

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**2022**

**Lenka Mužíková**

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**DOKTORSKÉ STUDIUM**

**KOMBINOVANÉ**

**2019 – 2022**

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Lenka Mužíková**

**Rekvalifikační vzdělávání jako faktor rozvoje znalostní  
společnosti a lidského kapitálu**

Praha 2022

Školitel: doc. Milan Beneš, Dr.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

DOCTORAL  
PART - TIME STUDIES  
2019 - 2022

**DISSERTATION THESIS**

**Lenka Mužíková**

**Retraining as a factor in the development of the  
knowledge society and human capital**

Prague 2022

The Dissertation Thesis Work Supervisor: doc. Milan Beneš, Dr.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená disertační práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. března 2022

Lenka Mužíková .....

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat svému školiteli doc. Milanovi Benešovi, Dr. za jeho péči a podporu při mém studiu.

## Anotace

Dizertační práce vychází z teoretického konstruktů Vzdělanostní společnosti, který akcentuje význam vědy, techniky, technologií v hospodářské a sociální sféře. Vzdělanostní společnost je dnes realitou běžného života, o čemž svědčí rostoucí požadavky na kvalifikaci a profesní kompetence lidí. Vzdělání a další vzdělávání se stávají důležitým činitelem konkurenční schopnosti nejen jednotlivců, ale i podniků, institucí státu i nadnárodních celků. Ekonomické systémy vytvářejí stále naléhavější poptávku po specializovaných odborně připravených pracovních silách s profesní praxí a s potenciálem osobnostního rozvoje.

V globálním měřítku se uplatňují normy stimulující a rozvíjející národní trhy práce jako je americký systém O\*Net, Evropský rámec kvalifikací (EQF), v českých podmínkách jde o NSK – Národní soustavu kvalifikací a NSP – Národní soustavu povolání. Pohyb lidí na trhu práce je stále intenzivnější a rekvalifikace představuje efektivní nástroj řešení problému vyšší zaměstnanosti obyvatelstva. Rekvalifikační kurzy pomáhají svým absolventům adaptovat se na změny v požadavcích zaměstnavatelů na znalosti, dovednosti či profesní návyky v pracovním procesu. Autorka v předložené dizertační práci provedla poměrně rozsáhlou analýzu fungování systému rekvalifikačního vzdělávání v České republice. Tuto analýzu doplnila empirickým šetřením, které bylo zaměřeno na současnou situaci v oborech rekvalifikačních programů a na problémy v jejich realizaci v akreditovaných vzdělávacích zařízeních. Šetření zahrnovalo též sondu do názoru vybraných absolventů rekvalifikačních kurzů týkajícího se jejich spokojenosti s průběhem vzdělávání.

Důležitou součástí dizertační práce je též komparativní studie, která je výstupem z vědecko-výzkumného grantu, který řešila autorka v průběhu svého doktorského studia. Analýza současné praxe v rekvalifikačním vzdělávání byla propojena se situací ve stejné oblasti ve vybraných evropských zemích (Rakousko, Německo, Švýcarsko, Finsko, Velká Británie a Irsko) a v zámoří (USA a Kanada). Závěr práce vyúsťuje v náměty na obohacení veřejné vzdělávací politiky v České republice v kontextu programových dokumentů zemí OECD a zemí Evropské Unie.

## **Klíčové pojmy**

Akreditovaný rekvalifikační program, celoživotní vzdělávání a učení, Evropský rámec kvalifikací (EQF), intelektuální kapitál, lidský kapitál, Národní soustava kvalifikací (NSK), Národní soustava povolání (NSP), profesní kvalifikace, rekvalifikační kurzy, znalostní kapitál, znalostní společnost.

## **Annotation**

The dissertation is based on the theoretical construct of educational society which accentuates the meaning of science, technique, technology both in economic and social sphere. Nowadays, the educational society is the reality of common life which is demonstrated by the growing demands for people's qualification and professional competencies. Education and further education are becoming an important factor in the competitiveness not only of individuals but also companies, institutions of the state and supranational wholes. Economic systems are creating an increasingly urgent demand for a specialised, professionally prepared workforces with professional practise and with the potential of personality development.

On a global scale, there have been applied standards stimulating and developing labour markets, such as the American O\*Net system, the European Qualification Framework and in the Czech conditions the National Qualification Framework (NQF) and the National System of Occupation (NSO). The movement of people on the labour market is more and more intensive and retraining represents an effective tool of the issue of higher employment of citizens. Retraining courses help their graduates to adapt to changes in the employer's demands on knowledge, skills, or professional customs in the working process. In the presented dissertation, the author has conducted a relatively extensive analysis of the functioning of the retraining education system in the Czech Republic. She has supplemented the analysis with an empirical survey which was focused on the current situation in the subjects of retraining programmes and on the problems in their implementation in accredited educational facilities. The survey also included a probe into the opinion of selected graduates of retraining courses related to their satisfaction with the course of education.

An important part of the dissertation is composed of a comparative study which is the output of a research grant which was solved by the author during her doctoral study. The analysis of the current practise in the retraining education has been linked to the situation in the same area in selected European countries (Austria, Germany, Switzerland, Finland, Great Britain, and Ireland) and overseas (USA and Canada). The end of the thesis results in ideas for the enrichment for public educational policies in the Czech Republic in the context of programming documents of OECD countries and European Union.



## **Key terms**

Accredited retraining programmes, European Qualification Framework (EQF), human capital, intellectual capital, knowledge capital, knowledge society. lifelong education and learning, National Qualification Framework (NQF), National System of Occupations (NSO), retraining courses, Vocational qualification.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA DIZERTAČNÍ PRÁCE.....</b>	<b>16</b>
1.1 Znalostní společnost a koncept celoživotního vzdělávání a učení .....	16
1.2 Vzdělávání jako součást rozvoje lidského kapitálu .....	30
<b>2 DOKUMENTY REGULUJÍCÍ TRH PRÁCE A REKVALIFIKAČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>48</b>
2.1 Národní soustava kvalifikací a Národní soustava povolání .....	48
2.2 Analýza systému rekvalifikačního vzdělávání .....	61
<b>3 PROBLÉMY REKVALIFIKACE V ČR V KONTEXTU MEZINÁRODNÍHO SROVNÁNÍ .....</b>	<b>87</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>100</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>106</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>114</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>115</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>117</b>

## ÚVOD

V rámci malé rekapitulace problémů v ČR je nutno konstatovat, že podle údajů Českého statistického úřadu se trh práce u nás po roce 1989 od základu změnil. Za více než 30 let společenských změn došlo k významným přesunům pracovníků mezi jednotlivými sektory ekonomiky. Co se týká průmyslu, zůstává Česká republika průmyslovou zemí, je v něm zaměstnáno 37,5% pracovníků, což je daleko více než průměr v Evropské unii (25%) a i průměr v rámci globálního světa (30,9%). Jsme tedy věrni dlouhodobé tradici a zázemí v této oblasti. Došlo samozřejmě k výrazné modernizaci materiálně technické, technologické a strukturální základny našeho průmyslu. Nicméně stávající fakta jsou však jednoznačná. Česká republika je stále spíše „*montovnou*“. K tomu naše země působí také jako velkosklad. Stačí jet autem po dálnici na Brno či Plzeň a vidíte velké množství skladovacích prostor, které neustále přibývají... Podíl naší přidané hodnoty na celkovém vývozu je 61%, což je celkově jedna z nejnižších hodnot na světě. Německo má tento podíl 79%, Velká Británie 85% a v USA je to okolo 90%. Například Izrael má svou přidanou hodnotu 81% tedy výrazně více než my, ačkoliv se jedná o malou ekonomiku. Příčina je jasná, v ekonomice Izraele hrají mnohem výraznější úlohu inovace, výzkum a vývoj. Oproti tomu Česko zatím ve světě konkuruje spíše levnou pracovní silou než vysoce kvalifikovanou prací. S určitou (ne příliš velkou) mírou zjednodušení jsme se stali z velké části subdodavateli německých firem. Jasně je to vidět v automobilovém průmyslu. Mzdy se tam neodvíjejí od produktivity práce, ale od konečné ceny auta. „*Kasíruje*“ se až na konci, takže my na konečné zisky nedosáhneme. V českém automobilovém průmyslu je mnoho firem, které dodávají díly či doplňky německým automobilkám. Toto je prostě realita a tvrzení, že jsme po ekonomické stránce sedmnáctou spolkovou zemí, není ani trochu nadnesené. Na druhé straně představy o tom, že jsme byli po II. světové válce průmyslová velmoc, jsou mírně řečeno „*planou nostalgií*“. Do jisté míry možná platilo, že jsme uměli vyrobit všechno, ale bylo to v mizerné kvalitě, drahé, a navíc jsme to neuměli prodat. Ke změnám struktury výroby dojít muselo, řada našich podniků měla z dob socialismu velké kapacity pro výrobu v rámci RVHP, tedy pro trh, který odebral téměř vše bez ohledu na kvalitu produktů, a navíc se po společenských změnách v zemích střední a východní Evropy rychle rozpadl.

Další změny po roce 1989 nastaly i v zemědělství, kde radikálně poklesla zaměstnanost ze startovací čáry 7,4% na 2,8% na konci roku 2019. Celé odvětví se postupně též změnilo po stránce strukturální, organizační a výkonové, a to zvláště po

vstupu České republiky do Evropské unie v roce 2004. Všechny změny v zaměstnanosti, tj. malý pokles v průmyslu a rapidní v zemědělství vedly v přesunutí pracovní síly do terciálního sektoru, tj. do různých typů služeb, kde je v současné době zaměstnáno přes 60% pracovníků v naší republice.

Uvedené změny jsou velmi zásadní pro práci s lidskými zdroji. V této souvislosti došlo též k významným změnám v kvalifikační úrovni obyvatelstva. Počet lidí jen se základním vzděláním za posledních více než 30 let poklesl o více než polovinu. Nárůst zaznamenalo zejména středoškolské vzdělání s maturitou, které má více než 80% obyvatelstva, což je rarita nejen v Evropské unii, ale i v OECD. V naší zemi roste též počet lidí s vysokoškolským vzděláním, v roce 1989 to byly 4%. Dnes se počet vysokoškoláků blíží 15%. Výrazné změny ve změnách vzdělanosti a kvalifikační přípravy pracovníků se odehrály v 90. letech. Bylo potřeba requalifikovat velkou část pracovních sil, v podnicích se postupně realizovalo kontinuální vzdělávání zaměřené na změny v technologiích, technice, zachycení nástupu digitalizace a robotizace. Přes výrazné změny k lepšímu, rostoucí životní úrovni a růst spotřebního způsobu života, zůstávají ve společnosti různé sociální problémy, které determinují práci s lidskými zdroji. Přestože si žijeme stále lépe, platy po celá léta rostou a zvyšují se tržby v obchodech, přesto se Česká republika potýká se stále větší sociální nerovností. Na konci roku 2018 existovalo v Česku přes 830 chudinských oblastí. O rok později v roce 2019 již více než 1200 takových oblastí, je otázkou, jak se do těchto statistik zapíše rok 2020 a rok 2021, situaci jistě ovlivní hospodářské dopady pandemie Covid-19. V těchto chudinských oblastech žilo kolem 160 tisíc lidí, což je více než má většina krajských měst v republice, samozřejmě mimo Prahu, Brno, Ostravu a Plzeň. Pro srovnání v roce 2006 to bylo kolem 300 ghett s 80 tisíci lidmi. Chudinské lokality má každý kraj, kritická situace je v Karlovarském a Ústeckém kraji, nejlepší situace z tohoto hlediska je v Jihomoravském kraji. Tato v zásadě velmi nepříznivá realita klade velké nároky na systémy sociální práce a na sociální služby jako takové. Práci s lidskými zdroji nelze v žádném případě zužovat na podnikovou sféru, je potřeba do problematiky rozvoje lidských zdrojů zahrnout i otázky komunitního, venkovského prostoru, včetně evropské problematiky. Ekonomická krize v souvislosti s pandemií Covid-19 situaci nepochybně prohloubí. Tyto skutečnosti výrazně determinují situaci v zaměstnanosti a hledání nástrojů, jak lidi zapojit do vzdělávání jako důležité formy přípravy a zapojení do práce.

Cílem této dizertační práce je podrobně rozebrat oblast dalšího vzdělávání requalifikací z pohledu jejího legislativního ukotvení, a popsat jednotlivé soustavy, které jsou v oblasti vzdělávání v České republice stěžejní. Důležitou součástí práce je

i propojení dalšího vzdělávání s počátečním vzděláváním prostřednictvím Národní soustavy kvalifikací a vznikajících profesních kvalifikací. Hlavním záměrem práce je pohled na další vzdělávání a rekvalifikace z různých pohledů a poukázání na jednotlivé souvislosti, propojení a návaznosti, a to nejen v České republice, ale i v zahraničí. Práce je obohacena o výsledky z realizovaných šetření u vzdělávacích zařízení a absolventů rekvalifikačních kurzů. Dále jsou do práce zakomponovány aktuální údaje týkající se realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací a udělených autorizací.

Dizertační práce je v závěru doplněna o komparační pohled na problematiku dalšího profesního vzdělávání a rekvalifikací v zahraničí. Pro srovnání a inspiraci byly vybrány německy mluvící země Evropy a země, které již tradičně vykazují nejlepší výsledky ve vzdělávací oblasti v mezinárodních šetřeních jako je Velká Británie, Irsko a Finsko. Komparace je doplněna o poznatky ze zámoří, konkrétně z USA a Kanady.

Cíle dizertační práce byly stanoveny na základě studia odborné literatury a profesních zkušeností autorky. Odborná literatura zaměřená na znalostní společnost a rozvoj lidského kapitálu v ní pochází zejména z anglo-americké provenience a částečně z německy mluvící Evropy. V obecné rovině hraje další profesní vzdělávání důležitou úlohu při změnách v hospodářských a společenských strukturách, nicméně v publikacích není rozlišován charakter „bežných“ a rekvalifikačních kurzů pro dospělé. Prostá skutečnost, že rekvalifikační vzdělávání přináší možnost uplatnit jednotlivce na trhu práce, a že vede ke zvyšování zaměstnanosti obyvatelstva, zůstává na okraji zájmu vědecko-výzkumných projektů.

Toto východisko práce potvrzují i zkušenosti z České republiky. Po roce 1990 se začal formovat a částečně oddělovat segment rekvalifikací jako samostatně fungující systém. Celý vývoj byl nejprve velmi překotný, ovlivněný transformací a výraznými přesuny lidí na trhu práce zejména z průmyslu a zemědělství do odvětví služeb. Rekvalifikace neměly pevný legislativní rámec a realizovaly dosti živelně na základě potřeb praxe. Někteří odborníci (Palán) dokonce tvrdili, že rekvalifikační kurzy slouží spíše jako profesní orientace než jako základ pro výkon nějaké pracovní pozice. Tento stav se postupně měnil a rekvalifikační vzdělávání dostalo pevný legislativní základ fixovaný na dokumenty regulující a stimulující trh práce jako je Národní soustava povolání a Národní soustava kvalifikací.

Hlavní cíle práce v tomto kontextu byly stanoveny tyto:

1. Provést teoretickou analýzu problematiky znalostní společnosti a vymezit roli dalšího, zvláště profesně orientovaného vzdělávání v jejím rozvoji.

2. Ukázat profesní, resp. rekvalifikační vzdělávání jako jeden z faktorů zkvalitňování lidského kapitálu.
3. Specifikovat charakter a zaměření dokumentů zabývajících se trhem práce v globálním měřítku (O\*NET), v evropském měřítku (EQF) a národním měřítku (Národní soustava povolání a Národní soustava kvalifikací).
4. Provést podrobné hodnocení kladů, záporů, příležitostí a možností systému rekvalifikačního vzdělávání a poradenství vzhledem na probíhající změny v hospodářství a společnosti.
5. Realizovat empirické šetření činnosti akreditovaných vzdělávacích institucí na trhu, zjistil zaměření rekvalifikačních kurzů a podmínek jejich realizace.
6. Podat zpětnou vazbu o efektivnosti rekvalifikačních kurzů v podobě názorů jejich absolventů. Jinými slovy ukázat, zda tyto kurzy plní svůj hlavní účel, jestli pomáhají lidem k získání pracovních míst.
7. Zpracovat komparativní studii o zahraničních zkušenostech z rekvalifikací a upřesnit možné náměty pro obohacení legislativy a praxe rekvalifikačního vzdělávání u nás.

Při realizaci takto stanovených cílů byla jen malá opora v teoretické literatuře, odborné zdroje se většinou opírají o různé modely, konstrukty a o programové dokumenty na úrovni vlád a nadnárodních institucí. Rekvalifikace je většinou objasňována přes legislativu a různé zobecnění praktických zkušeností autorů statí. Také v oblasti empirického šetření v celé soustavě akreditací udělovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy až po praxi v rámci úřadů práce bylo obtížné na něco navázat. Poslední šetření provedlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2014, které bylo jen přehledového rázu. Z těchto důvodů musela autorka vytvořit teoretický rámec problematiky, definovat legislativní ukotvení rekvalifikací a na tomto základě postavit koncept a metodiku empirického šetření.

Dizertační práce v teoretické části vyšla z rešerší odborné problematiky v relevantních zdrojích, zejména odborné literatury zahraniční. Jak již bylo uvedeno, rešerše byly zaměřeny na problematiku znalostní společnosti a na procesy zkvalitňování lidského kapitálu. Poznatky z odborné literatury byly doplněny rozbořením článků registrovaných v mezinárodních respektovaných databázích zejména ERICH PLUS, WoS a dalších, a to s pomocí klíčových slov postihujících i digitální realitu současného světa. Oba zdroje, tedy teoretická literatury a časopisecké články poskytly autorce náměty k diskuzi o povaze současné vzdělanosti, které jsou obsaženy v první kapitole práce. Dalším zdrojem zkoumání problematiky byly studie a programové

dokumenty mezinárodních organizací jako je MMF, OECD, Světová banka, EU a další. Je zajímavé, že v těchto zdrojích bylo rekvalifikační vzdělávání chápáno jako forma celoživotního vzdělávání a učení, která zhodnocuje výsledky výuky a učení v podobě uplatnění absolventů na trhu práce. V další části dizertace autorka vymezila problémová místa v oblasti rekvalifikačního vzdělávání, která se stala podkladem pro výzkumné šetření. V této fázi bylo učinit rozhodnutí, jak se postavit k výzkumu těchto jevů, které mají pedagogický, resp. Andragogický charakter. Pelikán (1998, s. 15) upozorňuje na skutečnost, že „pedagogické jevy mají svoji nepopíratelnou specifiku především v tom, že jsou podmiňovány velkým množstvím intervenujících proměnných, z nichž některé jsou jen obtížně měřitelné.“ Barták (2008, s. 9) uvádí, že vzdělávání dospělých „z metodologického hlediska využívá vědeckých metod k poznávání objektivní reality k postupnému přechodu od poznání jevové stránky poznávané skutečnosti, k pochopení a využívání obecných zákonitostí...“ Autorka si v tomto kontextu na základě studia výše uvedené i další literatury (Průcha, 2014; Chráska, 2016; Kasíková, 2017) položila tyto tři základní otázky:

1. Co chceme zkoumat?

Jde v podstatě o poznání fungování akreditovaných vzdělávacích institucí v oblasti rekvalifikačního vzdělávání.

2. Jakými prostředky (metodami)?

Zkoumání reality bylo provedeno ve větší míře kvantitativním výzkumem, který pracuje s číselnými údaji, sleduje rozsah, zaměření a frekvenci rekvalifikačních kurzů apod. Část výzkumu byla zaměřena kvalitativně, neboť autorka pracovala se slovními vyjádřeními absolventů rekvalifikačních kurzů, co se týká jejich spokojenosti s výukou a výsledky vzdělávání.

3. Proč to chceme zkoumat?

Základním záměrem výzkumného šetření bylo zjistit, zda akreditace k rekvalifikačním kurzům udělované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy skutečně vedou k plnění cílů veřejné politiky, tj. k zaměstnanosti jejich absolventů.

Empirické šetření proběhlo prostřednictvím elektronických dotazníků, které byly adresovány akreditovaným vzdělávacím institucím a absolventům vybraných rekvalifikačních kurzů. Závěry šetření ukázaly, že co se týká zaměření rekvalifikací, tak na trhu dominují kurzy zaměřené na osobní služby a na oblast využití výpočetní techniky. Podle sdělení většiny absolventů kurzů splnila tato aktivita své základní poslání, tj. pomohla jim uplatnit se na trhu práce. Poslední „komparativní“ kapitola vycházela zejména z českých zdrojů, z výzkumných zpráv Ministerstva práce

a sociálních věcí, resp. jeho výzkumných pracovišť. Tyto zprávy, respektive jejich hlavní zjištění, byla konfrontována se závěry dokumentů institucí Evropské unie a webových stránek státní správy a dalších dokumentů z vybraných evropských i mimoevropských zemí. Tato analytická a dokumentační práce vyvrcholila ve formulaci námětů, jak obohatit řešení koncepčních i praktických otázek kolem rekvalifikací v České republice.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA DIZERTAČNÍ PRÁCE

Teoretická část práce obsahuje ve stručném přehledu, řadu trendů, kterými se současná znalostní společnost ubírá. Nejde jen o akceleraci vědeckého poznání a širokého uplatnění znalostí v ekonomice a společnosti. Je to zejména otázka digitální reality, která zvyšuje nároky a rozsah, úroveň a celkovou kvalitu lidského kapitálu. Další profesní, resp. rekvalifikační vzdělávání se v podstatě osvědčilo jako důležitý nástroj rozvoje jedince, podniků, institucí a organizací. Tento teorém v zásadě potvrdilo i empirické šetření autorky, které ukázalo, že u nás v České republice funguje propojení Rámcových a školních programů v odborném vzdělávání s Národní soustavou kvalifikací, Národní soustavou povolání a systémem rekvalifikací. Návaznost teorie vzdělanosti a praxe se jeví jako jednoznačná. Nicméně přes toto všechno je uplatnění jedince v současném hospodářství dosti komplikované. Cíle naplnit poslání rekvalifikačních kurzů, tj. umístit lidi na trh práce v nových profesích je stále složitější. Je potřebné neustále upravovat systémové parametry rekvalifikačního vzdělávání v závislosti na rozvoji vědy, techniky, technologií a na globálních a evropských integračních procesech. Z tohoto důvodu byly v práci vytipovány náměty, jak v této oblasti využít zahraniční zkušenosti. Možností je několik, například se vydat cestou další precizace legislativy, zaváděním certifikací vzdělávacích produktů, posilovat rekvalifikace přímo v podnicích, těsněji přitáhnout ke spolupráci se státem odbory a zaměstnavatele apod.

### 1.1 Znalostní společnost a koncept celoživotního vzdělávání a učení

Traduje se, že v odborné literatuře poprvé použil termín znalostní společnost guru světového managementu Peter Drucker, který ve své knize „Věk diskontinuity“, kterou publikoval v roce 1969. Hlavní akcent k postupnému vzniku prvotní teorie znalostní společnosti byla tehdejší hospodářská realita Spojených států, kde se začínají prosazovat obory produkující kromě zboží a služeb myšlenky, informace a tzv. know-how. Celá oblast výzkumu a vzdělávání se stává tvůrcem společenských hodnot a pokroku. Prvotní teorie znalostní společnosti je spojována s vědou, poznáním a prudkým rozvojem komunikační techniky. Pokud chápeme filozofii jako vědu nejen

o bytí světa a existenci člověka, ale také o obecném pojetí vývojových zákonitostí ve vývoji lidstva, je možno se nyní obrátit do dějin filozofie k myšlenkám, které pojednávají o těchto třech entitách. Znalostní společnost je v současné době často používaným pojmem, do značné míry nejde jen o teorii, ale i o praxi v současné realitě. Kdybychom udělali určitou rešerši dané problematiky, tak se setkáváme s různými názory na tento pojem. V zásadě lze ale konstatovat, že se prvky, kterými je tato společnost charakterizovaná, často opakují. Fagerberg (2012) hovoří o tom, že spíše jde o „*znalostně intenzivnější společnost*“, ve které nabyla většího významu věda, technika, technologie a inovace. V pojetí autora jde o to, že nejde o nějaký převzatý trend, ale jen o to, že došlo ve výše uvedených oblastech k výraznému posunu, co se týká kvantity i kvality. V celém světě vznikají tzv. multioborová centra, která řeší otázky rozvoje průmyslu podnikání, obchodu, měst, bydlení a ochrany životního prostředí komplexně. Karpov (2012, s. 16) chápe „znalosti a informace jako klíčové kategorie, na jejichž základě probíhá porozumění komplexních procesů měnících současnou společnost. Autor ukazuje na nutnost zajistit vyvážený technicko-technologický a kulturní růst v celém globálním aspektu života planety. Ze vzdělávacího hlediska však autor upozorňuje na rozdíl mezi koncepty znalostí a informací. Chápe je jako rozdílné „psychosociální konstrukty“. Karpov upozorňuje, že šíření různých „*zaručených*“ informací přes sociální média může vést k manipulaci s lidmi (tzv. fake news). Cílem rozvoje společnosti musí být znalosti lidí, tj. osvojené informace, ověřené praktickou zkušeností jedinců. Proto autor upozorňuje na nutnost oddělení pojmů znalosti a informace ve znalostní společnosti a jejím vzdělávání.

### **Informační společnost**

Uskupení nejvyspělejších zemí světa (G8) chápe informační společnost jako realitu globálního světa, kdy šíření informací přes digitální technologie mění styl života, práci, obchod, výzkum, vzdělávání i využití volného času obyvatel. Tvorba informací představuje významnou ekonomickou, politickou i kulturní aktivitu státu i soukromého sektoru. Informace jako taková se stává hlavní „*surovinou*“ pro ostatní produkty, výrobu a služby. Úspěch podniků a organizací závisí ve velké míře na jejich schopnosti zpracovávat a využívat informace. Pracovní výkon a kvalita života většiny lidí závisí na toku informací, jejich zvládnutí a rozpoznání jejich relevance k řešení problémů. V praxi je získávání, zpracování a využití informací takřka výhradně závislé na počítačových procesech a na internetu (sociálních sítích).

## Znalostní společnost

Pojem znalostní společnost má spíše vztah k člověku, spíše humanistický aspekt. Jak bylo již zdůrazněno, znalosti představují „vyšší“ stupeň informací, jde v podstatě o interiorizované informace nebo zvnitřněné podpořené učením a paměťovými schopnostmi mozku. Znalost je spojena vždy s člověkem s jeho schopnostmi, kompetencemi (způsobilosti) k práci a k životu. Nejde tedy ve vztahu k jeho okolí, společnosti jako celku a ekonomiky faktor ani o styl života. Jde o součást lidského kapitálu a produktivní faktor, který je ovlivněn vzdělaností lidí, učením se, schopností tvořit a hledat inovace.

Kornilenko (2015) poukazuje na určitou relativitu typologie lidské společnosti. Porovnává teorie postindustriální, znalostní a informační společnosti. Jde o velmi zajímavý pohled, kdy autorka přišla s myšlenkou, že rozvoj společnosti jako takové je definován poměrem a vzájemným vztahem vědeckého poznání a existujících technologií. Autor to nazývá „*kultem technovědy*“. Jako jistý zlom považuje skutečnost, že věda a výzkum zhruba od druhé poloviny 20. století produkují poznatky, inovace a technologie nejen pro výrobu, ale zejména pro informatiku, která je chápána jako strategický zdroj rozvoje lidské společnosti. Kovačević (2016, s. 42) upozorňuje i na tzv. odvrácenou stranu znalostí a vědy při vytváření života a světa. Má na mysli procesy globalizace, doprovázené konzumismem, standardizací, homogenizací, marketingovými praktikami, manipulací a určitou akcelerací sociálních aktivit. Autor dále registruje i určitou „*nadřazenost znalostí, které přispívají k ekonomickému růstu a vyšším ziskům a jsou jedním z klíčových faktorů hospodářského života*“.

Další autor Minati (2012) v podobném duchu zpochybňuje klasické dělení vývoje společnosti na industriální a postindustriální, charakterizovanou tím, že těžiště tvorby hodnot, příjmů (zisků) se přesouvá mimo průmyslu, a to zejména do služeb a informačních technologií. Co je v tomto kontextu důležité je určitá kontinuita vývoje lidstva. Uvádí některé příklady například při vývoji energetických zdrojů, kde je vidět určit inovační linie. Jiný tématu práce bližší příklad jsou podoby edukace, resp. předávání vědomostí a dovedností z generace na generaci. Po době před Kristem ro bylo výhradně v orální podobě, středověk zavedl písemné zdroje (kněží opisovali moudré knihy), pak přišel Guttenberg, první vynálezce knihtisku a ve 20. století přišla elektronizace, archivace a šíření dat. Podle Minatiho (2012, s. 66) je tzv. „*znalostní společnost je charakterizována tzv. nelineárním procesem vzniku dat a jejich přetvářením v informace. Také šíření dat je velmi nekonzistentní, inovace a hardware a hlavně v softwarových produktech je vyloženě na komerční bázi, bez ohledu na*

*potřeby společenské základny poznání*“. Autor dokonce popisuje tíživé důsledky znalostní společnosti. Na jedné straně stojí lidé z materiálně zajištěných rodin, které mají přístup k tomu nejlepšímu vzdělání a následně k odpovídající profesi. Tito lidé mají informace, mají majetek a společenskou prestiž a dostávají se k privilegovaným informacím. Na druhé straně stojí lidé napůl či zcela vyloučení ze společnosti, nemají přístup ke vzdělání, a pokud se vůbec uplatní na trhu práce, tak jen v jednoduchých manuálních profesích. Jsou to tzv. chudí pracující, bez možnosti plnohodnotného prožití života, bez přístupu k informacím. Autor v této souvislosti zdůrazňuje potřebu všeobecně přístupného vzdělání, určitých opatření nejen v ekonomické, ale i sociální vzdělávací a kulturní oblasti s cílem využít potenciál obyvatel. Nutno k tomu poznamenat, že žádná vyspělá země Evropy v tomto směru nevytvořila optimální sociální model. Obecný nedostatek nekvalifikované pracovní síly pro průmysl i služby řeší většinou dovozem pracovníků ze třetích zemí či v rámci probíhající migrace.

Moharama (2017, s. 46) je názoru, že *„Korporátní sektor sám o sobě se přesouvá od podniků založených na práci k podnikům založených na znalostech“*. Je na rozdíl od předchozích autorů jednoznačně názoru, že konkurenční výhoda podniků se již nevytváří jen v oblasti techniky a technologií. Že hodně záleží na vytváření hodnot v nehmotné oblasti. Tento autor doslova píše *„aby byla znalost hodnotou, musí být centrem pozornosti, protože dnešní svět obchodu se definuje jako oj o znalosti“*. Názory tohoto autora jsou zajímavé a ve věci úlohy znalostí ve společnosti jednoznačné. Podle něj je úspěch firmy na trhu přímo podmíněn tím, že zaměstnává lidi, kteří znalosti vytvářejí, systemizují a organizují jejich využití. Autor z vědeckých disciplín preferuje znalostní management, který charakterizuje jako *„edukační servis, který zajišťuje zaměstnancům přísun potřebných znalostí odpovídající pracovní pozici, kterou zastávají“*. Tento názor autora je logický a pochopitelný. Konkurenční boj na globálních trzích vyžaduje odpovídající informace, resp. znalosti zaměstnanců. Znalostní management je dle autora zásadním nástrojem rozvoje podniků v dnešní ekonomice. Národní rámec činnosti podniku je značně omezen, vztahy obchodní, dodavatelské či kooperační před hranice států jsou obvyklé. I tento autor si však uvědomuje dopady tohoto stavu v hospodářské soutěži na společenský život. Píše o tzv. *„intelektuální excelenci“*, tj. o lidech, kteří ve společnosti používají status výjimečnosti, zvláštního postavení, což je v rozporu s běžnými demokratickými hodnotami, ke kterým se vyspělý svět alespoň proklamativně hlásí.

**Znalostní společnost je v odborné literatuře charakterizována jako společnost, která má vedle běžné reality i realitu virtuální.** Je však potřeba dodat,

že vztah těchto dvou realit je dosud málo prozkoumán. Samozřejmě je tam mnoho podobných znaků. Technika a technologie v průmyslu, zemědělství i službách vyžadují zcela jinou kvalifikaci pracovníků založenou na dovednostech a jejich osobnostních předpokladech. Papanistasiov (2019) píše o nutnosti transformace vědomostí lidí, které získali ve škole. Podstata procesu je v tom, že nelze informace jen přijímat, ale je nutno s nimi dále pracovat, reagovat na realitu trhu práce a na změny v životě společnosti. V širším slova smyslu jde o zlepšování digitální gramotnosti obyvatel, spočívající ve využívání služeb okolo chytrých telefonů, her, sociálních sítí, vytváření trojrozměrných prostorových zkušeností apod. Část života jedince se tedy přesouvá do virtuálního prostoru, podle uvedeného autora budou řešeny nové způsoby interakce mezi lidmi a počítačem. Cílem této transformace je podpora kreativity lidí, komunikace a jejich kooperací při řešení problémů. Kombinace virtuálních a reálných objektů by mělo umožnit multisenzorické učení lidí, snížení paměťové, kognitivní zátěže, zvyšování sebedůvěry lidí i možnost užívání si volného času (kybertry apod.). Pattnayak (2016) zdůrazňuje velký význam e-learningu a webových služeb pro rozvoj znalostní společnosti. Své názory shrnuje takto: „...služby webu 2.0, jako blogy podporují tvorbu obsahu vzdělávání a umožňují jeho posouzení a hodnocení, wiki umožňuje vytvářet citovatelný obsah ve formě vysoce prohledávané znalostní báze“. K tomuto je nutno dodat, že obsah vzdělávání v současnosti tvoří v celém systému celoživotního učení velmi důležitou a pohyblivou didaktickou složku. V řadě oborů lidské činnosti je potřeba relativně rychle inovovat obsah výuky, snažit se předcházet tomu, že absolvent školy například v rámci odborného sekundárního či terciálního vzdělávání přichází do praxe se zastaralými vědomostmi a dovednostmi.

Další didaktickou kategorií, která se vlivem elektronických médií výrazně mění, jsou metody vyučování a učení. Heidemann (2001, s. 93) konstatuje, že „pomocí sociálních sítí a diskuzních fór probíhá skupinová práce, otázky a odpovědi, konzultace. Odebírání novinek na webových stránkách (RS feed), tagy, podcasty, webcasty jsou považovány za podpůrné služby pro efektivní učení“. Autor zdůrazňuje, že služby webu 3.0 využívají techniku umělé inteligence, mají velký potenciál pro integraci procesu výuky ve vzdělávacích zařízeních a procesů individuálního učení ve zvoleném prostoru, ve kterém se člověk nachází. Je potřeba také dodat, že uvedený autor v souvislosti se vzděláváním hovoří o tzv. globálním skladu znalostí, aniž blíže specifikuje jeho technologickou a pedagogickou podstatu. Nicméně při reálném hodnocení didaktických metod v jejich klasické a elektronické verzi „proti sobě“ opravdu stojí dvě pojetí. První, dnes již klasické tvoří simulace, tj. že ve školním

prostředí (týká se i vzdělávání dospělých) se zpodobňují situace blízké hospodářské provozní praxi. Prostřednictvím různých metodických postupů například případových studií hraní rolí či tvorbou projektů se řeší vybrané konkrétní problémy. Výsledek této podoby výuky je, že učící se se řešením zadaných úkolů získává kompetenci zvládat problémy podobného charakteru, pakliže se s ním setká ve své profesní činnosti. Oproti tomu stojí elektronické pojetí výuky, kdy se učící se pohybuje na sociálních sítích (Facebook, TikTok) nebo v rámci tzv. rozšířené virtuální reality, kde bezprostředně reaguje na vzniklé situace, kde může bezprostředně využívat databáze informací a řešit problémy s konkrétními, vizualizovanými výsledky. K danému popisu dvou, dá se říci metodických systémů, je třeba dodat, že pedagogická podstata učení se nemění. Cílem je získat schopnost aplikovat teoretické poznatky získané ve výuce na řešení problémů praktického života. Liší se jen didaktické prostředky, metody učení, kdy na jedné straně převažuje mezilidská komunikace a interakce s učitelem a kolegy a na straně druhé je rychlejší a sofistikovanější postup a rychlost učení, který má důležitou podmínku ovládat počítačovou techniku.

Obecně je možno konstatovat, že elektronické vzdělávání urychlilo svůj vývoj a využití zvláště v době pandemie Covid-19. Naplnily se prognózy rumunského pedagoga Stoicy (2016, s. 53), když psal, „*že nebude existovat žádná část našeho života, která by nebyla ovlivněna výbušným rozvojem obecných informací a komunikačními technologiemi*“. Neustále vznikající digitální technologie a sociální sítě stále více ovlivňují i pouhou „*existenci*“ každého člověka. A byla to právě doba pandemie, kdy jsme byli (a stále jsme) svědky dříve těžko myslitelné proměny povahy práce (například home office), radikální změny obchodních procesů (nákupy téměř všeho pro internetové služby) nebo on-line vyučování v celém systému celoživotního vzdělávání a učení. Informační technologie změnily i systém zdravotní péče, posílily rozvoj e-governmentu při vyřizování záležitostí na úřadech, výrazně ovlivnily i vědu a výzkum (rozvoj 3D virtuálních víceuživatelských prostředí pro výměnu dat atd.).

Thomas (2011) přichází s pojmem webová moudrost, který je založen na vytváření platforem pro získávání informací, které jsou nejen relevantní k řešení aktuálních problémů, ale podporují i kritický přístup k různým názorům, kterými jsou ukazatele různých webů vystavené. Je však skutečností že tento základní atribut znalostní společnosti je doprovázen různými způsoby řešení problémů cestou pokusů a omylů. Dalším doprovodným jevem této elektronizace veřejného prostoru, a to zejména v politice a veřejném dění je šíření dezinformací a tzv. fake news. Ve vzdělávací oblasti jsou tyto otázky zvláště citlivé. Zajímavý je v této souvislosti názor

autorů Woodswortha a Pennimana (2019). Oba autoři specifikují daný problém validity volně šířených dat ve virtuálním prostoru do dvou skupin. Jde o tzv. profesionální záležitosti a tzv. transformační služby. První skupinu tvoří odborné weby a jiné zdroje relevantních a uznávaných vědeckých institucí, univerzity, výzkumných středisek významných firem apod. Jde o praktiku nazývanou „open peer review“, tedy o systém, kdy mají k publikovaným studiím přístup odborníci z daných oborů, studenti, publicisté a další zájemci o nové poznání. Poznatky uživatelů, dotazy a připomínky mají za cíl dosažení „nově vědy“. Druhý systém nazývaný transformací tvoří jiné zdroje, které vědecké poznání aplikují do praxe, zpracovávají text sdělení do podoby uživatelských informací třeba v podobě případových studií. V době pandemie se rozvíjely „virtuální větve“, které analyzovaly terminologie ve zdravotnických otázkách a na základě konkrétních výstupů v podobě rad a prognóz byly zaměřeny na posilování zdravotní gramotnosti široké veřejnosti v celém světě.

