 3 |

*Zdroj: AES (2016), ČSÚ (2018a), vlastní zpracování.*

Při pohledu na tabulku je patrné, že jako motiv účasti na pracovně orientovaném neformálním vzdělávání **převažuje mezi zaměstnanci nařízená povinnost k účasti na vzdělávání**, ať již přímo zaměstnavatelem, vyplývající ze zákona, popř. pod vlivem dalších vnějších okolností (mírně nižší je mezi vysokoškolsky vzdělanými osobami a jedinci působícími v nemanuálních a nerutinních pracovních profesích). Pozitivně však lze hodnotit skutečnost, že jako velmi časté důvody jsou uváděny **snaha lépe vykonávat svou práci, zlepšit si kariérní vyhlídky** nebo **získat certifikát***.* Tedy důvody, které jsou vedeny snahou zlepšit svou pracovní pozici v podniku a celkově zlepšit své postavení na trhu práce.

## Shrnutí a doporučení

V České republice je v rámci dalšího (formálního i neformálního) vzdělávání dospělých nabízená široká škála nejrůznějších vzdělávacích programů. Přitom účast na dalším vzdělávání determinuje celá řada faktorů – věk, dosažená úroveň vzdělání, genderové hledisko, postavení na trhu práce, výše příjmu, ale také velikost podniku, kde jedinec pracuje, popř. místo bydliště nebo práce (s vyšším stupněm urbanizace roste účast v některé z forem dalšího vzdělávání; jednodušeji řečeno, větší města nabízejí více příležitostí se dále vzdělávat).

**Klíčovým faktorem, který ovlivňuje účast a intenzitu zapojení do dalšího vzdělávání, je dosažená úroveň vzdělání** (viz např. Obr. 2.9). Ve srovnání s dalšími zeměmi EU se **České republice nedaří dostatečně zapojit do dalšího vzdělávání dospělé osoby s nejnižší úrovní vzdělání** (tj. nejvýše základním vzděláním). Je to dobře patrné z následujícího Obrázku 2.12, jenž znázorňuje procento dospělé populace celkem a procento dospělých s nejvýše základním vzděláním, kteří se v daném roce účastnili dalšího vzdělávání, a to ve vybraných zemích EU.

Obrázek 2.12 **Účast dospělých celkem versus účast dospělých s primárním vzděláním (ISCED 0–2) v některé z forem dalšího vzdělávání (25–64 let, 2016, EU, v %)**

*Zdroj: Eurostat (2018), vlastní zpracování.*

Poznámky: NL – Nizozemsko, SE – Švédsko, AT – Rakousko, HU – Maďarsko, FI – Finsko, UK – Velká Británie, DE – Německo, FR – Francie, DK – Dánsko, CY – Kypr, LU – Lucembursko, LV – Lotyšsko, CZ – Česká republika, PT – Portugalsko, SI – Slovinsko, BE – Belgie, EU – Evropská unie, EE – Estonsko, ES – Španělsko, IT – Itálie, MT – Malta, PL – Polsko, BG – Bulharsko. Pro Chorvatsko, Irsko, Litvu, Rumunsko, Řecko a Slovensko nebyly k dispozici data.

Přestože účast dospělých v České republice na dalším vzdělávání je v rámci EU mírně nadprůměrná (46,1 %; v EU 45,1%), účast dospělých osob se základním vzděláním je jedna z nejnižších (16,2 %; průměr EU činí 24 %). Pro srovnání: Stejné procento dospělých jako v ČR participuje na dalším vzdělávání také ve Slovinsku a Portugalsku, přitom zapojení osob se základním vzděláním je zcela rozdílné (ve Slovinsku dokonce nižší než v ČR, a to 14,7 %; v Portugalsku se naopak úspěšně daří zapojit osoby s nejnižší úrovní vzdělání do dalšího vzdělávání, jejich účast dosahuje 31,5 %). Kromě ČR a Slovinska se příliš nedaří zapojit dospělé jedince s nejnižší úrovní vzdělání do dalšího vzdělávání také například v Polsku nebo Bulharsku, kde je ale celková participace dospělého obyvatelstva na vzdělávání nižší. Naopak nejlepší výsledky v tomto směru vykazuje například Maďarsko, Finsko, Švédsko, Dánsko nebo již zmíněné Portugalsko.

Mimořádně nízká účast dospělých osob se základním vzděláním v procesu dalšího vzdělávání se nepříznivě promítá také do dalších ukazatelů, které přímo souvisí s trhem práce – do participace na pracovně orientovaného neformálního vzdělávání, stejně tak do účasti nezaměstnaných na dalším vzdělávání (rekvalifikacích), (viz Tabulka 2.4).

Tabulka 2.4 **Účast dospělých na dalším vzdělávání dle postavení na trhu práce a účast dospělých na pracovně orientovaném dalším vzdělávání dle dosažené úrovně vzdělání (2016, 25–64 let, v %)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Účast na dalším vzdělávání dle postavení na trhu práce | | |
| Celkem | EU | 45,1 |
| ČR | 46,1 |
| Zaměstnaní | EU | 53,1 |
| ČR | 53,9 |
| Nezaměstnaní | EU | 28,3 |
| **ČR** | **22,8** |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Účast na pracovně orientovaném neformálním vzdělávání | | |
| Celkem | EU | 35,8 |
| ČR | 39,3 |
| S primárním vzděláním | EU | 17,4 |
| **ČR** | **13,4** |
| Se sekundárním vzděláním | EU | 32,1 |
| ČR | 37,1 |
| S terciárním vzděláním | EU | 54,0 |
| ČR | 54,4 |

*Zdroj: Eurostat (2018), vlastní zpracování.*

Přestože ČR si vede v uvedených ukazatelích lépe, než je průměr EU, v případě nezaměstnaných a osob s primárním vzděláním jsou výsledky vždy horší.

##### Další formální vzdělávání

Nízká účast dospělé populace v dalším formálním vzdělávání (ve srovnání s ostatními zeměmi EU, viz Obrázek 2.6) je dána především faktem, že více než 90 % dospělé populace má minimálně středoškolské vzdělání, což poptávku po dalším formálním vzdělávání podstatně snižuje. Dalším faktorem, který působí proti účasti na dalším formálním vzdělávání je časová náročnost. Školy, a to jak na úrovni sekundárního, tak terciárního vzdělávání, sice nabízejí nejrůznější vzdělávací programy (večerní, distanční, kombinované), které umožňují sladit pracovní povinnosti se studiem, nicméně způsob výuky je tradiční, založený na přímém kontaktu s vyučujícím. Například *distanční vzdělávání prostřednictvím internetu je stále spíše ojedinělé* (tuto formu vzdělávání využilo ve sledovaném období 2016/2017 pouze 5 % studentů, kteří se vzdělávali jinou než prezenční formou; ve všech případech se jednalo o účastníky terciárního vzdělávání). Výukové *programy nejsou koncipovány modulárně*, ale po ročnících – to jednak zvyšuje časovou náročnost a současně neumožňuje pružné sestavování obsahu vzdělávání tak, aby co nejvíce vyhovovalo individuálním potřebám. Je žádoucí, aby výukové programy lépe reagovaly, jak na požadavky trhu práce, tak jednotlivců. Z uvedeného důvodu lze doporučit **modulární programy**, které umožňuje lépe reagovat na individuální potřeby účastníků, a využívání **moderních výukových forem**, například řešení případových studií, které vycházejí z reálné situace; práce v (mezinárodním) týmu – participace na řešení konkrétního úkolu, kombinace docházky s on line výukovými formami, atd.

##### Další neformální vzdělávání

Účast dospělé populace na dalším neformálním vzdělávání se postupně zvyšuje; dosahuje přibližně průměru EU.Zatímco v roce 2011 se neformálního vzdělávání účastnilo 32,1 % dospělé populace ve věku 18–69 let, v roce 2016 to bylo již 39,8 %.Rozdíl mezi muži a ženami není nijak výrazný (42,4 a 37,1 %). Nejčastěji se neformálního vzdělávání účastní dospělí ve věku 35–50 let (50,8 %).

**Největší rozdíl v participaci na** **neformálním vzdělávání je však dán dosaženou úrovní vzdělání.** Rozdíly mezi jedinci dle dosažené úrovně vzdělání jsou v ČR větší než v řadě zemí EU. V roce 2016 se účastnilo některého z programu neformálního vzdělávání 58,6 % osob (18–69 let) s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním, ale jen 17,7 % osob s nejvýše základním vzděláním (26,7 % osob se SŠ vzděláním bez maturity a 44,5 % osob se SŠ vzděláním s maturitou). Nízká participace osob s nejnižší úrovní vzdělání na dalším vzdělávání, ať již formálním či neformálním, má řadu příčin. Pracovní úkoly, které tyto osoby vykonávají, nevyžadují zpravidla další vzdělávání, popř. jen v omezené míře. Motivace k pracovně orientovanému dalšímu vzdělávání je tedy menší než u vzdělanějších pracovníků, kteří často pracují na pozicích, které umožňují další kariérní růst. Významnou roli hraje také sociální prostředí a kulturní kapitál v rodině, tj. vztah ke knihám a vzdělávání (blíže viz Kapitola 1). Podstatná doporučení jsou uvedena již výše v rámci Kapitoly 2.3.