V rámci malé rekapitulace problémů znalostní společnosti lze uvést některé závěry, na kterých se shoduje většina odborníků ze společenských, humanitních i technických věd v současné společnosti. Rychlý a stále více akcelerující rozvoj techniky a informačních technologií nevyhnutně vede k revizi základních paradigmat všech vědních oborů a disciplín na celém světě. Realitou je sociálně ekonomická nestabilita celého lidstva, vznikají i sociálně politické turbulence, které sledují imanentní trendy současné civilizace. Nejrůznější výzkumy potvrzují, že znalosti a vůbec celé vzdělávání představují hlavní a klíčový „hnací motor“ ekonomiky a ovlivňují celkový hospodářský, politický a sociální rozvoj společnosti. Rozvíjení vědeckého potenciálu na globální i regionální úrovni je nesmírně důležité. V rámci „pedagogizace“ celé společnosti je nastínění různých modalit propagace marketingu vzdělávání jako základního nástroje rozvoje současnosti. Žarkovič (2014) upozorňuje na skutečnost, že *„rozvíjení znalostí a vytváření znalostní společnosti jsou hlavními faktory v zakládání a dalším vývoji moderní společnosti“*. Autor ukazuje, že hlavním nástrojem rozvoje jsou projekty, které umožňují formulovat inovace a identifikovat trendy rozvoje ve všech oblastech lidské činnosti. Projekty jako takové odhalují novost lidského poznání a pomáhají eliminovat případné nedostatky odborných politik jednotlivých zemí v hospodářské a sociální oblasti. Jeden z hlavních teoretiků znalostní společnosti Bell (1993) k tomu dodává, že je třeba se vracet k jednotlivým historickým etapám vývoje lidstva. Historie jako taková ukazuje „falešné stopy“, přehnané tvrzení nebo nedostatečně prozkoumané a odůvodnění směrů, kterým se lidská civilizace v minulosti dočkala. Zdaleka nejde jen o to, že lidé se musí účastnit znalostního

pokroku. To vyžaduje zejména imanentní vzdělávání s cílem vytvořit co nejvíce kvalifikovaných a kompetentních jedinců. Podle autora nelze sázet jen na pozitivní účinky kvalifikační práce. Podstata znalostní společnosti není jen v ocenění výsledků vědy, technologií a vzdělávání. Znalostní společnost by měla budovat i etický rozměr života člověka, formovat komunikační kanály ve veřejném životě a podporovat sklony lidí k učení, naslouchání a vytvářet dovednosti, uplatňovat znalosti lidí v jejich jednání a chování.

Na závěr lze na základě analýzy odborné literatury uvést **čtyři základní oblasti dopadu znalostních procesů na vzdělávací oblast.**

### **1. Diskurz o charakteru současné vzdělanosti, kompetenční pojetí vzdělávání.**

Německý pedagog Schultze (2009) ukazuje, že diskuze o charakteru vzdělávání a učení se dnes vedou v odborné i mediální rovině ve dvou hlavních oblastech. První oblastí je klasické vzdělávání založené na osvojené pevné struktuře znalostí a dovedností, znalostí klasických jazyků (řečtina, latina) a na určité kulturnosti a morální vyspělosti vzdělaného jedince. Přiznávají, že hlavním problémem takto pojatého vzdělávání je nemožnost dát všechny důležité poznatky do podoby učebnic a dalších typů studijních materiálů. Autoři píší o tom, že takto pojaté encyklopedické vzdělávání je v současnosti nahrazováno tzv. kompetenčním pojetím vzdělanosti, které je založeno na osvojení určitého penza poznatků a na kompetenci tyto poznatky kriticky zkoumat a doplňovat přes elektronické prostředky poznatky novými aktuálními. Toto kompetenční pojetí současně předpokládá znalost anglického jazyka jako globálního dorozumívajícího prostředku. V tomto kontextu je vedena také další diskuze, že výsledkem vzdělávání ve všech životních etapách života člověka by měly být tzv. klíčové kompetence, kterými se rozumí znalosti, dovednosti, návyky či jiné výstupy výuky. Tyto kompetence by v zásadě měly vést člověka k tomu, aby adekvátně reagovat na situace, ve kterých se nachází. Müller (2014) píše, že *„Cílem a rozvojem kompetencí u člověka je samostatné řešení úkolů a problémů. Tyto kompetence mají svoji odbornou složku, která by měla tvořit určité dispozice k pracovnímu výkonu, jako je třeba umět využít znalostí při řešení pracovních úkolů nebo si osvojit žádoucí pracovní jednání a chování.“* Další složkou klíčových kompetencí bývá uváděna složka sociální, tj. schopnost kooperace, komunikace a udržování snesitelných mezilidských vztahů. Třetí složkou klíčových kompetencí jsou osobnostní charakteristiky člověka, zejména schopnost sebereflexe, příměst, spolehlivost, solidnost apod. Kompetenční pojetí vzdělanosti člověka v jistém smyslu obsahuje určitý posun v paradigmatu



pedagogických věd a současně tvoří prostor pro vědecko-výzkumné projekty, které by přispěli k řešení výsledků výchovy a vzdělávání v celém životním cyklu člověka.

## **2. Akcentované problémy v primárním a sekundárním vzdělávání**

V rámci odborné literatury i v rámci výsledků vědecko-výzkumných projektů dochází k výrazné změně názorů na oblast předškolní výchovy a vzdělávání v celém edukačním systému. Zejména vývojová psychologie přináší základní poznatek, že osobnost člověka se formuje v raných fázích života člověka, a to se promítá do pojetí institucionálního zajištění této fáze vzdělávacího systému, kde je také významná rodinná výchova. V této oblasti se přistupuje exaktněji ke stanovení výchovně vzdělávacích cílů.

Prvním ze stanovených cílů je podpora dětí v rozvoji talentu a formování intelektuálních aktivit, tj. vytváření takových situací učitelem, například hraním a kladením otázek, které u dítěte stimulují zvědavost, myšlení a vyvozování závěrů potřebných v každodenních situacích a dalších edukacích. Intelektuální vývoj poskytuje dítěti nejen svobodu při učení o okolní realitě, ale také ovlivňuje jeho zrakovou efektivitu, orientaci v čase a prostoru a formování paměti a myšlení. Druhý cíl je založen na budování systémů hodnot, tj. implementaci základní normativní etiky jako indikace norem chování a kritérií pro posuzování akcí a jejich odůvodnění v axiologických, ontologických, a aretologických aspektech. Podstatou těchto aktivit je utváření vzorců chování a probouzení v dětech otevřenost a empatii vůči jiným lidem. Další z cílů hovoří o rozvoji emoční odolnosti u dětí. Tato odolnost je nezbytnou schopností vyrovnat se s novými a obtížnými situacemi a zažít stresových situací a životních porážek. Formování emoční odolnosti znamená generování kontrolovaných podmínek ve školce pro rozvoj schopností dětí řídit své chování tak, aby mohly řešit potíže, které vyžadují jak úsilí, tak kontrolu emocionálního napětí. Důležitým cílem je také rozvoj sociálních dovedností u dítěte. Aktivním kontaktem s prostředím se učí dítě přijímat a vyjadřovat své emoce. Rozvoj těchto dovedností je spojen s vytvářením podmínek vedoucích ke společné a harmonické hře a učení dětí s různými fyzickými a intelektuálními schopnostmi. Proto se zdá důležité pečovat nejen o duševní vývoj dětí, ale také o jejich zdraví a fyzickou zdatnost, která je kompenzována různými druhy her a sportovních aktivit. Další cíl souvisí s budováním znalostí dětí o okolním sociálním, přírodním a technickém světě. Tato inspirace ovlivňuje jak respekt dítěte k jeho vlastnímu prostředí, tak rozvoj dovedností sebe prezentace způsobem, který je pro ostatní srozumitelný. V těchto činnostech hraje nepostradatelnou roli učitel, který seznamuje děti se světem sociální identity. Důležitý výstupní cíl předškolní výchovy

souvisí s poskytováním účinnějších vzdělávacích (herních) příležitostí pro dítě zaměřené na podporu jeho zvědavosti, činnosti a nezávislosti. Klíčovým cílem je formování těch znalostí a dovedností, které děti připravují na základní školství.

Při rozboru problémů spojených se základním a středním školstvím je možno také vyjít z poznatků vývojové psychologie. Konkrétně Erikson (1990) klade pro tzv. čtvrtou etapu života člověka (6-12 let) důležitý cíl a tím je dosažení stavu sebeuvědomění a soběstačnosti jedince. V páté etapě života (13-22 let) jde o to, aby si jedinec ujasnil své postavení v životě společnosti. Kdybychom měli hledat jeden hlavní, důležitý cíl pro výchovný a vzdělávací proces v základním a středním školství, je možno ho formulovat jako „*Naučit se učit*“. V pedagogické literatuře se hovoří o metakognitivním učení a metakognitivních dovednostech, tj. učení a vyučování, které má obecný poznávací význam bez konkrétního obsahu učební látky. Dále se hovoří o tzv. metakomunikativní výukové komunikaci, kdy ve slovní komunikaci na úrovni extralingvistických obsahů si děti osvojují nástroje jako je intonace hlasu, gestikulace, mimika apod. Sociální aspekt školní výuky spočívá zejména v tom, že učení je procesem objevování, porozumění, prožívání a hodnocení jevů vnějšího světa, ale také sdělování výsledků tohoto procesu ostatním účastníkům tohoto procesu, tj. učitelům, spolužákům, kamarádům i rodičům... Právě tento do určité míry významný výsledek procesů vyučování a učení si vyžaduje osvojení si zmíněných metakognitivních a metakomunikačních dovedností a schopností žáků či studentů. Když uvažujeme podle schématu Eriksona (1990), tak děti a studenti si při školní výuce „řeší“ interakci dvou procesů a tím je učení a dospívání. Děti a studenti se snaží optimalizovat své působení, reagovat na změny, výzvy a problémy, které přináší realita nejen ta školní a vzdělávací.

Naučit se učit je jednou z osmi klíčových kompetencí přijatých Evropskou komisí pro povinné základní vzdělávání. Také v úvodu do základního kurikula všeobecného vzdělávání pro základní a střední školy je zdůrazněno, že úkolem učitelů je vytvářet podmínky pro osvojování plánovacích dovedností, organizování a hodnocení jejich vlastního učení a převzetí, větší odpovědnosti za něj. Brzezińska (2005) věří, že základním úkolem základního a středního vzdělávání je pomoci žákům a studentům objevit smysl školy a vědy, tj. jinými slovy pochopit, co to znamená učit se ve škole. To je důležitá podmínka pro budování motivace k učení, pochopení její podstaty a ochoty převzít odpovědnost za své studijní výsledky. Pohled na stanovení vzdělávacích cílů v této oblasti má vývojové a hierarchické aspekty. Obecně řečeno úkolem učení se dítěte je, jak se učit, jak získat kompetence pro vědomé plánování,

organizování, monitorování, kontrolu a hodnocení vlastního učení. Musí se tak dívat v souladu s vlastními schopnostmi, dovednostmi, preferencemi či omezeními, jakož i s možnostmi sociokulturního a přírodního kontextu, ve kterém dítě vstupuje do mnoha mezilidských interakcí. Předpoklad, že kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti a odpovědnost, stanoví základní cíl výuky a tím je budování znalostí o způsobech, metodách, mechanismech a podmínkách vlastního učení. Stručně řečeno, již v této první fázi a druhé fázi vzdělávání je možné iniciovat proces budování a porozumění takovým konceptům, jako jsou meta- znalosti, meta-uznání, meta-vývoj. Není to myšleno tak, že tyto pojmy vysvětlí učitel, ale žák je buduje samostatně na základě osobních, každodenních zkušeností a zkušeností vrstevníků, kteří se s ním setkávají prostřednictvím sociální výměny.

### **3. Sporné otázky kolem vysokoškolského vzdělávání**

Segment univerzitního vzdělávání má v sobě řadu dalších problémů edukační i sociální povahy. Diskutuje se zejména o pojetí vzdělávací funkce školy, která se často redukuje na výuku, na přípravu odborníka na trh práce. V našich podmínkách existuje akreditace vzdělávacích programů, zahrnující mimo jiné profil absolventa, profesní kompetence, které studiem získá, předepsané dovednosti, studijní plán, osnovy předmětů a přidělování evropských kreditů (ECTS). Bohužel realita praxe ukazuje, že tzv. výchovný efekt vysokoškolského studia zůstává na okraji, jako tzv. pole nikoho. Je otázkou diskuze, jak „*dešifrovat*“ výchovný efekt vysoké školy, neboť obecně předpokládáme, že na tento „*vrcho*“ vzdělávacího systému vstupuje již hotová osobnost, která je socializovaná, má ustálený systém hodnot a určitou představu o své profesi a budoucím uplatnění ve společnosti. Nicméně je právě velkým tématem diskuze jak řešit problém přípravy vysokoškolsky vzdělaných odborníků a současně vzdělaných a kultivovaných lidí. Němci mají i u nás známý pojem „*fachidiot*“, což je člověk, který se věnuje své profesi a vůči ostatním jevům společenského života je dosti „*imunní*“. Toto lidové rčení má v podstatě racionální základ. Život ukazuje lidi, kteří zcela „*podlehnou*“ své profesi a ta ovládne jejich osobní život. Věnují se zcela své práci, soustředí zcela na pracovní úkoly a práci chápou jako smysl své existence. Nicméně vzdělávací praxe ukazuje určitá „*prázdná místa*“ v edukačních funkcích vysoké školy. Jde o formování osobnosti studenta a oblasti emocionálních dispozic, morální orientace a sociálních postojů. Tato vize, tento cíl je možné realizovat prostřednictvím nejen vyučování, ale také ve spojení s vědeckým výzkumem, který má na vysoké škole svoji autonomnost a specifičnost.

V určitém obecném pohledu by vysokoškolské vzdělávání mělo být všeobecné v kombinaci s odborností, tj. profesními prvky či pracovními činnostmi. Nicméně v této fázi by měla škola „*produkovat*“ kultivovaného harmonicky rozvinutého člověka, nejen „*produkt*“ pro trh práce. Často se tak zapomíná, že součástí vysokoškolského vzdělávání je i autodidaxe studentů a jejich seberealizace. Toto je doslova klíčovým momentem výuky, kde cíle a obsahy, působení učitelů se musí propojit s aktivitami studentů. Do výuky vstupují charakterové vlastnosti studentů, jejich postoje, hodnoty a ideály. Jinými slovy vyučování musí být propojeno se sebevzděláváním studentů, mělo by jít o neoddělitelný vztah. Jedině v této situaci lze posuzovat vzdělávací kompetence vysokoškolských učitelů.

Nicméně je nutno požadovat, aby akademické prostředí mělo svůj axiologický rozměr, studenti sociálně a pedagogicky „*žádoucím*“ směrem. Osobnostní vlivy učitelů na studenty by měly být konstantou univerzitního vzdělávání. Jistě ne náhodou je v Oxfordu vyvíjen kontakt učitelů a studentů i mimo výuku. Učitelé bydlí v kampusech, v areálu university. Spolu se studenty se stravují, setkávají se na diskuzních fórech apod. Výuka je výrazněji individualizovaná, učitelé znají studenty jménem a hovoří s nimi i o tématech hodnotových, nejen o odborné problematice. Toto je často v protikladu se zkušeností z některých škol u nás. Zvláště v Praze existuje na velkých školách typu Univerzity Karlovy a ČVUT anonymní prostředí, kde se učitelé a studenti setkávají jen na přednáškách a seminářích a mimo ně se jeden o druhého příliš nezajímá. Do značné míry jde o „*moderní*“ dilema vysokoškolských učitelů, jak si zvolit své role a jak realizovat své profesní kompetence. Zkušenosti autorky této práce ukazují, že ne všichni kolegové si toto dilema uvědomují a snaží se ho řešit. Nicméně deficit společenské, výchovné dimenze v univerzitní výuce není nic pozitivního a může se negativně projevit v dalším životě absolventů vysokých škol. Do značné míry jde o egocentrický přístup, vzdělání je chápáno zejména jako instrument profesní kariéry a „*pohodlného života*“. Jen málo studentů (20%) si uvědomovalo, že rozvoj osobního života zahrnuje i morální, etické, estetické a dalších duchovní prvky. Život není složen jen z profesního uplatnění, případně z užití si volného času. Sociální zralost vyžaduje i samostatnost, nezávislost člověka při rozhodování a také zodpovědnost spojenou s vlastní existencí. V různých etapách životního cyklu řeší lidé různé problémy, rodinné, sociální, politické či náboženského charakteru. Jednosměrně orientovaný absolvent vysoké školy, který je sice odborně zdatný, ale osobnostně ne zcela připravený na život a může mít i problémy s řešením různých situací. Řešením je vést studenty k samostatné dobrovolné učební činnosti a dát důraz na efektivní plnění

povinností souvisejících s jejich potřebami. Jinými slovy posláním studia na vysoké škole je péče o vlastní rozvoj studentů a formování jejich přístupu pracovat na sobě. Z hlediska učitelů by měla být vidět snaha o racionální podporu žádoucího chování a jednání studentů, usnadnit jim jejich sociální zrání. V žádném případě nelze akademický život redukovat na přednášky, semináře, cvičení či zkoušky.

#### **4. Diskuze kolem role dalšího vzdělávání.**

Dalším článkem systému celoživotního vzdělávání a učení je další vzdělávání, respektive vzdělávání dospělých. Jde o velmi rozsáhlou a velmi široce strukturovanou oblast zahrnující profesně orientované kurzy, rekvalifikace, občanské vzdělávání a vzdělávání seniorů. Z hlediska společenského systému je vzdělávání dospělých navázáno na všechny sféry života společnosti, tj. na hospodářství (podniky), na trh práce, na školství, zdravotnictví, na sociální systém, kulturu, umění apod. Z tohoto hlediska se vedou diskuze o cílech, funkcích a roli dalšího vzdělávání, zejména pak o vztahu formálního, neformálního a informálního učení. V tomto kontextu lze souhlasit s názorem, že původně stanovené hranice mezi těmito třemi oblastmi celoživotního vzdělávání se „stírají“ resp. překračují. Proto se v odborné literatuře i ve veřejných diskuzích objevují různé názory na úlohu vzdělávání dospělých v individuálním rozvoji jedince a rozvoji společnosti jako takové.

Prvním okruhem diskuzních problémů je tzv. kompenzační funkce vzdělávání dospělých. V tomto přístupu je obsažen jeden ze základních cílů dalšího vzdělávání a tím je podpora adaptačních mechanismů v životě. Cesty k naplňování tohoto cíle jsou v praxi různorodé. Časté je chápání vzdělávání jako transfer znalostí a dovedností, jejichž prostřednictvím jedinec drží krok s rozvojem civilizace. Z tohoto hlediska se jeví toto vzdělávání jako výhodná aktivita. Druhá oblast kompenzační „verze“ vzdělávání dospělých jde o poznání složitější. Jde o chápání vzdělávání dospělých jako nástroje státu (společnosti) v boji proti sociální exkluzi. Obecně se hovoří o trendu, kdy oslabení postavení různých menšin, ať již jde o minoritní etnika, ženy, imigranty, seniory, lidi zdravotně postižené apod. je vedlejším produktem civilizace a hospodářského rozvoje.

Někdy se hovoří i o úmyslně budovaných mechanismech sociálního a politického vyloučení určitých skupin obyvatelstva. Vzdělávání dospělých v tomto pojetí je chápáno jako nástroj prevence tohoto vyloučení a nejenom to. Je chápáno jako prostředek řešení tohoto již vzniklého stavu, který je ve vyspělých společnostech dosti rozšířen a zakořeněn. Otázkou je, zda tato oblast zahrnující různé typy edukačních aktivit je schopna tyto společenské rozpory překonat nebo alespoň trochu „urovnat“. Srovnání se školstvím je zde zcela na místě. Různé výzkumy z vyspělých

zemí jednoznačně prokazují, že „*první selekce*“ obyvatelstva nastává již v době vstupu dětí do povinné školní docházky. Vzdělávací systémy v různých zemích se snaží nasazovat různé nástroje (například inkluzi) jak zmírnit situaci, kdy děti ze sociálně slabých rodin mají značně snížený přístup ke vzdělání. I v situacích, kdy vzdělávací opatření vedou k zlepšení vstupní pozice těchto dětí, tak další vývoj ukazuje, že neexistuje rovnost šancí například pro dosažení vysokoškolského vzdělávání u dětí z méně majetných rodin. Tento stav pak vyvolává v řadě zemí situace, že povinnou školní docházku končí žáci, kteří nejsou plně gramotní ve smyslu psát, číst a počítat a tím pádem jsou „*již předem*“ vyloučeni z trhu práce.

Situace se týká i České republiky. Ročně u nás jde o několik desítek tisíc těchto dětí, které předčasně končí školní docházku v nižších třídách a něco z toho „*trivia*“ jim chybí. Úřady práce zejména v lokalitách Severních Čech a Severní Moravy pořádají alfabetizační kurzy, jejichž výsledky jsou mnohdy sporné, a to také díky snížené motivaci a „*školní disciplíně*“ těchto „*kurzantů*“. Navíc je zde důležité i pedagogické hledisko, které hovoří o tzv. „*dvířkách zavřené příležitosti*“, kdy určité znalosti a dovednosti patří ke školnímu vzdělání v odpovídajícím vývojovém období člověka a „*nějaký*“ kurz, byť sebevíce kvalitní v dospělosti již tento hendikep nevyrovná. Další z oblastí kompenzačního vzdělávání dospělých je péče státu a podniků o zahraniční dělníky, kteří jsou do České republiky dováženi z některých zemí EU i mimo ni. Jejich adaptační kurzy často začínají na naučení se základních civilizačních návyků jako je stravovat se s příborem, užívat toaletu, udržovat si věci a oblečení v čistotě apod.

Diskuzním problémem je také chápání vzdělávání dospělých jako tzv. **druhé vzdělávací cesty**, a to směrem k získání určitého stupně vzdělání či nové kvalifikace. Analýzy systému dalšího vzdělávání směrem k získání určitého stupně vzdělání či nové kvalifikace. Analýzy systému dalšího vzdělávání v některých vyspělých evropských zemích (Německo, Rakousko) ukazují, že dospělí lidé si mohou v systému neformálního vzdělávání doplnit dálkovou, distanční, korespondenční či jinou formou školní vzdělání a to základního, středního stupně, včetně středního odborného. V praxi se tak realizuje vzdělávací politika podle principu „*rovné šance*“, kdy lze v rámci životní etapy člověka napravit „*chyby mládí*“ nebo realizovat získání další odbornosti formou školské přípravy. Tato realita však málo konvenuje se situací v bývalých zemích střední a východní Evropy, které prošly komunistickou fází ve svém vývoji. V podmínkách společenských změn po roce 1989 konkrétně u nás v České republice zůstaly s touto variantou vzdělávací cesty negativní zkušenosti z 50. let minulého

století. Po nástupu komunistického režimu si vládnoucí strana vytvořila pro své odborné kádry v rámci vzdělávání dospělých různé typy tzv. podnikových škol, škol řízení, škol kádrových rezerv. Absolvování těchto kurzů v „*kádrové práci*“ nahrazovalo stupeň školního vzdělání a tito lidé „*pak zastávali*“ významné funkce v hospodářství i společnosti. V praxi šlo o vzdělávací aktivity v podobě několik měsíců trvajících kurzů s politicko-odborným obsahem, většinou nevalné didaktické kvality. Tato praxe začala po únoru 1948 a pokračovala až do konce režimu v roce 1989. Zanechala v lidech negativní postoje, protože spolu s nomenklaturním řízením blokovala kariéru mladým, schopným lidem s regulérním vysokoškolským vzděláním, neboť řadu vedoucích pozic zastávaly staré, prověřené kádry, absolventi těchto „*pseudoškol*“. Z tohoto důvodu nebyl v 90. letech zájem tuto vzdělávací cestu zachovat, byť zcela v nových legislativních podmínkách.

Druhá vzdělávací cesta se postupně vytvořila v oblasti rekvalifikačního vzdělávání. Devadesátá léta minulého století byla u nás v zásadě společenským experimentem, a to i v oblasti rekvalifikací. Tato veřejná služba prioritně určena pro nezaměstnané si postupně vydobyla pevné postavení v systému dalšího vzdělávání. V 90. letech při transformaci naší ekonomiky a společnosti se zaměření a těžiště rekvalifikačních kurzů postupně posouvalo do oblasti služeb, kam přecházeli uvolnění pracovníci z těžkého průmyslu i zemědělství. Po roce 2000 se postupně tvořil a stabilizoval proces profesních standardů pro profese v České ekonomice. Po vzniku Národní soustavy kvalifikací (NSK) a Národní soustavy povolání (NSP) došlo ke stabilizaci situace na trhu práce. Zdokonalovala se legislativa, zavedly se profesní a úplné kvalifikace. Ministerstvo školství zdokonalilo systém akreditací vzdělávacích programů a Úřady práce poradenskou činnost pro uchazeče o zaměstnání. Rekvalifikační vzdělávání se začalo realizovat jako aktivity kompatibilní se systémem odborného školství.

## 1.2 Vzdělávání jako součást rozvoje lidského kapitálu

**Podle vědeckých poznatků funguje vzdělávání jako důležitý faktor hospodářského a společenského rozvoje.** Nicméně problematika má, jak by se mohlo říci více konotací. Komplexní pohled na faktory hospodářského růstu nabízejí „*klasikové*“ makroekonomie Samuelson a Nordhaus (2015, s. 885). Uvádí čtyři základní složky rozvoje ekonomiky: ...„lidské zdroje (nabídka práce, vzdělání, kázeň, motivace), přírodní zdroje (půda, nerostné bohatství, energetické zdroje, podnebí), tvorba kapitálu

(stroje, továrny, silnice) a technologie (věda, technické znalosti, řídicí schopnosti, podnikání). Je evidentní, že je nutné všechny tyto složky propojit v určitém režimu hospodářské činnosti a společností. Většina těchto složek jsou do značné míry závislé na výsledcích vědy a výzkumu a na kvalitě vzdělávání a celkovém konceptu práce s lidskými zdroji. Hodnotu vzdělání pro stát je možno spatřovat ve výdajích různých zemí na vzdělávání. Mnoho zemí poskytuje bezplatně základní i středoškolské vzdělání, protože očekávají přínos ze vzdělání pro celou společnost, nikoliv jen pro jedince v podobě plnohodnotné participace na sociálním a ekonomickém životě. Terciální vzdělání je v mnoha státech zpoplatněno, protože je viděn i jeho ekonomický profit pro jedince. Často jsou diskutovány i nepřímé efekty vzdělávání, mezi kterými je uváděna vyšší ochrana zdraví vzdělaných lidí a ochrana životního prostředí. Vzdělanější lidé také dokáží lépe využívat přírodní zdroje, dokáží se lépe hlásit ke svým lidským právům a kontrolovat veřejné dění, což může pomáhat při utváření institucí a boji proti korupci.

**Pozitivní vliv vzdělání na ekonomický růst** zdůrazňuje Becker (1993, s. 27). Vědecké a technické znalosti autor považuje za činitele zvyšující produktivitu práce a další vstupy ve výrobě. „*Systematická aplikace vědeckých znalostí k produkci zboží značně zvyšuje hodnotu vzdělání, technického školení a výcviku v zaměstnání tím, jak se stává znalost ztělesněnou v lidech, tj. ve vědcích, odbornících, technících, manažerech a dalších výstupech hospodářské činnosti.*“ Autoři uvádějí, že země s rostoucím hrubým domácím produktem zlepšují úroveň počátečního i dalšího vzdělávání. López, Thoma, Wang (1998) poukazují na skutečnost, že široký přístup ke vzdělání je podmínkou pro ekonomický růst a prohlubování vzdělání významně souvisí s technologickým rozvojem zemí. Podle autorů je nedostatek kvalifikované pracovní síly brzdou růstu, poukazuje na význam alokace vzdělání ve společnosti, ale také na fakt, že vzdělání samo o sobě nezaručuje ekonomický růst. Důležitým faktorem rozvoje ekonomiky je podle autorů politické, prostřední, hospodářské strategie, kvalitní odborné veřejné politiky a správa státu jako taková.

Podle Soubotina, Sheram (2000, s. 8) vzdělání působí pozitivně na ekonomický růst, neboť „*ekonomický růst musí být konstantně živěn plody lidského rozvoje, jako je zdokonalování znalostí a dovedností pracovníků společně s příležitostmi pro jejich efektivní užití: více a lepších pracovních míst, lepší podmínky pro růst nových podniků a více demokracie na všech stupních rozhodování*“. Autoři zdůrazňují vedle vzdělání jako takového i význam rozvoje lidských zdrojů. Základem tohoto procesu je podle autorů funkční gramotnost obyvatelstva, tj. jeho adaptabilita na změny v hospodářství



a společnosti. Zde je všeobecně uznávána úloha edukačních procesů ve společnosti, které jsou zaměřeny na „*obohacování*“ lidského kapitálu a zvyšování zaměstnatelnosti obyvatelstva.

Nicméně existují i odborné práce, které poukazují na to, že vzdělání nutně nemusí výrazně přispívat k hospodářskému růstu.

Prichett (1996, s. 29) poukazuje na to, že **vzdělání nemusí nutně přispívat k ekonomickému růstu**. Autor tvrdí, „*že mikrodůkazy o tom, že ekonomický růst je tažen ze vzdělání, nemohou být pojímány jako důkazy vůbec. Jestliže je položena otázka Bude zvyšující se vzdělání daného jedince během roku zvyšovat nebo snižovat jeho celkovou úhrnnou ekonomickou prosperitu?, tak data na individuální úrovni nejsou jenom slabá, ale logicky neadekvátní.*“ Individuální data mohou podle autora ukazovat, jak jedinci s vyšším vzděláním mají vyšší mzdy. Avšak k vyvozování z tohoto nárůstu ve mzdách současně předpokládá tvrzení, že soukromé (individuální) a společenské efekty vzdělanosti jsou stejné (nebo alespoň přibližně rovné). Ale toto tvrzení individuální data nikdy nemohou prokázat. Autor dodává, že existují přijatelné modely... „*dle kterých má vzdělání všechny obvyklé efekty na mikroúrovni (výše mzdy), ale žádné příznivé efekty v souhrnu.*“ V tomto pojetí je interpretace efektů vzdělávání dosti složitá. Případem, kdy vzdělání nepřináší ekonomický růst je situace, když převyšuje nabídka vzdělané pracovní síly a poptávka po ní je stagnující. Výše uvedený autor tvrdí, že dalším činitelem bránícím vzdělané pracovní síle přispívat k ekonomickému růstu je nedostatečné množství (stáří) technologií. Pokud vzdělání lidí nemají adekvátní výrobní prostředky, může nastat situace, kdy nejméně vzdělaná pracovní síla podává stejný pracovní výkon jako vysoce kvalifikovaná pracovníci. Toto jsou případy, kdy finanční investice do vzdělání je ztrátová a vede k poklesu produktivity práce. Mohou zde být i nefinanční pozitivní aspekty za vzdělávání (např. péče o zdravotní stav) projevující se nepřímo na ekonomickém růstu.

Dalším případem, kdy podle Prichetta (1996, s. 43) vzdělání nevede k ekonomickému růstu je situace, kdy vzdělaná pracovní síla je využívána k neproduktivním činnostem. Pro jednotlivce je to sice ekonomicky výhodná aktivita, neboť má vysokou mzdu, ale z hlediska národního hospodářství to k produktivitě nepřispívá. Jako příklad špatné alokace pracovních sil uvádí autor přebujelou státní byrokracii. „*Poukázání, že vzdělání není dostatečnou podmínkou pro růst neznamená, že vzdělání nemůže být nezbytnou podmínkou, nebo to neznamená snižování jeho důležitosti, ale spíš to znamená zvyšování důležitosti identifikace a podniknutí těch komplementárních reforem v nevzdělávacím sektoru vedoucích k tomu, že se vzdělání*

vyplatí.“ Dále autor uvádí, že vzdělání je samo o sobě hodnotou a že nemusí být ekonomicky ospravedlňováno. Toto je názor, který se zdá velmi logický a je na něj často zapomináno. Vztahuje se určitě nejen na školskou soustavu, ale i na další vzdělávání. Vzdělávací procesy mají nesporně kultivační obsah, činí absolventy edukačních procesů tzv. funkčně způsobilé, tj. posilují jejich schopnost adaptovat se na změny v ekonomice, společnosti, kultuře a v dalších oblastech života. To samotné má ekonomickou hodnotu, kterou však lze jen obtížně hodnotit ve finančních obnosech.

Příkladem stavu, kdy vzdělanost obyvatelstva přímo nevede k prosperitě, je Ruská Federace. V obecné rovině má tato země bohatý intelektuální potenciál. Ruští studenti středních škol i univerzit se na mezinárodních vědomostních soutěžích v oblasti informačních technologiích, fyziky, mechaniky, biologie či optiky pravidelně umísťují na předních místech. Nicméně se nedaří tuto úroveň vzdělanosti „dotáhnout“ do hospodářské praxe, zejména do oblasti drobného a středního podnikání. Ruský státní rozpočet je dlouhodobě závislý na příjmech z exportu ropy, plynu a dalších produktů z energetické oblasti. V oblasti důležitého sektoru ruského hospodářství, kterým je strojírenství, země zaostává hlavně v dynamice struktury materiální základny a v inovacích. Situaci si uvědomují i státní orgány, které postupně realizují cílené vzdělávací programy ve spolupráci s univerzitami a vědeckými centry pro profesionálně technickou přípravu odborníků nejen pro strojírenství, ale i pro další technologicky náročné obory. Kdybychom hledali v globálním hospodářství další země, kde vyšší vzdělanostní úroveň obyvatelstva nevedla k hospodářskému progresu, tak najdeme i jiné příklady. Vietnam s relativně vzdělanou pracovní silou dlouho hledal příslušnou hospodářskou strategii, která mu pak přinesla vzestup. Také se hovoří o Číně, která dovedla propojit úroveň kvalifikace lidí s vhodným modelem ekonomických procesů apod.

**Vzdělávání je považováno za typický veřejný statek. Spotřeba tohoto statku představuje v životě člověka důležitý socializační prvek.** Školní vzdělání má spíše charakter investičního statku, neboť zpravidla přináší svému „majiteli“ (nositeli) určitý příjem. Další, zejména profesní vzdělávání se stále více mění na spotřební statek, který je nabízen na trhu. Adekvátní názor odpovídající současnosti je, že vzdělání představuje spíše smíšený statek zahrnující podíl veřejné služby a její soukromé spotřeby. Nicméně existují legitimní diskuze (například ze strany zaměstnavatelů), o **chápání dalšího vzdělávání jako investice do lidí ať již v podnikovém prostředí nebo mimo něj.** Ok a Tergeist (2003) uvádějí, že přístup k dalšímu profesnímu vzdělávání umožněný zaměstnavatelem po dobu vykonávání

zaměstnání je dán jednak individuálními charakteristikami jako je věk, stupeň dosaženého vzdělání, velikost firmy a druh smlouvy. Lépe vzdělaní zaměstnanci ve vysoce kvalifikovaném zaměstnání mají více příležitosti než méně vzdělaní, manuálně pracující zaměstnanci. Starší zaměstnanci méně participují na dalším vzdělávání než mladší. Uvedení autoři tuto skutečnost vysvětlují jednak neochotou zaměstnavatelů investovat do starších zaměstnanců, neboť předpokládaný čas, který by měli tito zaměstnanci v souvislosti se stejným způsobem vnímání času, jako zaměstnavatelé považují vzdělání pro ně za neperspektivní. Dále uvádějí, že další vzdělávání má alespoň nepřímý vliv na ekonomický růst, neboť zvyšuje zaměstnatelnost a schopnost vypořádat se s nezaměstnaností a tím aktivuje pracovní zdroje. Zcela legitimní jsou též úvahy, které ukazují na spornost návratnosti investic do dalšího vzdělávání. V této souvislosti je nutno oddělit pracovní sílu dostupnou v určitém národním hospodářství (určené počtem práce schopných jedinců v populaci) od lidského kapitálu, což je určitá hodnota schopností a pracovní způsobilosti lidí vytvářená zejména investicemi do jejich vzdělání, výcviku a rozvoje. Lidský kapitál se stává nejdůležitějším činitelem rozvoje každé země a má vliv na technické a technologické inovace.

**Vzdělání a další vzdělávání představují základnu lidského kapitálu, a jaká tato základna je, to ovlivňuje zejména vzdělávací systém v té, které zemi.** Řada odborníků se shoduje v názoru, že jedním z výstupů školního vzdělání by měla být motivace a zejména schopnost jedince dále se celoživotně vzdělávat. Pracovník tak ke svému výchozímu kapitálu (školnímu vzdělání) musí trvale přidávat „*vlastní přidanou hodnotu*“, tj. další vědomosti, dovednosti, a hlavně schopnost si obstarat důležité (hlavně odborné) informace, zpracovat a v praxi efektivně využít. Výnos z lidského kapitálu spočívá právě ve zvýšení této schopnosti jednotlivce, která by se měla projevit ve zvyšování jeho výdělečných možností. V tomto smyslu se vlastnictví lidského kapitálu omezuje na pracovníka a stává se statusem jeho individuální svobody. Někteří autoři z toho dovozují, že z hlediska zaměstnance nejen v tržním systému i klasický prodej pracovní síly, ale o specifickou formu nájemních vztahů, o služby poskytované lidským kapitálem zaměstnavatelům.