**Další velký rozdíl vyplývá z postavení na trhu práce** – ve sledovaném období se účastnilo neformálního vzdělávání 52,5 % zaměstnanců (18–69 let), ale jen 19,1 % nezaměstnaných. Pokud jde o osoby v domácnosti, na mateřské či rodičovské dovolené, neformálního vzdělávání se účastnilo 19,4 %.

**Hlavním motivem účasti na neformálním vzdělávání jsou pracovní důvody, a to bez rozdílu dosažené úrovně vzdělání.** Podstatnou část neformálního vzdělávání proto tvoří *pracovně orientované neformální vzdělávání.* Zpravidla se odehrává v rámci pracovní doby a je zcela nebo z větší části hrazeno zaměstnavatelem. Tvoří podstatnou část podnikového vzdělávání.

## 2.4 Podnikové vzdělávání a rozvoj zaměstnanců

Oblast odborného vzdělávání a rozvoje zaměstnanců má v podniku na starosti *útvar řízení lidských zdrojů* (personální útvar); v malých podnicích odpovídá za personální činnosti zpravidla majitel podniku nebo výkonný manažer, popř. personalista (zkušenosti z praxe ukazují, že potřeba vytvořit specializované místo personalisty vzniká při 100 až 150 zaměstnancích).

V praxi se stále častěji uplatňuje koncept tzv. *strategického řízení lidských zdrojů*. Cílem tohoto přístupu k řízení lidí je zajistit, aby všechny personální činnosti (personální procesy) – získávání a výběr pracovníků, přijímání, adaptace, vzdělávání a rozvoj, motivace, řízení pracovního výkonu, odměňování ad. – byly lépe provázány s podnikovou strategií a maximálně přispívaly k naplňování stanovených cílů. Důraz je kladen na vytvoření vhodných pracovních podmínek a prostředí vzájemné důvěry a spolupráce, které by zaměstnance motivovalo k maximálnímu pracovnímu výkonu, podporovalo jejich loajalitu k podniku a celkovou angažovanost.

**Oblast vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je považována za strategickou oblast řízení lidských zdrojů** **(personalistiky).** Je důležitá hned z několika hledisek:

* Vzhledem k rychlému rozvoji moderních technologií a zavádění nových výrobních postupů, častým inovacím, změnám legislativy atd. je nutné zaměstnance neustále vzdělávat a prohlubovat jejich dovednosti (posiluje se tak adaptabilita a flexibilita zaměstnanců).
* Vzdělávání je významným nástrojem adaptace nových zaměstnanců, a to nejen na pracovní prostředí, ale také v oblasti sociální, tj. v oblasti vztahů a komunikace. Řada podniků má vytvořeny speciální adaptační programy, jejichž cílem je, aby se nový zaměstnanec co nejrychleji v novém prostředí zorientoval a mohl podávat plnohodnotný pracovní výkon.
* Některé podniky nabízejí speciální programy pro absolventy vysokých škol (tzv. trainee programy). Těm, kteří uspějí, je nabídnut pracovní poměr a zajímavý kariérní růst (dobře propracované programy má např. Škoda Auto). Tyto programy jsou vhodným nástrojem objevování talentů.
* Vzdělávání je účinným nástrojem motivace zaměstnanců, často bývá spojeno s možností kariérního růstu; celkově podporuje jejich stabilitu. Důležitou oblastí rozvoje zaměstnanců je práce s talenty (talent management) a řízené následnictví.

**Oblast vzdělávání a rozvoje přispívá k vytvoření požadované struktury zaměstnanců z hlediska jejich kompetencí (znalostí a dovedností), kterou podnik potřebuje, aby mohl plnit stanovené úkoly.** Vzdělaný a dobře motivovaný (tedy spokojený) zaměstnanec je nástrojem posílení celkové konkurenceschopnosti podniku.

### 2.4.1 Odborné vzdělávání versus rozvoj

Pro upřesnění je vhodné zmínit, že v podnikové praxi se rozlišují dva pojmy, a to vzdělávání a rozvoj zaměstnanců. Jaký je mezi nimi rozdíl?

**Odborné vzdělávání zaměstnanců** je přímo spojeno s daným pracovním místem a jeho cílem je přizpůsobit stávající znalosti pracovníka novým poznatkům, popř. měnícím se požadavkům pracovního místa.

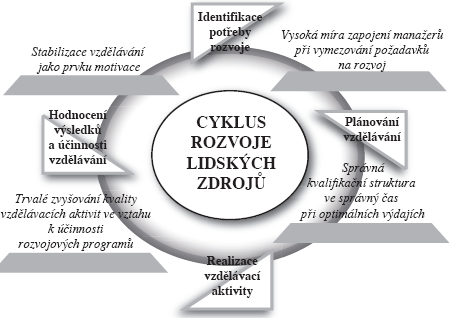
Do oblasti vzdělávání patří *adaptační programy, doškolování* (tj. prohlubování stávající kvalifikace, „aktualizace“ poznatků – např. nové technologické postupy, vědecké objevy, metody řízení) nebo *přeškolování* (*rekvalifikace*), tj. získání nových znalostí a dovedností, spojených s jiným pracovním místem.

**Rozvoj zaměstnanců** zahrnuje další vzdělávání a podstatné rozšiřování stávající kvalifikace. Je orientován na získání znalostí a dovedností, které nejsou nezbytně nutné k vykonávání současné práce v podniku, na pochopení a zvládnutí komplexních problémů (často překračujících hranice jednoho oboru). Z velké části je zaměřen na rozvoj sociálních dovedností a formování osobnosti jedince (komunikace, schopnost odolávat stresovým situacím, vést lidi apod.). Rozvoj je více orientován na budoucnost zaměstnance, jeho kariéru; formuje spíše pracovní potenciál než kvalifikaci. Do rozvoje zaměstnanců patří například práce s talenty a systematická příprava nástupníků v pro klíčové manažerské pozice.

### 2.4.2 Systematické vzdělávání a rozvoj zaměstnanců

Hlavním faktorem, který ovlivňuje vzdělávání zaměstnanců v podniku, je jeho velikost. V *malých firmách* (do 49 zaměstnanců) převažuje zapracování či doškolování zaměstnanců; rekvalifikace probíhají zcela ojediněle, protože jsou časově i finančně velice náročné. Řídící pracovníci a vysoce kvalifikovaní zaměstnanci se – často z vlastní iniciativy – účastní také speciálních vzdělávacích a rozvojových programů, které nabízejí vzdělávací agentury. Ve *středně velkých podnicích* (do 249 zaměstnanců) hodně záleží na podílu kvalifikované práce. Firmy orientované na náročnou práci a služby s vysokou přidanou hodnotou, tedy s vysokým podílem intelektuální práce, často přebírají modely vzdělávání aplikované ve velkých podnicích.

Obrázek 2.13 **Cyklus rozvoje lidských zdrojů**



*Zdroj: Dvořáková a kol. (2012, s. 285).*

Zejména pro *velké podniky* (od 250 zaměstnanců) je charakteristické **systematické vzdělávání a rozvoj** **zaměstnanců**. Jedná se o **strategické řízení rozvoje lidských zdrojů**, tj. proces nepřetržitě se opakujícího cyklu, který má čtyři fáze (viz Obrázek 2.13):

* rozpoznání potřeby vzdělávání – kdo bude vzděláván (popř. které skupiny pracovníků), s jakým cílem,
* plánování vzdělávání – kdo bude vzdělávání zajišťovat (podnik vlastními silami nebo vzdělávací společnost, externí lektor atd.), kdy a kde se uskuteční,
* realizace vzdělávacího procesu,
* vyhodnocování výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacích programů.

Plánování vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je poměrně složitý proces, který ovlivňuje řada vnitřních i vnějších faktorů – aktuální situace na trhu práce, demografický vývoj, kondice podniku (rozvoj, stagnace, útlum), objem finančních prostředků, které podnik na vzdělávání a rozvoj svých zaměstnanců vyčlení, atd.

**Pro informaci**

Malé a střední podniky (MSP), tj. podniky do 249 zaměstnanců, představují v ČR 99,84 % všech podnikatelských subjektů. Zaměstnávají přes 1,8 mil. pracovníků (tj. celkem 59,1 % zaměstnanců podnikatelské sféry), na vývozu se podílejí 51 % a na dovozu 56 %. K tvorbě HDP přispívají 40 % (v EU se MSP podílejí na HDP 58 %, zřejmě v důsledku vyšší produktivity práce dané lepší technologickou vybaveností).

Zdroj: ČSÚ (2018).

### 2.4.3 Metody podnikového vzdělávání a rozvoje

V rámci vzdělávání a rozvoje zaměstnanců se používá řada nejrůznějších metod. Úkolem personalistů je vybrat pro jednotlivé skupiny pracovníků (popř. pro jednotlivce) ty metody vzdělávání, které budou v daném případě nejvhodnější (nejúčinnější).

Tabulka 2.5 přináší přehled základních metod vzdělávání a rozvoje. Metody lze rozdělit do tří skupin – metody vzdělávání při výkonu práce (na pracovišti, *on-the job*), na rozhraní mezi pracovištěm a mimo pracoviště (*on-the-job-rim*) a mimo výkon práce (*off-the-job).*

Tabulka 2.5 **Přehled základních metod vzdělávání a rozvoje pracovníků**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Metody on-the-job | Metody on-the-job-rim | Metody off-the-job |
| * Instruktáž při výkonu práce * Asistování, Stínování * Práce na projektu * Pověření úkolem, Samostatné   vedení projektu   * Rotace práce, Cross training * Rozšiřování a obohacování   pracovních úkolů   * Coaching, Couseling,   Mentoring | * Pracovní porady * Samostudium, Distanční   vzdělávání   * On-line vzdělávací programy * Interní a externí konzultace,   Poradenství   * Action learning * Trainee programy | * Přednášky * Semináře * Demonstrování (instruktáž   mimo výkon práce)   * Workshopy, Řešení   případových studií   * Brainstorming, Brainwriting * Simulace, Hraní rolí * Assessment centre * Outdoor training * Adventure education |

*Zdroj: Dvořáková a kol. (2012, s. 292).*

Každá z metod má své plusy i nedostatky. Důležité je správné použití dané metody, popř. jejich kombinace.

### 2.4.4 Podnikové vzdělávání v ČR v datech

Vzdělávání zaměstnanců v podnicích je pravidelně sledováno (v pětileté periodicitě) ve všech zemích EU, a to na základě mezinárodního šetření CVTS (*Continuing Vocational Training Survey*).[[20]](#footnote-20) Poslední šetření CVTS 5 bylo realizováno v roce 2016 a odráží stav roku 2015. Z dat tohoto šetření vychází také tato kapitola.

Šetření rozlišuje dvě základní formy vzdělávání:

1. *Kurzy/školení* – vyznačují se vysokým stupněm organizace (z hlediska obsahu, času a prostoru) ze strany školitele nebo vzdělávací instituce. Obsah je předem připraven pro charakteristickou cílovou skupinu osob (např. podle vymezených učebních osnov). Vzdělávání probíhá mimo pracoviště (zpravidla v prostorách speciálně určených ke vzdělávání, jako jsou učebny nebo vzdělávací centra). Do této skupiny programů patří například povinné školení BOZP, počítačové nebo jazykové kurzy, kurzy zaměřené na komunikační dovednosti, popř. další jasně strukturované vzdělávání, které zvyšuje kvalifikaci nebo rozšiřuje dovednosti zaměstnanců určitého oboru.
2. *Jiné formy vzdělávání než kurzy/školení* – jedná se o plánované vzdělávání na pracovišti, kdy hlavním cílem účastníka je něco se naučit (získat znalosti a dovednosti přímo související s výkonem práce). Obsah je přizpůsoben individuálním potřebám; účastníci mají do určité míry možnost ovlivnit místo, čas a obsah vzdělávání. Mezi tyto jiné formy vzdělávání patří např. zaškolování, instruktáž orientovaná na konkrétní pracovní činnost, účast na konferencích či veletrzích nebo samostudium, pokud splňuje výše zmíněné podmínky definice.

Alespoň jeden kurz nebo školení (včetně povinných ze zákona) zajišťovalo v roce 2015 pro své zaměstnance 89 % podniků. **Rozdíly jsou patrné nejen podle velikosti** **podniků** (viz Obrázek 2.14), **ale také podle vlastníka podniku**. Své zaměstnance vzdělávalo celkem 96 % firem se zahraničním majitelem, zatímco jen 88 % českých podniků. Je nutné poznamenat, že mezi zahraničními podniky převládají velké a střední firmy, které obecně poskytují na vzdělávání zaměstnanců větší objemy finančních prostředků. Více než polovina podniků přitom použila k zajištění vzdělávání pro své zaměstnance soukromé vzdělávací agentury.

Obrázek 2.14 **Podíl firem, které poskytovaly kurzy/školení a jiné formy vzdělávání – dle velikosti podniku (v %, 2015)**

*Zdroj: CVTS (2016), ČSÚ (2018b), vlastní zpracování.*

Nepovinné kurzy poskytla více než polovina všech podniků (53 %). Jiné formy vzdělávání poskytlo svým zaměstnancům 39 % podniků. Nejvíce z nich v odvětví Informační a komunikační činnosti (62 %). S velikostí podniku roste také účast zaměstnanců v jiných formách vzdělávání. Téměř tři čtvrtiny velkých podniků (74 %) umožnilo v roce 2015 svým zaměstnancům účastnit se také jiné formy vzdělávání.

Tabulka 2.6 shrnuje, **jak podniky reagují na zjištěnou nedostatečnost stávajících znalostí a dovedností svých zaměstnanců.** Většina podniků (celkem 53 %) reaguje *zajištěním potřebného vzdělávání*. Výrazný je přitom rozdíl mezi malými a velkými podniky (47 % vs. 86 %). Z hlediska odvětví podnikání nejčastěji reagují na identifikované nedostatky v kompetencích svých zaměstnanců zajištěním vzdělávání podniky působící v oblasti Peněžnictví a pojišťovnictví (78 % podniků). Další nejčastější reakcí je *vnitřní reorganizace podniku* *s cílem zefektivnit využívání stávajících zaměstnanců a jejich dovedností* (24 % podniků), těsně následovaná *přijímáním nových pracovníků s požadovanou kvalifikací* (23 % podnik). Přibližně jedna třetina malých podniků (33 %) s 10 až 19 zaměstnanci uvádí, že reaguje jiným způsobem, popř. k situaci nedochází. V těchto podnicích si z důvodu malého počtu zaměstnanců a stále stejného objemu práce nemohou dovolit reagovat jedním z uvedených způsobů, popř. to charakter práce nevyžaduje.

Tabulka 2.6 **Podíl firem obvykle reagujících daným způsobem na nedostatečnost stávajících znalostí či dovedností svých zaměstnanců – dle velikosti podniku (v %, 2015)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Způsob reakce** | **Celkem** | **Dle velikosti podniku** | | | |
| 10–19 zam. | 20–49 zam. | 50–249 zam. | 250 a více zam. |
| Zajištění potřebného vzdělávání stávajícím zaměstnancům | 53 | 47 | 49 | 68 | 86 |
| Přijetí nových pracovníků s odpovídající kvalifikací | 23 | 19 | 22 | 30 | 42 |
| Přijetí nových pracovníků a následné zajištění vzdělávání | 4 | 3 | 3 | 4 | 9 |
| Vnitřní reorganizace za účelem lepšího využití stávajících dovedností zaměstnanců | 24 | 21 | 23 | 30 | 32 |
| Ani jedno z výše uvedených (jiný způsob nebo k situaci nedochází) | 27 | 33 | 28 | 16 | 5 |

*Zdroj: CVTS (2016), ČSÚ (2018b), vlastní zpracování.*

Systém vzdělávání v podniku, jeho podobu, frekvenci a formy vzdělávání do určité míry ovlivňuje také skutečnost, **zda jsou do rozhodování o vzdělávání zapojeni zástupci zaměstnanců (odborové organizace)**.

Z Obrázku 2.15 je patrné, že na rozhodování o vzdělávání se podílí zaměstnanci pouze v 6 % podniků. Ve 32 % podniků sice zástupci zaměstnanců (nejčastěji odbory) působí, ale do rozhodování o vzdělávání nejsou zapojeni. Zástupce zaměstnanců nemá 62 % podniků. Do celkového výsledku se opět promítá hlavní faktor, který podnikové vzdělávání ovlivňuje především, a to velikost podniku. Odborové organizace působí zejména ve velkých podnicích nad 250 zaměstnanců.

**Zástupci zaměstnanců se nejvíce zapojují do rozhodování o cílech vzdělávání, jeho obsahu a do rozhodování o formě či druhu vzdělávání. Naopak nejméně se podílejí na rozhodování o rozpočtu.**

Obrázek 2.15 **Podíl podniků se zástupci zaměstnanců (např. odbory) zapojenými do rozhodování v oblasti podnikového vzdělávání – dle velikosti podniku (v %, 2015)**

*Zdroj: CVTS (2016), ČSÚ (2018b), vlastní zpracování.*

Pokud jde o rozpočet, 82 % podniků nemá v rozpočtu zvláštní položku na vzdělávání, nicméně pro zaměstnance vzdělávací programy zajišťuje. Přibližně 96 % firem, které mají v rozpočtu speciální položku na vzdělávání zahrnutou, uskutečnilo ve sledovaném roce 2015 *kurzy povinné ze zákona* a 75 % těchto firem také *nepovinné kurzy.*[[21]](#footnote-21) Nejvíce se účastnili nepovinných kurzů zaměstnanci z odvětví (dle CZ-NACE) Peněžnictví a pojišťovnictví (K, 73 %), Informačních a komunikačních technologií (J, 49 %) a Dopravy a skladování (H, 39 %). Nepovinné vzdělávací aktivity jsou nejčastěji zaměřeny na rozvoj specifických dovedností v daném povolání, jazykové vzdělávání, specifické technické a inženýrské dovednosti, manažerské dovednosti, jednání se zákazníky, dovednosti v oblasti ICT a vedení administrativy.

Obsah podnikového vzdělávání je ovlivněn do jisté míry také tím, na jaké dovednosti svých zaměstnanců klade podnik důraz (viz Tabulka 2.7).