**Pojem lidský kapitál není teoreticky pevně vymezen.** Teorie lidského kapitálu vznikla zhruba v 60. letech 20. století. Podle ní existuje přímý vztah mezi vzděláváním (kvalifikací) a produktivitou práce jedince. Z uvedeného přímého vztahu vyplývá, že vzdělání i další vzdělávání jsou do jisté míry určovány potřebou trhu. Když je nabídka v některých profesích v převisu, snižuje se návratnost investic do vzdělávání (pokles mezd, nezaměstnanost) a klesá poptávka po vzdělávání. Tato

přímá závislost se však nikdy v praxi plně neprojevila. Vznikl takzvaný koncept filtru, jehož podstatou je, že podniky přijímají z řad uchazečů ty s nejvyšším vzděláním, ze kterých si následně v případě potřeby mohou dále připravit ty potřebné. Hodně je rozšířen i koncept signálu, který v podstatě říká, že certifikát o vzdělání je signálem toho, že uchazeč má předpoklady k tomu, aby se v podniku uplatnil. Zajímavý je i koncept kredencialismu (z angl. credentials – osobní doklady, listiny), tj. že mladí lidé se snaží získat co nejvyšší certifikát, protože to mají zaměstnavatelé rádi a vybírají podle toho adepty zaměstnání. Dochází tím k inflaci k získávání stále vyššího vzdělání. V tomto kontextu je lidský kapitál možno chápat jako „zásobárnu“ různých znalostí a odborných dovedností koncentrovaných v konkrétním pracovníkovi, které se vyvinuly jako výsledek jeho vzdělávání, profesní praxe a celkové motivace a osobnostních předpokladů obstát v konkurenci druhých.

**Lidský kapitál představuje produktivní faktor v organizaci. Je to vlastně kombinace inteligence, dovedností a zkušeností lidí, co dává organizaci její zvláštní charakter.** „Lidské složky“ organizace jsou ty entity, které jsou schopny učení se, změny, inovace a kreativního úsilí, což se je-li řádně motivováno tak zabezpečuje přežití a rozvoj organizace. V žádném případě však nejde v případě lidského kapitálu o jednotný systém s totožnými prvky. Lidský kapitál je vnitřně velmi diferencovaný. Aulehla (1987) uvádí pro tuto oblast typický pojem profesní pole člověka. Podle autora jde o strukturovaný celek, ve kterém se pohybuje daný jedinec. Tvoří ho vzdělání, kvalifikační příprava a určitý odborný profil jedince, který se zkoumá v návaznosti na zastávanou profesi, pracovní pozici a role, které zastává v organizaci, podniku či instituci. Analýzou vztahů mezi těmito hlavními strukturálními prvky (pracovník – profese – role) je možno využít i pro realizace projektování rekvalifikačních systémů. Diferenciace lidského kapitálu na jedné straně znamená využívání velmi jednoduchých forem flexibilní práce, na straně druhé vysoce specializovaný lidský kapitál schopný přinášet inovace a vize zásadního charakteru. Oba druhy lidského kapitálu jsou přitom spojeny s tvorbou nových velmi flexibilních forem organizace práce. V prvním případě jde o nutnost, ve druhém o účelný způsob založený na existenci dlouhodobé konkurenční výhody podniku.

Podnik, organizace či instituce tvoří mnohdy velice komplikovaný systém výrobních (služby poskytujících) pracovních, kulturních, ekonomických a mezilidských vztahů. Lidský kapitál tvoří důležitou složku podnikových systémů. Z hlediska podniku bývá lidský kapitál chápán jako základní součást tzv. intelektuálního kapitálu. V tomto kontextu tvoří lidský kapitál určitý soubor znalostí, fyzických, intelektuálních

a komunikačních schopností pracovníků jako celku. Tento lidský kapitál je tzv. zhmotněn ve strukturálním kapitálu organizace, ke kterému se řadí řídicí systémy, firemní kultura, počítačové správní produkty, průmyslové vzory, patenty apod. Pro fungování a rozvoj podniku je často důležitá i třetí část intelektuálního kapitálu a tím je vztahový kapitál, nebo sítě kontaktů firmy se zákazníky dodavateli, veřejností, státní správou, samosprávou, konkurenty apod.

V odborné literatuře najdeme též pojem znalostní kapitál. Z určitého úhlu pohledu bychom mohli z lidského kapitálu vydělit jako jednu část, a to je úroveň vzdělanosti, zejména úroveň rozumových schopností jedince (intelektu), ovládnutí „vyšších znalostí“ ve spojení s úrovní pracovního výkonu. Ne každý člověk, který má srovnatelný lidský kapitál s druhými umí své znalosti použít při tvorbě hodnot, uspokojení potřeb zákazníků a zkvalitňování činnosti organizace, v nichž je zaměstnán. Tento lidský/ znalostní kapitál je považovaný stále více za velmi cenné aktivum firmy. Stává se také hlavním vstupem do podnikatelského procesu a rozhodujícím činitelem v tržním prostředí. Znalostní kapitál nosí lidé v hlavě. Je to výsledek jejich vzdělanosti, odborného výcviku, zkušenosti a kultury styků. Určité rozumové vybavení má každý. Avšak o znalostním kapitálu jako krystalizačním jádru hodnotové tvorby se hovoří, je-li znalost koncentrovaná, vyspělá, uspořádaná, cíleně začleňovaná do produktivní hodnoty tvořícího procesu.

Nositelům vzdělanostního kapitálu je čínorodý kvalifikovaný dělník, tvořivý odborník nebo manažer. Nedá se klást rovnítko mezi znalostním kapitálem a počtem akademicky vzdělaných lidí. Ke znalostnímu kapitálu firmy patří lidé s pokročilou inteligenční schopností, schopní soutěže s předními odborníky v odvětví. Zejména ti, kdo zajišťují firmě konkurenční výhodu ve svém oboru. Je také důležité zdůraznit, že znalostní kapitál je jedinečnou vlastností svého nositele, je to jeho výlučné vlastnictví. Z toho vyplývá, že firma si nemůže tento kapitál koupit a převzít. Firma se může k užívání znalosti jedince dostat jen tak, že s jeho majitelem uzavře dohodu, podle níž je majitel znalosti připraven vydat svou znalost, pokračovat v práci na ní, dále ji rozvíjet v prostředí firemních vztahů. Špičkový podnik stále sleduje, jaká jsou jeho znalostní aktiva, jaká má a jaká potřebuje, stále je vyhodnocuje a podle potřeby odepisuje a vyřazuje a opatřuje si nová. Ale také se stará, aby jeho znalostní kapitál byl účinně a naplno využíván. Jinými slovy byl tento kapitál snadno k dispozici, aby jeho užívání se rozšířilo, aby se podporovaly tvořivé formy jeho uplatnění.

Význam lidského/ znalostního intelektuálního kapitálu bývá někdy v teorii přeceňován. Příkladem jsou názory německého ekonoma a politického činitele Jana

Berwid-Buquoye (2015), který vytvořil koncept tzv. zformované společnosti, který se opírá o myšlenky Ludwiga Erharda, ekonoma a německého kancléře z let poválečného období „*ekonomického zázraku*“ v Německu. Koncept zformované společnosti je určitou vizí moderního kapitalismu, kdy člověk v abstraktním smyslu stojí nad společností a nad jejími institucemi. Buquoy (2017) chápe zformovanou společnost jako stav dynamické rovnováhy mezi všemi skupinami obyvatelstva, jako společnost bez ideologií a společnost rovnosti a bohatství. Dává tento koncept do protikladu se společností deformovanou, kde vládnou zájmové skupiny a lobbisté prostřednictvím politiků a společností informovanou, což je totalitní komunismus. Je zřejmé, že lákavé myšlenky harmonicky a bezkonfliktně se rozvíjející společnosti jsou lákavé. Druhou stranou společenského vývoje je dělba práce, nezbytná hierarchie v hospodářství, vývoj vztahů politiky a zájmů různých skupin obyvatelstva. Vzdělání, další vzdělávání a další edukační aktivity určitě vedou ke kultivaci lidí a potažmo celé společnosti. Na straně druhé však úroveň vzdělávání společnost diferencuje, přístup ke vzdělávání je v určitých skupinách obyvatelstva nerovný. Vzdělávací činnost je hlavní přípravou na povolání, na práci a na umístění jedince ve společenské struktuře, zejména ve sféře podniků, organizací a institucí.

Z hlediska rozvoje znalostního kapitálu ve formách lze přijmout specifikaci edukačních procesů, kterou uvádí Armstrong (2002, s. 468). Uvedený autor v zásadě uvádí čtyři typy těchto procesů a tím je vzdělávání, učení se, odborný výcvik a rozvoj. Procesy charakterizuje následujícím způsobem. Vzdělávání „*je rozvojem znalostí, hodnot a vědomostí požadovaných spíše obecně ve všech oblastech života, než aby šlo o znalosti a dovednosti vztahující se k nějakým konkrétním oblastem pracovní činnosti*“. Učení se „*je relativně permanentní změna v chování, ke které dochází v důsledku praxe nebo zkušenosti*“. Odborný výcvik je „*plánování a systematické formování chování pomocí příležitostí k učení, vzdělávacích akcím programů a instrukcí, které jedincům umožňují dosáhnout takové úrovně znalostí, dovedností a schopností, aby mohli svou práci vykonávat efektivně*“. Rozvoj je „*růst nebo realizace osobních schopností a potenciálu prostřednictvím nabízejících se vzdělávacích akcí a praxe*“. Tyto edukační aktivity mají v různých podnicích, organizacích a institucích různé cíle, obsah, formy, metodiku a logistické zajištění.

K charakteristikám výše uvedených typů edukačních procesů podle Armstronga (2002) je nutno poznamenat, že autor vychází z klasické behaviorální teorie učení. Tuto teorii v aplikaci na vzdělávání charakterizují Kalhous a Obst (2002, s. 46) „Behaviorální teorie učení chápe učení jako proces, který je ovlivňován vnějšími

podmínkami a výsledkem učení je změněná schopnost organismu reagovat na podnět na základě předcházejících zkušeností“. Je evidentní, že učení jako takové je předmětem zájmu řady nejen humanitních či společensko-vědních disciplín, ale i přírodních věd. Učení zahrnuje řadu nejen behaviorálních, ale i mentálních či biologických či socioekonomických změn v životě člověka. Nejde jen o osvojování vědomostí, dovedností, návyků či formování postojů, ale i o změny psychických stavů, vlastností osobnosti či motivace v činnosti jedince. V zásadě představuje i specifickou formu interakce mezi organismem a prostředím člověka, v němž žije a pracuje. Učení a způsoby jeho ovlivňování se proto stávají i součástí managementu podniků a organizací.

V teorii i praxi se často hovoří o konceptu učící se organizace. Jde v podstatě o typ firemní kultury, která se vyznačuje nejen formalizovanými edukačními akcemi, ale i o jeden z principů řízení lidských zdrojů. Jeho podstata je v tom, že lidé se učí také ze zkušenosti, že pracují týmově a napříč firmou se předává know-how špičkových manažerů a specialistů. Tento proces má různorodé pojmy, kromě klasických školení to mohou být porady, meetingy, koučink, mentoring, elektronické produkty na intranetu atd. Přes určité výhrady k podstatě učící se organizace je možno tento koncept považovat za trend, zejména ve firmách zabývajících se IT, marketingovou komunikací, trhem s finančními produkty apod. Tou hlavní výhradou je v takovém „šíření“ znalostí a zkušeností konkurence na trhu práce. Řada pracovníků si chrání své znalosti a zkušenosti a tím i svoji nepostradatelnost. Nicméně v praxi personálního řízení je možno aplikovat specializované „motivační techniky“, jak špičkové odborníky využít pro zkvalitňování práce druhých (například různé bonusy, zvláštní odměny apod.).

Podle Sengeho (1990), který se problematikou rozvoje a vzdělávání v rámci podniků dlouhodobě zabývá, musí kultura učící se organizace splňovat pět základních podmínek.

První z nich je mistrovství v oboru. Pracovníci organizace jsou skutečnými odborníky ve svém oboru. To však neznamená, že by zároveň nedokázali vnímat novinky. Mistrovství nechápeme jako titul za zásluhy, ale spíše jako kontinuální proces učení se a přemýšlení, způsob práce a postoj ke světu.

Další podmínkou je způsob myšlení. Pracovníci umějí ve svém uvažování a výkonu své role v rámci organizace rozpoznávat vlastní předsudky a nefunkční rutiny. A umějí se jich zbavovat, tedy své mentální modely měnit.

Třetí podmínku lze shrnout jako vytváření a sdílení vizí. Každá organizace, tedy i běžný podnik, sestává ze souboru vizí, které zaměstnanci mají o jejím účelu a smyslu. Ty podstatné představy přesahují jednotlivce a jsou sdíleny všemi. Často jsou jen implicitní, a je proto nutné je formulovat otevřeně, stále prověřovat jejich funkčnost, v případě potřeby je nově formulovat, a hlavně sdílet s ostatními. Jasně a sdílené vize jsou společnými řídicími principy, se kterými se lidé ztotožňují a v jejich rámci si vytvářejí své vlastní vize, které je osobně motivují.

Čtvrtým bodem je týmové učení. Úspěch každé organizace závisí na součinnosti týmů odborníků, kvalitě každého z nich a jejich schopnosti pracovat dohromady. Kultura organizace proto musí podporovat ochotu lidí jednat jako tým, a nejen každý sám za sebe. To vyžaduje důvěru, schopnost komunikace (slyšet, co druhí říkají) a ochotu sdílet informace. Základem učících se organizací nejsou špičkoví jednotlivci, ale učící se týmy.

Konečně poslední podmínkou je systémové myšlení. Organizace je součástí širších vazeb. Právě kvůli neschopnosti vidět souvislost v této dynamice vazeb vzniká řada problémů. Chování organizace je výsledkem řady skrytých faktorů, jejich působení je potřeba pochopit. Bez systémového myšlení nepomůže zvládnutí předchozích podmínek dosáhnout kýženého cíle. Tato podmínka je ze všech pěti zásad nejdůležitější.

Všechny tyto komponenty jsou v zásadě cestami dalšího vývoje, nikoliv konečnými cíli. Jejich zvládnutím nezískáme jen určité dovednosti a kompetence pracovníků, ale dosáhneme v podniku výrazného posunu ve „*vidění světa*“. Posun myslí v lidské psychice je cosi hlubšího, než jen naučení se něčemu. Naučení se něčemu znamená i jakousi změnu sebe sama. Učení se zdaleka neznámá jen příjem informace, ale právě ono přetváření způsobů myšlení, resp. vytváření nových mentálních modelů. Organizace s takovými jedinci postupně zvětšuje potenciál k vytváření své budoucnosti. Schopnost efektivně se učit a rozvíjet je tedy významným rysem firemní kultury. Tento přístup je nutné uplatnit v rámci všech aktivit organizace. Proces začíná od analýzy dobrých nápadů a chyb při skončeném projektu přes rozbor slabých a silných stránek marketingové kampaně po smysluplné využití informací získaných během školení, a hlavně dovedností a znalostí vlastních lidí. Koncept učící se organizace je potřeba vnímat jako jeden ze signálů změny společnosti (od industriální ke znalostní, respektive učící se) a rozhodně projevem změny v paradigmatech managementu, respektive ve způsobech práce lidí a s lidmi ve firmě.



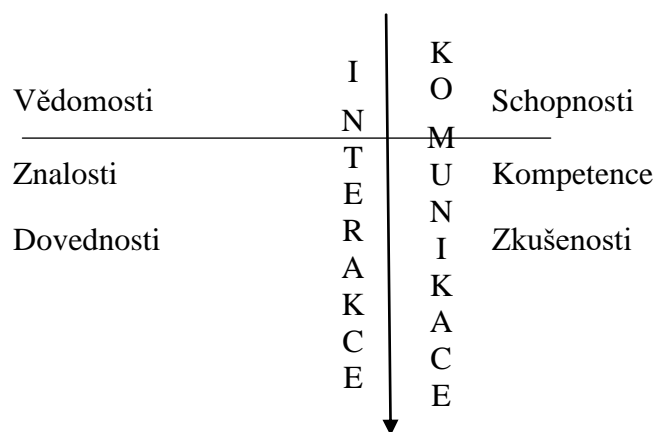
Problematika intelektuálního kapitálu ve firemním prostředí zasluhuje bližšího rozboru. Hudson (1993, s. 16-17) hovoří o industriálním intelektuálním kapitálu, který chápe jako „unikátní kombinaci dědičnosti, vzdělání, zkušenosti a postojů lidí k životu a práci“. Autor připisuje takto pojatému intelektuálnímu kapitálu velký potenciál, neboť se může měnit, zdokonalovat a rozvíjet během celého životního cyklu člověka. Význam intelektuálního kapitálu v tomto pojetí úzce souvisí s charakteristikou podniku, kde daný člověk pracuje. Význam má v této souvislosti charakter systému řízení a zavádění výsledků věd, výzkumu a inovací do výrobního procesu. V zásadě jde o důležité faktory, které umožňují rozvinutí intelektuálního kapitálu pracovníků.

Na tuto důležitou okolnost upozorňuje zejména Dobeš (1998). Podle autora může lidský/ znalostní kapitál plně fungovat jedině v kontextu podnikové politiky zaměřené na inovace a vývoj nových produktů, na efektivní řídicí a správní procesy včetně interní komunikace. Jak již bylo v této práci uvedeno, tak také Dobeš upozorňuje na skutečnost, že kvalita lidského/ znalostního kapitálu se zhodnocuje zejména na trhu, v kvalitě výrobků a poskytovaných služeb, potažmo ve spokojenosti zákazníků. Uvedený autor přináší do problematiky důležitý pohled ekonomické efektivity rozvoje intelektuálního/ znalostního kapitálu. V lidském/ znalostním kapitálu je důležitá výše nákladů na přijímání pracovníků a jejich zácvik či další školení. V kapitálu inovací je nutno počítat celkové náklady na tvorbu a vývoj produktů v poměru k celkovému peněžnímu obratu firmy. V kapitálu řídicích procesů je důležité množství času potřebné pro rozhodování ve věci výrobních, technických, technologických, organizačních a obchodních záležitostí. Ve věci úspěchu na trhu podniky sledují především procento spokojených zákazníků, případně procenta stížnosti a jejich oprávněnost.

**Obecně se dá říci, že intelektuální kapitál není jen teoretický konstrukt, ale též jde o faktor rozvoje podniku, týkající se řady oblastí jeho činností.** Počítá se do oblasti tzv. nehmotného majetku zahrnující zejména know-how zaměstnanců, vyspělost techniky a technologií, efektivitu řízení a organizace, úspěšnost marketingových aktivit, síť zákazníků a spolehlivých dodavatelů. Měření hodnoty aktiv nehmotného kapitálu není jen věcí managementu firem, případně součástí aktivit poradenských firem zabývajících se benchmarkingem. Hodnota intelektuálního kapitálu se promítá do účetních rozsah firem a zejména do tržní ceny podniků při prodeji či fúzi. Přední americká konzultační firma Ernst&Young uvádí, že u firem jako je Coca-Cola, Microsoft, Intel a dalších převyšuje tržní hodnota 6 krát až 12 krát hodnotu jeho hmotných aktiv.

Co zůstává trochu v rozborech lidského/ znalostního kapitálu skryto je analýza procesu jeho tvorby. Z hlediska psychologie osobnosti je možno vyslovit tezi, že lidský/ znalostní kapitál vzniká jako produkt situací v práci i osobním životě, jako určité překonávání rozporu mezi znalostní a činnostní stránkou života člověka. S určitým zjednodušením lze tento proces popsat takto:

**Obrázek č. 1: Lidský / Znalostní kapitál (konstrukt)**



Lidský / Znalostní kapitál

Zdroj: autorka této práce

Z tohoto hlediska se lidský kapitál opírá o vědomosti a znalosti jedince na straně jedné a o jeho schopnosti (kompetence, způsobilosti) na straně druhé. To, co nazýváme lidský kapitál lze v této souvislosti chápat jako určité komunikační a interakční dovednosti, které propojují schopnosti člověka s jeho vědomostmi a znalostmi. Tyto procesy probíhají uvnitř osobnosti člověka a v řadě případů jsou závislé na „*morálně akčních*“ charakteristikách člověka jako je cílevědomost, aktivita, píle apod. Druhou složkou takto pojatého lidského kapitálu jsou praktické zkušenosti jedince, které za jistých optimálních podmínek představují „*korektory*“ v jeho jednání a chování. Lidský/ znalostní kapitál je chápán jako „*spouštěcí moment*“ výkonu a aktivit člověka ať již jde o pracovní i mimopracovní část jeho života. V kontextu podniku je lidský/ znalostní kapitál často chápán jako základní „*spouštěč*“ dalších typů kapitálů jako jsou zmíněné kapitály strukturální, řídicí, správní, vztahové nebo kapitály do značné míry pro podnik základní jako je finanční, technický či technologický.

Z hlediska tvorby lidského/ znalostního/ intelektuálního kapitálu má pro podnik důležitou úlohu vzdělávání a výcvik. Vzdělání, nové znalosti a dovednosti nelze oddělit

od konkrétního člověka, zaměstnance. Hodnota uvedených typů kapitálu nezůstává konstantní, lidský kapitál musí podnik nejen využívat, ale také rozvíjet. Podniky ve svých vzdělávacích systémech nejen rozvíjejí tvorbu hodnot, ale také napomáhají vytvářet znalosti, dovednosti a schopnosti pracovníků, usnadňují interakce a předávání znalostí mezi skupinami a uchovávají znalosti v systémech, postupech a kultuře organizace, které jsou hnacími prvky tvorby hodnot.

Velmi podrobně analyzuje specifika podnikového vzdělávání u nás Beneš (2003, s. 190). Autor reflektuje nutné změny v hospodářství a společnosti po roce 1989. Transformace podniků, organizací a institucí měla připravit tyto subjekty na budoucnost v nových podmínkách tržních vztahů v ekonomice, ale také po stránce technických, technologických inovací či změn v řízení a organizace. Důležitá složka transformačních procesů se týkala lidského činitele, změn v jeho kvalifikaci, vzdělání a zejména ve způsobech chování a jednání. V této souvislosti autor upozorňuje, že trh práce v období transformace směřuje k preferenci vzdělání, zejména u absolventů vysokých škol, a to nejenom směrem k vyššímu finančnímu ohodnocení, ale i k tomu, že vyšší vzdělanost funguje jako pojistka proti nezaměstnanosti. Autor dodává ... „*Nutnost dalšího vzdělávání vyplývá částečně i z dříve praktikovaného úzce specializovaného odborného vzdělávání a z preferování znalostí na úkor schopností a dovedností*“. Beneš v této souvislosti podává prognózu vývoje trhu práce, která se bude diferencovat ze čtyř základních segmentů pracovníků. Půjde v zásadě o skupinu stálých na plný úvazek zaměstnaných odborníků a manažerů, kteří budou doplňováni a na omezenou dobu vysoce kvalifikovaných specialistů a skupiny flexibilně využívaných málo kvalifikovaných manuálních pracovních sil. Vedle této struktury zaměstnanosti se v ekonomice bude rozvíjet skupina malých a středních podnikatelů v různých odvětvích výroby a zejména ve službách. Beneš (2003, s. 191 – 192) z toho vyvozuje dva hlavní závěry: „*Ne již zaměstnanost, ale zvýšená schopnost být zaměstnán (employability ne employment) je cílem, tuto schopnost si každý musí vytvářet sám (self-marketing) což nevylučuje pomoc a podporu zaměstnavatele a jiných partnerů*“. V tomto kontextu je logické, že v centru péče podniků se ocitají klíčoví pracovníci a že další vzdělávání spojuje prvky všeobecného a odborného vzdělání s cílem podpořit vysoce kvalifikovanou práci v podniku.

Autor v jiné práci (2001, s. 36) upozorňuje na skutečnost, že další vzdělávání ve své podstatě zvyšuje rozdíly mezi vysoce kvalifikovanou a nekvalifikovanou prací a že je to právě andragogika, která svým interdisciplinárním pojetím dává tomuto přístupu teoretickou základnu. Beneš uvádí názory některých andragogů (Siebert, Benson)

podle nichž má „*Andragogika vytvářet jakési jádro, kolem kterého se shromažďují relevantní poznatky ostatních věd*“ ... k interdisciplinaritě nutně „*patří schopnost komunikace s jinými disciplínami a otevřenost vůči těmto disciplínám*“. Nejde jen o komunikaci s příbuznými vědami, které ovlivňují edukační proces jako je psychologie, sociologie, didaktika apod. Jde o návaznosti, které má vzdělávání na ekonomiku podniku (finanční náklady na kurzy) na personální management, účetnictví, daně apod. Jde také o určité propojení s odbornými disciplínami, ze kterých se tvoří obsah odborných kurzů z různých oblastí techniky, technologií či služeb, kdy učební látky by měla být kompatibilní s metodikou výuky, což je primárně záležitostí andragogickou, resp. didaktickou.

V této souvislosti třeba podotknout, že Beneš (2003) konstatuje, že daný scénář rozvoje podnikového vzdělávání vychází z názoru, že budoucí struktura kvalifikací pracovníků v podniku je dále předvídatelná. Toto tvrzení má však podle autora jen omezenou platnost, což dále (s. 193) dokládá na příkladech z bankovního sektoru, kde vznikají nové typy odborníků, které přebírají komplexní péči o jednoho konkrétního zákazníka a musí tedy obsáhnout celou problematiku řešení jeho potřeb, což dříve realizovalo několik specialistů. Na tento fakt musí reagovat podnikové vzdělávání, kde jde o kurzy multioborové s cílem podpořit nový kvalifikační profil zaměstnanců, kteří v zásadě ovlivňují příjmy a rentabilitu peněžních ústavů. Kromě tohoto trendu Beneš v dané práci předvídá vzrůstající potřebu poradenské činnosti podniku, která bude pro zaměstnance fungovat vedle klasické vzdělávací činnosti.

Na myšlenky Beneše reaguje zhruba o patnáct let později Pavlov (2020) v práci *Andragogické poradenstvo*. Vývoj hospodářství a společnosti po roce 2000 pokročil a autor dokládá, že vlivem technických a technologických změn doprovázených procesy elektronizace a automatizace ohrozil řadu profesí a pracovních míst na straně jedné a na straně druhé vytvořil pracovní místa a profese nové. Pavlov (2020, s. 9, 10) podrobně analyzuje na základě zahraničních výzkumů tzv. referenční rámec klíčových kompetencí v podobě požadavků na vysoce produktivní pracovníky, jejichž pracovní výkon je orientován na tvorbu hodnot, produktů a služeb, které uspokojují potřeby jednotlivců, sociálních skupin i společnosti jako takové. Specifikou klíčových kompetencí je právě jejich multidisciplinárnost, nezávislost na původní kvalifikaci jejich nositele a do jisté míry i volná vazba na zastávané pracovní pozice. Pavlov postupně analyzuje osm základních oblastí klíčových kompetencí a jejich deskriptorů. Ve zkrácené rovině je možno uvést tuto stručnou charakteristiku daných kompetencí,

kteřou lze současne chápat jako požadavky na pracovní činnosti, resp. pracovní výkon lidí. Jde o

1. Funkční gramotnost, zejména schopnost adaptovat se na změny v podniku i společnosti
2. Znalost cizích jazyků, zejména angličtiny jako globální komunikační řeči
3. Matematická kompetence potažmo promítnutí do znalostí o vědě, přírodě a technice
4. Digitální kompetence nebo dovednost pracovat s elektronickými komunikačními prostředky
5. Osobní a sociální kompetence neboli umění zvládat sám sebe, komunikovat s druhými, schopnost učit se a sebevzdělávat
6. Občanská kompetence
7. Podnikatelská kompetence
8. Kompetence v oblasti kulturního povědomí a projevu.

Pavlov se podrobně zabývá tzv. celoživotním poradenstvím, které podle něho „plní podpůrnou úlohu k celoživotnímu učení. Podpůrná úloha spočívá k rozšiřování zručností, kompetencí, řízení rozvoje jednotlivce, podporou změny postojů, vědomostí a dovedností, které jsou potřebné k aktivizaci zdrojů na učení a vzdělávání, rozvoj osobních zdrojů ve vztahu k trhu práce“. Autor vidí andragogickou poradenskou službu, resp. poradenský proces v oblasti řízení a vedení lidí na špičce pomyslné pyramidy činností edukačního charakteru. Nejde zde jen o izolované konzultace, ale o promyšlený řetězec často intervenční povahy, jejímž cílem je změnit nejen přístup lidí ke vzdělávání a učení, ale jde zde i o změnu chování a jednání člověka při řešení problémů jeho rozvoje a profesní kariéry. Jako zajímavost svědčí o efektivitě tohoto procesu skutečnost, že Pavlov (2020, s. 27) uvádí, že v řadě výzkumů v zahraničí byla prokázána „velmi silná pozitivní soustavnost mezi podílem dospělých (ve věku od 25 do 64 let), kterým bylo poradenství poskytnuto a podílem dospělých, kteří se posléze rozhodli pro účast v dalším vzdělávání“.

U pojmu profesní kompetence je potřeba se blíže zastavit. Tento pojem se stává v odborné literatuře velmi frekventovaný a různí autoři k problematice přistupují z různých pohledů. Pro andragogiku jsou dnes klasické dva základní koncepty vzniklé zhruba v 70. letech minulého století. Při určitém zjednodušení lze původní pojetí profesních kompetencí charakterizovat jako schopnosti a vnitřní motivace člověka vykonávat určité pracovní činnosti a dosahovat přitom žádoucího výkonu. Lze tedy hovořit v podstatě o kvalifikačních znacích, které jsou spojeny s určitými nároky,

s určitými požadavky při výkonu profese, respektive určit pracovní pozice. První impulz přišel od německého pedagoga Dietera Mertense, který (byť používá pojem kvalifikace) mluví o čtyřech složkách profesní kompetence člověka. Jde o tzv. základní složku (schopnost logicky myslet, řešit problémy, kooperovat s druhými) a o tzv. horizontální složku, která spočívá v dovednosti hledat, zpracovávat a využívat informace. Dále autor hovoří o tzv. koordinační složce kompetencí, která souvisí se vztahem jedince k technice a technologií, zejména s uměním s nimi efektivně pracovat s různými stroji a zařízeními. Na „*pomyslném*“ vrcholu Mertensova pojetí profesních kompetencí patří tzv. Vintage faktor, tj. vnitřní uvědomění člověka o jeho vlastních vědomostech a schopnostech ve srovnání s požadavky okolí. Tento moment má velký význam pro praxi. Pro personalisty a andragogy jde o „*základní kámen*“ jejich práce. Právě toto uvědomění si rozporu mezi tím co člověk na trhu práce nabízí a tím co je v dané chvíli a situaci požadováno tvoří základ pro další profesní vzdělávání včetně rekvalifikačního.

Druhé, do značné míry také klasické pojetí profesních kompetencí vytvořili švýcarští odborníci Siegrist a Belz (2001) a týká se nejen školního, ale i odborného a podnikového vzdělávání. Zatímco Mertensovo pojetí vzniklo jako teoretický konstrukt Siegrist a Belz svůj koncept prezentovali jako výsledek dlouhodobých výzkumů trhu práce, resp. požadavků zaměstnavatelů z různých oblastí národního hospodářství. Struktura jejich modelu profesních kompetencí má tři základní části. Nejprve jde o kompetence člověka k sobě samému, tj. zejména o schopnost sebereflexe, rozvíjení vlastních hodnot a posuzování sama sebe. Dále jde o sociální kompetence zahrnující schopnost práce v týmu, kooperativnost, komunikativnost a schopnost jedince řešit konfliktní a stresové situace. Podobně jako u Mertense, tak také Siegrist a Belz kladou „*na střechnu*“ profesních kompetencí způsobilost člověka v oblasti metodiky práce, například plánovitě uplatňovat odborné znalosti, hledat tvůrčí řešení pracovních problémů, chápat věci ze širších souvislostí, kriticky přezkoumávat inovace a změny, umět zvažovat šance a rizika apod.

Oba zmíněné koncepty profesních kompetencí se autorka této dizertace snažila popsat v interpretační rovině. Důvodem je tématika práce a tou je rekvalifikační vzdělávání, kde se s kompetencí pracuje jako s konkrétními cíly a výstupy vzdělávacích kurzů.

Pojem profesní kompetence, často používaný (trochu nepřesně) jen jako kompetence je v současné době používán v teorii i personální praxi s vysokou frekvencí. Ne vždy ti, co ho používají, mají na mysli stejný obsah či význam slova.

Zatímco v teorii managementu je kompetence posuzována jako určité pole, kde řídicí pracovník rozhoduje a nese za svá rozhodnutí odpovědnost, v personálním řízení vyjadřuje pojem kompetence spíše způsobilost člověka pro úspěšný výkon určité profese či pracovní pozice. Profesionální kompetence však nezbytně obsahuje i míru motivace člověka pro výkon pracovních činností. Má se za to, že pojem kompetence pochází z latiny ze slova *competentia* což znamená schopnost a *competens*, což znamená přiměřenost, patřičnost, příslušnost, vhodnost či zodpovědnost.

Skutečností zůstává, že v anglo-americkém prostředí termín kompetence (*competences*) vyjadřuje definovatelné standardy pro výkon povolání, kvalifikační znaky, které jsou spojeny s dosaženým vzděláním, atestací apod. Naproti tomu výraz *competency* (*competencies*) je charakterizován spíše souborem „měkkých“ znaků, jako je dovednost nebo zkušenost člověka.

Termín kompetence můžeme vnímat různými způsoby. Kompetenci lze vnímat jako formální, věcnou a odbornou odpovědnost, pravomoc nebo oprávnění. Další možností je kompetence jako schopnost a připravenost jednotlivě racionálně a přiměřeně jednat v profesním, společenském a soukromém životě. Třetí a opomíjený význam kompetence se vztahuje ke schopnosti jednotlivce se prosadit v konkrétních situacích soutěže a konkurence. Rozdíl mezi prvním a druhým pojetím lze vyjádřit jednoduše. Mluvíme-li o pravomoci, zdůrazňujeme cosi o daném člověku zvenku. Druhý význam zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka.

Z praktického hlediska je možné hovořit o kompetenci pouze ve vztahu ke konkrétnímu úkolu. Klíčové kompetence jsou důležité a prospěšné každému jedinci i společnosti jako celku. Umožňují integraci do velkého množství sociálních sítí a současně jej činí nezávislým a zdatným v rodinném i v novém a nepředvídatelném prostředí. Také aktualizují neustále vědomosti a dovednosti.

Kompetence se úzce vztahují k osobnostním charakteristikám člověka. Osobnostní charakteristiky tvoří soubor povahových rysů, motivace a hodnot. Ty můžeme definovat podle Kubra, Prokopenka (1996, s. 24) jako *„charakteristické způsoby, kterými osobnost reaguje na stejné skupiny podnětů. Povahové rysy určují, jak bude osoba reagovat na jakýkoliv obecný soubor událostí (...) jsou definovány charakteristickým vzorcem myšlení, jehož výsledkem je určitý charakteristický způsob chování osobnosti v různých situacích.“* Při úvahách o povahových rysech ve vztahu ke kompetencím musíme zvážit, několik je možné jejich kvalitu ovlivňovat jakoukoli formou vzdělání, a zda by nebylo vhodné kategorii povahových rysů vyjmout z výše uvedeného komplexu, protože není možné účinně s těmito rysy pracovat a ovlivňovat

je. K tomuto tvrzení nás vedou především dva důvody: Nakonečný (1995, s. 62) píše, že povahové rysy jsou v osobnosti „*relativně stabilní a trvalé*“. Navíc není zcela jasně definováno, co všechno je pod pojmem „povahový rys“ obsaženo. Povahové rysy jsou rovněž předmětem testování při výběru pracovníka do organizace na určitou funkci a tvoří základní předpoklady spolu s dosaženým vzděláním a délkou praxe.

Přijměme tezi, že kompetence je vytvářena jedinečným souborem dovedností, znalostí a zkušeností. Kompetence tvoří komplexní soubor určitých kvalitativně popsatelných jevů, které se projevují v určitém specifickém vnějším prostředí a vnitřní motivace jedince. Jde o určité charakteristické znaky, které nám umožní predikovat chování člověka v dané situaci. Zvládnutá kompetence při vhodném využití přispívá spolu s motivací a znalostmi k optimálnímu zvládnutí pracovního úkolu.

V obecné rovině lze souhlasit s tvrzením, že profesní kompetence tvoří určité „*jádro*“ přípravy na výkon povolání, ať již se tak děje v školské soustavě nebo v rámci aktivní politiky státu na trhu práce. Systém získání kvalifikace a rekvalifikace vlastně funguje po celý cyklus života člověka a je základem ovlivňování situace na trhu práce. Vyžaduje investice do lidských zdrojů a potřebuje zvyšování kvality procesů vyučování a učení. Nezbytností se též stává inovace cílů, obsahu, forem a metod odborného vzdělávání.



## 2 DOKUMENTY REGULUJÍCÍ TRH PRÁCE A REKVALIFIKAČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

### 2.1 Národní soustava kvalifikací a Národní soustava povolání

Vývoj ekonomiky, trhu práce a vztah situace v kvalifikaci práce prochází v celém světě složitým vývojem. V globálním, evropském i národním měřítku se vytváří poptávka po pracovní síle s určitým vzděláním, profesní praxí a potenciálem se dále profesně rozvíjet. Tato poptávka se „střetává“ s nabídkou, tj. s lidmi přicházejícími na trh práce, absolventy škol v různé úrovni a struktuře stupňů a oborů vzdělávání. Nabídka pracovní síly je však širší, kromě výše uvedených faktorů lidé disponují celou řadou vlastností a schopností, které se promítají do pracovních činností a pracovního výkonu. Stále více lidí je „zasaženo“ nutností doplňovat si svoje vzdělání, prohlubovat ho a aktualizovat si ho podle potřeb hospodářské a společenské sféry. Do hry vstupuje zejména profesní kompetence, tj. schopnosti a motivace člověka úspěšně vykonávat profesi, resp. určitou pracovní pozici. Úroveň kvalifikace a kompetencí pracovníků hraje stále důležitější roli v konkurenční úrovni podniků, organizací, států i nadnárodních celků.