Tabulka 2.7 **Požadované dovednosti zaměstnanců – dle velikosti podniku (v %, 2015)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Dovednosti zaměstnanců** | **Celkem** | **Dle velikosti podniku** | | | |
| 10–19 zam. | 20–49 zam. | 50–249 zam. | 250 a více zam. |
| Běžná orientace v textu a/nebo v početních operacích | 12 | 13 | 13 | 9 | 8 |
| Běžné užívání informačních technologií | 20 | 20 | 19 | 20 | 21 |
| Komunikační dovednosti | 19 | 18 | 19 | 18 | 21 |
| Schopnost týmové práce | 34 | 36 | 34 | 32 | 31 |
| Řešení problémů nebo obtížných úkolů | 24 | 23 | 24 | 25 | 25 |
| Znalost cizích jazyků | 15 | 13 | 12 | 23 | 28 |
| Vedení administrativy | 7 | 7 | 7 | 6 | 4 |
| Jednání se zákazníky | 34 | 35 | 34 | 31 | 26 |
| Manažerské dovednosti | 13 | 8 | 11 | 21 | 36 |
| Odborná práce s informačními technologiemi | 5 | 5 | 4 | 5 | 7 |
| Odborné dovednosti v oblasti matematiky a statistiky | 1 | 1 | < 1 | 1 | 1 |
| Specifické technické a inženýrské dovednosti | 19 | 16 | 16 | 25 | 40 |
| Jiné specifické dovednosti | 27 | 25 | 27 | 29 | 26 |

*Zdroj: CVTS (2016), ČSÚ (2018b), upraveno.*

Jak je z tabulky patrné, podniky nejvíce preferují tzv. měkké kompetence – nejčastěji je to *schopnost týmové práce* a *jednání se zákazníky* a také *řešení problémů nebo obtížných úkolů.* Více než čtvrtina podniků klade důraz také na odborné *specifické dovednosti*, které souvisí s výkonem dané profese. Opět je určitý rozdíl mezi MSP a velkými firmami, což zřejmě vyplývá z poněkud jiné organizace práce (ve velkých podnicích je daleko strukturovanější, větší důraz je kladen např. na manažerské kompetence) i z jiných potřeb (např. lepší jazyková vybavenost je nutná zejména ve velkých podnicích, které mají často zahraniční centrály). Rozdíly jsou dány ale také odvětvím, v němž podnik působí. Například „schopnost týmové práce“ považuje za klíčovou až 48 % firem z odvětví Ubytování, stravování a pohostinství; „schopnost jednání se zákazníky“ označuje za prioritní 60 % podniků z odvětví Obchod.

## Shrnutí

Mezi nejdůležitější zjištění týkající se podnikového vzdělávání v České republice patří následující:

* Hlavním faktorem, který ovlivňuje nastavení procesu vzdělávání zaměstnanců, je **velikost podniku**. K dalším faktorům patří – **odvětví**, v němž podnik působí, **vlastník** podniku, popř. **zapojení zástupců zaměstnanců** (např. odborových organizací) do rozhodování o podnikovém vzdělávání.
* O vzdělávání v podnicích nejčastěji rozhoduje management (útvar řízení lidských zdrojů). Zástupci zaměstnanců jsou do tohoto rozhodování zapojeni pouze v 6 % podniků.
* Většina podniků (63 %) nemá specializovaný útvar či osobu pověřenou vzděláváním. Jiná je ale situace ve velkých podnicích (od 250 zaměstnanců); 85 % z nich má osobu, popř. celý útvar, specializující se na vzdělávání zaměstnanců.
* Ve sledovaném roce 2015 poskytlo svým zaměstnancům některou ze vzdělávacích aktivit 91 % podniků. Alespoň jeden kurz nebo školení zajistilo pro zaměstnance 89 % podniků (87 % firem zajistilo kurz/školení povinné ze zákona, 53 % firem poskytlo svým zaměstnancům také kurzy/školení nepovinné). Také jiné formy vzdělávání, než jsou kurzy či školení, se účastnili zaměstnanci téměř ve 40 % podniků.
* Čas, který zaměstnanci v průměru věnovali vzdělávání, činil 0,6 % jejich placených pracovních hodin, tj. 11 hodin ročně na jednoho zaměstnance (bez ohledu na účast ve vzdělávání). Počet hodin strávených na kurzu/školení na jednoho účastníka dosáhl necelých 14 hodin ročně.
* Z hlediska svého dalšího rozvoje považují podniky za důležité rozvíjet u zaměstnanců zejména měkké dovednosti, a to především schopnost pracovat v týmu a schopnost jednat se zákazníky. Preference se liší podle velikosti podniku a odvětví působení.
* Podíl nákladů na vzdělávání k celkovým nákladům práce podniků činil v daném roce 2015 v průměru 0,71 %.
* Podíl výdajů na vzdělávání dosáhl ve sledovaném roce v průměru 3 134 Kč na jednoho zaměstnance. Podíl výdajů na jednoho účastníka kurzu nebo školení činil 3 470 Kč; na jednu hodinu kurzu/školení 256 Kč.
* Celkem 91 % podniků nevyužilo žádnou dotaci na vzdělávání. Jen 7 % firem využilo dotace z Evropské unie.
* Se školami spolupracuje 27 % podniků; míra spolupráce přitom roste s velikostí podniků – spolupráci se školami vykazuje 72 % podniků nad 250 zaměstnanců. Spolupráce je nejčastěji motivována snahou získat kvalifikované pracovníky.

Oblast vzdělávání patří v současnosti mezi **strategické oblasti podnikového managementu**. Hlavním cílem podnikového vzdělávání je dosáhnout toho, aby zaměstnanci disponovali kompetencemi, které budou odpovídat měnícím se požadavkům jejich pracovního místa. Podnikové vzdělávání je také účinným nástrojem, jak vyrovnat rozdíl mezi nabídkou pracovní síly a poptávkou po ní z hlediska požadovaných znalostí a dovedností. Zejména ve velkých podnicích je vzdělávání propojeno se systémem odměňování, což stimuluje ochotu pracovníků dále se vzdělávat (ne všichni pracovníci totiž mají o další vzdělávání a profesní rozvoj zájem). V neposlední řadě je možnost dále se vzdělávat pro zaměstnance také motivačním prvkem. Vzdělávání je často předpokladem dalšího kariérního růstu zaměstnanců. **Pouze zaměstnanec s požadovanou kvalifikací, znalostmi a dovednostmi, který bude dobře motivovaný, může odvádět maximální výkon.**

## Doporučení

Vzhledem k tomu, že do procesu rozhodování jsou zapojeni zástupci zaměstnanců jen v 6 % podniků, **bylo by vhodné, aby se odborové organizace do oblasti vzdělávání intenzivněji zapojovaly.** Podnikové vzdělávání působí totiž také jako nástroj zvýšení flexibility zaměstnanců uvnitř podniku a omezuje tak riziko propuštění. Po dohodě se zaměstnavateli by bylo vhodné zaměřit se více na skupiny pracovníků s nejnižší úrovní vzdělání (s možností zapojit úřady práce, popř. pomocí prostředků s EU), kteří jsou rizikem propuštění ohroženi nejvíce, s cílem rozšířit jejich kompetence a uvedené riziko snížit. Jinými slovy nečekat, až budou v nepříznivém ekonomickém období propuštěni, ale snažit se toto riziko cestou podnikového vzdělávání minimalizovat. V případě, že budou propuštěni, budou mít na trhu práce větší šance najít nové uplatnění.

Nejde o to přenést na podniky další finanční břemeno, ale po dohodě s nimi vytypovat předpokládané kompetence, kterými by měli v daném podniku pracovníci s nízkou kvalifikací disponovat v budoucnu, a navrhnout odpovídající vzdělávací programy. Jako vhodnou cestu financování takových programů lze doporučit **prostředky z fondů** **EU**, které jsou českými podniky využívány minimálně (jen 7 % podniků).

**Oblast dalšího vzdělávání by se měla stát jedním z témat kolektivního vyjednávání a měla by být zahrnuta do kolektivních smluv.**

Pro podniky je zejména při předpokládaném dočasném snížení potřeby pracovníků efektivnější zaměstnance nepropouštět, ale rozšířit jejich dovednosti a znalosti a najít pro ně uplatnění na jiném pracovním místě v rámci podniku. Náklady na získávání nových zaměstnanců, jejich výběr, přijímání a adaptaci jsou poměrně vysoké, a to zejména v současné době.

Dosažení lepšího souladu mezi poptávkou a nabídkou lze dosáhnout také **rozšířením spolupráce podniků se školami** (středními, VOŠ i vysokými); v současnosti spolupracuje se školami jen necelá třetina podniků. Doporučení se týká především MSP. Situace ve velkých podnicích je odlišná – spolupráci se školami vykazují téměř tři čtvrtiny velkých podniků.

# 3. Pracovní mobilita jako bariéra efektivního využívání disponibilního lidského kapitálu

Česká republika patří k zemím s velmi nízkou pracovní mobilitou. Češi dlouhodobě vykazují nízkou ochotu stěhovat se za prací do zahraničí i v rámci ČR a také ochota dojíždět za prací na delší vzdálenosti je nižší než v zemích západní Evropy. S příchodem mladší generace na pracovní trh by měla mobilita spíše růst, ale v souvislosti s velkým množstvím pracovních příležitostí spíše klesá. **Aktuální situace na trhu práce nevytváří potřebný tlak, aby se lidé za prací stěhovali.**

## 3.1 Nízká rezidenční mobilita a ochota dojíždět za prací

Vážnou bariéru ve vyrovnávání poptávky a nabídky práce co do požadovaných kompetencí a kvalifikací představuje v ČR *nízká rezidenční mobilita*[[22]](#footnote-22) *a ochota lidí* *dojíždět za prací na větší vzdálenosti*. O tom, že pracovní mobilita je nedostatečná, svědčí také velké rozdíly mezi regiony. **Pracovní mobilita tedy nepůsobí jako prostředek vyrovnávání distorzí/nerovnováh na trhu práce.**

### 3.1.1 Rezidenční mobilita a stěhování za prací

V souvislosti s pojmem „rezidenční mobilita“ je nutné připomenout, že v České republice existují také *problémové rezidenční lokality.* Jedná se o tzv. transformační periferie a venkovské periferie.

Jako *transformační periferie* jsou označovány regiony, které byly zasaženy ekonomickou transformací, tj. změnami struktury ekonomiky (typicky Moravskoslezský či Ústecký kraj). V důsledku změn ekonomické struktury došlo k velkému úbytku pracovních míst; je zde vysoké riziko sociální exkluze (sociálně vyloučené lokality).

Jako *venkovské periferie* jsou označovány venkovské oblasti, kde dlouhodobě dochází k úbytku obyvatelstva, s horší dostupností do velkých měst. Je zde málo kvalitních pracovních příležitostí, nedostatek služeb a nízké mzdy.

**Život v problémových rezidenčních lokalitách může negativně ovlivňovat ochotu se (dále) vzdělávat** – zejména v důsledku vlivu sociálního prostředí nebo horší dopravní obslužnosti, která znesnadňuje dopravu do větších měst, kde jsou příležitosti k dalšímu vzdělávání.

**Příklad – Vliv situace v regionu na formování vztahu ke vzdělání**

V posledních pěti letech vzrostl počet žáků, kteří předčasně opustili vzdělávací proces z 5,6 % na 6,7 %. Koncem roku 2017 žádalo o práci přes 11 tis. osob s nedokončenou školní docházkou. Přitom regionální rozdíly jsou velké – v Ústeckém a Karlovarském kraji opustilo předčasně vzdělávání dokonce 15,6 % žáků. Nízké vzdělání je doprovázeno nedostatečnou finanční gramotností, minimální praxí, problematickým rodinným zázemím, potížemi s bydlením, dluhy a nezaměstnaností.

V uvedených krajích je také nejvíce osob se základním vzděláním (13 % v roce 2016), zatímco v Praze jen 3 %.

Zdroj: http://ceskapozice.lidovky.cz/nulove-dosazene-vzdelani-drti-zejmena-severozapad-republiky-pud-/tema.aspx?c=A180306\_161524\_pozice-tema\_lube.

Opět platí, že méně se stěhují za prací osoby s nižší úrovní vzdělání. Příčiny jsou obdobné jako v případě ochoty se vzdělávat, tj. **zejména vliv rodiny a sociální prostředí, které formují vztah k práci** (vč. ochoty vzdělávat se a stěhovat se za prací), ale také ekonomické faktory (které už jsou mnohdy ale důsledkem nedostatečného vzdělání). Stěhování za prací nebylo před rokem 1989 příliš běžné a velká část mladé generace převzala tento model chování od svých rodičů.

**Pro informaci**

Podle průzkumu společnosti Randstad z roku 2017 ochota Čechů přestěhovat se dočasně za prací do zahraničí je druhá nejnižší z 33 sledovaných zemí (horší výsledky vykazovalo jen Dánsko).

Nízká je ale také ochota Čechů přestěhovat se za prací v rámci republiky. Podle průzkumu agentury Ipsos pro společnost Wincott People z roku 2016 není ochotna stěhovat za prací více než polovina (56 %) Čechů. Jen 17,3 % by se přestěhovalo, pokud by jim zaměstnavatel zajistil a zaplatil přechodní bydlení, a jen 9 % by souhlasilo v případě, že by jim zaměstnavatel pomohl najít dlouhodobou práci na novém místě i pro manželku/manžela a pomohl s přestěhováním rodiny. Pokud jde o genderové hledisko, jsou ženy méně ochotny se stěhovat za prací (64,6 %) než muži (47,3 %).[[23]](#footnote-23)

Podle průzkumu agentury Grafton Recruitment z roku 2017 by až 65 % Čechů nepřiměla k přestěhování za prací ani lepší pracovní nabídka nebo lepší pracovní podmínky. Přitom za poslední dva roky stoupl počet těchto osob o téměř 1 % (což je zřejmě odrazem aktuální situace na trhu práce).

Zdroj: Randstad (2017), Bdo Global (2017), Grafton Recruitment (2017).

#### Trh s byty a nájemním bydlením – bariéra stěhování za prací

**Jednou z největších překážek stěhování za prací jsou vysoké náklady spojené s pořízením nového bydlení a nedostatečně rozvinutý trh s nájemními** **byty.** Přitom ceny bytů i nájmů v posledních letech velmi rychle rostou.

**Pro informaci**

Jak vyplývá ze studie společnosti Deloitte, nabídková cena nájemního bydlení činila koncem roku 2017 v průměru 197 Kč za metr čtvereční (přitom meziročně došlo k nárůstu ceny o 13,8 %). Nejvyšší nájemné bylo v Praze (339 Kč, meziroční růst cen o 11,8 %); měsíční nájemné za byt o rozloze 65 metru čtverečních tedy dosahuje kolem 22 000 Kč. Následují Brno (234 Kč, 18 %) a Olomouc (231 Kč, 9,1 %). Naopak nejlevnější nájemné je v Ústí nad Labem (148 Kč, 13,4 %) a Karlových Varech (157 Kč, 0,6 %). Nejvíce se nájem zvýšil v Hradci Králové (a to o 27,9 %, na 191 Kč), v Karlových Varech nejméně (o 0,6 %).

Zdroj: Deloitte (2017).

Tradičně nejvíce pracovních příležitostí vzniká ve velkých městech, kde je současně největší poptávka po bydlení. Ceny bytů a nájmů často šplhají do výšek, které jsou ještě únosné pro středně příjmovou úroveň, pro jedince s nízkými příjmy ale zpravidla znamenají nepřekonatelnou bariéru.

### 3.1.2 Dojíždění za prací

Spíše než stěhování za prací dávají Češi přednost dojíždění. Přestože podle řady průzkumů (např. společnosti Grafton) považují za ideální dobu dojíždění maximálně 30 minut, **postupně se délka dojíždění zvyšuje**. Zatímco v roce 2010 bylo ochotno denně cestovat za prací, pokud dojíždění nezabere déle než hodinu, 33 % osob (dle ČSÚ), v roce 2016 již 37 % (podle průzkumu portálu Práce.cz).

V současnosti dojíždí za prací každý den přibližně jeden milion osob, tj. jedna pětina populace v produktivním věku. Přitom **rozdíly mezi regiony jsou značné** – nejvíce osob dojíždí denně za prací ve Středočeském kraji, zatímco v Moravskoslezském kraji je ochota dojíždět za prací nízká. Hlavní příčina rozdílů mezi regiony spočívá především ve struktuře jejich ekonomiky, v geografickém umístění, kvalitě infrastruktury a dopravní obslužnosti, popř. i dalších faktorech.

Středočeský kraj patří k ekonomicky prosperujícím regionům, kde je řada podnikatelských subjektů zpracovatelského průmyslu, které vytvářejí mnoho pracovních příležitostí; naopak Moravskoslezský kraj se špatně vyrovnává s ekonomickou restrukturalizací. Významnou roli hraje také blízkost Prahy. V některých oblastech Moravskoslezského kraje, zejména v pohraničí, je velmi špatná dopravní dostupnost a nedostatečná infrastruktura – což vytváří bariéru nejen pracovní mobilitě, ale i rozvoji podnikání. Sociální struktura obyvatelstva se zhoršuje, dochází k odlivu kvalifikovaných jedinců – vznikají sociálně vyloučené oblasti a lokality. Navíc úspěšné regiony přitahují pozornost soukromých investorů, méně úspěšné nikoliv – příliv soukromých investic dále rozdíly mezi regiony zvyšuje. Všechny uvedené otázky spolu souvisí a je nutné řešit je komplexně.

Podstatným faktorem, který ochotu dojíždět za prací ovlivňuje, je **finanční ohodnocení** – za prací dojíždějí více lidé v okolí velkých měst (Praha, Brno, Ostrava), kde je více pracovních příležitostí, ale hlavně vyšší mzdy; v regionech s nižšími mzdami je mobilita nižší. Kromě výše mezd, dopravní obslužnosti či kvality infrastruktury hraje významnou roli také dostatek a kvalita nezbytných služeb, především jeslí, mateřských školek, škol a dalších zařízení pro děti.

**Příklad – Kdy se vyplatí dojíždět za prací**

Vždy je nutné posoudit, kdy se dojíždění za prací vyplatí. Podle finančních poradců by náklady na dopravu neměly činit více než 15 % (tj. šestinu) z měsíčního rozpočtu průměrné domácnosti. Za základní výdaje (tj. nájem, energie, potraviny, pojištění, platby za telefon a internet, ošacení, kroužky pro děti, výlety atd.) rodina zpravidla vydá 80 % čistého příjmu.