V rámci teorie řízení lidských zdrojů vznikla v celosvětovém měřítku řada konstruktů, které řeší vztah potřeb trhu práce a výstupů vzdělávacích systémů. Nejstarším, nejznámějším a nejrozšířenějším nástrojem na trhu práce je americký systém O\*Net (Occupation Information Network). Obsahuje velmi podrobné informace o více než 800 profesích na trhu práce v USA. Model O\*Net tvoří soubor charakteristik profesí zvané deskriptory. Každá profese je popsána až 277 charakteristikami v rámci 6 skupin. Jsou to 1. Znalosti, 2. Dovednosti, 3. Schopnosti, 4. Pracovní aktivity, 5. Zájmy pracovníků a 6. Hodnoty spjaté s prací. Na základě O\*Net byly například vytvořeny modely trhu práce ve Velké Británii a Itálii. Význam programu O\*Net je v tom, že tento dokument vychází z předpokladu, že každé povolání vyžaduje určitou kombinaci znalostí, dovedností a schopností a každá pracovní pozice spočívá ve výkonu konkrétních profesních činností. Tyto odlišující se „*typické vlastnosti*“ různých povolání. Jsou popsány v modelové podobě v databázi O\*Net. Je prokázáno, že informace O\*Net využívají denně tisíce jednotlivců na celém světě ať již Online způsobem, nebo přes různé mobilní aplikace například My Next Move a další. Britský model se nazývá JRA Requirement Approach) zahrnující zjišťování kvalifikačních

požadavků pracovních míst. Italský systém ISP (Indagine Sulle Professioni) je plně kompatibilní s americkým O\*Net. Ve Francii existuje systém PH (Procedur de Homolage), který dělí vzdělávání a kvalifikaci do šesti stupňů. 1. Osoby s vyšší kvalifikací, než je vysoká škola. 2. Osoby, které zastávají povolání, kde je vyžadován VŠ diplom (Mgr.). 3. Osoby s nižším VŠ vzděláním (Bc.). 4. Osoby s maturitou nebo mistrovskou zkouškou. 5. Osoby s výučním listem a 6. Osoby se základním vzděláváním doplněným o zaškolení. V rámci Evropské unie vznikl Evropský rámec kvalifikací (EQF), který slouží jako „meta rámec“ a umožňuje soustavám kvalifikací na národní a odvětvové úrovni se vztahovat k sobě a komunikovat spolu. Jádrem EQF tvoří referenční body přiřazované k výsledkům učení. Výsledky učení jsou rozmístěny v osmiúrovňové struktuře. EQF zahrnuje také společné principy a postupy spolupráce jednotlivých zemí v jednotlivých oblastech ať se již týká kvality vzdělávání, poradenství apod. EQF je podporován různými nástroji jako je Europas (shromažďování kreditů pro celoživotní vzdělávání a učení) nebo Protheus (databáze o vzdělávacích příležitostech). V České republice vznikají postupně dvě soustavy, které regulují a současně stimulují trh práce a těmi jsou Národní soustava kvalifikací a Národní soustava povolání. Význam těchto soustav je v odborné i širší veřejnosti diskutován. Pohyb lidí na trhu práce v minulosti i současnosti je vcelku masivní. Podle různých šetření ČSÚ, MPSV či soukromé instituce IPSOS je pouhá třetina zaměstnanců spokojena se svým zaměstnáním a zbývající dvě třetiny chtějí změnit nejen zaměstnavatele, ale i svoji profesi. Obě soustavy slouží právě k tomuto účelu, tj. aby stát vytvořil určitý přehled charakteristik profesí a cest ke změně kvalifikace a získání profesních kompetencí pro zaměstnavatele i zaměstnání.

V teorii vzdělávání i ve vzdělávací praxi se vedou diskuze o efektivitě rekvalifikačního vzdělávání. Vychází se z toho, že současná znalostní společnost se rozvíjí velmi „překotně“ a že digitální technologie mění v řadě odvětví i v řadě profesí charakter pracovních činností. Rekvalifikační kurzy by měly být „rychlým“ nástrojem podpory změn v profesních kompetencích lidí a jejich „pomocníkem“ při pohybu na trhu práce. Je otázkou, zda se tento záměr podaří v určitých oblastech, v určitých profesích a pracovních pozicích vždy naplnit. Také důsledky absolvování rekvalifikačních kurzů na rozvoj a kvalitu lidského kapitálu, lze jen velmi těžko prokázat, jsou individuální a těžko měřitelné. V neposlední řadě nelze opomenout fakt, že rekvalifikace představují jen jednu dílčí část veřejné politiky zaměstnanosti. Rekvalifikace vlastně fungují v součinnosti s dalšími opatřeními, jako jsou například investiční pobídky státu pro podnikatele, vytváření společensky účelných pracovních míst, dotační politikou

Evropské unie apod. Přes tyto různé aspekty je možno zastávat názor, že rekvalifikace mohou řešit vztah poptávky a nabídky na trhu práce a v konečném důsledku vést ke snižování míry nezaměstnanosti v zemi.

V souvislosti s posuzováním efektivity rekvalifikací je možno se zmínit o jedné oblasti, kde lze exaktně prokázat jejich společenskou účelnost. Je to oblast práce odsouzených ve výkonu trestu a dále péče o jejich adaptaci na život ve společnosti po jejich propuštění v rámci probační služby. Rekvalifikační vzdělávání zde prokazatelně hraje důležitou úlohu v nápravě trestaných osob. V rámci výkonu trestu mohou odsouzení absolvovat různé rekvalifikační kurzy a pracovat, čímž se rozvíjejí jejich schopnosti a návyky vést řádný život. To se projevuje i po výkonu trestu, kdy dané osoby díky rekvalifikaci mohou nalézt práci a legální příjem, což může být jeden z klíčových faktorů toho, aby se nevrátili k minulosti a své trestné činnosti. Tato skutečnost se realizuje i v oblasti osob odsouzených k alternativním trestům.

Národní soustava kvalifikací (NSK) vznikla na základě zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). Platnost tohoto zákona je od 5. 5. 2006 a účinnost byla stanovena od 1. 8. 2007. Cílem NSK je docílení srovnatelnosti výsledků učení, kterých bylo dosaženo různou cestou (např. v rámci studia ve škole, na kurzu nebo praxí). Prostřednictvím standardizovaných zkoušek z profesních kvalifikací se mohou lidé, kteří si osvojili profesní dovednosti nad rámec svého původního vzdělání, nechat přezkoušet a následně získat doklad o svém vzdělání. NSK lze definovat jako veřejně dostupný registr, který obsahuje schválené a v České republice uznávané profesní kvalifikace a úplné profesní kvalifikace.

Při tvorbě NSK se vycházelo z povolání, která jsou uvedena v Národní soustavě povolání (NSP). NSP lze charakterizovat jako veřejně dostupný elektronický katalog popisů povolání vyskytujících se na území České republiky, který může být využíván jako nástroj pro zvýšení mobility pracovní síly na trhu práce. NSP v současné době obsahuje 2331 popsaných povolání a jejich specializací. Tvorbu, aktualizaci a obsah NSP upravuje zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů. Každé uvedené povolání obsahuje:

- charakteristiku povolání;
- seznam pracovních činností, které se v rámci povolání vykonávají;
- kvalifikaci, která je potřeba k výkonu povolání;
- seznam kompetenčních požadavků, které jsou potřeba k výkonu povolání;
- zátěže a rizika výkonu povolání;

- zdravotní způsobilost k výkonu povolání;
- výši mzdy uvedeného povolání;
- informace o volných pracovních místech v uvedeném povolání.

Účelem NSP je například poskytování informací o jednotlivých povoláních, poskytování údajů pro kariérové poradenství a tvorbu podnikových katalogů prací, popisovat kvalifikační způsobilost pro výkon konkrétního povolání, být východiskem a zdrojem informací pro NSK.

Takto propojené soustavy NSP a NSK mohou mít velké množství výhod, například:

- Povolání jsou již popsána v NSP a v rámci NSK se jen pro každé povolání vytváří standardy, které popisují, jaké konkrétní kompetence by měl člověk umět a znát.
- Absolventi zkoušek z profesních kvalifikací by měli mít všechny znalosti a dovednosti, které jsou k výkonu povolání potřebné.
- Pokud jsou povolání tvořena dle aktuálních potřeb zaměstnavatelů, tak by absolventi zkoušek z profesních kvalifikací měli být dobře uplatnitelní na trhu práce

Propojenost obou soustav však přináší i řadu nevýhod, jako jsou například:

- NSP se v současné době neaktualizuje, takže uvedená povolání mnohdy neodpovídají současným požadavkům na trhu práce a nejnovějším trendům. Oproti tomu NSK provádí pravidelné revize schválených profesních kvalifikací, aby odrážely aktuální potřeby a požadavky zaměstnavatelů a trhu práce.
- NSP se snaží jednotlivá povolání a jejich specializace slučovat do větších celků. Oproti tomu NSK vytváří a popisuje profesní kvalifikace pro všechny (i dílčí) činnosti, které se na trhu práce vyskytují.
- NSP je v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí. Oproti tomu NSK je v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Různí gestoři tedy mají různé názory na tvorbu a úpravu těchto soustav a mnohdy se nedaří jejich názory sjednotit.

Základem NSK jsou právě profesní kvalifikace, které jsou definovány v zákoně č. 179/2006 Sb., (v §2 písm. d)) jako „*odborná způsobilost fyzické osoby vykonávat řádně určitou pracovní činnost nebo soubor pracovních činností v určitém povolání, popřípadě ve dvou nebo více povoláních, v rozsahu uvedeném v kvalifikačním standardu*“. (profesními kvalifikacemi jsou např. Sportovní masáž; Barman; Knihař na knihařských strojích; Výroba zákusků a dortů).

Úplná profesní kvalifikace je v zákoně č. 179/2006 Sb., (v §2 písm. c)) popsána jako „*odborná způsobilost fyzické osoby vykonávat řádně všechny pracovní činnosti v určitém povolání*“ (např. Rekondiční a sportovní masér; Číšník, servírka; Knihař; Cukrář; aj.).

Jedinečnost NSK vyplývá z toho, že na tvorbě všech profesních kvalifikací se prostřednictvím sektorových rad podílí jak zástupci vzdělavatelů, tak zástupci zaměstnavatelů a odborníků v oboru, což vede ke skutečnosti, že schválené profesní kvalifikace skutečně odpovídají reálným požadavkům a potřebám existujícím na trhu práce. NSK je založena na činnosti sektorových rad, které jsou složeny ze zástupců zaměstnavatelů, sdružení a komor působících na českém trhu (zástupci Hospodářské komory České republiky, Svazu průmyslu a dopravy České republiky a společnosti TREXIMA, spol. s r.o.).

Tvorba profesních kvalifikací probíhá v pracovních skupinách, které jsou složeny z odborníků v příslušné oblasti (např. zástupci vzdělavatelů, zaměstnavatelů a dalších odborníků v oboru). Vytvořené profesní kvalifikace jsou následně kontrolovány, stvrzovány a schvalovány. Nejprve jsou kontrolovány pracovníky Národního pedagogického institutu ČR (dříve „Národní ústav pro vzdělávání školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků“). Ačkoliv má NSK v gesci Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), tvorbou všech profesních kvalifikací je pověřen Národní pedagogický institut ČR, což je přímo řízená organizace tohoto ministerstva. Národní pedagogický institut ČR tedy zodpovídá jak za věcnou, tak metodickou správnost zpracovaných standardů profesních kvalifikací a následně koordinuje jejich předávání ke schvalování a zveřejňování.

Pro každou profesní kvalifikaci se vytváří kvalifikační a hodnotící standard. Kvalifikační standard popisuje kompetence, které musí člověk umět a znát k výkonu konkrétní činnosti a hodnotící standard obsahuje podrobně rozpracované kompetence do jednotlivých témat a popisuje způsoby ověření uvedených kompetencí (např. ústně, písemně, prakticky či jejich kombinací). Každá profesní kvalifikace obsahuje i kvalifikační stupeň dle Evropského rámce kvalifikací. Evropský rámec kvalifikací (European Qualifications Framework – EQF) má 8 stupňů a slouží pro převod mezi různými národními rámci kvalifikací (úroveň se zvyšuje podle úrovně dovednosti, přičemž úroveň 1 je nejnižší úrovní a 8 nejvyšší úroveň). Do této stupnice lze zařadit všechny kvalifikace. Tím, že EQF úzce souvisí s národními rámci kvalifikací, je možné díky tomuto nástroji transparentně porovnávat kvalifikaci lidí a umožňovat přenositelnost kvalifikace lidí z různých zemí, a to nejen v Evropě. EQF byl vytvořen

EU v roce 2008 a v roce 2017 došlo k jeho revizi. Hlavní cíle však byly zachovány. K dalšímu rozvoji EQF se zavázaly všechny členské státy, neboť díky tomuto transparentnímu nástroji je možné porozumět národním a mezinárodním kvalifikacím i kvalifikacím třetích zemí, a to nejen zaměstnavateli, ale i pracovníky a studenty. Kromě členských států EU zavádí EQF dalších 11 zemí - Island, Lichtenštejnsko a Norsko (země Evropského hospodářského prostoru), Albánie, Severní Makedonie, Černá Hora, Srbsko a Turecko (kandidátské země), Bosna a Hercegovina, Kosovo \*\* (potenciální kandidáti) a Švýcarsko.

Všechny vytvořené standardy profesních kvalifikací jsou předávány ke kontrole a schválení tzv. Autorizujícím orgánům, což jsou jednotlivá ministerstva. Finální schválení všech vytvořených standardů profesních kvalifikací provádí Porada vedení MŠMT. Následně dochází ke zveřejnění schválených profesních kvalifikací v Národní soustavě kvalifikací na [www.narodnikvalifikace.cz](http://www.narodnikvalifikace.cz). V září roku 2021 bylo schváleno celkem 1426 profesních kvalifikací. Ačkoliv NSK spadá do gesce MŠMT, gesce nad jednotlivými Profesními kvalifikacemi jsou přiřazeny jednotlivým Autorizujícím orgánům, které následně udělují autorizace tzv. Autorizovaným osobám a vedou administrativu a správní řízení s tím spojené. Autorizovanou osobou může být libovolná osoba nebo organizace (fyzická osoba, fyzická osoba podnikající nebo právnická osoba), která předloží žádost o autorizaci a splní požadavky stanovené zákonem č. 179/2006 Sb. a standardem konkrétní profesní kvalifikace. Autorizace se udělují na dobu 5 let pro konkrétní profesní kvalifikaci a nelze udělit autorizaci pro úplnou profesní kvalifikaci. S platnou autorizací může autorizovaná osoba realizovat zkoušky z konkrétní profesní kvalifikace, přičemž zkoušky musí probíhat jak v souladu s hodnotícím standardem příslušné profesní kvalifikace, tak v souladu se zákonem č. 179/2006 Sb.

Evidenci o udělených autorizacích pro jednotlivé profesní kvalifikace si vede každý autorizující orgán sám. Národním pedagogickým institutem ČR je centrálně spravován pouze informační systém pro kvalifikace a autorizace (ISKA), který obsahuje informace o skutečně realizovaných zkouškách ze všech profesních kvalifikací. Využívání ISKA je dobrovolné, avšak využívá ho drtivá většina autorizujících orgánů, neboť jim velmi zjednodušuje vykonávanou práci. Prostřednictvím ISKA mohou autorizující orgány rozesílat různé informace všem autorizovaným osobám (např. revizi profesní kvalifikace, blíží se vypršení platnosti udělené autorizace, informace týkající se zákazu realizovat závěrečné zkoušky z důvodu pandemie Covid-19 apod.). ISKA využívá i velké množství autorizovaných osob, neboť i jim informační systém velmi zjednodušuje práci. Do ISKA mohou autorizované osoby vkládat veškeré informace

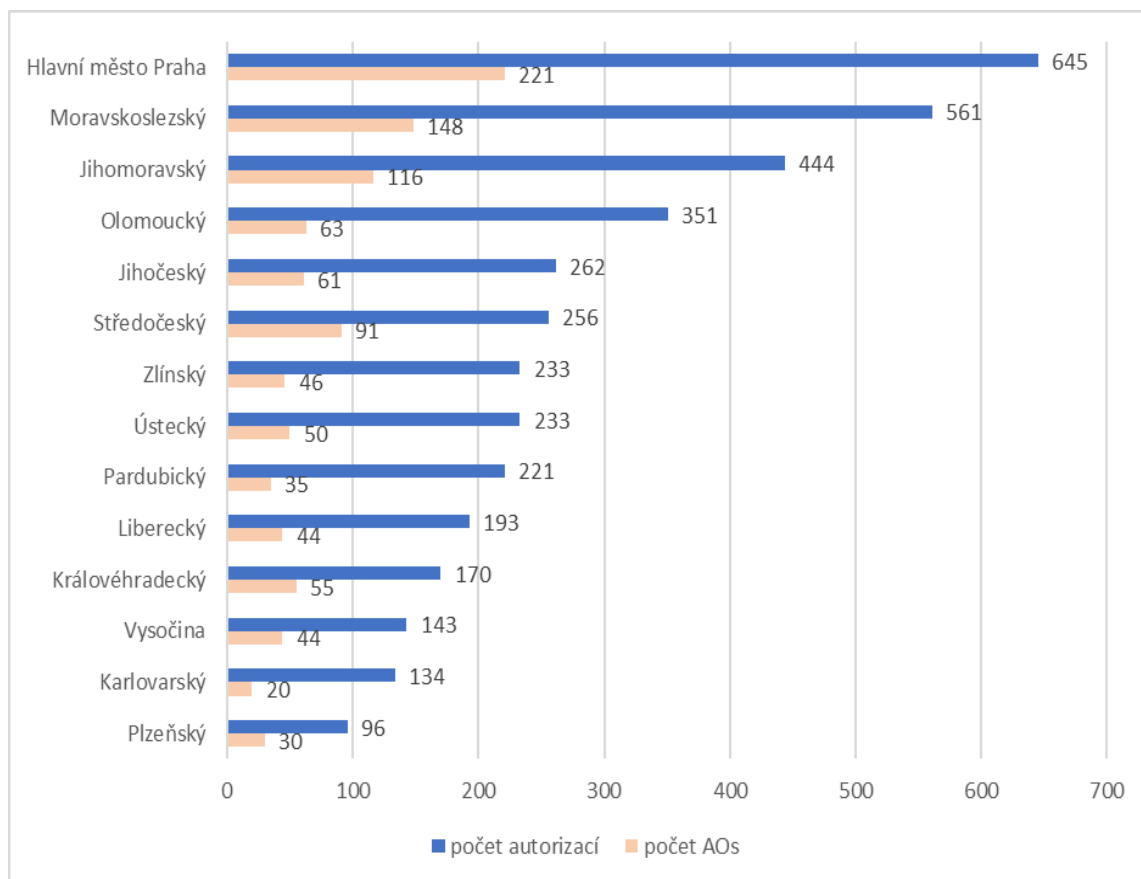
o realizovaných zkouškách (např. místo a čas realizace zkoušky, cenu zkoušky, údaje o účastnících apod.). Využíváním ISKA si autorizované osoby jednak zjednoduší práci, ale i si splní zákonnou povinnost o informování autorizujícího orgánu o realizované zkoušce a povinnost zveřejňovat údaje o realizovaných zkouškách. Po odeslání výše uvedených údajů autorizující orgán konání zkoušky odsouhlasí, čímž se údaje automaticky uloží na server NSK a zájemci o zkoušku se mohou autorizované osobě přímo přihlásit. Zveřejnění údajů o realizované zkoušce je zdarma. Velikou výhodou využívání ISKA pro autorizované osoby je i to, že z elektronického systému lze vytisknout všechny dokumenty, které se jednak předávají účastníkovi zkoušky, tak se odesílají autorizujícímu orgánu k archivaci (například pozvánka ke zkoušce, protokol o závěrečné zkoušce, osvědčení o získání profesní kvalifikace, Europas).

Jak již bylo uvedeno výše, tak využívání informačního systému ISKA má jak pro autorizované orgány, tak pro autorizované osoby velké množství výhod. Toto je důvodem jeho velkého využívání, což činí ISKA velmi důležitým zdrojem informací jak o udělovaných autorizacích, tak o skutečně realizovaných zkouškách z profesních kvalifikací.

Z tohoto důvodu požádala autorka této práce Národní pedagogický institut ČR o poskytnutí informací z ISKA týkajících se Profesních kvalifikací. Z důvodu, že v roce 2020 postihla Českou republiku pandemie Covid-19, což výrazně ovlivnilo jak vzdělávání, tak realizované zkoušky, požádala autorka této práce o informace týkající se roku 2019. Statistické a grafické zpracování získaných informací je uvedeno níže.

První graf zobrazuje počet udělených autorizací v roce 2019 a počet autorizovaných osob v roce 2019. Jednotlivé počty jsou rozděleny dle jednotlivých krajů:

**Graf č. 1: Počet udělených autorizací a autorizovaných osob v roce 2019  
dle jednotlivých krajů**



Zdroj: autorka této práce na základě ISKA

Z výše uvedeného grafu je patrný, jak počet udělených autorizací pro jednotlivé profesní kvalifikace, tak počet udělených autorizací pro autorizované osoby. Údaje jsou vždy rozděleny mezi jednotlivé kraje ČR. Rozdíl počtu udělených autorizací pro jednotlivé profesní kvalifikace a počtu udělených autorizací pro autorizované osoby je z toho důvodu, že každá autorizovaná osoba může vlastnit více autorizací. Ve většině případů tedy jedna autorizovaná osoba vlastní více autorizací v jednom oboru. Např. v oboru služeb, může mít uděleny autorizace pro profesní kvalifikace: Manikérka a nehtová designérka, Pedikérka a nehtová designérka, Kosmetička, Vizážistka, Tatér apod.

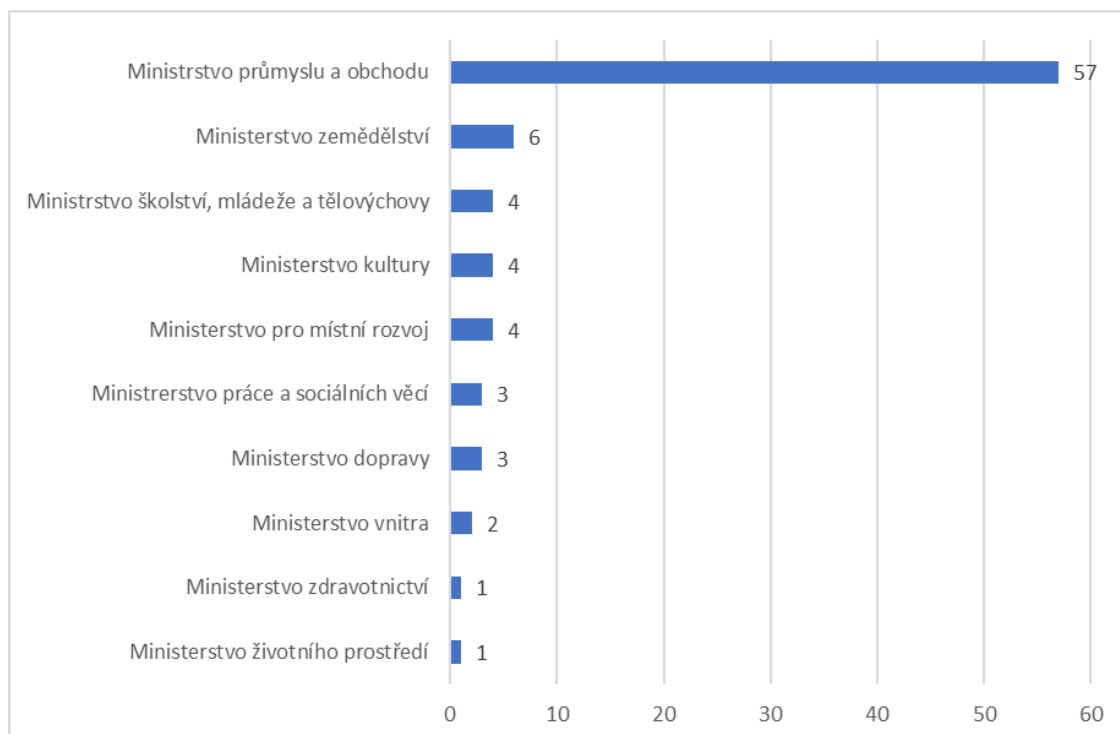
Nejvíce udělených autorizací pro jednotlivé profesní kvalifikace a autorizací pro autorizované osoby je shodně v Praze. Dále dominují kraje Moravskoslezský a Jihomoravský. Rozdělení udělených autorizací pro jednotlivé profesní kvalifikace a autorizací pro autorizované osoby je do jednotlivých krajů rozdělováno dle sídla žadatele o autorizaci. Údaje uvedené v grafu č. 1, tedy nevypovídají o místě realizace



závěrečných zkoušek. Důvodem velkého počtu udělených autorizací v Praze může být způsoben tím, že v Praze má sídlo mnoho fyzických i právnických osob, které se v oblasti vzdělávání a zkoušení pohybují. Velké množství udělených autorizací v těchto krajích může být ovlivněno i tím, že v uvedených krajích bylo v roce 2019 realizováno i nejvíce vzdělávacích kurzů, což dokládají výsledky realizovaného šetření akreditovaných a neakreditovaných kurzů, které bylo realizováno na podzim roku 2020 a jehož výsledky jsou uvedeny v následující kapitole.

Autorizace pro jednotlivé profesní kvalifikace jsou udělovány autorizujícími orgány, což jsou ve většině případů ministerstva, která zodpovídají za uvedenou oblast (např. Ministerstvo zdravotnictví je autorizujícím orgánem pro profesní kvalifikace v oblasti zdravotnictví, Ministerstvo zemědělství je autorizujícím orgánem pro profesní kvalifikace v oblasti zemědělství apod.). Nové profesní kvalifikace i revize stávajících profesních kvalifikací jsou schvalovány v určitých „sadách“ a to několikrát ročně. V níže uvedeném grafu jsou uvedeny jednotlivé autorizující orgány a počty profesních kvalifikací v jejich gesci, které byly schváleny v roce 2019.

**Graf č. 2: Počet nově schválených profesní kvalifikací v roce 2019 v gesci jednotlivých ministerstev**

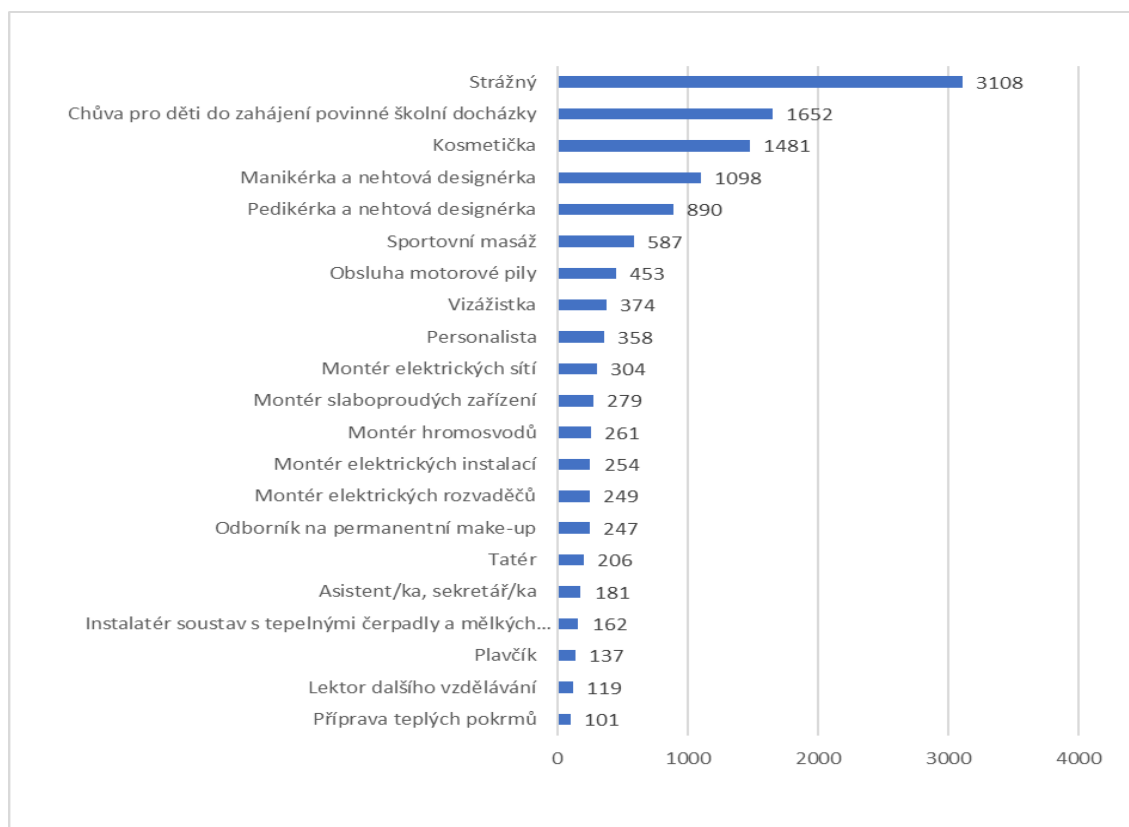


Zdroj: autorka této práce na základě ISKA

Výše uvedený graf zobrazuje, že drtivá většina nově schválených profesních kvalifikací v roce 2019 spadala do gesce Ministerstva průmyslu a obchodu. Důvodem této skutečnosti je to, že většina profesních kvalifikací schvalovaných v roce 2019 byla z oblasti služeb, které jsou regulovány zákonem č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), za který zodpovídá Ministerstvo průmyslu a obchodu, a proto mu byly i profesní kvalifikace v oblasti služeb přiřazeny do gesce. Jedinou výjimkou jsou služby, které jsou specificky zaměřené (např. služby v oblasti zdravotnictví, pečovatelství apod.). U těchto případů jsou profesní kvalifikace vždy přiřazeny tomu autorizujícímu orgánu, který zodpovídá za uvedenou oblast služeb.

Jen pro doplnění autorka uvádí, že počet nově schválených profesních kvalifikací ani udělených autorizací neodpovídá počtu realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací. Počty úspěšně realizovaných zkoušek z jednotlivých profesních kvalifikací, které byly realizovány v roce 2019, zobrazuje následující graf. Tento graf zobrazuje pouze zkoušky z profesních kvalifikací, u kterých bylo sto a více úspěšných absolventů.

**Graf č. 3: Počet úspěšných zkoušek z profesních kvalifikací realizovaných v roce 2019**



Zdroj: autorka této práce na základě ISKA

Realizované vzdělávací kurzy i závěrečné zkoušky z profesních kvalifikací vždy odráží aktuální požadavky na trhu vzdělávání a trhu práce. Realizované zkoušky a kurzy v jednotlivých odvětvích jsou tedy velkou měrou ovlivňovány skutečnými požadavky zaměstnavatelů, poptávkou úřadů práce a nabídkou vzdělavatelů. Počty realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací navíc velmi ovlivňují právní předpisy, normy nebo specifické požadavky na výkon konkrétního povolání. Vliv právních předpisů se projevil i ve výše uvedeném grafu, který zobrazuje, že v počtu úspěšných zkoušek z profesních kvalifikací realizovaných v roce 2019 vévodí zkoušky z profesní kvalifikace „Strážný“. Tento vysoký počet úspěšných zkoušek z profesní kvalifikace strážný není způsoben tím, že by tyto zkoušky byly lehké, ale v praxi ukazuje provázanost zákona č. 179/2006 Sb., s jinými právními předpisy. V oblasti strážného totiž existuje specifický právní předpis (Vyhláška č. 63/2010 Sb., kterou se mění vyhláška č. 16/2009 Sb., o obsahu a rozsahu kvalifikace pro výkon fyzické ostraha a služby soukromého detektiva), který výkon činnosti strážného reguluje. V uvedené vyhlášce je stanoveno, že pro provozování koncesované živnosti ostraha majetku a osob nebo koncesované živnosti služby soukromých detektivů, nebo k výkonu činnosti ostraha majetku a osob nebo k výkonu činnosti služby soukromých detektivů, je potřeba mít úspěšně složenou zkoušku z profesní kvalifikace, což je důvodem velkého zájmu i tyto zkoušky.

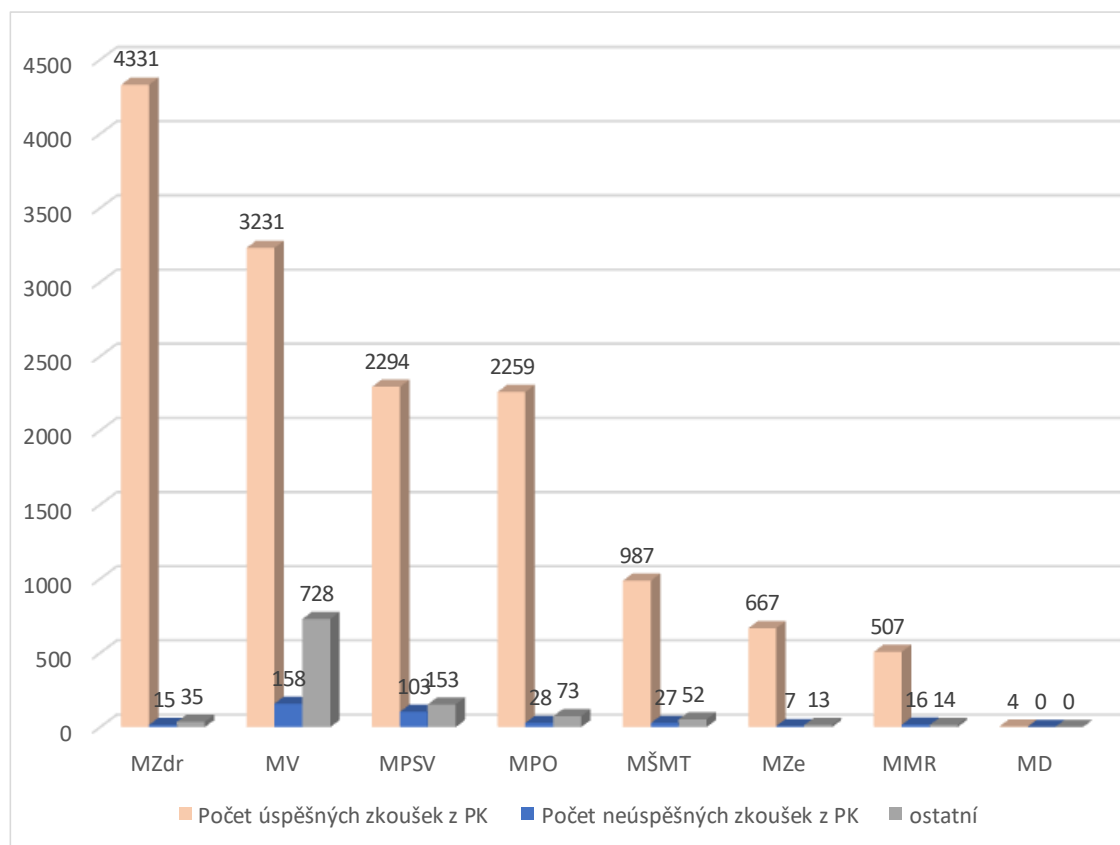
Obdobná situace je i v případě profesní kvalifikace „Chůvy pro děti do zahájení povinné školní docházky“ (zde jsou požadavky na výkon činnosti chůvy stanoveny v zákoně č 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů).

Velký zájem je i o zkoušky v oborech, které jsou regulovány živnostenským zákonem a zkouška z profesní kvalifikace je jednou z možných variant prokázání odborné způsobilosti pro výkon vázané nebo řemeslné živnosti (např. kosmetička, manikérka, pedikérka, sportovní masáž), což je patrné i z údajů ve výše uvedeném grafu. V těchto oblastech jsou často realizovány i rekvalifikační kurzy, které jsou povinně zakončovány závěrečnou zkouškou dle zákona č. 179/2006 Sb., dle hodnotícího standardu příslušné profesní kvalifikace

U úspěšnosti realizovaných závěrečných zkoušek z profesních kvalifikací je žádoucí zmínit i úspěšnost realizovaných závěrečných zkoušek z profesních kvalifikací rozdělených dle jednotlivých autorizujících orgánů. Konkrétní údaje jsou uvedeny v následujícím grafu, který uvádí, jak počet úspěšných zkoušek, tak počet neúspěšných

zkoušek, tak skupinu ostatní. Do této skupiny spadají uchazeči, kteří se k závěrečné zkoušce buď nedostavili (ať už se omluvili či nikoliv), anebo se ze zkoušky odhlásili.

**Graf č. 4: Úspěšnost realizovaných závěrečných zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019 v gesci jednotlivých ministerstev**



Zdroj: autorka této práce na základě ISKA

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že největší úspěšnost realizovaných závěrečných zkoušek z profesních kvalifikací měly zkoušky, které byly v gesci Ministerstva zdravotnictví (MZdr), což bylo z důvodu, že toto ministerstvo má na starosti zkoušky v oblasti služeb zaměřených na péči o tělo (např. kosmetička, manikérka, pedikérka, sportovní masáž, vizážistka, odborník na permanentní make-up, tatér apod.), kde právě tyto zkoušky byly zastoupeny nejvíce. Druhou nejvyšší úspěšnost měli zkoušky z profesních kvalifikací, které jsou v gesci Ministerstva vnitra (MV), kde dominují zkoušky na strážného. Zkouška z profesní kvalifikace strážného má však i nejvíce neúspěšných účastníků zkoušky (celkem 145 účastníků) a nejvíce účastníků ze skupiny ostatní (celkem 725 účastníků). Na třetím místě se do počtu úspěšných realizovaných závěrečných zkoušek z profesních kvalifikací umístilo Ministerstvo práce

a sociálních věcí (MPSV). V gesci tohoto ministerstva dominují např. zkoušky z profesní kvalifikace chůva, personalista a asistent/ka. U závěrečné zkoušky z profesní kvalifikace chůva se však nacházelo i velké množství neúspěšných účastníků zkoušky (celkem 97 účastníků) a poměrně dost účastníků ze skupiny ostatní (celkem 93 účastníků).

Zákon č. 179/2006 Sb., je propojen i s řadou dalších právních předpisů. Na uvedený zákon např. navazuje vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, která upravuje některé oblasti týkající se uznávání výsledků dalšího vzdělávání, jež nejsou blíže ošetřeny přímo v zákoně.

Dalším právním předpisem, se kterým je zákon č. 179/2006 Sb., propojen je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve kterém jsou stanoveny způsoby, jak lze prostřednictvím skládání profesních kvalifikací složit úplnou profesní kvalifikaci. Popisuje i to, jak lze ve smyslu školského zákona prostřednictvím získané úplné profesní kvalifikace dospět ke stupni vzdělání.