Pokud je čistý příjem 15 000 Kč, neměly by měsíční náklady na dopravu přesáhnout 2 300 Kč.

Praxe ukazuje, že lidem, jejichž hrubý příjem se pohybuje mezi 20 000–30 000 Kč, se vyplatí denně dojíždět do krajských měst v rámci jejich regionu, kdy dojezdová vzdálenost nepřesáhne 30 km.

Jedná-li se o dojíždění na větší vzdálenost (kolem 100 km), např. dojíždění z Ústí nad Labem nebo z Hradce Králové do Prahy, lidem ve střední příjmové skupině (tj. 20 000 – 30 000 Kč hrubého měsíčně) se to již nemusí vyplatit. Mzdy jsou sice v Praze celkově vyšší, ale na obdobných pozicích nemusí být rozdíl tak velký. Opět je nutné zjistit, zda vyšší mzda pokryje zvýšené náklady na dopravu.

Zdroj: Prace.cz.

#### Příspěvky na dopravu a stěhování

V řadě případů, zejména u nízkopříjmových skupin obyvatelstva, mohou být náklady na dojíždění za prací příliš vysoké – a do práce dojíždět se pak nevyplatí. Mnoho podniků v současnosti již zajišťuje pro své zaměstnance dopravu do práce na své náklady, popř. poskytuje různé příspěvky na dojíždění. Úkolem státu by proto mělo být zaměřit se na tuto problematiku z hlediska osob s nejnižší úrovní vzdělání a dosahovaných příjmů. Nástrojem, který má podpořit regionální mobilitu a jenž je namířen zejména na skupinu dlouhodobě nezaměstnaných, jsou příspěvky na dopravu a stěhování. Příspěvky jsou nabízeny Úřadem práce ČR od dubna 2016.

**Pro informaci**

Do konce února o příspěvek na dopravu nebo stěhování za prací požádalo celkem 6 415 osob. Nejvíce v Moravskoslezském (1 811), Olomouckém (1,535), Jihomoravském (626) a Ústeckém kraji (605). V roce 2017 vyplatil Úřad práce na podporu dojíždění 24,8 mil. Kč. Nejčastěji se jednalo o měsíční částku 1 500 a 2 500 Kč osob. Příspěvek již pobíralo nebo pobírá 4 181 osob, které nemohly dlouhodobě najít práci. Jednalo se o jedince nejrůznějších profesí – administrativní pracovníci, výrobní dělníci, prodavači, automechanik, lakýrník vychovatel, programátor, skladníci, učitelé, obchodní zástupce.

Zdroj: Měšec.cz.

Do budoucna bude důležité vyhodnotit efektivitu tohoto opatření. Pokud se ukáže, že přináší žádoucí efekt, může se stát jedním z nástrojů, jak zvýšit pracovní mobilitu dlouhodobě nezaměstnaných osob, a to zejména v problémových regionech.

## 3.2 Zadlužení jako bariéra vstupu na pracovní trh

Vážným problémem, který úzce souvisí také se sociálním prostředím, je **zadlužení domácností a osob**.Dluhy a exekuce jsou specifickým problémem, který snižuje nejen ochotu jedinců s nízkou kvalifikací dále se vzdělávat, popř. cestovat za prací, ale tvoří **vážnou motivační bariéru vstupu na pracovní trh**.Kvůli dluhům řada lidí vůbec nenastoupí do práce a raději pracuje „načerno“. Z oficiálního výdělku by jim totiž při splácení finančních závazků zbylo jen minimu.

Riziko zadlužení podstatně zvyšuje nezaměstnanost a zejména pak dlouhodobá nezaměstnanost. Lidé bez příjmů snáze dostanou do tzv. *dluhové pasti* (někdy se též používá označení dluhová spirála), kdy se postupně zadlužují stále více, až nakonec nejsou schopni splácet jednotlivé půjčky a úvěry. Přestože se podařilo míru dlouhodobé nezaměstnanosti celkově snížit, v jednotlivých regionech je situace rozdílná. Podle dat ČSÚ byla nejvyšší míra dlouhodobé nezaměstnanosti koncem roku 2017 v Moravskoslezském kraji (7,9 %), v Jihomoravské kraji (5,9 %) a v Ústeckém kraji (5 %). Nejnižší naopak v Kraji Vysočina a v Pardubickém kraji (1 % a 1,1 %). Z údajů je patrné, že opět velkou roli hrají **regionální rozdíly**, resp. ekonomická kondice jednotlivých regionů.

**Pro informaci**

Koncem října 2017 bylo v exekuci 148 310 klientů úřadu práce – nejen nezaměstnaných, ale také příjemců dávek. Nejvíce z nich bylo v Ústeckém kraji.

Na počátku roku 2018 bylo v exekuci celkem 863 000 osob starších 15 let. Meziročně došlo k nárůstu o 3,4 % (přibylo dalších přibližně 31 000 osob), a to přesto, že je rekordně nízká nezaměstnanosti a rostou mzdy. Nejvyšší podíl osob v exekuci nad 15 let je v Ústeckém kraji (18,1 %) a v Karlovarském kraji (17,4 %). Na Ústecku a Mostecku se tento problém týká dokonce každého pátého obyvatele. Naopak nejméně osob v exekuci žije ve Zlínském kraji (5,7 %) a na Vysočině (5,8 %).

Zdroj: https://ekonomika.idnes.cz/exekuce-mapa-exekuci-dluhy-splatky-cesko-fpj-/ekonomika.aspx?c=A180213\_111346\_domaci\_ekl.

## Shrnutí a doporučení

Ochota stěhovat se, popř. denně dojíždět za prací je ovlivněna řadou faktorů. K sociálním faktorům (vliv sociálního prostředí) přistupují faktory ekonomické (umožní ekonomická situace jedince/rodiny, aby se za prací přestěhoval nebo denně za prací dojížděl?) a současně faktory geografické (vzdálenost od velkých měst, geografická dostupnost regionu).

Dlouhodobě vážným a dosud **nezvládnutým problémem jsou v České republice velké** **regionální rozdíly a existence sociálně vyloučených lokalit**. Vysoká míra dlouhodobé nezaměstnanosti, největší objemy dluhů, koncentrace osob s nízkou úrovní vzdělání a často velmi malá ochota ke vstupu či návratu na pracovní trh je úzce svázána právě s problémovými regiony. **Stát by měl v této souvislosti podporovat ve větší míře a cíleně ekonomický rozvoj ve vybraných regionech** (např. prostřednictvím zvýšeného objemu investičních projektů, vytvořením vhodných podmínek pro podnikání v daném regionu – dostupnost regionu, odpovídající infrastruktura, dopravní obslužnost, dostatečná síť služeb) a tvorbu pracovních příležitostí. Zatím se to nedaří, popř. jen výjimečně – dochází k odlivu osob s kvalifikací do ekonomicky prosperujících regionů (vysoký je úbytek mladých a kvalifikovaných jedinců patrný např. v Karlovarském kraji).

Ke specifickým problémům, které významně omezují možnost stěhovat se za prací, patří v ČR **málo rozvinutý trh s nájemním bydlením**. Úkolem státu by mělo být jednak **zajistit výstavbu** **dostupného bydlení i pro nízko příjmové jedince** (tzv. sociální bydlení) a vytvořit vhodné podmínky pro **rozvoj trhu s nájemním bydlením**.

Bariéru vstupu na trhu práce představuje také **zadlužení jednotlivců**, které poměrně významně narůstá, a to i v období velmi nízké nezaměstnanosti a podstatného zvyšování příjmů. V této souvislosti lze doporučit další opatření, která by vedla ke **zvýšení finanční gramotnosti občanů**.

Aktuální situace na trhu práce vytváří příznivé podmínky pro integraci znevýhodněných skupin osob. Nabídka pracovních příležitostí je velká a mzdy rychle rostou. Koncem roku 2017 tvořila nabídka volných pracovních míst s požadavkem základního vzdělání více než polovinu z celkového počtu volných pracovních míst (přesně 53,7 %; v absolutních číslech se jednalo celkem o 116 273 pracovních míst, dle ČSÚ).

**Převažující poptávka po pracovnících s nejnižší úrovní vzdělání, tj. růst pracovních příležitostí pro tuto skupinu osob a současně růst mezd, aktuálně snižuje potřebu dále se vzdělávat (a zřejmě i dojíždět za prací do větší vzdálenosti).** Proti účasti na dalším vzdělávání působí také skutečnost, že *výkon práce spojené s nízkou kvalifikací nevyžaduje zpravidla zvyšování, popř. rozšiřování znalostí*. Většinou se tito pracovníci účastní jen krátkých školení a zapracování (zejm. v rámci procesu adaptace po vstupu do zaměstnání), která jim umožní získat potřebné jednoduché dovednosti, nevedou ale ke zvýšení jejich profesní flexibility.

Z předchozí analýzy vyplývá, že velmi malá participace osob s nízkou úrovní vzdělání na dalším vzdělávání je ovlivněna řadou faktorů současně. Řešení naznačeného problému proto vyžaduje komplexní přístup a spolupráci všech zainteresovaných stran.