V tomto ohledu je potřeba zmínit např. i provázanost zákona č. 179/2006 Sb., s rekvalifikacemi, tedy s vyhláškou č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace a způsob ukončení vzdělávání v rekvalifikačním zařízení, která v § 1, odst. 3 říká, že pokud vzdělávání připravuje k získání kvalifikace podle zákona č. 179/2006 Sb., má žádost o akreditaci obsahovat informaci, že závěrečná zkouška je realizována podle tohoto zákona a dále obsahovat jméno nebo název autorizované osoby, u které bude závěrečná zkouška skládána. Bližší specifika provázanosti zákona č. 179/2006 Sb. s rekvalifikacemi popisuje následující kapitola.

Za unikátní lze považovat současnou snahu provázat vytvořené standardy profesních kvalifikací s rámcovými školními vzdělávacími programy. Důvodem provázání je to, že zaměstnavatelé často kritizují školský systém pro jeho zastaralost a neaktuálnost a nedostatečnou praktickou přípravu studentů odborných škol. Pokud by se dle všech vytvořených standardů profesních kvalifikací podařilo upravit školní vzdělávací programy, byla by zabezpečena návaznost školních vzdělávacích programů na požadavky zaměstnavatelů, čímž by došlo k maximálnímu uplatnění absolventů těchto škol na trhu práce. Byla by tím odstraněna i připomínka zaměstnavatelů na nedostatečné praktické znalosti a dovednosti absolventů škol, a to z toho důvodu, že všechny schválené profesní kvalifikace jsou tvořeny tak, aby se zaměřovaly na výkon

konkrétní pracovní činnosti a s tím spojenými praktickými znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi.

## 2.2 Analýza systému rekvalifikačního vzdělávání

Rekvalifikace jako takové spadají do gesce dvou ministerstev. Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV) má na starosti problematiku zabezpečování a poskytování rekvalifikačních vzdělávacích programů prostřednictvím úřadů práce. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) má zodpovědnost za činnosti spojené s vytvářením celkové koncepce vzdělávání a jejich legislativní ukotvení. MŠMT tedy zodpovídá jak za počáteční vzdělávání, tak další vzdělávání, do kterého spadá i akreditace rekvalifikačních programů. V oblasti rekvalifikací je stěžejní zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, který rekvalifikace upravuje a reguluje. Gestorem tohoto zákona je MPSV.

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů je v platnosti od 23. 7. 2004 a od této doby byl několikrát novelizován. V uvedeném zákoně je v § 108 odst. 1 zakotvena i definice rekvalifikací, kde je uvedeno, že *„Rekvalifikací se rozumí 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. Při určování obsahu a rozsahu rekvalifikace se vychází z dosavadní kvalifikace, zdravotního stavu, schopností a zkušeností fyzické osoby, která má být rekvalifikována formou získání nových teoretických znalostí a praktických dovedností v rámci dalšího profesního vzdělávání“* (MPSV, 2004). V § 108, odst. 2 je i uvedeno, *„Rekvalifikaci může provádět pouze:*

- a) zařízení s akreditovaným vzdělávacím programem podle tohoto zákona,*
- b) zařízení s akreditovaným vzdělávacím programem podle zvláštního právního předpisu<sup>52d</sup>),*
- c) škola v rámci oboru vzdělání, který má zapsaný v rejstříku škol a školských zařízení<sup>52e</sup>) nebo vysoká škola s akreditovaným studijním programem podle zvláštního právního předpisu<sup>52f</sup>), nebo*
- d) zařízení se vzdělávacím programem podle zvláštního právního předpisu<sup>52g</sup>),“*

V § 108, odst. 3 je specifikováno, že *„Vzdělávacím programem akreditovaným podle odstavce 2 písm. a) se rozumí program, kterému byla na základě potřeb trhu práce rozhodnutím MŠMT udělena akreditace“.*

Tímto odstavcem je tedy MŠMT zmocněno udělovat akreditace rekvalifikačním programům. Aby mohly ministerstva zabezpečit proces udělování akreditací, bylo vydáno několik vyhlášek, které stanovovaly pravidla a podmínky pro udělování akreditací. První vyhláška byla vydána již v roce 1991. Jednalo se o vyhlášku č. 21/1991 Sb., o bližších podmínkách zabezpečování rekvalifikace uchazečů o zaměstnání a zaměstnanců, která byla vydána MPSV. Druhá vyhláška byla vydána v roce 2004. Jednalo se o vyhlášku č. 524/2004 Sb., o akreditaci zařízení k provádění rekvalifikace uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání, která byla již v gesci MŠMT. Třetí vyhláška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace a způsob ukončení vzdělávání v rekvalifikačním zařízení, na jejíž tvorbě se autorka této práce výrazně podílela, je rovněž v gesci MŠMT. Jedná se o zatím poslední vyhlášku, která byla vydána v roce 2009 a v roce 2018 byla novelizována a upravena tak, aby odpovídala aktuálním požadavkům na trhu práce. Díky této vyhlášce se podařilo propojit rekvalifikace s ostatními právními předpisy, které regulují závěrečné zkoušky (např. se zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)).

Rekvalifikační programy, které mají návaznost na závěrečné zkoušky stanovené nějakým právním předpisem nebo na zkoušky z profesních kvalifikací, jsou realizovány tak, že obsahem vzdělávacího programu jsou všechny kompetence vyplývající z konkrétního právního předpisu nebo standardu profesní kvalifikace. Tím by měla být zabezpečena srovnatelnost obsahu rekvalifikačních programů a zároveň co nejvyšší úspěšnost jejich absolventů u závěrečných zkoušek. To vše by mělo mít za následek to, že úspěšní absolventi závěrečných zkoušek budou mít srovnatelné znalosti a dovednosti bez ohledu na to, kde rekvalifikaci nebo závěrečnou zkoušku absolvovali. Je však možné realizovat i další rekvalifikační programy (tzv. čisté rekvalifikace), což jsou rekvalifikační programy, pro které ještě nebyly zpracovány profesní kvalifikace nebo nejsou upraveny žádným jiným právním předpisem. U těchto druhů rekvalifikačních programů nejsou stanoveny přesné obsahy rekvalifikačních programů, a tudíž si učební plány a učební osnovy sestavují vzdělávací zařízení dle svých požadavků a požadavků na trhu práce. Z tohoto důvodu u těchto kurzů není zabezpečena ani srovnatelnost obsahu vzdělávání ani srovnatelnost závěrečných zkoušek. V tomto smyslu jsou udělovány i akreditace k pořádání rekvalifikačních programů ze strany MŠMT.

Náležitosti žádosti o akreditaci a většina podmínek pro udělování akreditací a realizaci rekvalifikačních programů jsou upraveny v zákoně č. 435/2004 Sb., nebo ve vyhlášce č. 179/2006 Sb. Některé náležitosti však není možné ukotvit v legislativě, proto je MŠMT upravuje metodicky. Veškeré podmínky, které je potřeba splňovat k získání akreditace k provádění rekvalifikačního programu, jsou uvedeny na webových stránkách MŠMT. Na webových stránkách je ke stažení jak aktuální vyhláška k rekvalifikacím, tak formulář žádosti o akreditaci, který je zpracovaný v souladu s uvedenou vyhláškou, tak hodinové rozsahy akreditovaných kurzů a mnoho dalších informací. Součástí žádosti o akreditaci je např. uvedení konkrétního obsahu a rozsahu vzdělávání, formy a metody výuky, popis, jak budou ověřeny výsledky vzdělávání a vzory osvědčení a potvrzení, která budou vydávána úspěšným absolventům kurzu. Akreditace mohou být udělovány vždy jen na konkrétní rekvalifikační programy a není možné získat akreditaci vzdělávacího zařízení, které by mohlo následně realizovat jakýkoliv vzdělávací program. Všechny žádosti o akreditaci rekvalifikačního programu, které jsou doručeny na MŠMT, jsou posuzovány členy akreditační komise, kteří na všechny předložené žádosti zpracovávají odborné posudky. Akreditační komise se skládá ze 13-ti členů, což jsou zástupci jednotlivých ministerstev nebo odborníci v oblasti vzdělávání a v oboru, který posuzují. Činnost akreditační komise se řídí statutem a jednacím řádem Akreditační komise. Na administrativní zpracování podané žádosti o akreditaci a vystavení rozhodnutí o udělení či neudělení akreditace má MŠMT 90 dnů ode dne doručení žádosti o akreditaci na ministerstvo. V případě, že MŠMT rozhodne o udělení akreditace, je akreditace udělena na dobu 3 let ode dne nabytí právní moci vystaveného rozhodnutí. Vzdělávací zařízení tedy může realizovat rekvalifikační programy až dnem nabytí právní moci udělené akreditace.

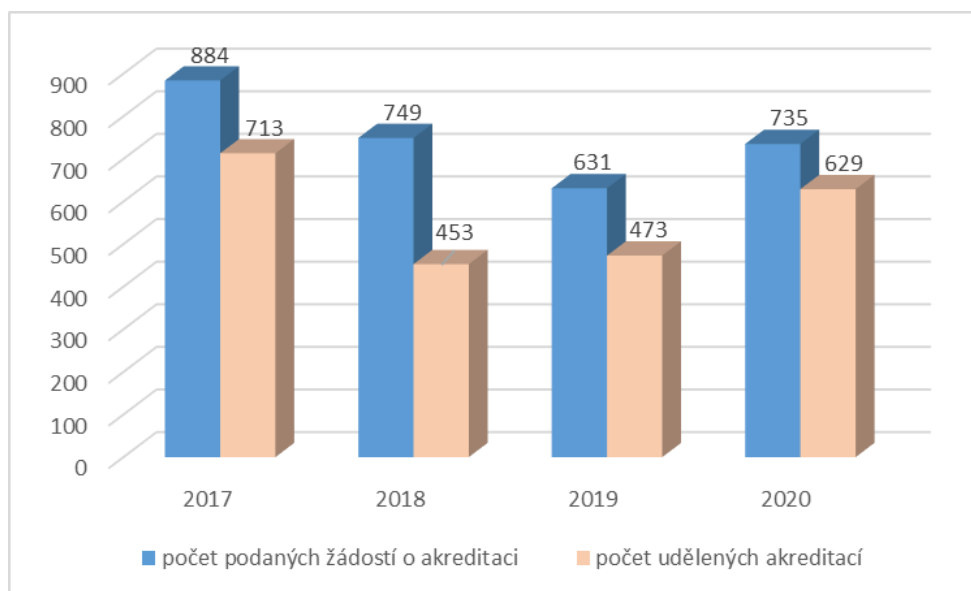
V případě, že vzdělávací zařízení nepotřebuje mít k realizaci rekvalifikačních programů udělenou akreditaci k pořádání rekvalifikačních programů (viz. § 108 odst. 2 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů), může rekvalifikační programy realizovat kdykoliv. I toto vzdělávací zařízení je však povinno respektovat a dodržovat platné právní předpisy a realizovat rekvalifikační programy v souladu s nimi. V praxi to tedy znamená, že i tato vzdělávací zařízení musí např. ukončovat rekvalifikační programy zkouškou z profesní kvalifikace (pokud v této oblasti byla již profesní kvalifikace schválena). Pro tato vzdělávací zařízení MŠMT na svých webových stránkách zveřejnilo vzory osvědčení a potvrzení, která by měla být vydávána úspěšným absolventům rekvalifikačních programů, a to z důvodu, že



náležitosti vydávaných osvědčení a potvrzení jsou upraveny vyhláškou č. 176/2009 Sb., a je tedy vhodné, aby všechna vydávaná osvědčení a potvrzení byla obdobná.

MŠMT vede evidenci týkající se akreditací pro rekvalifikační programy. Spravuje jak databázi všech akreditací pro rekvalifikační programy udělených od roku 1991, tak vede statistiky týkající se číselnosti podávaných žádostí o akreditaci a udělených akreditací v jednotlivých letech. Počet žádostí o akreditaci rekvalifikačních programů, které byly doručeny na MŠMT, a počty udělených akreditací MŠMT k pořádání rekvalifikačních programů v posledních čtyřech letech, zobrazuje následující graf.

**Graf č. 5: Vývoj akreditací MŠMT pro rekvalifikační programy v uplynulých letech**



Zdroj: autorka této práce na základě podkladů MŠMT

Graf č. 5 ukazuje, že mezi lety 2017 a 2019 počet podaných žádostí o akreditaci mírně klesal. V roce 2018 došlo oproti roku 2017 i k výraznému poklesu počtu udělených akreditací. Ačkoliv v roce 2019 bylo na MŠMT přijato méně žádostí o akreditaci, než v roce 2018, došlo v roce 2019 k mírnému nárůstu počtu udělených akreditací. Procentuální úspěšnost podaných žádostí byla v roce 2017 cca 80%, v roce 2018 bylo uděleno 60% podaných žádostí o akreditaci a v roce 2019 bylo uděleno cca 75% podaných žádostí o akreditaci. V roce 2020 došlo oproti roku 2019 k výraznému navýšení počtu jak podaných žádostí o akreditaci, tak i počtu udělených akreditací, což bylo způsobeno tím, že od 1. 1. 2020 MŠMT nově uděluje i akreditace pro

rekvalifikační programy v oblasti sportu. V roce 2020 byla i nejvyšší procentuální úspěšnost podaných žádostí o akreditaci, která činila více jak 85%.

Výše uvedené údaje však ukazují pouze počty podaných a udělených žádostí o akreditaci a není z nich možné vyčíst údaje o skutečně realizovaných rekvalifikačních programech. Aby MŠMT mělo k dispozici i údaje o skutečně realizovaných rekvalifikačních programech, využívalo informace plynoucí z pravidelných šetření. Zadavatelem těchto šetření bylo právě MŠMT a šetření probíhala v různých formách již od roku 1999. Komplexní a ucelená šetření o realizovaných rekvalifikačních programech byla realizována zejména v letech 2007 – 2014 a realizátorem těchto šetření byl Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dříve Ústav pro informace ve vzdělávání). Tato šetření byla rozdělena do dvou částí – na realizaci akreditovaných rekvalifikačních programů a neakreditovaných vzdělávacích programů. Šetření zjišťovala zejména informace o poskytovatelích těchto vzdělávacích programů, četnost vzdělávacích programů a jejich financování. Od roku 2014 však tato šetření pod záštitou MŠMT neprobíhají.

Vzhledem k tomu, že aktuálních informací o skutečně realizovaných rekvalifikačních programech i ostatních vzdělávacích programech je velmi málo, rozhodla se autorka práce zrealizovat dvě vlastní empirická šetření, jejichž výsledky jsou popsány v následujícím textu.

Kerlinger (1972, s. 66) uvádí, že *„výzkum v širším a užším slova smyslu znamená systematické kontrolování, empirické a kritické zkoumání reality a hledání vztahu mezi sledovanými jevy“*. Jak bylo již zdůrazněno, autorka této dizertace si zvolila jako předmět zkoumání fungování systému rekvalifikačního vzdělávání jako součásti politiky zvyšování zaměstnanosti lidí. Autorka v této souvislosti souhlasí s názorem Průchy (2014, s. 12), že andragogika potřebuje *„systematický výzkum jako generátor konkrétních empirických poznatků o andragogické edukační realitě, s níž by mohla pracovat andragogická teorie a využívat jej andragogická praxe“*. Kdyby bylo potřebné blíže charakterizovat dané zkoumání, tak šlo o akční výzkum, kdy autorka aktivně realizovala celé šetření prostřednictvím dotazníku a samostatně statisticky vyhodnocovala získaná data. Část výzkumu, zejména šetření absolventů rekvalifikačních kurzů mělo i narativní charakter, kdy autorka shromáždila odpovědi respondentů, které dále vyhodnotila. Dotazník uvedený v příloze této práce respektuje obecné metodologické požadavky, které formulovali Majerová a Majer (2007, s. 66,67)

co se týká typů otázek, počtu otázek a formátů kategorií odpovědí. Celkový rozvrh dotazníků vycházel z obdobného šetření realizovaného MŠMT v roce 2014.

### **Empirické šetření akreditovaných rekvalifikačních a neakreditovaných vzdělávacích programů realizovaných v roce 2019**

Cílem tohoto realizovaného šetření bylo získat informace o skutečně realizovaných akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programech a zkouškách z profesních kvalifikací, které byly realizovány akreditovanými vzdělávacími zařízeními. Jako zkoumané období byl vybrán rok 2019 a to z důvodu, že v roce 2020 bylo pořádání kurzů a závěrečných zkoušek po velkou část roku zakázáno nebo výrazně omezováno z důvodu pandemie Covid-19 a pokud by byl zkoumaným obdobím rok 2020, byly by výsledky realizovaného šetření tímto výrazně ovlivněny.

Empirické šetření realizovala autorka této práce a skládalo se z přípravné fáze šetření a hlavního empirického šetření.

V přípravné fázi šetření proběhlo několik aktivit:

#### 1. Sestavení dotazníků

Byly sestaveny dva dotazníky, jeden pro vzdělávací zařízení, druhý pro autorizované osoby. Při tvorbě dotazníků se autorka inspirovala v dřívě realizovaných šetřeních v letech 2007-2014, jejichž zadavatelem bylo MŠMT.

#### 2. Příprava kontaktů pro dotazování

Kontakty na akreditovaná vzdělávací zařízení byly čerpány z veřejně dostupné databáze udělených akreditací pro rekvalifikační programy, která je dostupná na webových stránkách MŠMT a obsahuje nejen údaje o udělené akreditaci, ale i emailové kontakty na akreditovaná vzdělávací zařízení. Z databáze byla vybrána ta vzdělávací zařízení, která měla v roce 2019 platnou jakoukoliv akreditaci k pořádání rekvalifikačních programů. Kontakty na autorizované osoby, realizující zkoušky z profesních kvalifikací byly čerpány z Národní soustavy kvalifikací, která obsahuje veřejně dostupné informace jak o udělených autorizacích, tak kontakty na autorizované osoby.

#### 3. Pilotní ověření sestavených dotazníků ve vzdělávacích zařízeních a u autorizovaných osob

Pilotní ověření proběhlo od 31. 5. do 5. 6. 2020. V tomto období byly náhodným vzdělávacím zařízením a autorizovaným osobám zaslány pilotní dotazníky, které zjišťovaly, zda vzdělávací zařízení porozuměla položeným otázkám a jestli délka dotazníku byla pro vzdělávací zařízení přijatelná.

#### 4. Vyhodnocení pilotního ověření ve vzdělávacích zařízeních a u autorizovaných osob

Při ověřování výsledků pilotního šetření bylo zjištěno, že velké množství zjišťovaných informací týkajících se realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací je obsaženo v informačním systému ISKA, který byl zřízen pro potřeby autorizujících orgánů a autorizovaných osob. Většina zjišťovaných informací však není veřejně dostupná. Databázi spravuje Národní pedagogický institut ČR, který autorka práce požádala o poskytnutí těchto informací týkajících se Profesních kvalifikací:

- počet schválených profesních kvalifikací v roce 2019
- počet profesních kvalifikací v gesci jednotlivých ministerstev v roce 2019
- počet udělených autorizací pro jednotlivé profesní kvalifikace v roce 2019
- počet realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019

Ukázalo se, že tyto údaje lze pro účely této práce využít přímo, tudíž není potřeba je zjišťovat prostřednictvím dotazníku. Na základě pilotního ověření tedy bylo rozhodnuto, že autorizovaným osobám nebude žádný dotazník rozeslán a dojde k úpravě dotazníku pro akreditovaná vzdělávací zařízení. Tímto opatřením došlo k výraznému snížení administrativní zátěže respondentů, tj. podnikajících subjektů v oblasti dalšího vzdělávání a zároveň byly zachovány hlavní cíle šetření.

#### 5. Korekce dotazníku pro hlavní šetření

Na základě zjištění z pilotního ověření byl dotazník pro akreditovaná vzdělávací zařízení upraven tak, aby obsahoval jak otázky týkající se realizovaných akreditovaných rekvalifikačních programů, tak otázky týkající se zkoušek z profesních kvalifikací, které na rekvalifikační kurzy navazují. Šlo o otázky týkající se zjištění, jaké realizované rekvalifikační programy jsou navázány na profesní kvalifikace, jaká byla úspěšnost absolventů rekvalifikačních kurzů u závěrečných zkoušek z profesních kvalifikací a jestli vzdělávací zařízení má i udělenou autorizaci pro uvedenou profesní kvalifikaci. Finální podoba dotazníku je v příloze této dizertační práce.

#### 6. Aktualizace kontaktů pro dotazování

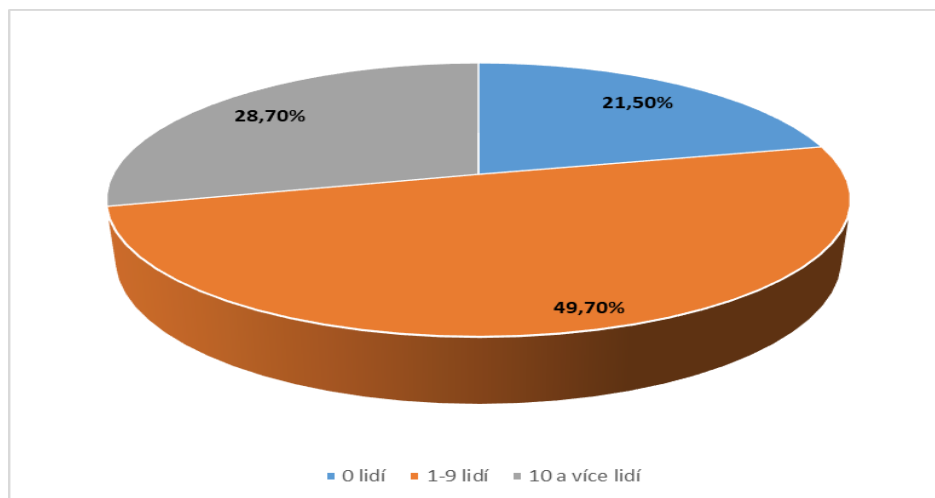
Kontakty na respondenty byly aktualizovány tak, aby dotazníky byly odeslány na všechna vzdělávací zařízení uvedená v databázi udělených akreditací MŠMT, která měla v roce 2019 platnou jakoukoliv akreditaci k pořádání rekvalifikačních programů.

Hlavní šetření se uskutečnilo od 4. 9. 2020 do 17. 9. 2020. Šetření bylo zaměřeno na informace o akreditovaných rekvalifikačních programech, neakreditovaných vzdělávacích programech a zkouškách z profesních kvalifikací, které byly realizovány v roce 2019. Jak již bylo uvedeno, byla oslovena všechna vzdělávací zařízení, která měla v roce 2019 platnou jakoukoliv akreditaci k pořádání rekvalifikačních programů a jsou tedy uvedena v databázi udělených akreditací MŠMT. Vzdělávacím zařízením byl odeslán email s žádostí o účast na realizovaném šetření, ve kterém byl uveden i odkaz na vyplnění elektronického dotazníku. Z důvodu zabezpečení co největší návratnosti vyplněných dotazníků, byly všechny oslovené subjekty dne 11. 9. 2020 opět emailem požádány o účast na realizovaném šetření a o vyplnění předmětného dotazníku.

V rámci šetření bylo osloveno celkem 393 subjektů, kterými byly jak fyzické, tak právnické osoby. Celkem 31 respondentům nebyl email s žádostí o jejich účast na šetření doručen. Autorka této práce se domnívá, že důvodem mohla být například špatně uvedená emailová adresa v databázi udělených akreditací nebo mohlo dojít k zániku tohoto vzdělávacího zařízení. Dotazník vyplnilo celkem 68 respondentů. Návratnost vyplněných dotazníků tedy činila cca 18,8%. Je nutno připomenout, že se jednalo o dobrovolné šetření, které bylo rozesíláno soukromou osobou a nebylo tedy zaštitěno žádnou státní organizací.

V úvodu dotazníku byly zjišťovány základní informace o respondentech. Bylo zjištěno, že 37,9% oslovených respondentů jsou fyzické osoby, které realizují vzdělávací činnost jako osoby samostatně výdělečně činné. Ostatní respondenti byli právnické osoby. Dále bylo zjišťováno, jestli vzdělávací zařízení zaměstnávají nějaké zaměstnance nebo spolupracují s dalšími osobami na základě uzavřené smlouvy (např. DPP, DPČ, smlouva o spolupráci). Konkrétní zjištěné údaje ukazuje následující graf č. 6.

**Graf č. 6: Počet zaměstnanců nebo spolupracujících osob vzdělávacích institucí na základě smlouvy**

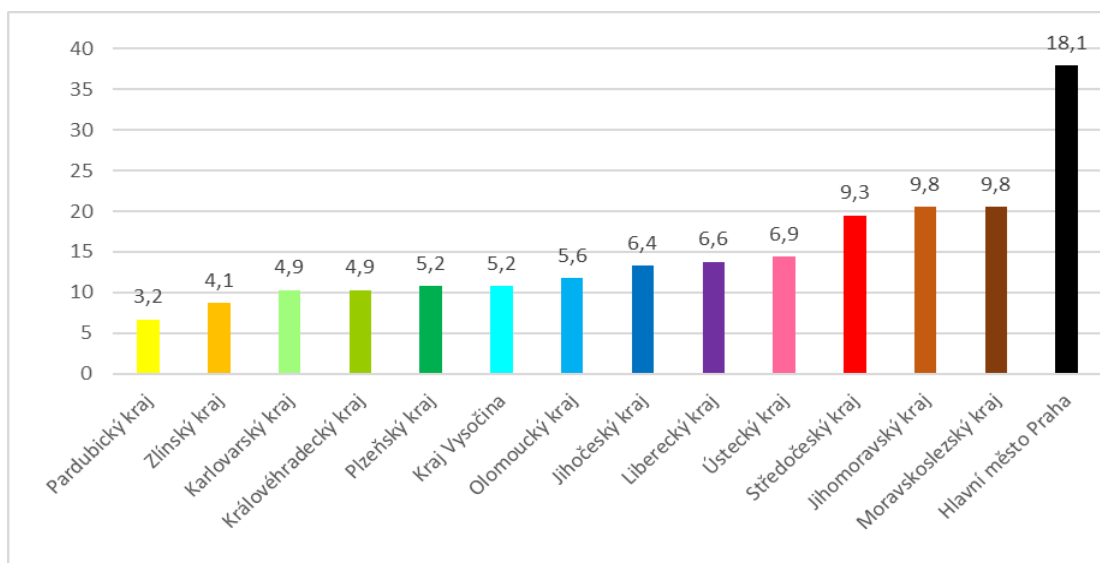


Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

Z uvedeného grafu vyplývá, že téměř polovina dotázaných (49,7%) zaměstnává 1 až 9 lidí. Deset a více lidí zaměstnává 28,7% dotázaných a 21,5 % dotázaných nemá žádné zaměstnance ani nemá uzavřenou žádnou smlouvu o spolupráci s dalšími osobami (např. DPP, DPČ, smlouva o spolupráci). Na základě výše uvedených údajů lze konstatovat, že téměř 80% dotázaných realizuje vzdělávání ve spolupráci s jinými lidmi, což mohou být např. další lektori, profesní organizace nebo administrativní pracovníci. V každém případě je potěšující, že vzdělávání nestojí pouze na jedné osobě (jak lektorovi, tak organizátorovi), neboť u těchto kurzů není možné zabezpečit zastupitelnost například v případě nemoci.

V úvodu realizovaného šetření bylo dále zjišťováno, v jakém kraji poskytují respondenti vzdělávací kurzy nebo zkoušky. Získané odpovědi jsou graficky znázorněny v dalším grafu.

**Graf č. 7: Poskytování vzdělávacích kurzů a zkoušek v jednotlivých krajích (v %)**



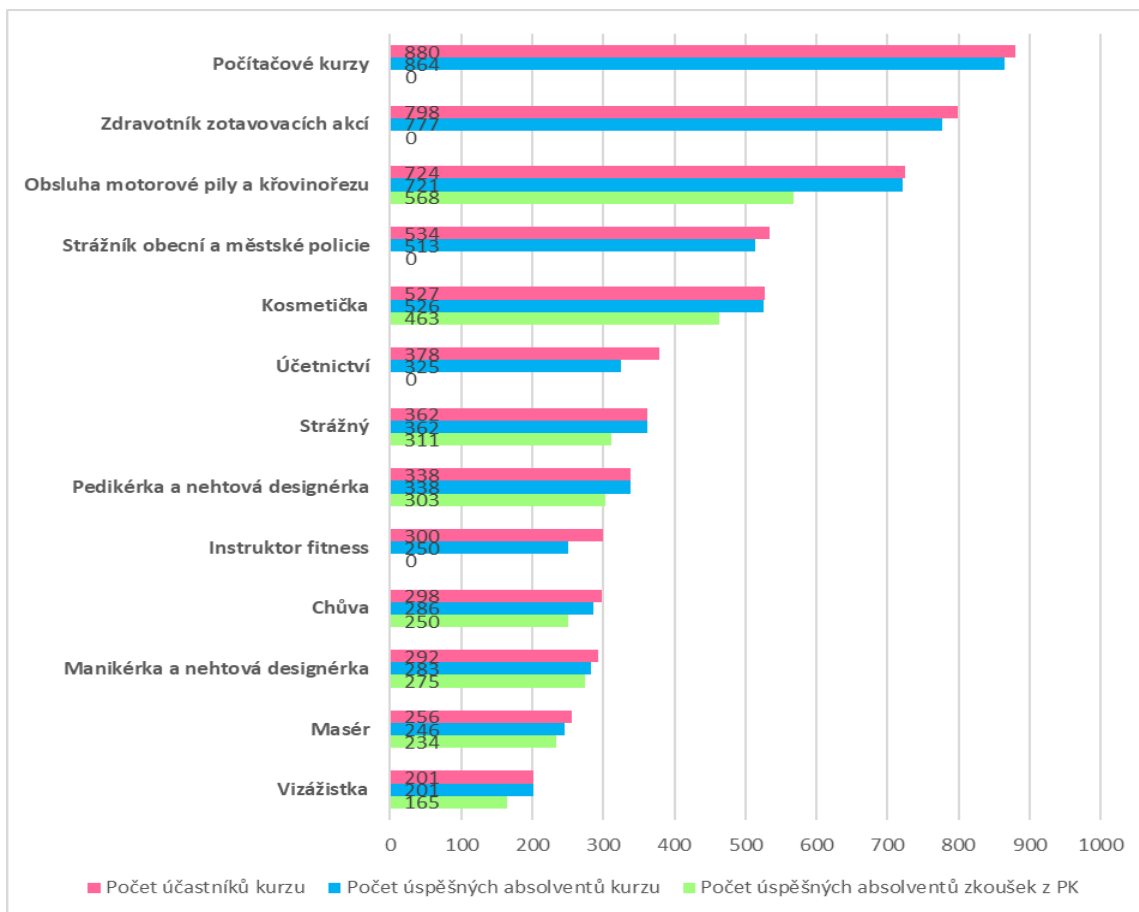
Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

Výše uvedený graf ukazuje, že v roce 2019 se nejvíce vzdělávacích kurzů a zkoušek realizovalo v Praze (18,1%). Autorka této práce se domnívá, že tato skutečnost může být způsobena tím, že v Praze existuje velká poptávka po vzdělávacích kurzech a zkouškách, a proto i vzdělávací zařízení, která mají sídlo podnikání v jiném kraji, nabízejí a realizují vzdělávací služby i v Praze. Dále se domnívá, že důvodem nejčastěji realizovaných kurzů a zkoušek na území hl. m. Prahy, může být i cenová hladina poskytovaných služeb. Zpětná vazba od vzdělavatelů a zkoušejících totiž ukazuje, že vzdělávací kurzy a zkoušky realizované v Praze, patří dlouhodobě k nejdražším a ve většině případů generují i nejvyšší zisk. Dále se ve velké míře kurzy a zkoušky realizovaly i v Jihomoravském, Moravskoslezském a Středočeském kraji (kolem 10%). Nejmenší četnost realizovaných kurzů a zkoušek byla v Pardubickém kraji (3,2 %).

### **Výsledky šetření realizovaných akreditovaných rekvalifikačních programů a zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019**

Z realizovaného vlastního šetření bylo zjištěno, že v oblasti akreditovaných rekvalifikačních programů byl v roce 2019 nejvyšší počet účastníků u níže uvedených vzdělávacích programů. Některé z nejčastěji realizovaných programů jsou ukončeny zkouškou z profesní kvalifikace (PK), proto jsou u těchto kurzů navíc uvedeny i údaje o počtech úspěšných absolventů těchto zkoušek. U kurzů, které nejsou ukončeny zkouškou z PK, tyto údaje uvedeny nejsou.

**Graf č. 8: Akreditované rekvalifikační programy s největším počtem účastníků**



Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

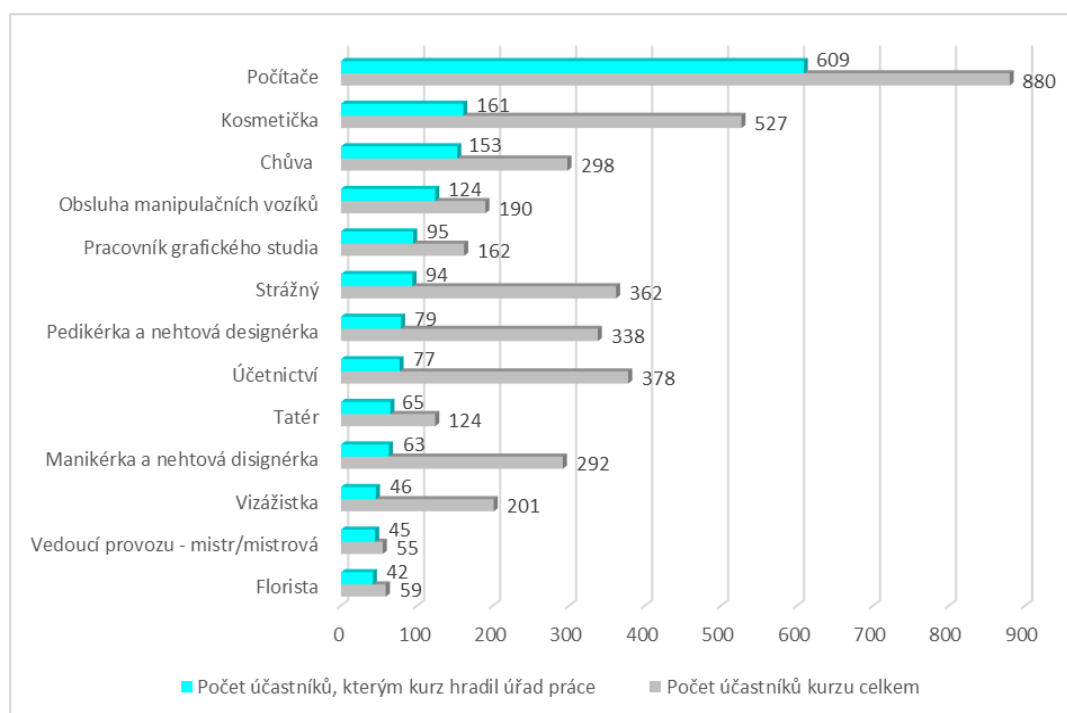
Z výše uvedeného grafu je patrné, že počet účastníků kurzu je nejvyšší u „Počítačových kurzů“. Tyto kurzy mají zároveň i nejvíce úspěšných absolventů kurzu (úspěšnost účastníků kurzu činí cca 98%). Obecné počítačové kurzy zatím nejsou ukončovány zkouškou z profesní kvalifikace, neboť pro tyto kurzy zatím nebyla žádná profesní kvalifikace schválena. V oblasti počítačů je zatím schváleno několik profesních kvalifikací, jako například Správce aplikací, Správce databází, Návrhář software, Správce operačních systému pro malé a střední organizace nebo Webdesigner. Tyto akreditované kurzy však nejsou poskytovány v tak velkém množství, jako jsou poskytovány tzv. obecné počítačové kurzy. Z grafu dále vyplývá, že nejvyšší úspěšnost v absolvování vzdělávacího programu je u účastníků kurzů Strážný, Vizážistka a Pedikérka a nehtová designérka. U všech těchto kurzů 100% účastníků kurz úspěšně absolvuje. Jedná se však o úspěšnost v dokončení akreditovaného rekvalifikačního programu, nikoliv úspěšnost u závěrečné zkoušky z profesní kvalifikace (počty úspěšných absolventů zkoušek z profesních kvalifikací jsou



u jednotlivých profesních kvalifikací uvedeny samostatně). Dále je velká úspěšnost dokončení vzdělávacího programu u pracovních činností Kosmetička (úspěšnost činí 99,8%) a Obsluha motorové pily a křovinořezu (úspěšnost činí 99,58 %). Pokud bychom sečetli všechny kurzy v oblasti osobních služeb (Kosmetička, Pedikérka Manikérka a Vizážistka), zjistili bychom, že se těchto kurzů zúčastnilo celkem 1358 účastníků. Počet těchto účastníků převyšuje počet účastníků u jiných kurzech, což je zajímavé zejména z důvodu, že z realizovaného šetření v roce 2014 (zaštiťovaného MŠMT) vyplynulo, že nejčastěji byly realizovány právě kurzy v oblasti osobních služeb. Zjištění z roku 2019 tedy potvrzuje, že o kurzy v oblasti osobních služeb je zájem dlouhodobý.

V rámci šetření byla položena i otázka zkoumající, kolika účastníkům byl akreditovaný rekvalifikační program financován prostřednictvím úřadů práce. V následujícím grafu jsou zobrazeny nejčastěji financované rekvalifikační programy.

**Graf č. 9: Počet účastníků akreditovaných rekvalifikačních programů, kterým kurz hradil úřad práce**



Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že úřady práce nejčastěji financují počítačové kurzy, dále kurzy kosmetičky, chůvy a obsluhy manipulačních vozíků. Všechny tyto kurzy byly financovány více jak 100 účastníkům kurzu. Pokud bychom u každého

kurzu porovnali celkový počet účastníků kurzu a počet účastníků, kterým kurz hradil úřad práce, zjistili bychom, že procentuálně jsou nejčastěji hrazeny kurzy vedoucí provozu – mistr/mistrová (82% účastníků byl kurz financován úřadem práce). Kurz Floristy byl financován úřadem práce 71% účastníků a počítačové kurzy byly hrazeny z finančních prostředků úřadu práce 69% účastníků kurzu.