# Literatura

#### Primární zdroje

BDO Global. (2017). *BDO Mobility Report 2017.* Dostupné z: https://www.bdo.global/en-gb/services/tax/global-expatriate-services/employee-mobility-report.

ČSÚ. (2018). Databáze. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/statistiky.

ČSÚ. (2018a). *Vzdělávaní dospělých v České republice.* [on line]. Praha: ČSÚ. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016.

ČSÚ. (2018b). *Vzdělávání zaměstnaných osob – 2015. Analýza a výsledky šetření CVTS 5.* Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-zamestnanych-osob-2015.

Deloitte. (2017). *Property Index – ceny nemovitostí. Jak Evropané bydlí a kolik je to stojí.* Dostupné z: https://www2.deloitte.com/cz/cs/pages/real-estate/articles/cze-index-nemovitosti. html.

Eurobarometer. (2005). *Social Capital.* [on line]. Special Eurobarometer, 223/Wave 62.2. Dostupné z: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\_223\_en.pdf.

Eurostat. (2018). Statistics by theme. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/data/browse-statistics-by-theme.

Eurostat. (2016). *Adult Education Survey (AES).* Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/ web/microdata/adult-education-survey.

Eurostat. (2015). *Continuing Vocationl Training Survey (CVTS).* Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Continuing\_Vocational\_Training\_ Survey\_(CVTS)\_methodology.

Grafton Recruitment (2017). *Téměř dvě třetiny Čechů by odmítly stěhování za prací.* Dostupné z: https://www.grafton.cz/o-nas/medialni-zona/archiv-2017/tiskove-zpravy-2017/ temer-dve-tretiny-cechu-by-odmitly-stehovani-za-praci.

OECD. (2002). *Education policy analysis 2002.* [on line]. Paris: OECD. Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-analysis-2002\_epa-2002-en#page2.

World Economic Forum (2017). *The Global Human Capital Report 2017.* Dostupné z: https://www.weforum.org/reports/the-global-human-capital-report-2017.

EC. (2010). Sdělení Komise *Evropa 2020. Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění,* ze dne 3. 3. 2010 KOM(2010) 2020 v konečném znění. Dostupné z:

ES. (2006). *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006, o klíčových schopnostech pro celoživotní učení* (2006/962/ES). Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN.

EU. (2015). *Evropský přehled dovedností.* Dostupné z: http://skillspanorama.cedefop. europa.eu/en.

EU. (2017). *ESCO. Evropská klasifikace dovedností/kompetencí, kvalifikací a povolání.* Dostupné z: https://ec.europa.eu/esco/portal/home.

MPSV ČR. (2015). *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 – 2020.* Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie\_DG.pdf

MŠMT ČR. (2014). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.* Dostupné z: https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/strategie-vzdelavaci-politiky-ceske-republiky-do-roku-2020.

MŠMT ČR & NÚV. (2014). *Šetření akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programů za rok 2013.* Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/33908/.

Národní soustava kvalifikací. (2018). [on line]. Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace. cz.

Randstad. (2017). *Workmonitor – Češi nejsou ochotni se stěhovat za prací do zahraničí.* Dostupné z: https://www.randstad.cz/o-nas/tiskove-zpravy/randstad-news/randstad-workmo-nitor-cesi-nejsou-ochotni-se-stehovat-za-praci-do-zahranici/.

Úřad práce ČR. (2018). *Rekvalifikaci loni absolvovalo více než 18 tisíc lidí.* Tisková zpráva. Dostupné z: https://portal.mpsv.cz/upcr/media/tz/2018/02/2018\_02\_16\_tz\_rekvalifikace \_2017.pdf

Úřad vlády ČR. (2018). *Národní program reforem České republiky 2018.* Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/aktualne/NPR-2018.pdf.

#### Sekundární zdroje

Becker, S. G. (1997). *Teorie preferencí.* Praha: Liberální institut. ISBN 80-7169-463-0.

Becker, S. G. (1964). *Human Capital.* New York: Columbia University Press, for the National Bureau of Economic Research.

Brooking, A. (1996). *Intellectual Capital: Core Asset for the Third Millennium Enterprise.* London: International Thomson Business Press. ISBN 1-86152-4080.

Blossfeld, H. P., Buchholz, S., & Kurz, K. (2011). *Aging Population, Globalization and the Labor Market: Comparing Late Working Life and Retirement in Modern Societies.* Lndon: Edward Elgar. ISBN 978-1-84980-372-4.

Dvořáková a kol. *Řízení lidských zdrojů.* Praha: C. H. Beck, 2012. ISBN 978-80-7400-347-9.

Ederer, P. (2006). Innovation at Work: The European Human Capital Index. *Lisbon Council Policy Brief*, vol. 1, no. 2. ISSN 2031-0943.

Holman, R. (2005). *Dějiny ekonomického myšlení.* 3. vydání. Praha: C. H. Beck. ISBN 80-7179-380-9.

Kastrňák, T. (2004). *Odsouzeni k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině.* Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-29-6.

Ley, D. (1983). *A Social Geography of the City.* New York: Harper Collins. ISBN 978-0788164378.

Minzer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy,* vol. 66, no. 4, p. 281–302.

Murtin, F. et al. (2017). Inequalities in longevity by education in OECD countries: Insights from new OECD estimates. *OECD Statistics Working Papers,* no. 2. Paris: OECD Publishing. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/6b64d9cf-en.

Musil, M. (1968). The Development of Prague’s Ecological Structure. In Pahl, R. E. (ed.). *Readings in Urban Sociology.* Oxford: Pergamon Press.

NVF. (2010). Kol. autorů. *Slaďování nabídky vzdělávání s potřebami trhu práce*. Analyticko-koncepční studie.Praha: Národní vzdělávací fond (NVF). Dostupné z: http://www.nuov.cz/ uploads/koncept/k\_diskusi/Sladovani\_analyticko\_koncepcni\_studie.pdf.

Palíšková, M. (2014). *Trh práce v Evropské unii. Historický vývoj, aktuální trendy, perspektivy.* Praha: C. H. Beck. ISBN 978-80-7400-270-0.

Putnam, D. R. (1995). Bowling Alone: America’s Declining Social Capital. *Journal of Democracy,* January, vol. 6., no. 1, p. 65–78.

Sarracino, F., & Mikucka, M. (2016). Social Capital in Europe from 1990 to 2012: Trends and Convergence. *Social Indicators Research,* vol. 131, issue 1, p. 407–432.

Straková, J., & Veselý, A. a kol. (2013). *Předpoklady úspěchu v práci a životě.* Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC.Praha: Dům zahraniční spolupráce. ISBN 978-80-87335-53-6. Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/PIAAC\_publikace\_web.pdf.

Vodochodský, I. Utváření obrazu sociální struktury současné české společnosti ve skupinových rozhovorech s „dělníky“ a „profesionály“. *Naše společnost,* č. 9, s. 13–18.

Wallace, C., & Pichler, F. (2007). Bridging and Bonding Social Capital: Which Is More Prevalent in Europe? *European Journal of Social Security,* vol. 9, no. 1, p. 25–94.

## Seznam obrázků

## Obrázek 1.1 Složky intelektuálního kapitálu organizace

Obrázek 1.2 Podíl osob ve věku 25–64 let se středoškolským vzděláním

Obrázek 1.3 Podíl osob ve věku 30–34 let s vysokoškolským vzděláním

Obrázek 1.4 Podíl osob ve věku 18–24 let, které předčasně ukončily vzdělání

Obrázek 1.5 Podíl dospělých ve věku 25–64 let účastnících se nějaké formy celoživotního vzdělávání

Obrázek 1.6 Složky lidského kapitálu dle Globálního indexu lidského kapitálu

Obrázek 2.1 Vzdělanostní struktura populace v ČR

Obrázek 2.2 Vzdělanostní struktura v ČR dle věku

Obrázek 2.3 Celkové veřejné výdaje na vzdělávání v zemích EU

Obrázek 2.4 Vývoj míry nezaměstnanosti v ČR dle dosažené úrovně vzdělání

Obrázek 2.5 Průměrné hodinové výdělky podle dosažené úrovně vzdělání

Obrázek 2.6 Účast dospělé populace (25–64 let) na dalším formálním vzdělávání a průměrný počet hodin vynaložený na formální vzdělávání měsíčně

Obrázek 2.7 Účast dospělých na dalším formálním vzdělávání dle věkových kategorií

Obrázek 2.8 Účast dospělé populace (25–64 let) na neformálním vzdělávání a průměrný počet hodin vynaložený na neformální vzdělávání měsíčně

Obrázek 2.9 Účast dospělé populace (18–69 let) na neformálním vzdělávání dle dosažené úrovně vzdělání

Obrázek 2.10 Účast a průměrný počet hodin strávený pracovně orientovaným neformálním vzděláváním dle ekonomického postavení vybraných skupin

Obrázek 2.11 Účast pracujících a průměrný počet hodin strávený pracovně orientovaným neformálním vzděláváním dle hlavních tříd zaměstnání CZ-ISCO

Obrázek 2.12 Účast dospělých celkem versus účast dospělých s primárním vzděláním v některé z forem dalšího vzdělávání (EU)