Z realizovaného šetření bylo dále zjištěno, že existují oblasti, kde již byla schválena profesní kvalifikace, avšak vzdělávací zařízení, ačkoliv realizují kurzy v této oblasti, nemají udělenou autorizaci pro tuto profesní kvalifikaci (tato skutečnost se vyskytuje v 56 případech). Autorka této práce se domnívá, že tato skutečnost může být způsobena např. následujícími důvody:

- 1) Profesní kvalifikace byla schválena až po udělení akreditace k pořádání rekvalifikačních programů. Pokud vzdělávací zařízení má stále platnou akreditaci pro pořádání rekvalifikačních programů, která je ukončena „standardní“ závěrečnou zkouškou, může vzdělávací zařízení pořádat rekvalifikační programy až do doby, než mu akreditace vyprší. Vzdělávací zařízení tedy v současné době autorizaci pro profesní kvalifikaci nepotřebuje.
- 2) Jedná o nově schválenou profesní kvalifikaci, a tudíž si vzdělávací zařízení ještě nestihlo autorizaci pro danou profesní kvalifikaci vyřídít.
- 3) Vzdělávací zařízení chce realizovat pouze akreditované vzdělávací programy a nechce pořádat závěrečné zkoušky z profesních kvalifikací.
- 4) Pracovníci vzdělávacího zařízení nemají dostatečnou kvalifikaci nebo praxi pro získání autorizace, a proto pořádají pouze vzdělávací programy a závěrečné zkoušky z profesních kvalifikací pro ně realizuje jiná autorizovaná osoba.

Další zjištění se týkala skutečnosti, že v oblasti rekvalifikačního vzdělávání existuje několik oborů, ve kterých jsou profesní kvalifikace zpracovány, ale nepokrývají uvedený obor v celém svém rozsahu. Například existuje profesní kvalifikace pro Manažera kvality a neexistuje profesní kvalifikace pro „obecného“ manažera apod. Tyto výše uvedené disproporce mezi profesními kvalifikacemi a vzdělávací realitou budou předmětem dalších šetření a analýz.

## **Výsledky šetření realizovaných neakreditovaných vzdělávacích programů v roce 2019**

Jak již bylo uvedeno výše, tak při realizovaném šetření byla oslovena pouze vzdělávací zařízení, která měla v roce 2019 alespoň jednu platnou akreditaci MŠMT k pořádání rekvalifikačních programů. Následující výsledky šetření tedy byly poskytnuty pouze akreditovanými vzdělávacími zařízeními, která kromě akreditovaných rekvalifikačních programů realizují i neakreditované vzdělávací programy. Zásiláný dotazník kromě otázek týkajících se realizovaných akreditovaných vzdělávacích programů, obsahoval tedy i otázky zjišťující realizaci neakreditovaných vzdělávacích programů v roce 2019, a to z důvodu, aby bylo získáno co nejvíce dat o skutečně realizovaných vzdělávacích programech.

Všechny realizované neakreditované vzdělávací programy respondenti slučovali do jednotlivých oborů dle Klasifikace oborů vzdělání „CZ-ISCED-F 2013“, která byla zavedena Českým statistickým úřadem podle § 19 odst. 2 zákona č. 89/1995 Sb., o státní statistické službě, a to s účinností od 1. ledna 2016. Základem pro Klasifikaci oborů vzdělání CZ-ISCED-F 2013 je mezinárodní standard ISCED Fields of Education and Training classification (ISCED-F 2013), který byl vytvořen organizací UNESCO. Klasifikace oborů vzdělání CZ-ISCED-F 2013 navazuje na Klasifikaci vzdělání CZ-ISCED 2011, zavedenou sdělením Českého statistického úřadu č. 406/2013 Sb., ze dne 5. prosince 2013, a nahrazuje obory vzdělání stanovené v Mezinárodní klasifikaci vzdělání - ISCED 97.

Odpovědí na zjišťované otázky týkající se neakreditovaných vzdělávacích programů, jsou shrnuty v tabulce č. 1 a následně jsou některé údaje graficky zobrazeny v dalších grafech.

**Tabulka č. 1: Realizované neakreditované vzdělávací programy v roce 2019**

<b>Obory vzdělání dle klasifikace CZ-ISCED-F 2013</b>	<b>Celkový počet účastníků kurzů</b>	<b>Počet úspěšných absolventů kurzů</b>	<b>Počet účastníků kurzů, kteří jsou v rámci kurzu připravováni ke zkoušce z PK</b>
<b>obchod, administrativa a právo</b>	11934	11142	1835
<b>informační a komunikační technologie</b>	10262	10168	46
<b>všeobecné vzdělávání</b>	9203	8678	3208
<b>vzdělávání a výchova</b>	4951	4949	28
<b>zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky</b>	3497	3493	26
<b>technika, výroba a stavebnictví</b>	891	880	73
<b>umění a humanitní vědy</b>	530	515	54
<b>služby</b>	289	286	74
<b>přírodní vědy, matematika a statistika</b>	260	251	76
<b>společenské vědy, žurnalistika a informační vědy</b>	210	182	99
<b>zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství</b>	131	131	8
<b>CELKEM</b>	<b>42158</b>	<b>40675</b>	<b>5527</b>

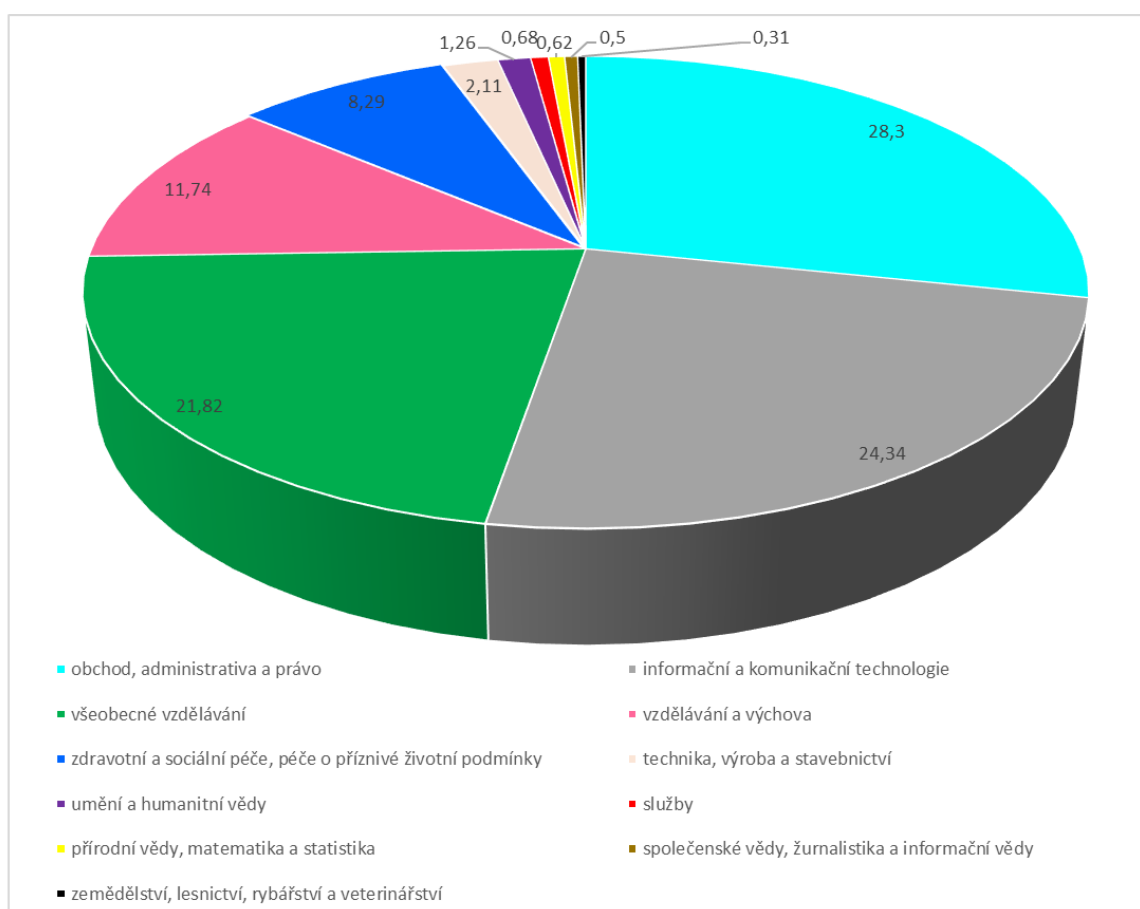
Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

Data ve výše uvedené tabulce ukazují celkový počet účastníků a absolventů neakreditovaných kurzů a počet účastníků těchto kurzů, kteří jsou v rámci kurzu připravováni ke zkoušce z profesní kvalifikace. V tabulce lze nalézt jak celkové počty, tak dílčí počty, které jsou rozděleny dle jednotlivých oborů dle klasifikace „CZ-ISCED-F 2013“. Je evidentní, že většina neakreditovaných vzdělávacích programů nevede ke zkoušce z profesní kvalifikace. Ukázalo se, že v celkovém počtu pouhých 13,11% účastníků neakreditovaných vzdělávacích programů se v rámci kurzu připravovalo ke zkoušce z profesní kvalifikace. Autorka této práce se domnívá, že tato skutečnost může být způsobena tím, že neakreditované vzdělávací programy jsou často krátkodobé a specificky zaměřené kurzy (např. kurzy prodlužování vlasů, kurzy v oblasti IT zaměřené jen na konkrétní výpočetní programy apod.), které nepřipravují ke konkrétní pracovní činnosti, ani k dílčí činnosti, a tudíž pro tyto kurzy nejsou

profesní kvalifikace vytvořeny. Některé neakreditované vzdělávací programy však nemusí připravovat ke zkoušce z profesní kvalifikace např. i z důvodu, že v uvedené oblasti jsou profesní kvalifikace teprve zpracovávány a zatím nebyly finálně schváleny.

Grafické zobrazení v tabulce uvedených údajů zobrazují následující grafy. Následující graf zobrazuje procentuální rozdělení neakreditovaných vzdělávacích programů dle počtu účastníků kurzů (zařazených dle Klasifikace oborů vzdělání CZ-ISCED-F 2013):

**Graf č. 10: Procentuální rozdělení neakreditovaných vzdělávacích programů dle počtu účastníků kurzů**



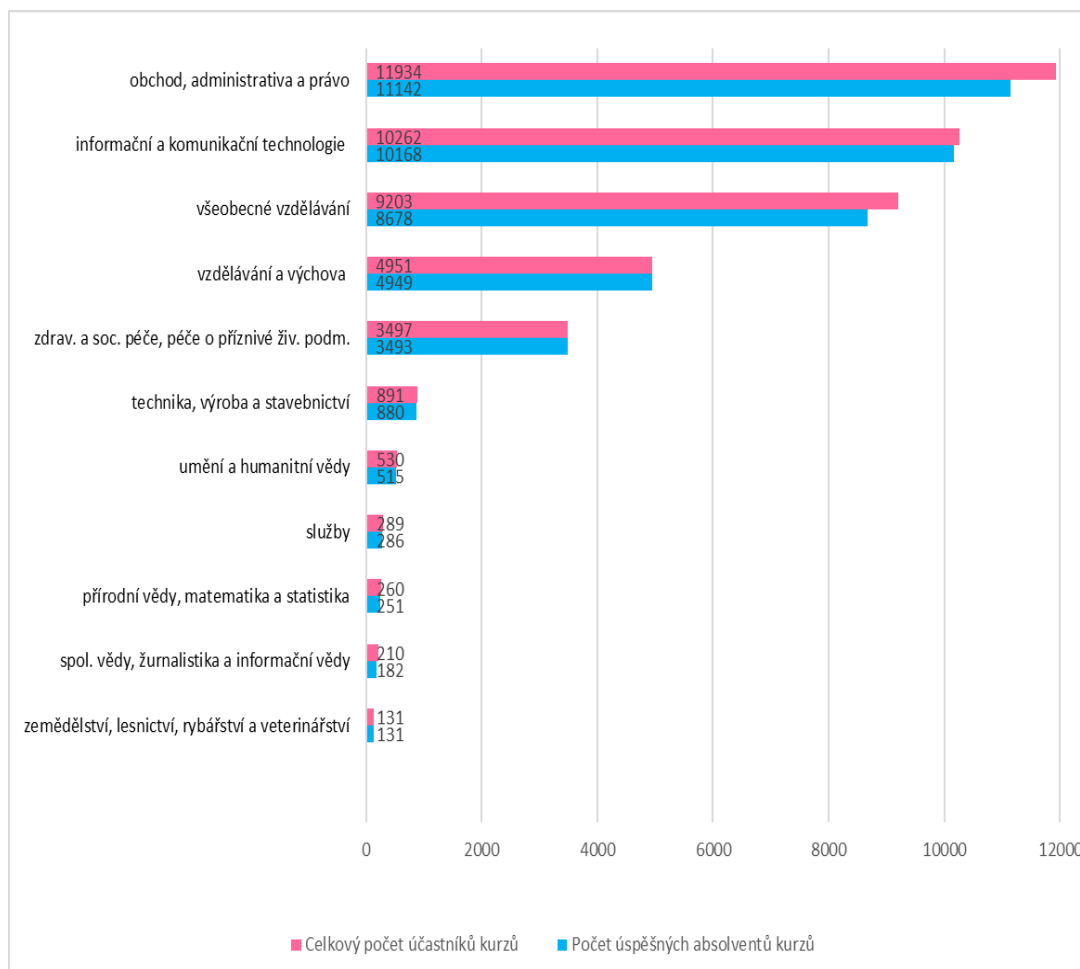
Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

Z výše uvedeného grafu lze vyčíst, že akreditovaná vzdělávací zařízení měla v rámci neakreditovaných vzdělávacích programů nejvíce účastníků kurzů v oblasti obchodu, administrativy a práva (28,30%). Velké množství účastníků měly dále neakreditované vzdělávací programy v oblasti informačních a komunikačních technologií (24,34%) a kurzy v oblasti všeobecného vzdělávání (21,82%).

Při šetření realizovaném MŠMT v roce 2014, respondenti zařazovali kurzy dle klasifikace ISCED 97, takže skupiny oborů byly mírně odlišné od oborů uvedených při tomto šetření. Z tohoto důvodu nelze zjištěné údaje zcela porovnávat, avšak i v roce 2014 byly nejčastěji realizované neakreditované kurzy zařazovány do obdobných skupin oborů, jako v tomto šetření. Nejvíce kurzů bylo zařazeno do skupiny obecné vzdělání (23,88 %). Druhou nejčetnější skupinou byly přírodní vědy, matematika a informatika (18,78 %), kde právě informatika hrála dominantní roli a na třetím místě byly kurzy v oblasti společenských věd, obchodu a práva (17,13 %). Na základě výše uvedeného lze tedy konstatovat, že i v oblasti neakreditovaných vzdělávacích programů přetrvává dlouhodobý zájem o obdobné kurzy, jaké byly realizovány před pěti lety.

Grafické zobrazení počtu účastníků kurzů a úspěšných absolventů rozdělených dle jednotlivých oborů ukazuje následující graf č. 11.

**Graf č. 11: Neakreditované vzdělávací programy dle klasifikace CZ-ISCED-F 2013**



Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

Výše uvedený graf zobrazuje, že nejvíce účastníků neakreditovaných vzdělávacích programů rozdělených dle jednotlivých oborů dle klasifikace CZ-ISCED-F 2013 bylo realizováno v oblasti obchodu, administrativy a práva. V tomto oboru bylo i nejvíce úspěšných absolventů. Úspěšných absolventů těchto kurzů bylo 93%. Dále měly neakreditované vzdělávací programy velké množství účastníků v oblasti informačních a komunikačních technologií a v oblasti všeobecného vzdělávání. Procentuální úspěšnost realizovaných neakreditovaných vzdělávacích programů byla nejvyšší v oblasti „zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství“ (100% úspěšnost) a dále pak v oblasti „vzdělávání a výchovy“ a v oblasti „zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky“ (99,9% úspěšnost).

Výsledky šetření v roce 2019 můžeme porovnat s výsledky realizovaného šetření v roce 2014 i z jiného pohledu, a to z pohledu celkového počtu účastníků všech kurzů a jejich procentuální úspěšnosti. Při realizovaném šetření v roce 2014 bylo zjištěno, že v roce 2013 se zúčastnilo neakreditovaných vzdělávacích programů celkem 152 658 účastníků kurzů, přičemž kurz úspěšně absolvovalo 147 795 z nich. Celková procentuální úspěšnost účastníků tedy činila 96,81%. Při realizovaném šetření v roce 2019 se zjistilo, že účastníků neakreditovaných vzdělávacích programů bylo výrazně méně, a to celkem 42 158 účastníků. Kurz úspěšně absolvovalo 40 675 účastníků, takže procentuální úspěšnost účastníků činila 96,48%. což je téměř shodné s údajem zjištěným v roce 2014.

### **Sonda názorů absolventů akreditovaných rekvalifikačních programů realizovaného v roce 2019**

Hlavním cílem této výzkumné sondy u absolventů akreditovaných rekvalifikačních programů bylo obohatit výše uvedená realizovaná šetření. Šetření u absolventů přináší další pohled na rekvalifikační programy, a to pohled ze strany samotných absolventů rekvalifikačních programů, který je velmi důležitý. Autorka této práce se domnívá, že ucelený náhled na rekvalifikační kurzy, můžeme získat kompilací různých pohledů, které celkový obraz utváří. Šetření se zaměřovalo na zjištění, jestli kurz splnil očekávání účastníků kurzu, jestli byl pro ně přínosný a jestli na základě jeho absolvování získali práci. Jako zkoumané období byl vybrán rok 2019 a to z důvodu, že v roce 2020 bylo pořádání kurzů a závěrečných zkoušek po velkou část roku zakázáno nebo výrazně omezováno z důvodu nemoci Covid-19 a pokud by byl zkoumaným obdobím rok 2020, byly by výsledky realizovaného šetření tímto výrazně ovlivněny.

Vlastní sonda byla uskutečněna od 11. 12. 2020 do 20. 12. 2020. Cílem realizovaného šetření bylo pomocí zpětné vazby od účastníků rekvalifikačních vzdělávacích programů zjistit odpovědi na tyto otázky:

1. Jaký byl název rekvalifikačního kurzu, který jste absolvovali?
2. Splnil kurz Vaše očekávání?
3. Byl pro Vás kurz přínosný?
4. Získali jste na základě absolvovaného kurzu práci (např. jako zaměstnanec nebo osoba samostatně výdělečně činná)?
5. Máte nějaké pozitivní či negativní zkušenosti se vzdělávacím zařízením, kde jste kurz absolvovali?

Otázky č. 2., 3. a 4. byly uzavřené a respondenti pouze vybírali možnost Ano-Ne. Uzavřené otázky byly vybrány z důvodu, aby dotazník byl co nejlépe vyhodnotitelný a byl pro respondenty co nejjednodušší a jeho vyplnění zabralo respondentům jen pár minut. Otázky č. 1 a 5 byly otevřené. Jako odpověď těchto otázek mohli respondenti doplnit jakoukoliv odpověď a nebyli omezováni ani množstvím napsaných znaků. Otevřené otázky byly zvoleny z důvodu, aby se k jednotlivým kurzům mohli libovolně vyjádřit.

V rámci šetření byli osloveni náhodní absolventi rekvalifikačních programů v oborech zaměřených na péči o tělo (např. Vizážistka, Manikérka, Pedikérka, Kosmetička, Tatér, Sportovní masáž), kteří kurz i závěrečné zkoušky dokončili v roce 2019. Kontakty na respondenty poskytly náhodně vybraná vzdělávací zařízení, která vlastnila v roce 2019 platnou akreditaci MŠMT k pořádání rekvalifikačních programů v oblasti osobních služeb v oborech zaměřených na péči o tělo (např. Vizážistka, Manikérka, Pedikérka, Kosmetička, Tatér, Sportovní masáž). Na tato vzdělávací zařízení jsou uvedeny kontakty ve veřejně dostupné databázi udělených akreditací MŠMT. Tento úzce zaměřený vzorek respondentů byl vybrán z toho důvodu, že v rámci výše uvedeného šetření realizovaných akreditovaných rekvalifikačních a neakreditovaných vzdělávacích programů a zkoušek z profesních kvalifikací bylo zjištěno, že v této oblasti měly v roce 2019 v souhrnu akreditované rekvalifikační programy nejvíce účastníků. Navíc je v uvedené oblasti možné pracovat jak v rámci zaměstnaneckého poměru, tak získat živnostenské oprávnění k provozování této živnosti.

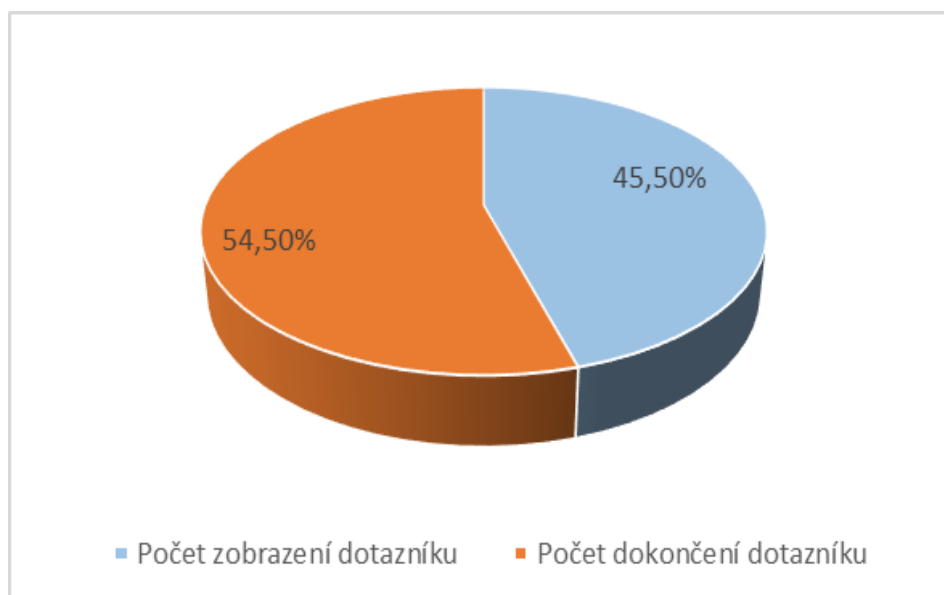
Ze všech předaných kontaktů, bylo náhodně vybráno 58 úspěšných absolventů rekvalifikačních programů v oborech zaměřených na péči o tělo. Vybraní respondenti byli osloveni prostřednictvím emailových kontaktů, jejichž prostřednictvím jim byla



zaslána žádost o účast v realizovaném šetření a odkaz na vyplnění anonymního elektronického dotazníku. Na 5 emailových adres nebyl email doručen z důvodu neexistence emailové adresy. E-mail s žádostí o vyplnění elektronického dotazníku byl tedy doručen 53 absolventům rekvalifikačních kurzů.

Z elektronické evidence týkající se šetření bylo zjištěno, že stránku pro vyplnění dotazníku navštívilo celkem 33 oslovených absolventů, přičemž 15 z nich si dotazník pouze zobrazilo, ale nevyplnilo jej. Dotazník vyplnilo celkem 18 respondentů, takže návratnost dotazníku činila 33,96%. Procentuální podíl počtu zobrazených a vyplněných dotazníků zobrazuje následující graf č. 12.

**Graf č. 12: Počty zobrazení a dokončení dotazníků respondenty**

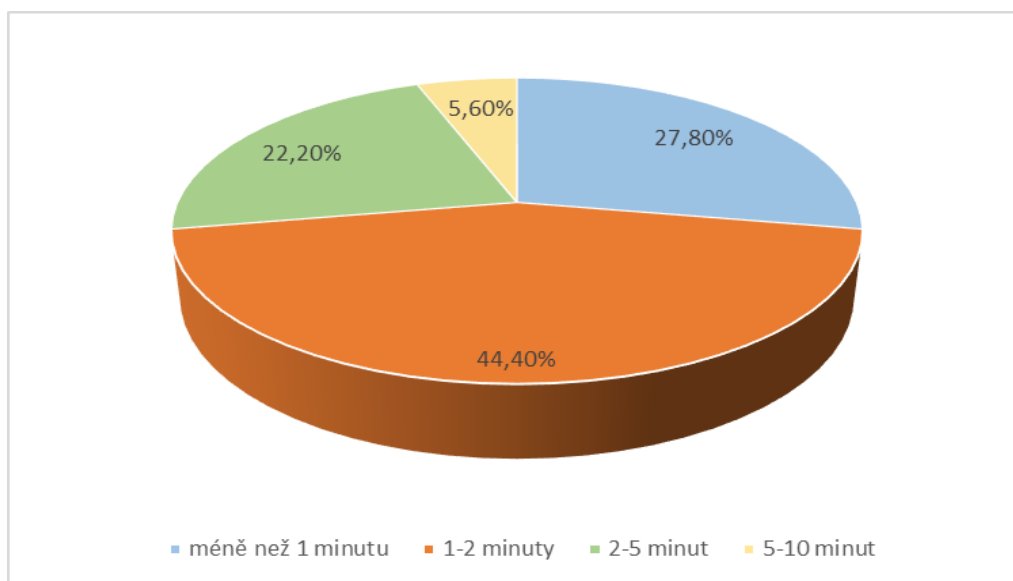


Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 45,5 % respondentů si otevřelo elektronickou adresu, na které byl dotazník k vyplnění. Dotazník však nevyplnili a stránku opustili. Většina respondentů (54,5%) dotazník otevřela a úspěšně jej celý vyplnila.

Z elektronické evidence týkající se realizovaného šetření vyplynul i čas, který respondentům zabralo vyplnění dotazníku. Čas zabírající vyplňování dotazníků byl rozdělen do 4 skupin. Podrobnější údaje jsou patrné z následujícího grafu č. 13:

**Graf č. 13: Čas vyplňování dotazníku respondenty**



Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

Z uvedeného grafu je patrné, že nejvíce respondentů vyplňovalo dotazník 1-2 minuty (44,4%). Pouze cca 5% respondentů zabralo vyplňování dotazníku více jak 5 minut. Autorka této práce se domnívá, že krátká doba vyplňování dotazníku byla docílena tím, že dotazník obsahoval jen 5 otázek, přičemž většina pokládaných otázek byly otázky uzavřené, kde respondenti volili odpověď „ano“ či „ne“.

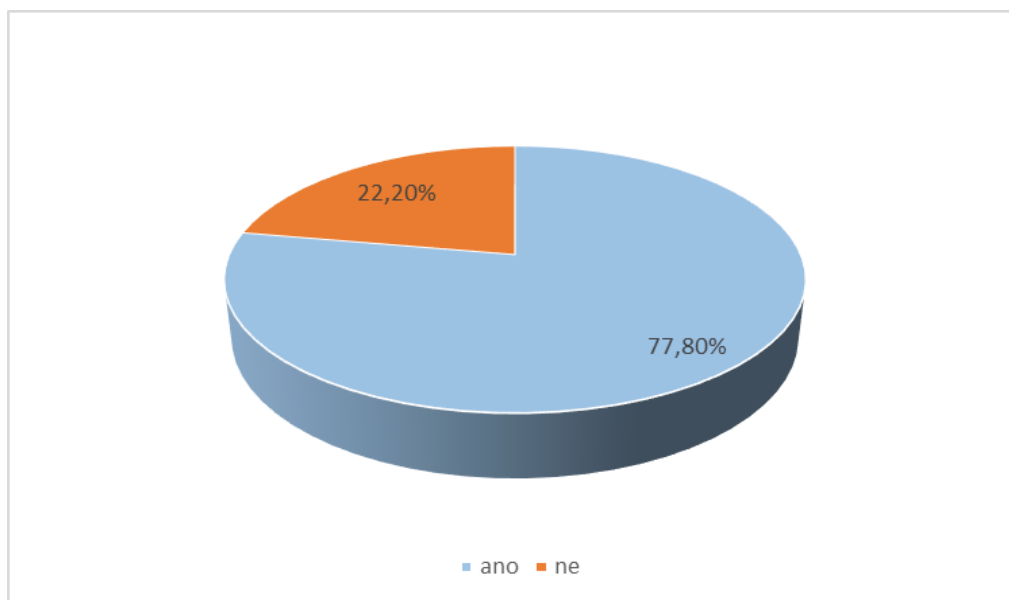
První otázka dotazníku se týkala názvů kurzů, které účastníci absolvovali. Jednalo se o otevřenou otázku, kde respondenti mohli doplňovat odpovědi s libovolným obsahem i rozsahem. Touto otázkou bylo zjištěno, že do šetření byli vybráni respondenti, kteří se zúčastnili a úspěšně dokončili tyto rekvalifikační kurzy:

- Tatér
- Kosmetička
- Manikérka a nehtová designérka
- Pedikérka a nehtová designérka
- Sportovní masáž

Otázka č. 2 zjišťovala, zda kurz splnil očekávání, která měli absolventi těchto kurzů při zahájení rekvalifikačního kurzu. Cílem této otázky bylo tedy např. zjistit, zda obsahy akreditovaných rekvalifikačních programů splňují představy a požadavky účastníků kurzu nebo zda skutečný obsah vybraného rekvalifikačního programu se slučuje s představou o tomto povolání. Jednalo se o otázku uzavřenou, kde

respondenti mohli vybírat odpověď „ano“ či „ne“. Zjištěné informace zobrazuje následující graf č. 14:

**Graf č. 14: Otázka č. 2 - Splnil kurz Vaše očekávání?**

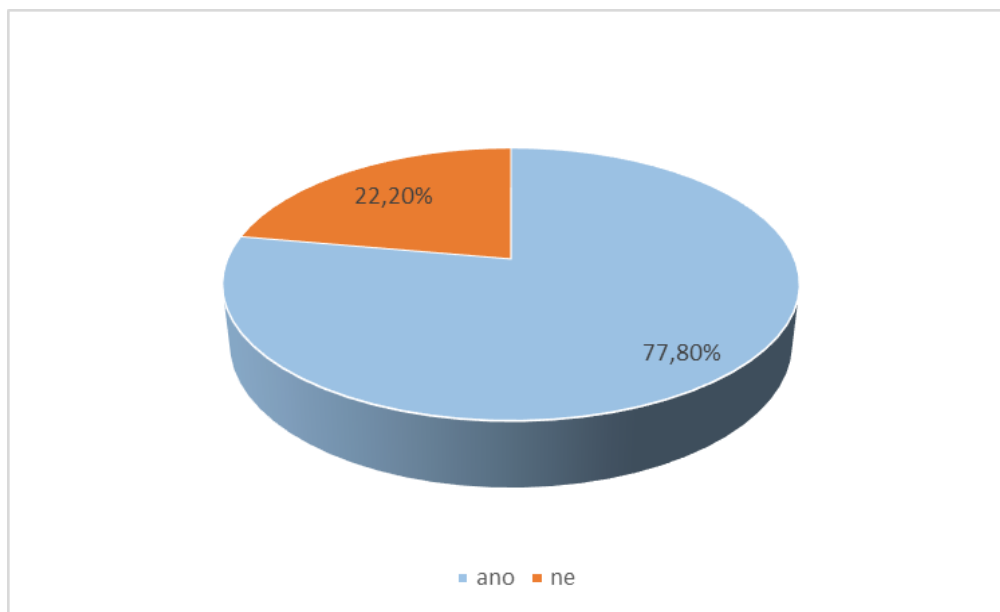


Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že u téměř 78% dotázaných respondentů kurz splnil jejich očekávání. Autorka této práce se domnívá, že takto vysoké procento splněných očekávání může být způsobeno tím, že většina vzdělávacích zařízení realizujících akreditované rekvalifikační programy potenciálním zájemcům o jejich kurzy sděluje (buď prostřednictvím svých webových stránek nebo prostřednictvím osobního či telefonického kontaktu), jaký bude hodinový rozsah teoretické a praktické výuky a ve většině případů sděluje i konkrétní obsah vybraného kurzu. Zájemci o kurzy jsou tedy s podrobnostmi o kurzu předem seznámeni a vědí, co mohou od kurzu očekávat. Ve většině případů jsou před zahájením kurzu zájemci o kurzy seznamováni i se skutečností, zda na základě předloženého dokladu o úspěšném absolvování rekvalifikačního kurzu živnostenskému úřadu, mohou úspěšní absolventi kurzů získat živnostenské oprávnění k provozování příslušné živnosti.

Třetí otázka se týkala zjištění, zda byl kurz pro absolventy přínosný. Jednalo se o uzavřenou otázku, kde respondenti opět vybírali jednu variantu odpovědi – „ano“ nebo „ne“. Výsledky zjištění jsou uvedeny v následujícím grafu č. 15:

**Graf č. 15: Otázka č. 3 - Byl pro Vás kurz přínosný?**



Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

Výše uvedený graf zobrazuje, že bez mála 78% dotázaných respondentů odpovědělo, že absolvovaný rekvalifikační kurz byl pro ně přínosný. Přínosnost v této souvislosti může být chápána tak, že je kurz obohatil např. z obsahového hlediska. Právě kvalitní obsah a použité formy a metody výuky mohou u rekvalifikačních kurzů vést k získání znalostí a dovedností, které jsou potřeba k výkonu pracovní činnosti a uplatnění se na trhu práce.

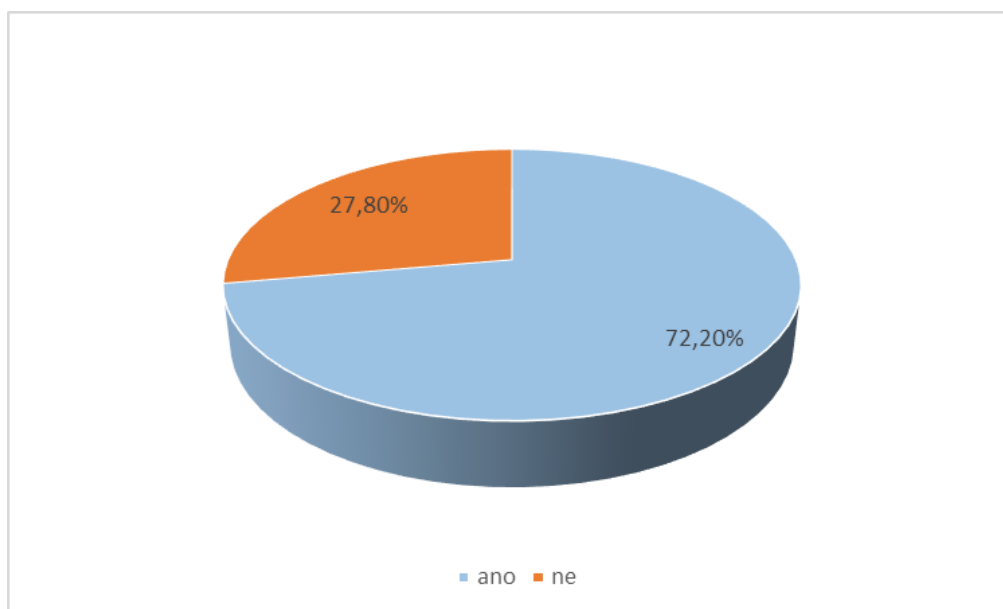
Nevýhodou u uzavřených otázek je, že respondenti nemohou do odpovědi napsat odůvodnění své odpovědi. Z tohoto důvodu se u záporných odpovědí na tuto otázku (cca 22% odpovědí) nepodařilo zjistit důvod, proč pro tyto respondenty nebyl kurz přínosný. O důvodech tedy můžeme jen spekulovat. Autorka této práce se domnívá, že důvodem může být např.:

- Absolventi kurzu měli již nějaké znalosti a zkušenosti v daném oboru a kurz je ničím neobohatil.
- Absolventi kurzu zjistili, že oblast kurzu je nebaví a nechtějí pracovní pozici vykonávat, tudíž kurz jen „odseděli“ bez získání konkrétních znalostí a dovedností.
- Kurz byl zaměřen na jinou problematiku, než si absolventi kurzu představovali.

- Lektor kurzu neměl dostatečné lektorské schopnosti a dovednosti, a tudíž nedokázal absolventům kurzu předat potřebné znalosti a dovednosti.

Otázka č. 4 byla zaměřena na zjištění, zda respondenti získali na základě absolvovaného kurzu práci, a to ať už jako zaměstnanci, živnostníci nebo jako osoby v jiném pracovně-právním vztahu. Cílem této otázky bylo zjistit, zda absolvované rekvalifikační kurzy skutečně vedou k získání nové nebo prohloubení současné kvalifikace a tím přispívají k lepšímu uplatnění se na trhu práce. Procentuální zobrazení získaných odpovědí ukazuje následující graf.

**Graf č. 16: Otázka č. 4 - Získali jste na základě absolvovaného kurzu práci (např. jako zaměstnanec nebo osoba samostatně výdělečně činná)?**



Zdroj: autorka této práce (vlastní empirické šetření)

Z výše uvedeného grafu je patrné, že více jak 72% respondentů získalo na základě absolvovaného rekvalifikačního kurzu práci, což je velmi potěšující. Autorka této práce se domnívá, že tuto otázku lze považovat za zcela zásadní, hlavním cílem rekvalifikačních kurzů je právě získání nové nebo udržení si současné práce. Zde je však nutné podotknout, že realizované šetření se netýkalo jen absolventů rekvalifikačních programů zabezpečovaných úřady práce, ale byli osloveni též, samoplátci i absolventi, kterým kurzy hradili zaměstnavatelé.

Do páté otázky „Máte nějaké pozitivní či negativní zkušenosti se vzdělávacím zařízením, kde jste kurz absolvovali?“ mohli respondenti vyplňovat jakékoliv odpovědi. Odpovědi respondentů byly v dotaznících napsány následující:

- Profesionální personál a vedení kurzu. Neustále v přítomnosti probíhající praxe. Perfektní. V kontaktu i nadále.
- Ne
- Ano
- Nenapadá mě nic dílčího, co bych pochválila nebo vnímala negativně. Oba kurzy byly přínosné. Zajistili mi potřebnou kvalifikaci a základní znalosti.
- Nenapadá mě nic dílčího, co bych pochválila nebo vnímala negativně. Oba kurzy byly přínosné. Zajistili mi potřebnou kvalifikaci a základní znalosti.
- Jen pozitivní
- Jen pozitivní
- Nedostatečné vzdělávání
- Pozitivní byla nějaká praxe, ne dlouhá ale jakási ano. Negativní bylo, že to bylo hodně samostudium a šlo o zastaralá skripta, nic aktuálního, žádné aktuální trendy. Jen starodávné základní informace, které se v praxi použít nedají.
- Nic mě nenaučili.
- Byla jsem spokojená.
- S vedením kurzu jsem byla maximálně spokojena, mohu jen doporučit.
- Určitě byl prospěšný. Naučila jsem, se co jsem potřebovala.
- Všechno v nejlepší pořádku, momentálně jsme zaměstnaná v komunitním centru a provádíme stavební úpravy pro založení studia v RD.
- Základ pro novou profesi, velká spokojenost, odbornost.
- Pozitivní.
- Pozitivní.
- Mám zde stálé místo.