Obrázek 2.13 Cyklus rozvoje lidských zdrojů

Obrázek 2.14 Podíl firem v ČR, které poskytovaly kurzy/školení a jiné formy vzdělávání

Obrázek 2.15 Podíl podniků se zástupci zaměstnanců (např. odbory) zapojenými do rozhodování v oblasti podnikového vzdělávání

## Seznam tabulek

Tabulka 1.1 Typy uspořádání sociálního kapitálu

Tabulka 1.2 Pořadí zemí dle Globálního indexu lidského kapitálu

Tabulka 2.1 Medián měsíčních mezd dle úrovně dosaženého vzdělání v ČR

Tabulka 2.2 Důvody účasti v dalším formálním vzdělávání

Tabulka 2.3 Důvody účasti v pracovně orientovaném neformálním vzdělávání

Tabulka 2.4 Účast dospělých na dalším vzdělávání dle postavení na trhu práce a účast dospělých na pracovně orientovaném dalším vzdělávání dle dosažené úrovně vzdělání (ČR a EU)

Tabulka 2.5 Přehled základních metod vzdělávání a rozvoje pracovníků

Tabulka 2.6 Podíl firem obvykle reagujících daným způsobem na nedostatečnost stávajících znalostí či dovedností svých zaměstnanců

Tabulka 2.7 Požadované dovednosti zaměstnanců

1. Vlastní prospěch je základním motivem lidského jednání – vede jedince k tomu, aby se věnoval takové práci, k níž má nejlepší předpoklady, aby nabízel své služby co nejkvalitněji a nejlevněji, a uspěl tak v soutěži s ostatními, a aby spořil, investoval a své bohatství dále zvětšoval. [↑](#footnote-ref-1)
2. Viz Marx, K. (1980). *Kapitál: Kritika politické ekonomie.* Praha: Svoboda, 1978–1980. *Capital. A Critique of Political Economy* – jednotlivé díly vycházely postupně v letech 1867–1883. [↑](#footnote-ref-2)
3. Největším přínosem tohoto představitele tzv. cambridgeské ekonomické školy bylo rozpracování *teorie blahobytu*, zejména odlišení soukromých a společenských nákladů, jakož i soukromého a společenského užitku. Teorii blahobytu představil poprvé v roce 1912 v knize *Wealth and Welfare* (Bohatství a blahobyt). Později teorii dále rozvinul a zdokonalil – viz jeho nejznámější práce *Economics of Welfare* (Ekonomie blahobytu) z roku 1920. [↑](#footnote-ref-3)
4. Představitele *chicagské* *školy ekonomie* pojí nejen příslušnost k Chicagské univerzitě, ale především společně sdílené myšlenky a názory na fungování ekonomiky. Je pro ně charakteristická *důvěra ve svobodné trhy,* v jejich schopnost efektivně alokovat zdroje a rozdělovat důchody. Jejich *liberální myšlení* se orientuje na snahu minimalizovat úlohu státu v ekonomice. Mezi významné představitele této ekonomické školy patří např. *Milton Friedman, Gary Becker* či *Theodore W. Schultz.* [↑](#footnote-ref-4)
5. Za nejvýznamnější přínos k rozvoji ekonomické teorie je považována Beckerova práce z roku 1976 *The Economic Approach to Human Behavior* (Ekonomické přístupy k lidskému chování). Vysvětluje v ní, že jedinec se vždy chová (ať už si to uvědomuje, či nikoliv) racionálně, s cílem maximalizovat svůj užitek na základě osobních preferencí. V roce 1992 byla Garymu S. Beckerovi udělena Nobelova cena za ekonomii. [↑](#footnote-ref-5)
6. *Gary S. Becker* je společně s *Georgem J. Stiglerem* (dalším představitelem chicagské školy) tvůrcem tzv. *ekonomie času.* Základním předpokladem je tvrzení, že čas je vzácným faktorem. Časové náklady mají podobu obětované příležitosti, tj. hodnota toho, co člověk obětuje, když na určitou činnost vynakládá svůj čas (budu se vzdělávat, nebo pojedu na výlet?). [↑](#footnote-ref-6)
7. *Institucionalismus* a na něj navazující *institucionální* *ekonomie* (která se rozvíjí od 60. let) vycházejí z názoru, že institucehrají zásadní roli při utváření ekonomického chování lidí i při dosahování ekonomické výkonnosti a že samy instituce se v čase mění. [↑](#footnote-ref-7)
8. OECD věnuje problematice rozvoje lidského kapitálu velkou pozornost. Výsledky zkoumání každoročně uveřejňuje ve studii *Education* *at a Glance.* [↑](#footnote-ref-8)
9. Průzkumy realizované Granovetterem také ukázaly, že jedinci, kteří získali nové pracovní místo na základě osobních kontaktů, neformální cestou, měli v průměru vyšší plat a celkově byli s novým zaměstnáním více spokojeni. Zda a v jaké míře skutečně zásadně ovlivňuje využívání slabých či silných vazeb úspěšnost při hledání zaměstnání, vyšší mzdy či spokojenost v práci, nebylo však nikdy jednoznačně prokázáno. [↑](#footnote-ref-9)
10. ISCED (*International Standard Classification of Education*) je mezinárodní standardní klasifikace vzdělání. V roce 2014 se začala používat nová verze ISCED 2011, která nahradila stávající verzi ISCED 97. Uvedené verze se mírně liší v používané metodice, a proto nelze sledovat delší časové řady. [↑](#footnote-ref-10)
11. Ukazatel zahrnuje osoby, které se v posledních 4 týdnech před šetřením účastnily alespoň jedné z forem celoživotního vzdělávání. [↑](#footnote-ref-11)
12. Ederer, P. (2006). Innovation at Work: The European Human Capital Index. *Lisbon Council Policy Brief*, vol. 1, no. 2. ISSN 2031-0943. [↑](#footnote-ref-12)
13. Přesná definice ukazatele, který se v rámci EU pravidelně sleduje v souvislosti s plněním cílů Strategie Evropa 2020, zní: *Podíl osob ve věku 30–34 let s minimálně terciárním vzděláním* (ISCED 5 – 8). [↑](#footnote-ref-13)
14. Přesná definice sledovaného ukazatele zní: *Podíl osob ve věku 25–64 let, které dosáhly alespoň vyššího středního vzdělání* (ISCED 3–8). [↑](#footnote-ref-14)
15. V rámci plnění cílů Strategie Evropa 2020 se sleduje ukazatel: *Procento obyvatel ve věku 18–24 let, kteří předčasně ukončili vzdělání* (tj. ukončili nejvýše základní vzdělání a v budoucnu se nezúčastní dalšího vzdělávacího procesu; ISCED 0–2). [↑](#footnote-ref-15)
16. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [↑](#footnote-ref-16)
17. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů. [↑](#footnote-ref-17)
18. Šetření AES je realizováno v členských zemích EU dle *Nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 452/2008 o vypracování a rozvoji statistik o vzdělávání a celoživotním učení.* První AES proběhlo v období 2007/2008. Zatím poslední šetření se vztahuje ke školnímu (akademickému) roku 2016/2017 a kromě členských zemí EU zahrnuje také Island, Norsko, Makedonii, Švýcarsko, Srbsko a Turecko. Z výsledků tohoto šetření vychází Kapitoly 2.3.1 a 2.3.2. [↑](#footnote-ref-18)
19. Míra účasti v neformálním vzdělávání zachycuje podíl osob, které v rámci šetření AES uvedly, že se v průběhu dvanácti měsíců, které předcházely datu dotazování, účastnily alespoň jedné z aktivit neformálního vzdělávání. [↑](#footnote-ref-19)
20. Realizace šetření vyplývá z nařízení Komise (ES) č. 198/2006 ze dne 29. 10. 2014, kterým se provádí nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 1552/2005 o statistikách odborného vzdělávání v podnicích, ve znění pozdějších předpisů. První šetření CVTS 1 se vztahovalo k referenčnímu roku 1993. [↑](#footnote-ref-20)
21. Termínem „*nepovinné kurzy/školení“* jsou v rámci šetření CVTS označovány kurzy a školení, která nejsou povinná ze zákona. Nejčastěji se jedná o počítačové či jazykové kurzy, kurzy zaměřené na komunikační dovednosti, rekvalifikační kurzy, vzdělávání na VŠ, popř. jiné jasně strukturované vzdělávání, které vede ke zvýšení kvalifikace nebo rozšiřuje dovednosti zaměstnanců v určitém oboru. [↑](#footnote-ref-21)
22. *Rezidenční mobilita* v sobě nese aspekt geografické a také sociální mobility. Lze ji definovat jako stěhování obyvatelstva do nového bydliště na krátké vzdálenosti do lokalit s podobným sociálním statusem. V českém prostředí však diference lokalit podle sociálního statusu téměř zanikla v důsledku socialistické bytové politiky, proto je vhodnější rezidenční mobilitu v podmínkách ČR chápat jako stěhování na krátkou vzdálenost. [↑](#footnote-ref-22)
23. Uvedená data jsou ze studie BDO Mobility Report (2017); výzkum se uskutečňuje pravidelně ve spolupráci s agenturou Ipsos. Výsledky studie jsou založeny na datech z 20 zemí od 14 516 respondentů ve věku 18 – 64 let. [↑](#footnote-ref-23)