Z uvedených odpovědí vyplývá, že drtivá většina respondentů měla s absolvovanými rekvalifikačními kurzy pozitivní zkušenosti. Pouze tři respondenti odpověděli, že měli s kurzem negativní zkušenosti nebo to považovali za nedostatečné vzdělávání. Toto zjištění je bezesporu dobrou zprávou a do jisté míry může mít souvislost s otázkou č. 3 zjišťující, zda byl kurz pro respondenty přínosný, kde 78% dotázaných odpovědělo kladně. Otázka zpětné vazby od absolventů rekvalifikačních kurzů je otázkou samozřejmě širší, než byla v této sondě prezentována. Je úkolem

teorie, ale i praxe dále tento problém rozpracovat a vytvářet nástroje zjišťování efektivnosti (nejen) rekvalifikačních kurzů.

### 3 PROBLÉMY REKVALIFIKACE V ČR V KONTEXTU MEZINÁRODNÍHO SROVNÁNÍ

Hlavním cílem této kapitoly bylo provést rešerše situace na trhu dalšího profesně orientovaného vzdělávání a rekvalifikačního vzdělávání a následně provést základní komparace se situací v zahraničí. Analýza se orientovala na studium dostupné odborné literatury, dostupných studií z této oblasti a na screening materiálů umístěných na webových stránkách a sociálních sítích. Research problematiku realizovala autorka této práce v rámci vědecko-výzkumného grantu Univerzity Jana Amose Komenského v letech 2020 – 2021. V této dizertaci jsou uvedeny jen hlavní získané poznatky a závěry.

Analýzy situace v oblasti dalšího, zejména profesního vzdělávání a rekvalifikací byly dále doplněny o zjištění slabších či problémových míst v dané oblasti. Současně shledala autorka této práce jako nezbytné dále doplnit toto pojednání o možném transferu zahraničních zkušeností do naší reality. Tento záměr je v současném období pandemie Covid-19 velmi aktuální, neboť situace s „*vypnutím ekonomiky*“ se projevuje na trhu práce, kde zanikají profese zejména ve službách a nastává mnoho změn v politice zaměstnanosti. Navíc zmíněná pandemie je celosvětovou záležitostí, a tak určitě není mimo věc, když by se vyhodnotily některé zahraniční přístupy a zkušenosti.

Postupně se podařilo formulovat tyto dva problémové okruhy ke konzultacím:

1. Existují nějaké problémy s realizací rekvalifikačního vzdělávání u nás?
2. Jaké zkušenosti z vyspělých zemí bychom mohli využít i v našich podmínkách pro další profesní vzdělávání a rekvalifikace?

Zatímco první otázka je relativně srozumitelná, druhá si vyžádala bližší upřesnění. Nešlo jen o to na jakou problematiku se zaměřit, ale zejména jaké země zvolit pro možnou inspiraci ze zahraničí.

#### **Problémy související s realizací rekvalifikačního vzdělávání u nás**

První okruh zkoumaných otázek byl ovlivněn právě probíhajícími změnami na trhu práce, kdy ještě na počátku roku 2020 byla situace s pracovními silami napjatá, převažovala poptávka po zaměstnancích nad nabídkou. S nástupem pandemie Covid-19 se situace začala měnit, i když díky kompenzačním opatřením vlády se nezaměstnanost zvyšovala jen málo. Výsledky analýz ukazují dva hlavní problémy systémové povahy:



**Mělo by být těsnější provázání Národní soustavy povolání (NSP) a Národní soustavy kvalifikací (NSK).** Obecně platí, že tvorba NSK vychází v zásadě z NSP, kde jsou charakterizovány pozice a pracovní pozice. Na základě definovaných pracovních pozic by v rámci NSK měly vznikat standardy profesních kvalifikací. Přínosem tohoto propojení je předpoklad, že absolventi zkoušek z profesních kvalifikací by měly mít všechny potřebné znalosti a dovednosti k výkonu příslušného povolání. Problémem je, že NSP v současnosti není příliš aktualizovaná, aby řešila aktuální trendy a potřeby trhu práce.

Oproti tomu NSK provádí pravidelné revize požadavků na profesní kvalifikace a tím vznikají určité disproporce pro cíle a obsah rekvalifikačních kurzů. Při tvorbě NSK se všechny zainteresované skupiny snaží o vytvoření a následné schválení co nejvyššího počtu profesních kvalifikací. Přitom se často potýkají s rozdílnými názory ze strany zástupců zaměstnavatelů, sdružení a hospodářských komor, což v ojedinělých případech může vést až téměř k nemožnosti se na obsahu hodnotícího standardu profesní kvalifikace dohodnout. Situaci komplikují i různě široké profesní kvalifikace. Např. profesní kvalifikace „*Těžební činnost*“ je některými odborníky z řad vzdělávacích zařízení a škol považována za nepřiměřeně širokou. Na trhu práce může existovat i řada firem, které zaměstnávají několik samostatných pracovníků, kteří vykonávají pouze dílčí činnosti, a to od pokácení stromu, jeho hrubé očištění, přivázání k traktoru, až po odvezení do zpracovatelského závodu k jeho následnému zpracování. Jako nejideálnější řešení se tedy jeví vytvoření zároveň úzkých i širokých profesních kvalifikací v jedné oblasti, přičemž vzdělávací zařízení nebo úřad práce by si mohl vybrat, jaké rekvalifikační kurzy chce realizovat.

Obecně řečeno, NSP se snaží jednotlivá povolání a jejich specializace spojit do větších celků, avšak NSK se naopak snaží pojmenovat a vytvořit profesní kvalifikace pro všechny (i dílčí) pracovní činnosti, které se mohou vyskytovat na trhu práce.

**Vzdělávací instituce ne zcela respektují podmínky pro realizaci rekvalifikačních programů.** Vyskytuje se situace, že střední, vyšší odborné a vysoké školy neví o tom, že nemusí žádat o akreditaci k pořádání rekvalifikačních kurzů, neboť mohou realizovat tyto vzdělávací aktivity v oborech své výuky. V řadě případů o akreditaci MŠMT žádají a zatěžují tím celý systém. Ve školách se odborníci úplně nevyznají v platné legislativě, organizátoři kurzů často nevědí, že se na ně vztahuje například vyhláška č. 176/2009 Sb., týkající se rekvalifikací. Podle této vyhlášky by měly školy zejména v oborech, kde již jsou vytvořené profesní kvalifikace, realizovat

rekvalifikační kurzy tak, aby se jednalo o kurzy přípravné ke zkoušce z profesní kvalifikace stanovené v NSK. Místo toho školy realizují často klasické rekvalifikační programy, které jsou ukončeny standardní závěrečnou zkouškou. Tím výrazně komplikují absolventům vzdělávání pozici na trhu práce.

Také vzdělávací zařízení pro dospělé, které vlastní akreditaci MŠMT k pořádání rekvalifikačních kurzů, se často dopouští nedodržování platných právních předpisů. Například (ač mají tuto povinnost) nehlásí změny při realizaci kurzů, ke kterým došlo v období po udělení akreditace na MŠMT. Mnohdy jsou to věci dosti podstatné, jako je změna lektorů, prostorů pro výuku apod. Vzdělávací zařízení si však často dělají i „svévolné“ změny, které MŠMT nepovoluje, např. používání jiných názvů kurzů, změna zaměření obsahu kurzu na jinou pracovní činnosti apod. V praxi dochází dokonce i k situacím, kdy tato vzdělávací zařízení (asi z marketingových důvodů) svoje akreditované rekvalifikační programy „vydává“ za studium „nultého“ ročníku vysoké školy. Dělají to asi hlavně proto, aby jim účastníci dali ve svém výběru přednost, a slibují jim, že okamžikem zahájení výuky se účastníci stávají studenty, včetně navazujících výhod (daňové úlevy, studentské průkazy, slevy na dopravu apod.). Rekvalifikační kurzy však za studium nultého ročníku vysoké školy považovat nelze. Určitým paradoxem v této souvislosti je, že v tomto případě „zneužívání“ rekvalifikačních studijních programů neumožňuje současná právní úprava odejmutí příslušné akreditace.

Dalším problémem systému rekvalifikačního vzdělávání u nás může být schopnost pružně reagovat na potřeby stále se měnícího trhu práce. Úřady práce by se měly zejména u tzv. zabezpečovacích rekvalifikací (kdy je nutno postupovat v souladu s pravidly zadávání veřejných zakázek) soustředit na to, aby se zkrátila doba mezi vznikem potřeby a realizací příslušných vzdělávacích programů a zkoušek. Měly by také více zabezpečovat ty rekvalifikační programy, po nichž existuje na trhu aktuální poptávka, a nikoliv převážně ty vzdělávací programy, které již byly dříve vysoutěženy.

Z materiálu „*Strategický rámec politiky zaměstnanosti do roku 2030*“ vydaného Ministerstvem práce a sociálních věcí České republiky v roce 2019 vyplývá, že z pohledu úřadu práce významně přispívají ke zvýšení zaměstnatelnosti tzv. zvolená rekvalifikace (uchazeč o zaměstnání či zájemce o zaměstnání si sám dle svých potřeb a svého uvážení zvolí rekvalifikační zařízení a rekvalifikační kurz). Jestliže tento postup uzná následně příslušný úřad práce za vhodný a přispívající k uplatnění klienta na trhu práce, může rekvalifikačnímu zařízení uhradit vzniklé náklady. Výhodou této formy je skutečnost, že rekvalifikace nezabezpečují úřady práce a není nutné proto postupovat

v souladu s pravidly zadávání veřejných zakázek. Zároveň je možné poskytnout i takovou rekvalifikaci, kterou by stát v rámci politiky zaměstnanosti jinak s ohledem na velmi nízký počet účastníků nerealizoval. Významně se tak posílila flexibilita a schopnost reagovat na aktuální potřeby na trhu práce.

### **Zahraniční zkušenosti z oblasti dalšího vzdělávání a rekvalifikací**

Výběr evropských zemí, které byly zařazeny do mezinárodní komparace, byl proveden ze dvou hledisek.

1. První oblastí, byly německy mluvící země Evropy, tj. Rakousko, Německo a Švýcarsko. Důvody této volby jsou zejména v tom, že naše hospodářství je napojeno na německé, naše podniky v řadě odvětví fungují jako subdodavatelé do Spolkové republiky. Také trhy práce obou zemí jsou do jisté míry propojené v průmyslu i službách. Podobně, ale v menším rozsahu funguje i náš vztah k Rakousku, kde nacházíme i některé shodné prvky v realizaci veřejných služeb zaměstnanosti. V 90. letech se naši zákonodárci v tomto směru v Rakousku inspirovali. Švýcarsko jako nečlen EU je pro nás zajímavé pro celkovou hospodářskou vyspělost, kvalitní školství a další vzdělávání s mezinárodním renomé.
2. Druhým kritériem pro výběr zemí k možné inspiraci z oblasti profesního a rekvalifikačního vzdělávání byli „*premianti*“ ze šetření Evropské unie zvaném Labour Force Survey (LFS). Toto šetření se zabývá zejména mírou zapojení populace do dalšího vzdělávání a hodnocení celkové kvality finančního a organizačního zajištění dalšího vzdělávání. Podle posledního tohoto šetření zaujaly první tři místa v tomto hodnocení Finsko, Velká Británie a Irsko. Je tedy evidentní, že bychom se mohli při zkvalitňování vzdělávací politiky u nás inspirovat i v těchto zemích. Je zajímavé, že tyto tři země jsou na předních místech i v jiných šetření zaměřených na počáteční vzdělávání. Podle autorky této práce je tato skutečnost potvrzením, že kvalitní školství působí jako stimulační faktor dalšího vzdělávání.

Využití poznatků ze systému dalšího vzdělávání a rekvalifikací **z Německa, Rakouska a Švýcarska** v podmínkách České republiky lze provést ve formě námětů, resp. určitých tezí. **Zároveň je žádoucí si uvědomit, že neexistuje žádný univerzální model rekvalifikačního vzdělávání, který je možné aplikovat na všechny státy.** Vždy je potřeba přihlížet k situaci v hospodářství jednotlivých zemí a jejich vzdělávacímu systému a respektovat kvalitu lidského kapitálu. Tyto analýzy nebyly

předmětem této práce. Přes tyto limity je možno formulovat následující náměty jako inspiraci pro naši realitu z těchto německy mluvících zemí, tj. Německa, Rakouska a Švýcarska.

1. Všechny tři země mají velmi podrobně propracovaný legislativní rámec pro další vzdělávání a rekvalifikace. Určitý prostor doplnění české legislativy určitě je. Nejde jen o zákon o vzdělávání dospělých, který by mohl být podle některých názorů přijat i u nás. Jiný příklad, aktuální je nyní v době pandemie Covid-19, kdy bychom mohli jít cestou SRN a uzákonit distanční podobu vzdělávání i pro další články vzdělávací soustavy, než je základní školství (bylo učiněno v srpnu 2020).
2. Všechny tři sledované země vykazují výrazné státní zásahy do vzdělávací oblasti, do profesně orientovaného vzdělávání dospělých zahrnujícího i rekvalifikace. Po vzoru Rakouska by bylo i nás vhodné zvážit zřízení tzv. Státního rekvalifikačního centra, které by mohlo centrálně realizovat ty rekvalifikační kurzy, jejichž četnost je na celém území vysoká, např. účetnictví a IT technologií. Výhody tohoto řešení jsou celkem jasné. Stát může lépe garantovat lektory a celkovou kvalitu a efektivnost výuky. Státní intervence do rekvalifikací jsou ve veřejném zájmu a například Švýcarsko ukazuje, že angažovanost veřejné správy v této oblasti nijak nevadí paralelně probíhajícím tržním vztahům.
3. V České republice funguje relativně dobře systém vzdělávacích institucí, které nabízejí a poskytují akreditované rekvalifikační programy. Ze zkušeností zejména z Německa a Rakouska by se mohlo jevit jako přínosné doplnit tento systém o další systémy a standardy, kterými by mohli být standardizace a certifikace. Zatímco akreditace je chápána jako úřední pověření daných subjektů, standardizaci lze chápat jako stanovení jednotných požadavků na jejich činnost. Certifikace jde ještě dále, jde vlastně o konkrétní ověření způsobilosti těchto smyslů poskytovat tyto služby. V SRN a Rakousku je díky těmto opatřením trh vzdělávání dospělých čitelnější a průhlednější.
4. V Německu, Rakousku i ve Švýcarsku funguje velmi propracovaný systém poradenství v tomto segmentu vzdělávání a centrální, zemské i komunitní úrovni. Zkušenosti z těchto zemí ukazují, že poradenské aktivity jsou vhodné jak před zahájením rekvalifikačních programů, tak i po jejich skončení. Mohou být považovány za jaké si „*dotazení*“ vzdělávací činnosti, které zlepšují individuální schopnosti lidí a jejich uplatnění se a trhu práce. Mohli bychom tedy svůj poradenský systém do jisté míry dobudovat a zkvalitnit třeba v podobě specializovaných poradenských centrem pracujících v sousedním Rakousku.

5. Všechny tři země prokazují, že procesy dalšího profesně orientovaného vzdělávání a rekvalifikací se hodně překrývají. V Německu, Švýcarsku a částečně i v Rakousku se ve velké míře uskutečňuje modularizace rekvalifikačních kurzů. Výhoda této praxe je evidentní, kurzy jsou zejména v obecnější problematice prostupné a vzájemně zastupitelné. Účastník kurzu může obecnější moduly absolvovat jen jednou a v dalších kurzech stačí účastníkovi absolvovat jen profesní část. V našich podmínkách by pro modularizaci bylo vhodné využít pro tyto účely zejména Národní soustavu kvalifikací.
6. Určitě by stálo za úvahu po zkušenostech ze SRN či Rakouska více zapojit do rekvalifikačního vzdělávání sociální partnery, odbory, profesní komory a spolky a zástupce zaměstnavatelů. V těchto zemích se osvědčila i činnost neziskových organizací v této sféře.
7. V České republice by se též mohla zvážit možnost zařadit do systému rekvalifikačního vzdělávání specializované školy pro mladé dělníky či obchodně provozní pracovníky určené pro jejich „druhou šanci“, tj. přípravu na ovládnutí druhé profese vhodnější pro současný trh práce. Řešení problému nedostatku těchto pracovních sil na trhu práce dovozem zaměstnanců z „třetích“ zemí je v době pandemie Covid-19 stále problematičtější. Toto ve sledovaných zemích funguje a není důvod pro to nemít u nás.
8. Podobně bychom potřebovali rozvíjet větší aktivitu v rekvalifikacích lidí s různým zdravotním hendikepem. Jejich zapojení do trhu práce u nás není na společensky, ale ani ekonomicky žádoucí úrovni. Bylo by velmi potřebné budovat síť vzdělávacích zařízení se vzdělávacími, zdravotními a sociálně-rehabilitačními službami tak, jak to funguje například v Německu či Rakousku.

V případě **Finska, Velké Británie a Irska** bylo zjištěno, že vzdálenost České republiky od tamějšího dění a problémů je v zásadě větší než u německy mluvící Evropy. Nicméně i v těchto zemích bychom se mohli inspirovat v těchto směrech:

1. Všechny tyto zkoumané země mají další vzdělávání upraveny speciálními zákony, zaměřenými na řízení a organizaci této činnosti, roli kompetentních orgánů a finančních zajištění. V těchto zemích existuje financování vzdělávání ze státních a veřejných zdrojů. Existují zde i další formy nepřímé podpory vzdělávání, a to na úhradu doprovodných nákladů. Možná, že by bylo vhodné zvážit aplikaci některých způsobů financování dalšího vzdělávání, než jsou u nás obvyklé (vzdělávací poukázky, dotace zaměstnavatelům apod.). Například lze také posílit některé

finanční stimuly k vysokým školám či neziskovkám, jak se například děje ve Finsku.

2. Finsko na počátku tohoto tisíciletí vypracovalo speciální rekvalifikační programy zaměřené na pracovníky 50 let Plus. Tyto programy jsou cíleně zaměřené na podporu pracovního výkonu lidí v různých odvětvích národního hospodářství. Základem programů je individuální personální diagnostika, která odhaluje silná a slabá místa jednotlivců pro plné uplatnění jejich kvalifikace a zlepšení pracovních kompetencí. Programy umožňují lidem z této pracovní skupiny „nastartovat“ novou pracovní kariéru. Finsko je také známé tím, že ve vybraných oblastech (manažerská činnost, obchod, veřejná správa) zavedlo rekvalifikační programy pro pracovníky 60 Plus, kde se lidé připravují na pracovní role „Senior – konzultant“ s cílem vykonávat koučink, mentoring pro nově nastupující mladou generaci. Jde o výraznou pomoc v „urychlení“ získávání zkušeností nových pracovníků.
3. Konkrétní námět pro Českou republiku přináší Irsko. V Irsku existuje síť technologických institutů, které se zaměřují na další vzdělávání pracovníků v technických profesích, které by se v různých úrovních a různých specializacích mohli zavést i u nás. Trh práce by tím získal jednak větší množství odborníků z těchto profesí, ale i jejich místo, kde by se mohlo realizovat jejich vysoce specializované další vzdělávání. Problém nedostatku technicky vzdělaných odborníků se u nás dlouhodobě řeší jen málo.
4. Konkrétní námět přináší i Velká Británie, která nedávno zahájila další vzdělávání a rekvalifikace zaměřené na skupinu tzv. chudých pracujících. Jedná se o nízko kvalifikované pracovní síly, které mohou částečně přicházet i ze zahraničí, a které mají příjmy nad hranicí „chudoby“ (u nás je to 15 – 17 tis. Kč měsíčně). Cílem aktivit s tím spojených, je u této skupiny obyvatel zlepšit jejich odborné kompetence, které by měly vést k jejich lepšímu uplatnění na trhu práce. Nicméně význam má i všeobecně kultivační a kulturní aspekt takového vzdělávání. Jde v podstatě o adaptaci na naši kulturu, na společenské normy života v naší zemi. Zatím nebyl o tuto oblast u nás z hlediska politického i společenského zájem. Někdy ovšem budeme muset do toho „kyselého jablka“ kousnout.
5. Aktuální impulz pro náš systém odborného vzdělávání a rekvalifikací souvisí se situací v době koronaviru. Je evidentní, že dopady celé ekonomické a společenské situace budou rozsáhlé. Ze zkušeností Irska a Velké Británie lze určitě v této fázi využít tři oblasti praxe rekvalifikačních kurzů. První jsou tzv. udržovací rekvalifikační kurzy pro pracovníky profesí zejména v pohostinství a cestovního

ruchu. Jde v podstatě o udržení a prohloubení jejich kvalifikační úrovně do doby, kdy se bude ekonomická situace vracet do určitých kolejí. Naše země má s tímto přístupem již kladné zkušenosti z doby finanční krize v letech 2007 – 2009. V tehdejší rekvalifikačním programu „Vzdělávejte se!“ bylo v krátké době vyškoleny 25 tisíc lidí, pro něž podniky neměly práci. Místo toho, aby je podniky propustily do péče státu, zůstali lidé zaměstnaní a dva dny v týdnu měli na pracovišti výuku, která podporovala jejich „obecné“ dovednosti v oblasti mezilidské komunikace a využívání prostředků ICT. Další oblastí možné aplikace britských a irských zkušeností je rekvalifikace v rámci standardních profesí směrem k aktuálním dovednostem v rámci čelění pandemii Covid-19. Klasický příklad je zdravotnictví, kdy zdravotníci z jiných specializací jsou přeškoleni na péči o nemocné s Covidem-19. Jde v zásadě o dílčí změnu profese, ale hlavně o osvojení nové profesní role. Příklady bychom mohli najít i v jiných oblastech. Například školství potřebuje více než jindy učitele znalé ICT technologií, aby mohli „přepnout“ z prezenční do distanční výuky apod.

Za určitý experiment lze považovat zařazení do zkoumaných zemí i **USA a Kanadu**. V tomto výběru hrálo roli několik faktorů. Nešlo jen o skutečnosti, že jde o vyspělé státy, které disponují velkou hospodářskou silou a jejich zkušenosti z trhu práce by mohly být inspirací pro naši zemi, vzdálenou a disponující skromnějšími možnostmi technického a technologického rozvoje. V případě USA byl výrazný motiv pro daná zkoumání v rovině teoretické.

Je nutno konstatovat, že Česká republika je ve srovnání s velikostí, počtem obyvatel a hospodářským významem a silou ve světové politice někde jinde než obě velmoci. Nicméně je možno uvažovat o řadě inspirací pro politiku řízení a rozvoje lidských zdrojů a vzdělávání.

1. Obě země disponují značným potenciálem a možnostmi výzkumů současných problémů na trhu práce. V obou zemích se realizoval výzkum McKinsey Global Institute Jobs Lost, jobs gained: Work forece in a time of automation (Ztracená místa, získaná místa, přechod pracovní síly v době automatizace). Výsledky výzkumů ukazují, že do roku 2025 bude téměř 15% celosvětové pracovní síly muset měnit zaměstnání a učit se nové dovednosti, což situace s Covidem jistě prohloubí. V USA se jednoznačně prokázalo, že 66% manažerů (ze vzorku 1500 respondentů) vidí mezery ve znalostech a dovednostech zaměstnanců. Více než 62% respondentů je názoru, že bude potřeba zásadně rekvalifikovat přes 25% stávajících zaměstnanců. V možnosti rekvalifikace jako řešení deficitů ve

znalostech a dovednostech lidí věří přes 82% respondentů. Zajímavé je, že přes 38% respondentů věří i na další přesahy rekvalifikací jako nástroje identifikace pracovníků s firmou. V Kanadě tento výzkum ukázal jasné dopady účinků digitalizace a automatizace služeb na bankovní sektor, což vedlo k větší polarizaci trhu práce, tj. rozdělení pozic mezi vysoce příjmovými pracovními místy v ekonomice a ostatními. V praxi rekvalifikačního vzdělávání v Kanadě se objevil problém, že do kurzů vstupují vysoce kvalifikovaní lidé (bývalí bankovní úředníci), kteří po kurzech nacházejí méně honorovaná zaměstnání.

2. V USA je velmi rozvinutý systém tzv. podnikových rekvalifikací. Příkladem této činnosti je firma Amazon, která působí ve více než 50 zemích světa a má více než 630 tis. zaměstnanců, z toho polovina v USA. Firma zahájila v roce 2019 velký rekvalifikační program, do něhož hodlá do roku 2025 investovat více než 700 mil. dolarů. Program pod názvem Career Choice (Volba kariéry) má prvky standardní, tj. posílení odborných kompetencí zaměstnanců a zlepšení práce s ICT. Měl by absolventům pomoci v kariérním postupu. Má i prvky nestandardní, kdy výuka úplně nesouvisí s pracovním zařazením účastníků. Kurzy nabízí například znalosti z účetnictví či ošetrovatelství a připravují lidi pro možný přesun na trhu práce v Kanadě. Například úřady práce v místech Campbellton a Montor začaly nabízet v roce 2017 rekvalifikační kurzy zaměřené na pěstování léčebního konopí. V kurzu (ve frankofonní oblasti) se účastníci naučí kromě znalostí problematiky i základní pěstitelské praktiky a dovednosti. Profil absolventa je vyškolený zaměstnanec, který budou využívat legální pěstitele této rostliny. Země buduje využití konopí pro lékařské účely jako nové hospodářské odvětví a k tomu potřebuje dostatek kvalifikovaných pracovníků. Kromě pozitivních dopadů této činnosti na léčení různých nemocí je produkce konopí i zdrojem příjmů provincie a zvyšuje zaměstnanost obyvatelstva.

V kontextu zahraniční zkušenosti je nutno se zmínit ještě o Francii, byť nebyla v prioritním centru pozornosti komparativních studií autorky této práce. Země má dlouhou tradici v realizaci rekvalifikačního vzdělávání nejen pro své občany, ale i pro migranty, kteří přicházejí do Francie vlastně nepřetržitě, zvláště pak v období od druhé světové války až do současnosti. Specifikou systému jsou vládní opatření, zapojení samospráv a sociálních partnerů (odborníky, svazy zaměstnavatelů) do rekvalifikačního vzdělávání. Zajímavým nástrojem ve Francii je třeba DIF, tj. Droit individuel à la formation neboli individuální právo na vzdělávání. Jeho podstatou je, že každý zaměstnanec má nárok na krátkodobé školení jednou ročně za státní peníze



(v rozsahu 20 hodin). Toto právo lze kumulovat a jednou za 6 let může člověk využít tuto dobu (120 hodin) pro delší rekvalifikační kurz a „*posunout se*“ na trhu práce uvnitř podniku i mimo něj. Dalším nástrojem rekvalifikací je VAE, tj. Validation des acquis de l'expérience, validizace získaných zkušeností. Jedinci mohou v rámci tohoto opatření (jen v některých profesích) absolvovat pohovor či zkoušku před odbornou komisí, jejíchž členy jsou zástupci státu, obcí, odborů, zaměstnavatelů. Po tomto úspěšném aktu mohou získat celostátně platný „*rekvalifikační*“ diplom, který jim umožní získat lepší a pro ně více odpovídající zaměstnání. Dalším nástrojem je tzv. CIF, tj. Congé individuel de formation, individuální studijní volno, které je vhodné pro zájemce o rekvalifikační kurzy. Účastník rekvalifikačního kurzu získává během prezenční výuky kompenzaci v podobě určité částky svého předchozího platu, aby se mohl soustředit na výuku a učení. Výška této kompenzace záleží na typu kurzu, jeho společenské potřebě, době předchozího zaměstnání účastníka a dalších faktorech.

Součástí komparativních studií autorky této práce v rámci výzkumného grantu byly i analýzy programových dokumentů OECD a EU v oblasti trendu dalšího profesního, resp. rekvalifikačního vzdělávání. I tyto dokumenty by měly přinést náměty na obohacení vzdělávací politiky v České republice.

Shrnutí poznatků z dokumentů OECD a EU lze provést v podobě následujících tézí:

1. Svět práce, obchodu a zaměstnanosti se v současnosti velmi rychle proměňuje a nové požadavky na produkty a služby, využití digitálních technologií vyžadují od pracovníků nové znalosti a dovednosti. Mezinárodní organizace i jednotlivé státy hledají stále další cesty, jak podpořit profesní kompetence lidí prostřednictvím systémů dalšího vzdělávání a rekvalifikací.
2. Další profesní vzdělávání a rekvalifikace představují jeden z nejdůležitějších nástrojů v boji proti nezaměstnanosti. Současně také představují nástroj, který by měl pomáhat vyrovnat nerovnosti ve společnosti, mezi jednotlivými skupinami obyvatelstva. Oba zmíněné procesy by měly posilovat flexibilitu pracovních sil v národním i evropském (globálním) měřítku.
3. Rekvalifikace a prohlubování profesních kompetencí představuje řešení budoucnosti situace na trhu práce. Uvedené procesy jsou náročné na financování, do kterého se kromě států zapojují zejména zaměstnavatelé, odbory i samotní adresáti těchto typů vzdělávání.
4. Obecně platí, že rekvalifikace samy o sobě pracovní místo nevytvoří. Ekonomický růst je často řízen hlavním cílem nárůstu hrubého domácího produktu (HDP),

zvyšováním produktivity a efektivity veškeré práce. Nicméně se ukazuje, že nové technologie sice pracovní místa nevytvoří, ale že je potřeba paralelně řešit otázky adaptace pracovníků, jejich kvalifikaci a další sociální podmínky jejich života.

5. Dokumenty hovoří o tzv. Nové sociální smlouvě, která reflektuje procesy globalizace, internacionalizace, automatizace a elektronizace hospodářského a společenského života. V tomto kontextu je nutné přejít v rámci OECD a EU na mezinárodní standardy, na mezinárodní vymezení problematiky vzdělávání a klasifikace. Jako příklad je možno uvést používání standardu NACE (Nomenclature des Activités économiques dans les Communautés Européennes). NACE představuje nástroj pro statistickou klasifikaci ekonomických činností, kterou používá Evropská unie (resp. Evropské společenství). NACE vytváří statistický rámec pro posuzování dat o činnostech v mnoha hospodářských oblastech, například ve výrobě, zaměstnanosti apod. NACE je klasifikace odvozená od ISIC, což je International Statistical Integration Classification, neboli Integrovaný systém klasifikací ekonomických činností OSN. Kategorie NACE jsou definovány tak, aby byly shodné, nebo aby tvořily podmnožinu ISIC. Také CPC má svoji evropskou verzi zvanou CPA (Central Production Aggregation), která slouží ke stejným účelům, tj. třídění zboží a služeb podle jejich ekonomického původu.

Používání NACE ve všech státech Evropské unie umožňuje srovnání všech členů, je možné i srovnání se světovými statistikami. NACE dělí oblasti ekonomických činností na statistické jednotky, chápe ekonomickou činnost jako prostředek k výrobě určitého výrobku nebo služby, jako použití kombinace výrobních prostředků, výrobních postupů a meziproductů. Ekonomické činnosti jsou charakterizovány vstupy, výrobními postupy a jejich výstupy. Každý členský stát EU má svoji národní verzi NACE, kde ekonomické činnosti se mohou skládat z jednoho výrobního postupu nebo např. také z několika postupů (například výroba automobilů zahrnuje odlévání, sváření, montáž, lakování apod.). Jestliže je výrobní postup organizován jako ucelená série činností v rámci jedné statistické jednotky, tak se za ekonomickou činnost považuje celý sjednocený výrobní postup. Při třídění podle klasifikace NACE nezáleží na typu vlastnictví statistické jednotky, nezáleží ani na tom, zda se vyrábí mechanizovaně nebo ručně, zda se tak děje v podniku či v domácím prostředí pracujících. Na ISIC a NACE navazuje také CPC, tj. mezinárodní standardizace klasifikace zboží a služeb.

Klasifikace ISIC a NACE byly vyvinuty pro tvorbu statistik v oblasti zaměstnání, zaměstnanosti, vzdělání, spotřeby, turizmu a životního prostředí. V oblasti trhu práce a vzdělávání jsou tyto statistické nástroje propojeny s Mezinárodní standardizací

klasifikací zaměstnání ISCO (International Standard Classification of Occupation) a Mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání ISCED (International Standard Classification of Education).

V obecné rovině lze na základě srovnání uvést tato doporučení na doplnění veřejné politiky v oblasti rekvalifikačního vzdělávání.

1. Je nezbytné širší zapojení zaměstnavatelů a odborů do realizace rekvalifikačního vzdělávání. V této fázi nám chybí „*můstek*“ propojení potřeb praxe a nabídky vzdělávacích institucí, včetně odborných škol. Po vzoru evropských sledovaných zemí více spolupracovat se zástupci svazů zaměstnavatelů i odborů.
2. Zkoumané evropské země prokázaly nesporné výhody při realizaci cíleného rekvalifikačního vzdělávání. Je zcela evidentní, že lze jen velmi obtížně „*kategorizovat*“ co je rekvalifikace a co je další, profesně orientované vzdělávání. Zkušenosti z evropských zemí ukazují, že je potřeba modularizovat převážnou většinu rekvalifikačních kurzů. Řada profesí je příbuzná, obecný základ umožňuje účastníkům kurzů „*flexibilitu*“, tj. vzdělávat se na „*hranicích*“ oborů, profesí a pracovních pozic.
3. Zejména zkušenosti z USA a Kanady ukazují, že je potřeba přenést ne přímo těžiště, ale velkou část rekvalifikací do podnikové sféry. Platí takové pravidlo, že podniky a podnikatelé vědí, co je třeba ve věci vzdělávání pracovníků dělat pro budoucnost. Jinými slovy řečeno, je třeba podporovat zaměstnavatele ve věci poskytování rekvalifikačních kurzů pro své zaměstnance.
4. Dostí důležitým problémem se jeví rozšíření poradenství v oblasti změny kvalifikace lidí. Zkušenosti z evropských i zámořských zemí ukazují, že poradenská činnost je věcí významnou na stejné rovině jako činnost vzdělávací. Poradenství hraje důležitou vstupní roli a „*balancuje*“ mezi schopnostmi jedinců a požadavky trhu práce. Poradenská činnost je v řadě případů efektivní a vede k lepšímu uplatnění jedince na trhu práce. Je též hlavním motivačním činitelem pro jeho aktivní účast pracovníků na rekvalifikačních kurzech.

Kdyby bylo možné uvažovat o zcela konkrétních námětech, které by bylo žádoucí zavést do vzdělávací praxe v nejbližší době, tak lze uvažovat o dvou hlavních. Zahraniční zkušenosti ukazují výhodnost modularizace rekvalifikačních kurzů. Zjednodušeně napsáno jde o projektovou přípravu vzdělávacích aktivit, kdy jednotlivé profese z jednoho oboru (příbuzné profese) jako je například Instruktor jógy, Instruktor gymnastiky a Trenér fotbalu budou mít společnou obecnou část, popř. i část odborné složky. Modulem je zde

chápana samostatná učební jednotka, která má samostatný cíl, obsah, formu, metody, logistiku a způsob ověřování výsledků vyučování a učení. Po společné obecné a odborné části by se realizovaly moduly specifické pro jednotlivá povolání. Tato modularizace rekvalifikačních kurzů má však i své nevýhody. Jednotný „*must*“ kurzů by musel navazovat na předchozí personální a didaktickou diagnostiku budoucích účastníků. Kromě komplikací metodologické i metodické povahy, by realizovaná diagnostika zvyšovala finanční náročnost rekvalifikačního vzdělávání a nemusela by vždy přinést žádoucí efekt v podobě zkrácení celkového hodinového rozsahu rekvalifikace a snížení celkových finančních nákladů na rekvalifikaci.

Druhou možnou oblastí konkrétního využití zahraničních zkušeností je zavedení tzv. individuálních vzdělávacích účtů. Opět ve zjednodušené formě napsáno, jde o to, že každý člověk v produktivním věku měl od státu zřízen svůj účet, z něhož by čerpal prostředky na své rekvalifikační či jiné další profesní vzdělávání. Do značné míry by toto opatření mohlo pomoci k vyšší flexibilitě lidí na trhu práce, včetně vyhovění jejich představám o svém pracovní uplatnění. Na straně druhé by to znamenalo upravit způsob financování systému rekvalifikací, popř. obtíže se zahraničními pracovníky apod. V každém případě je však nutné o těchto konkrétních možnostech vést odbornou diskuzi.

## ZÁVĚR

Předložená dizertační práce sledovala následující trajektorii zkoumaných problémů:

1. Prvním problémem bylo provést rešerši konceptu znalostní společnosti v úloze celoživotního vzdělávání a učení v jejich rozvoji. Je nutno zdůraznit, že znalostní společnost není jen konstrukt vědců, ale vlastně společenská i ekonomická realita. Znalostní společnost, tj. společnost, která staví na vědomostech lidí, ovlivňuje systém celoživotního vzdělávání a učení. Všechny vyspělé země hledají určité propojení všech etap života člověka s aktivitami ve vzdělávací oblasti. Rekvalifikační vzdělávání zaujímá v tomto procesu důležité postavení. Profesní kariéra jednotlivce není již v plné míře závislá na stupni a úrovni jeho školské přípravy. Současná společnost stále více vytváří další vzdělávací cesty, které pracujícím jedinci nabízí možnost pracovního uplatnění odlišného od původního směru a úrovně školního vzdělávání. Pro hospodářství všech zemí je to doslova klíčový faktor rozvoje, Stačí připomenout nedávnou historii České republiky. Po společenských změnách v roce 1989 přišla etapa změny hospodářského systému. Bylo nutno řešit přesun dosti velké skupiny pracovníků z odvětví těžkého průmyslu a zemědělství do odvětví služeb. Rekvalifikace v tom sehrály důležitou roli. V tomto ohledu stát v 90. letech minulého století nesešel.
2. Druhou oblastí, kterou se dizertační práce zabývá, je oblast rozvoje lidského kapitálu. Obecně je vzdělání a další vzdělávání chápáno jako důležitý faktor ekonomického a sociálního rozvoje. Pojem lidský kapitál je podobně jako znalostní společnost součástí teorie i praxe socioekonomického rozvoje. Nejde jen o hledisko společnosti a podniků, organizací a institucí. Jde také o pohled jedince, který si ve svém vzdělávání a profesní kariéře buduje své postavení, které mu přináší nejen příjmy, ale i společenskou prestiž. Lidský kapitál v podobě stupně a úrovně školního vzdělání přináší jedinci i pocit sociální jistoty, pocit realizace svých cílů, potřeb a přání.
3. Dalším záměrem dizertační práce bylo udělat rešerši situace v České republice, co se týká rekvalifikačního vzdělávání. Je nutné si v této souvislosti připomenout, že u nás se vytvořil celkový systém vzdělávání zahrnující Národní soustavu povolání – Národní soustavu kvalifikací – Odborné školství – Rekvalifikační vzdělávání. V určitém smyslu došlo ke kompatibilitě tzv. první, druhé i třetí vzdělávací cesty. První cestu vidíme v „klasické podobě“, kdy člověk získá profesi (dělnickou,

obchodně provozní či jinou) ve školství, tzv. středním odborném učilišti, střední odborné škole. Druhá vzdělávací cesta je spojena s rekvalifikačními kurzy, které umožňují v rámci profesní a úplné kvalifikace získání rovnocenného certifikátu pro praktické uplatnění lidí.

4. Velmi důležitým cílem dizertace bylo provést empirické šetření k situaci rekvalifikačního vzdělávání u nás. Hlavním cílem realizovaných šetření bylo, zmapovat oblast realizovaných akreditovaných rekvalifikačních programů a neakreditovaných kurzů a zkoušek z profesních kvalifikací, a to z důvodu, aby bylo zjištěno, jaké kurzy a zkoušky jsou skutečně poptávány a realizovány. Tento cíl byl rozhodně naplněn. Všechna šetření a provedené analýzy se velmi doplňují a navzájem obohacují a přinášejí důležité informace o skutečně realizovaných rekvalifikačních programech a jejich absolventech. Jak z výše uvedených výsledků realizovaných šetření, tak z výše uvedených výstupů z informačního systému ISKA vyplývá, že z řad veřejnosti je zájem jak o samotné zkoušky z profesních kvalifikací, tak o akreditované rekvalifikační programy, které jsou závěrečnou zkouškou z profesních kvalifikací ukončeny. Největší zájem je o zkoušky z profesních kvalifikací, které jsou potřeba k výkonu pracovní činnosti, a to buď na základě specifického právního předpisu, anebo jsou jednou z variant k prokázání odborné způsobilosti (např. stanovené živnostenským zákonem). Je tedy možné konstatovat, že akreditované rekvalifikační programy i neakreditované programy zcela jistě zaujímají nezanedbatelnou roli na trhu vzdělání dospělých.

Realizovaná šetření a následně provedená analýza potvrdila, že jak v oblasti akreditovaných vzdělávacích programů, tak v oblasti neakreditovaných programů přetrvává dlouhodobý zájem o obdobné vzdělávací programy, o které byl zájem i v roce 2013.

V oblasti akreditovaných vzdělávacích programů mají nyní nejvíce účastníků počítačové kurzy, dále pak zdravotník zotavovacích akcí a třetí místo zaujímají kurzy zaměřené na obsluhu motorové pily a křovinořezu. Velký počet účastníků kurzů mají i kurzy zaměřené na péči o tělo a osobní služby a při sloučení těchto kurzů v rámci jednoho oboru by ve velké míře převyšovaly všechny ostatní kurzy.

U neakreditovaných vzdělávacích programů bylo nejvíce účastníků kurzů v oblasti obchodu, administrativy a práva, dále pak v oblasti informačních a komunikačních technologií a na třetím místě se umístily kurzy v oblasti všeobecného vzdělávání.

Provedené šetření u absolventů rekvalifikačních kurzů bylo ojedinělé a dle autorky této práce možná jediné, které v této oblasti existuje. U realizovaného šetření bylo zjištěno např., že:

- u cca 78% respondentů kurz splnil jejich očekávání,
- pro cca 78% dotázaných byl absolvovaný rekvalifikační kurz přínosný,
- cca 72% respondentů získalo na základě absolvovaného rekvalifikačního kurzu práci.

Autorka této práce se domnívá, že zjištění vyplývající z položené otázky týkající se získání pracovního uplatnění na trhu práce je velmi potěšující a dokládá to, že realizace rekvalifikačních vzdělávacích programů má na trhu vzdělávání opodstatněné a nezanedbatelné místo.

Ze šetření však vyplynulo i to, že pro cca 22% respondentů nebyl absolvovaný kurz přínosný a cca 28% respondentů nezískalo díky absolvovanému kurzu práci. U této skupiny respondentů by určitě bylo zajímavé zjistit důvody, proč takto odpověděli. Zajímavé by mohly být i odpovědi na otázky zjišťující spokojenost absolventů kurzu s realizovaným s kurzem – např. s použitými metodami, formou výuky, úrovní lektora apod. Pokládání těchto otázek by však vyplňování dotazníků výrazně prodloužilo, čímž by mohla být snížena návratnost vyplněných dotazníků.

Závěrem je nutné konstatovat, že pokud bychom chtěli získat komplexní a ucelený pohled na realizované rekvalifikační vzdělávací programy v ČR, je nutné čerpat informace nejen z analýz zpracovaných v této práci, ale i z dalších analýz a šetření, která jsou v oblasti rekvalifikací a dalšího vzdělávání realizována. Například šetření realizované Generálním ředitelstvím úřadu práce ČR, Ministerstvem práce a sociálních věcí a šetření, která probíhají na základě různých projektů (např. projekt Upskilling). V rámci projektu Upskilling by mělo být např. realizováno šetření oslovující školy realizující rekvalifikační programy s cílem zjistit odpovědi na obdobné otázky, které byly pokládány akreditovaným vzdělávacím zařízením v rámci výše uvedeného „šetření realizovaných akreditovaných rekvalifikačních a neakreditovaných vzdělávacích programů a zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019“ (například otázky zjišťující jaké rekvalifikační a další kurzy realizovali, zda jsou kurzy navázány na zkoušky z profesních kvalifikací, jaká je úspěšnost u závěrečných zkoušek apod.). V realizovaných šetřeních v oblasti rekvalifikačních a dalších vzdělávacích programů by mělo hrát významnou roli i MŠMT, které pravidelná šetření v této oblasti v minulosti

realizovalo a dle aktuálních informací je ze strany MŠMT nyní zájem tato pravidelná šetření obnovit.

5. Posledním cílem této dizertační práce bylo analyzovat „slabá“ místa v systému rekvalifikačního vzdělávání u nás a provést komparaci celkové situace ve vybraných evropských zemích a v zámořských mocnostech v USA a Kanadě. Tyto poznatky získané ve vědecko-výzkumné činnosti autorky této práce v rámci grantu Univerzity Jana Amose Komenského přinesly nejen fakticitu, ale též závěry pro možnou inspiraci při rozvoji veřejné vzdělávací a sociální politiky v České republice.

Stanovit směry dalšího vědecko-výzkumného zkoumání problematiky velmi záleží na změnách ve vzdělávací politice státu v oblasti rekvalifikací. V případě, že aktivní politika zaměstnanosti bude rychle reagovat na situaci spojenou s pandemií Covid-19, tak je dobré představit některé možnosti. Například lze na celostátní úrovni zavést tzv. udržovací rekvalifikační kurzy pro profese ohrožených odvětví (cestovní ruch, gastronomie apod.), tyto kurzy by byly zaměřeny na inovace v daných oborech s cílem udržet pracovníky v dané oblasti.... Bude tak potřeba exaktně nastavit nějaký didaktický standard vzdělávacích aktivit. Bude také potřeba exaktněji analyzovat vzdělávací potřeby ohrožených skupin pracovníků a „ušít“ jim kurzy na míru. To se neobejde bez výzkumného setření za pomoci sociologických a marketingových přístupů. Bude také třeba uplatnit projektový přístup ke vzdělávání, zejména ve věci aktualizace učiva, forem a metod vzdělávací práce.

Další oblastí by mohlo být širší zkoumání trhu dalšího profesního vzdělávání, neboť od 90. let nemáme žádný komplexní přehled, co se na tomto poli děje. Určitou variantou by bylo využití evropského šetření CVTS, Continuing Vocational Training Survey. V jeho české variantě a s respektováním našich specifik, zejména transformačních procesů v hospodářství a k využití Evropského sociálního fondu. Toto šetření by mohl provést český statistický úřad ve spolupráci s hospodářskou komorou a s Asociací institucí pro vzdělávání dospělých (AIVD). Potřebujeme relevantní data, potřebujeme podchytit vzdělávací instituce, které přežily Covid-19 a pracující mimo systémy akreditací pro další vzdělávání a poskytující vzdělávací služby pro dospělé, a to včetně středních a vysokých škol.

Třetí oblastí možného zkoumání problematiky je postavení konceptu Státního rekvalifikačního centra, kde by sám garantoval úroveň lektorů. Vzdělávacích programů a výstupů výuky ve vybraných pro hospodářství důležitých profesí. Základ činnosti



tohoto centra by ležel právě na exaktní analýze potřeb zaměstnavatelů a celé firemní sféry. Dosavadní systém státních zakázek přes úřady práce by zůstal zachován, ale soustředil by se na řešení regionálních problémů na trhu práce.

Posledním, ale závažným námětem vědecko-výzkumného zkoumání problematiky je modularizace rekvalifikačních kurzů. Přímo z německy mluvících zemí Evropy lze převzít tento způsob projektování vzdělávacích akcí a aplikovat ho na české podmínky. Jeho podstatou je, že příbuzné profese mohou mít v rekvalifikačních kurzech společný základ a tematika výuky by se utvářela směrem ke konkrétním profesím postupně. K tomu všemu musíme mít relevantní výzkumné podklady.

## Resumé

Předložená dizertační práce se zabývala hlavně analýzou systému rekvalifikačního vzdělávání v České republice a komparací daného systému se zahraničím. Systém rekvalifikací u nás funguje v návaznosti na rámcové a školní vzdělávací programy v odborném vzdělávání a v návaznosti na dokumenty regulující trh práce, tj. Národní soustavu povolání (NSP) a Národní soustavu kvalifikací (NSK). Empirické šetření v rámci dizertace a vědecko-výzkumné projekty autorky prokázaly, že na trhu dalšího profesního vzdělávání se uplatňují zejména kurzy ICT a kurzy tzv. osobních služeb (kadeřnice, masáže apod.) Rekvalifikace v oblasti dělnických a obchodně provozních profesí stagnují, nedostatek těchto pracovníků je řešen jinými nástroji aktivní politiky zaměstnanosti státu (dovoz pracovních sil ze zahraničí). Ze zahraničních zkušeností se v dizertaci ukázalo, že je možno podpořit více rekvalifikační kurzy přímo v podnicích a organizacích, které mohou bezprostředně reagovat na potřeby praxe. Dalším námětem zejména z německy mluvících zemí Evropy je více zapojit do koncepčních procesů v rekvalifikačním vzdělávání sociální partnery, zejména odbory, orgány hospodářské komory a svazy zaměstnavatelů.

## Resumé

The presented dissertation has dealt mainly with the analysis of the retraining education system in the Czech Republic and with comparison of the given system with abroad. The retraining system in this state functions in connection to framework and school educational programs in vocational education and in connection with the documents regulating the labor market, i.e., the National Framework of Occupation (NFO) and National System of Qualification (NSQ). Empiric survey within the dissertation and scientific- research projects of the authors have proven that i.e., ICT courses and so-called personal services courses (hairdressers, massages etc.) have been applied. Retraining in the field of blue-collar's and trade - operational occupations is stagnating, the lack of these workers is solved by another tools (import of labor forces from abroad). Foreign experiences mentioned in the dissertation has shown that it is possible to support more retraining courses directly in the companies and organizations where they can respond immediately to the needs of practice. Another topic, especially from German- speaking European countries, is to involve more social partners into the conceptual processes in the retraining education, especially trade unions, the chambers of commerce and employer's associations.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

- ARMSTRONG, M. Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada, 2002. ISBN 808123324
- AULEHLA, T. Vědecko-technický rozvoj a kvalifikace pracovníků. Praha: ČVTS, 1987 (studijní materiál)
- BARTÁK, J. Jak vzdělávat dospělé. Praha. Alfa Publishing, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7
- BARTÁK, J. Vzdělávání ve firmě. Praha. Alfa Publishing, 2007. ISBN 978-80-86851-68-6
- BELZ, M., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-86432-03-3
- BENEŠ, M. Andragogika. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5
- BENEŠ, M. Andragogika, filozofie, věda. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-03-3
- BENEŠ, M. Andragogika. Teoretické základy Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8
- BENEŠ, M. a kol. Lidský potenciál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-8686-04-X
- BERWID – BUQUOY, J. Zformovaná společnost. Tábor: ČIMS, 2015. ISBN 978-80-260-8319-1
- BRUNER, J. S. Vzdělávací proces. Praha: SPN, 1965
- DOBEŠ, K. Intelektuální kapitál v organizacích. Hradec Králové: Centrum andragogiky, 1998 (teze k výuce andragogů/personalistů)
- DRUCKER, P. Management pro 21. století. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-28-4
- DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. Řízení lidských zdrojů. Praha: Beck, 2012. ISBN 978-80-7400-347-9
- EGER, L., EGEROVÁ, D. Základy metodologie výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 978-80-261-0735-4

- ERIKSON, N. Vývojová psychologie. Praha: Svoboda, 1990 (bez ISBN)
- FERJENČÍK, J. Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-736-7815-9
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-6
- HENDL, J. Přehled statistických metod. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-73-67-123-9
- CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- KAMENÍČEK, J. Lidský kapitál. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0449-3
- KASÍKOVÁ, H. Metodologie pedagogiky. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 2017 (bez ISBN)
- KERLINGER, F. N. Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum. Praha: Academia, 1972 (bez ISBN)
- KUBR, M., PROKOPENKO, J. Vzdělávání a rozvoj manažerů. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6
- LANGER, T. Nová ekonomická situace: výzva ke vzdělávání. Praha: AIVA, 2013. ISBN 978-80-904531-6-6
- LANGER, T., VETEŠKA, J. Další vzdělávání ve světě migrujícího trhu práce. Praha: UJAK, 2009. ISBN 978-80-86723-70-9
- MAJEROVÁ, V., MAJER, E. Empirický výzkum v sociologii venkova a zemědělství. Praha: ČZU, 2007. ISBN 978-80-213-1671-3
- MAREŠ, P. Nezaměstnanost jako sociální problém. Praha: SLON, 1994. ISBN 80-901424-9-4
- MIKLOŠÍKOVÁ, M. Didaktika pro tvůrčí vysokoškolské učitele technických předmětů. Ostrava: VŠB – TU, 2013. ISBN 978-80-905122-4-5
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, Strategický rámec politiky zaměstnanosti do roku 2030. Praha, 2019
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. Studie Best practice: Realizace rekvalifikací v zahraničí. Moore Czech Republic, 2020

- MUŽÍK, J. Edukace řídicích dovedností: people management. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-341-6
- MUŽÍKOVÁ, L. Analýza rekvalifikačního vzdělávání v ČR. Praha: UJAK, 2021 (zpráva ze studentské grantové soutěže)
- MUŽÍKOVÁ, L. Analýza realizovaných zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019 a jejich statistické zpracování. Praha: UJAK, 2021 (zpráva z interního grantu)
- MUŽÍKOVÁ, L. Analýza výsledků šetření realizovaného u absolventů akreditovaných rekvalifikačních programů v roce 2019 a jejich statistické zpracování. Praha: UJAK, 2021 (zpráva z interního grantu)
- MUŽÍKOVÁ, L. Analýza výsledků šetření realizovaných akreditovaných rekvalifikačních a neakreditovaných vzdělávacích programů a zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019 a jejich statistické zpracování. Praha: UJAK, 2021 (zpráva z interního grantu)
- NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie organizace. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0577-X
- PALÁN, Z. Další vzdělávání ve světě změn. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-31-0
- PALÁN, Z. Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7
- PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3
- PRŮCHA, J. Andragogický výzkum. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7
- REICHEL, J. Kapitoly z metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6
- SAMUELSON, P. A., NORDHAUS, D. Ekonomie. Praha: Svoboda, 1995. ISBN 80-205-0494-X
- SENGE, S. Učící se organizace. Praha: SEMIS, 1990 (překlad hlavních tezí – učební materiál)
- SIEGRIST, M., BELZ, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- TICHÁ, I. Učící se organizace. Praha: Alfa Publishing, 2005. ISBN 80-86851-19-2

TURECKIOVÁ, M. a kol. Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce a společnosti. Praha: ČAS, 2008. ISBN 978-80-87306-00-0

ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. Závěrečná zpráva šetření akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programů za rok 2013. Praha: ÚIV, 2014

VESELÝ, A. Teorie mnohačetných forem kapitálu. Praha: FSV UK, 2006. ISBN 1801-5999

VETEŠKA, J. a kol. Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání. Praha: ČAS, 2013. ISBN 978-80-905460-0-4

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Praha: UJAK. 2008. ISBN 978-80-86723-54-9

VLÁŠEK, K. Systémy odborného výcviku: studie: teoretický rozbor a hodnocení základních systémů odborného výcviku. Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1976. Publikace Výzkumného ústavu odborného školství.

VLČKOVÁ, L. Rekvalifikační vzdělávání v České republice a jeho problémy. Praha: FF UK, 2010 (rigorózní práce autorky)

VODÁČEK, L. Integrované řízení výroby. Praha: Institut řízení, 1980

VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O. Management. Praha: management Press, 1996. ISBN 80-85943-19-0

WALKER, A. J. a kol. Moderní personální management. – Nejnovější trendy a technologie. Praha: Grada Publishing a.s., 2003. ISBN 80-247-0449-8

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

BECKER, G. S. Human Capital. Chicago: The University Press, 1993. ISBN 0-226-04120-4

BELL, D. The coming of post industrial society. New York: Basic Books, 1993. ISBN 465-01281-7

BRZEZIŃSKA, M. Chaos edukacji Akdaemickej ukierunkowanej na rynek pracy. Bielsko-Biala: Wyzsza szkola, 2005 (studijní text)

- CEMAS Field Education Development. Geneva: International Co-operative Alliance, 1984. ISBN 92-9054-005-2
- DYER, G. Advertising as communication. London: Routledge, 1990. ISBN 0-415-02781-0
- FAGERBERG, J. Exploring the emerging knowledge base of the knowledge society. Research Policy 41/2012. ISSN 00487333, s. 1121 -1135
- GREENO, N. J. Corporate Learning Strategies. Alexandria, 2006. ISBN 1-56286-412-2
- GRIS, R. Die Weiterbildungslüge. Frankfurt: Campus Verlag, ISBN 978-3-593-38679-9, 248 s.
- HEIDEMANN, W. Individual Learning. London: International Labour Organisation, 2001 (výzkumná zpráva)
- HUDSON, R. Strategy or Structure: Human Capital and Labour. London: Routledge, 1993 (bez ISBN)
- KARPOV, A. The Problem of Separating the Notions of Knowledge and Information in the Knowledge Society and its Education. Social and Behavioral Sciences 237/2017. ISSN 18770428, s. 804 – 810
- KORNILENKO, A. The Concept of Knowledge Society. Social and Behavioral Sciences 12/2016. ISSN 18770428, s. 376 – 386
- KOVAČEVIČ, M. Globalization and the knowledge. Ekonomika 62/2015. ISSN 0350-137X, s. 95-104
- LINN, S. Consuming kids: the hostile takeover of childhood. New York: The New Press, 2004. ISBN 1-56584-783-0
- LÓPEZ, R., THOMA, W., VANG, Addressing the Education Puzzle. New York: Association Press, 1998. ISBN 0-87201-004-X
- MINATI, B. Adult Education Policies and Practices. Paris: OECD, 2012. ISBN 92-64-19943-8
- MÚLLER, R. Pädagogische Studientexte zur Berufsbildung. München: AKAD, 2014 (teze)
- OK, W., TERGEIST, P. Improving Workers Skills. Paris: OECD Publishing, 2003 (bez ISBN)

- PANT, H. Advertising and Media. Jaipur, India: ABD Publishers, 2007. ISBN 978-81-8376-126-0
- PAPANASTASIOV, G. Virtual and augmented reality effects on K12, higher and tertiary education students 21 century skills. Virtual Reality 15/2019. ISSN 1359-4338
- PATTNAYAK, J. S. Integration of Web Science with E-Learning for Knowledge Society. Procedia Computer Science 92/2016. ISSN 18770509, s. 155-160.
- PAVLOV, I. Andragogické poradenstvo. Banská Bystrica: Belianum, 2020. ISBN 978-80-557-1667-1
- PRICHETT, I. Where has all the Education gone? Washington: The World Bank, 1996 (interní materiál)
- PRUSÁKOVÁ, V. Základy andragogiky. Bratislava: Gerlach Print, 2005. ISBN 80-89142-05-2
- SENGE, P. M. The fifth discipline. New York: Doubleday, 1990 (teze v češtině vydala vzdělávací agentura SEMIS, 1995)
- SCHLÜTER, A., STROHSCHNEIDER, P. Bildung. Berlin: Berlin Verlag, 2009. ISBN 978-3-8270-0849-7, 302 s.
- SCHULTZE, W. Kompetenz statt Bildung. In: Schlüter, A., Strohschneider, P. Bildung. Berlin Verlag, 2009. ISBN 978-3-8270-0849-7
- SOUBOTINA, T. P., SHERAM, K. A. Beyond Economic Growth: Meeting the Challenges of Global Development. Washington, DC: World Bank, 2000. (<http://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15789>)
- STOICA, M. E-Voting Solution for Digital Democracy in Knowledge Society. Informatica Economica 20/2016. ISSN 14531305, s. 55-65
- THOMAS, Ch. An essay on how Web 2.0 and semantic Web can foster a global knowledge society. Computers in Human Behavior. 27/2011, s. 1285-1293 (bez ISSN)
- WOODSWORTH, A., PENNIMAN, D. W. Current Issues in Libraries. Information Science and Related Fields. Washington D. C.: Emerald Group Publishing Limited, 2019. ISBN 9781784416386
- ŽARKOVIČ, N. Creating Holistic Project knowledge Society. Procedia-Social and Behavioral Sciences 119/2014. ISSN 18770428, s. 210 – 218



## **Seznam použitých internetových zdrojů**

Wikipedie [online]. Aktualizace 20. září 2010 [cit. 2010-09-22]. Dostupné z WWW: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/KI%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9\\_kompetence](http://cs.wikipedia.org/wiki/KI%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9_kompetence)>.

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey>

<https://www.cznace.cz>

<https://www.mpsv.cz>

<https://www.msmt.cz>

<https://www.narodnikvalifikace.cz>

<https://www.npi.cz>

<https://www.nsp.cz>

<http://www.nuv.cz/p/evropsky-ramec-kvalifikaci-eqf>

<https://www.oecd-ilibrary.org>

<https://www.onetcenter.org/overview.html>

<http://www.skillsnet.net>

## **Seznam ostatních zdrojů**

Vyhláška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace a způsob ukončení vzdělávání v rekvalifikačním zařízení, ve znění pozdějších předpisů [online]. Aktualizace 13. ledna 2022. Dostupné z ASPI

Vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů [online]. Aktualizace 13. ledna 2022. Dostupné z ASPI

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 [online]. Aktualizace 13. ledna 2022. Dostupné z ASPI

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů [online]. Aktualizace 13. ledna 2022. Dostupné z ASPI

Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů [online]. Aktualizace 13. ledna 2022. Dostupné z ASPI

Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), ve znění pozdějších předpisů [online]. Aktualizace 13. ledna 2022. Dostupné z ASPI

Zákon č. 552/1991 Sb., o státní kontrole, ve znění pozdějších předpisů [online]. Aktualizace 13. ledna 2022. Dostupné z ASPI

## SEZNAM ZKRATEK

G8	Uskupení nejvyspělejších zemí světa
ECTS	Kreditní systém v evropském vysokém školství
ČVUT	České vysoké učení technické
EU	Evropská unie
EK	Evropská komise
O*NET	Americký systém profesních charakteristik
ISP	Italský systém pracovních míst
PH	Francouzská systém klasifikace vzdělání
EQF	Evropský rámec kvalifikací
NSK	Národní soustava kvalifikací
NSP	Národní soustava povolání
ČSU	Český statistický úřad
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
ISKA	Informační systém pro kvalifikace a autorizace
MZdr	Ministerstvo zdravotnictví
DPP	Dohoda o provedení práce
DPČ	Dohoda o pracovní činnosti
PK	Profesní kvalifikace
ISCED	Mezinárodní klasifikace vzdělávání
CZ-ISCED-F	Česká klasifikace oborů vzdělávání
ICT	Informační komunikační technologie
OEDC	Organizace pro mezinárodní ekonomickou spolupráci
NACE	Mezinárodní statistická klasifikace ekonomických činností
SB	Světová banka
ISIC	Integrovaný systém klasifikací ekonomických činností
OSN	Organizace spojených národů
CPC	Mezinárodní registrace pracovních činností
CPA	Evropský systém registrace pracovní činností

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK a GRAFŮ

### Seznam obrázků

Obrázek 1: Lidský/Znalostí kapitál (konstrukt) .....	41
--	----

### Seznam grafů

Graf č. 1: Počet udělených autorizací a autorizovaných osob v roce 2019 dle jednotlivých krajů .....	55
Graf č. 2: Počet nově schválených profesní kvalifikací v roce 2019 v gesci jednotlivých ministerstev .....	56
Graf č. 3: Počet úspěšných zkoušek z profesních kvalifikací realizovaných v roce 2019.....	57
Graf č. 4: Úspěšnost realizovaných závěrečných zkoušek z profesních kvalifikací v roce 2019 v gesci jednotlivých ministerstev .....	59
Graf č. 5: Vývoj akreditací MŠMT pro rekvalifikační programy v uplynulých letech.....	64
Graf č. 6: Počet zaměstnanců nebo spolupracujících osob vzdělávacích institucí na základě smlouvy .....	69
Graf č. 7: Poskytování vzdělávacích kurzů a zkoušek v jednotlivých krajích (v %) .....	70
Graf č. 8: Akreditované rekvalifikační programy s největším počtem účastníků .....	71
Graf č. 9: Počet účastníků akreditovaných rekvalifikačních programů, kterým kurz hradil úřad práce .....	72
Graf č. 10: Procentuální rozdělení neakreditovaných vzdělávacích programů dle počtu účastníků kurzů .....	76
Graf č. 11: Neakreditované vzdělávací programy dle klasifikace CZ-ISCED-F 2013 .....	77
Graf č. 12: Počty zobrazení a dokončení dotazníků respondenty .....	80
Graf č. 13: Čas vyplňování dotazníku respondenty .....	81
Graf č. 14: Otázka č. 2 - Splnil kurz Vaše očekávání? .....	82
Graf č. 15: Otázka č. 3 - Byl pro Vás kurz přínosný? .....	83
Graf č. 16: Otázka č. 4 - Získali jste na základě absolvovaného kurzu práci (např. jako zaměstnanec nebo osoba samostatně výdělečně činná)? .....	84

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Realizované neakreditované vzdělávací programy v roce 2019 .... 75

## **SEZNAM PŘÍLOH**

<b>Příloha A - Dotazník k empirickému šetření v oblasti rekvalifikačního vzdělávání.....</b>	<b>I</b>
--	----------

# PŘÍLOHY

## PŘÍLOHA A – DOTAZNÍK K EMPIRICKÉMU ŠETŘENÍ V OBLASTI REKVALIFIKAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

### Šetření akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programů

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

Děkuji.

#### 1. Podnikáte jako osoba samostatně výdělečně činná?

Vyberte jednu odpověď

- ANO
- NE

#### 2. Kolik máte zaměstnanců nebo osob se kterými máte uzavřenou jakoukoliv smlouvu o spolupráci (např. DPP, DPČ, smlouva o spolupráci)?

Vyberte jednu odpověď

- 0
- 1-9
- 10 a více

#### 3. V jakém kraji poskytujete vzdělávací kurzy nebo zkoušky?

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Karlovarský kraj

- Plzeňský kraj
- Královéhradecký kraj
- Liberecký kraj
- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Olomoucký kraj
- Zlínský kraj
- Jihomoravský kraj
- Moravskoslezský kraj
- Ústecký kraj

**4. Jaké jste realizovali akreditované rekvalifikační programy v oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019)?**

Za akreditované rekvalifikační programy se považují pouze kurzy realizované na základě: 1. udělené akreditace k pořádání rekvalifikačních programů od oddělení dalšího vzdělávání MŠMT nebo 2. zmocnění v § 108 odst. 2, písm. c) zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti (pouze školy). Neuvádějte akreditované kurzy jiným oddělením MŠMT ani jiným ministerstvem (např. kurzy pro pedagogické pracovníky).

U každého realizovaného kurzu doplňte do níže uvedené tabulky tyto údaje:

- Název pracovní činnosti, ke které kurz připravuje (dle akreditace MŠMT)
- Připravuje kurz ke zkoušce z profesní kvalifikace? (ANO/NE)
- Počet účastníků kurzu (v roce 2019 celkem)
- Počet účastníků, kterým kurz hradil úřad práce (v roce 2019 celkem)
- Počet úspěšných absolventů kurzu (v roce 2019 celkem)
- Máte autorizaci pro uvedenou profesní kvalifikaci? (ANO/NE)
- Pokud máte autorizaci, vyplňte počet úspěšných absolventů zkoušky z profesní kvalifikace (v roce 2019 celkem)

.....

**5. Realizovali jste nějaké neakreditované vzdělávací programy z oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019) - v oblasti všeobecného vzdělání?**

Pokud jste realizovali jakýkoliv neakreditovaný vzdělávací program/kurz v oblasti všeobecného vzdělání (např. čtenářská a numerická gramotnost),



vyplňte prosím následující tabulku. Údaje vyplňte za všechny kurzy dohromady.

Do níže uvedené tabulky doplňte tyto údaje:

Kolik % z realizovaných kurzů připravuje ke zkoušce z profesní kvalifikace?

Počet účastníků kurzů (v roce 2019 celkem)

Počet úspěšných absolventů kurzů (v roce 2019 celkem)

.....

**6. Realizovali jste nějaké neakreditované vzdělávací programy z oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019) - v oblasti vzdělávání a výchovy?**

Pokud jste realizovali jakýkoliv neakreditovaný vzdělávací program/kurz v oblasti vzdělávání a výchovy (např. pedagogika, andragogika), vyplňte prosím následující tabulku. Údaje vyplňte za všechny kurzy dohromady.

Do níže uvedené tabulky doplňte tyto údaje:

Kolik % z realizovaných kurzů připravuje ke zkoušce z profesní kvalifikace?

Počet účastníků kurzů (v roce 2019 celkem)

Počet úspěšných absolventů kurzů (v roce 2019 celkem)

.....

**7. Realizovali jste nějaké neakreditované vzdělávací programy z oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019) - v oblasti umění a humanitních věd?**

Pokud jste realizovali jakýkoliv neakreditovaný vzdělávací program/kurz v oblasti umění a humanitních věd (např. jazyky, audiovizuální technika, věda, interiérový design, hudba, náboženství, filozofie), vyplňte prosím následující tabulku. Údaje vyplňte za všechny kurzy dohromady.

Do níže uvedené tabulky doplňte tyto údaje:

Kolik % z realizovaných kurzů připravuje ke zkoušce z profesní kvalifikace?

Počet účastníků kurzů (v roce 2019 celkem)

Počet úspěšných absolventů kurzů (v roce 2019 celkem)

.....

**8. Realizovali jste nějaké neakreditované vzdělávací programy z oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019) - v oblasti společenských věd, žurnalistiky a informačních věd?**

Pokud jste realizovali jakýkoliv neakreditovaný vzdělávací program/kurz v oblasti společenských věd, žurnalistiky a informačních věd (např. ekonomie, politika, psychologie, sociologie, kulturologie, žurnalistika, knihovnictví), vyplňte prosím následující tabulku. Údaje vyplňte za všechny kurzy dohromady.

Do níže uvedené tabulky doplňte tyto údaje:

Kolik % z realizovaných kurzů připravuje ke zkoušce z profesní kvalifikace?

Počet účastníků kurzů (v roce 2019 celkem)

Počet úspěšných absolventů kurzů (v roce 2019 celkem)

.....

**9. Realizovali jste nějaké neakreditované vzdělávací programy z oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019) - v oblasti obchodu, administrativy a práva?**

Pokud jste realizovali jakýkoliv neakreditovaný vzdělávací program/kurz v oblasti obchodu, administrativy a práva (např. administrativní práce, marketing, management, obchod, účetnictví a daně, finance, bankovníctví, pojišťovnictví, právo), vyplňte prosím následující tabulku. Údaje vyplňte za všechny kurzy dohromady.

Do níže uvedené tabulky doplňte tyto údaje:

Kolik % z realizovaných kurzů připravuje ke zkoušce z profesní kvalifikace?

Počet účastníků kurzů (v roce 2019 celkem)

Počet úspěšných absolventů kurzů (v roce 2019 celkem)

.....

**10. Realizovali jste nějaké neakreditované vzdělávací programy z oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019) - v oblasti přírodních věd, matematiky a statistiky?**

Pokud jste realizovali jakýkoliv neakreditovaný vzdělávací program/kurz v oblasti přírodních věd, matematiky a statistiky (např. biologie, chemie,

fyzika, matematika, statistika, životní prostředí), vyplňte prosím následující tabulku. Údaje vyplňte za všechny kurzy dohromady.

Do níže uvedené tabulky doplňte tyto údaje:

Kolik % z realizovaných kurzů připravuje ke zkoušce z profesní kvalifikace?

Počet účastníků kurzů (v roce 2019 celkem)

Počet úspěšných absolventů kurzů (v roce 2019 celkem)

.....

**11. Realizovali jste nějaké neakreditované vzdělávací programy z oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019) - v oblasti informačních a komunikačních technologií?**

Pokud jste realizovali jakýkoliv neakreditovaný vzdělávací program/kurz v oblasti informačních a komunikačních technologií (např. výpočetní technika, správa databází a sítí, vývoj a analýzy softwaru a aplikací), vyplňte prosím následující tabulku. Údaje vyplňte za všechny kurzy dohromady.

Do níže uvedené tabulky doplňte tyto údaje:

Kolik % z realizovaných kurzů připravuje ke zkoušce z profesní kvalifikace?

Počet účastníků kurzů (v roce 2019 celkem)

Počet úspěšných absolventů kurzů (v roce 2019 celkem)

.....

**12. Realizovali jste nějaké neakreditované vzdělávací programy z oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019) - v oblasti techniky, výroby a stavebnictví?**

Pokud jste realizovali jakýkoliv neakreditovaný vzdělávací program/kurz v oblasti techniky, výroby a stavebnictví (např. elektrotechnika a energetika, elektronika a automatizace, kovovýroba, motorová vozidla, strojírenství, výroba a zpracování potravin, materiálů a výrobků, těžební činnost, architektura a stavebnictví), vyplňte prosím následující tabulku. Údaje vyplňte za všechny kurzy dohromady.

Do níže uvedené tabulky doplňte tyto údaje:

Kolik % z realizovaných kurzů připravuje ke zkoušce z profesní kvalifikace?

Počet účastníků kurzů (v roce 2019 celkem)

Počet úspěšných absolventů kurzů (v roce 2019 celkem)

.....

**13. Realizovali jste nějaké neakreditované vzdělávací programy z oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019) - v oblasti zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství?**

Pokud jste realizovali jakýkoliv neakreditovaný vzdělávací program/kurz v oblasti zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství (např. rostlinná a živočišná výroba, zahradnictví, práce v lese), vyplňte prosím následující tabulku. Údaje vyplňte za všechny kurzy dohromady.

Do níže uvedené tabulky doplňte tyto údaje:

Kolik % z realizovaných kurzů připravuje ke zkoušce z profesní kvalifikace?

Počet účastníků kurzů (v roce 2019 celkem)

Počet úspěšných absolventů kurzů (v roce 2019 celkem)

.....

**14. Realizovali jste nějaké neakreditované vzdělávací programy z oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019) - v oblasti zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky?**

Pokud jste realizovali jakýkoliv neakreditovaný vzdělávací program/kurz v oblasti zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky (zdravotnictví, zdravotní péče, ošetřovatelství, terapie, rehabilitace, sociální práce), vyplňte prosím následující tabulku. Údaje vyplňte za všechny kurzy dohromady.

Do níže uvedené tabulky doplňte tyto údaje:

Kolik % z realizovaných kurzů připravuje ke zkoušce z profesní kvalifikace?

Počet účastníků kurzů (v roce 2019 celkem)

Počet úspěšných absolventů kurzů (v roce 2019 celkem)

.....

**15. Realizovali jste nějaké neakreditované vzdělávací programy z oblasti dalšího vzdělávání (realizované kompletně v roce 2019 nebo ukončené v roce 2019) - v oblasti služeb?**

Pokud jste realizovali jakýkoliv neakreditovaný vzdělávací program/kurz v oblasti služeb (např. služby pro osobní potřebu, služby pro domácnost, kadeřnické a kosmetické služby, péče o nehty, hotelnictví a restaurátérství, sporty, cestování a turismus, hygiena a ochrana zdraví při práci, bezpečnostní služby, přepravní služby), vyplňte prosím následující tabulku. Údaje vyplňte za všechny kurzy dohromady.

Do níže uvedené tabulky doplňte tyto údaje:

Kolik % z realizovaných kurzů připravuje ke zkoušce z profesní kvalifikace?

Počet účastníků kurzů (v roce 2019 celkem)

Počet úspěšných absolventů kurzů (v roce 2019 celkem)

.....

Pozn: Dotazník byl vytvořen elektronicky v systému survio.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: PhDr. Lenka Mužíková**

**Obor: Andragogika**

**Forma studia: Kombinovaná**

**Název práce: Rekvalifikační vzdělávání jako faktor rozvoje znalostní společnosti a lidského kapitálu**

**Rok: 2022**

**Počet stran textu bez příloh: 117**

**Celkový počet stran příloh: 7**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 57**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 32**

**Počet internetových zdrojů: 12**

**Počet ostatních zdrojů: 7**

**Vedoucí práce: doc. Milan Beneš, Dr.**