



Ekonomická
fakulta
Faculty
of Economics

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Fakulta ekonomická

Katedra aplikované matematiky a informatiky

Diplomová práce

Lidský a sociální kapitál v základním školství

Vypracoval: Bc. Jiří Kokštein

Vedoucí práce: RNDr. Renata Klufová Ph.D.

České Budějovice 2016

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
Fakulta ekonomická
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jiří KOKŠTEIN**
Osobní číslo: **E14652**
Studijní program: **N6208 Ekonomika a management**
Studijní obor: **Řízení a ekonomika podniku**
Název tématu: **Lidský a sociální kapitál v základním školství**
Zadávací katedra: **Katedra aplikované matematiky a informatiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je diskuse otázek měření, reprodukce a prognózy lidského a sociálního kapitálu i v souvislosti s probíhajícím demografickým stárnutím. Práce se bude reprodukcí lidského a sociálního kapitálu věnovat jak obecně, v širších souvislostech, tak se zaměřením na specifický vývoj české společnosti a na konkrétní vzorek lidí, kteří by o zvyšování svých profesních kvalit měli promyšleně a soustavně dbát - na učitele základních škol. Analytická část práce je založena na analýze měkkých dat získaných dotazníkovým šetřením ve vybraném vzorku škol. Z výsledků hodnocení vycházejí i obecná doporučení pro danou oblast profesní činnosti.

Metodický postup:

1. Studium odborné literatury - literární přehled - základní pojmy a teorie týkající se reprodukce lidského kapitálu.
2. Metodická část - tvorba dotazníků, rozeslání dotazníků, akvizice dostupných dat, jejich příprava pro analýzu - návrh konceptuálního modelu.
3. Vlastní analytická část (analýza dat, interpretace výsledků).
4. Závěry a obecná doporučení.

Rozsah grafických prací: **dle potřeby**
Rozsah pracovní zprávy: **50 - 60 stran**
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

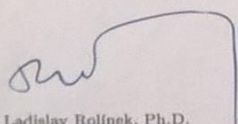
Seznam odborné literatury:

1. Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
2. Folland, S., & Rocco, L. (2014). *The Economics of Social Capital and Health*. World Scientific Series in the Global Healthcare Economics and Public Policy, Vol. 2.
3. Hartog, J. (2009). *Human Capital: Advances in Theory and Evidence*. Prague: Cambridge University Press.
4. Koubek, J. (2011). *Personální práce v malých a středních firmách*. Praha: Grada.
5. Mazouch, P., & Fischer, J. (2011). *Lidský kapitál*. Praha: C. H. Beck.
6. Řezanková, H. (2011). *Analýza dat z dotazníkových šetření*. Praha: Professional Publishing.
7. Šafr, J., & Sedláčková, M. (2006). *Sociální kapitál: koncepty, teorie a metody měření*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
8. <http://relik.vse.cz/>
9. <http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Forecasting%20Human%20C>
10. <http://hdr.undp.org/en>

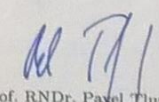
pozn.: změna původního zadání Reprodukce lidského kapitálu ze dne 9. 1. 2015

Vedoucí diplomové práce: **RNDr. Renata Klufová, Ph.D.**
Katedra aplikované matematiky a informatiky

Datum zadání diplomové práce: **13. dubna 2016**
Termín odevzdání diplomové práce: **15. září 2016**


doc. Ing. Ladislav Rolínek, Ph.D.
děkan

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
EKONOMICKÁ FAKULTA
Studentská 13 (22)
370 05 České Budějovice


prof. RNDr. Pavel Tlustý, CSc.
vedoucí katedry

V Českých Budějovicích dne 13. dubna 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: V Českých Budějovicích 29. 8. 2016

Jiří Kokštein

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucí mé diplomové práce - RNDr. Renatě Klufové, Ph.D. - za její odbornou pomoc, věnované rady, nápady, připomínky, ochotu a čas, který mi věnovala v průběhu vytváření práce. Její odborné znalosti a zkušenosti značně přispěly k vypracování a zkvalitnění mé diplomové práce.

Obsah

1	Úvod	4
1.1	Cíl práce	5
1.2	Hypotézy	5
2	Literární rešerše	6
2.1	Základní pojmy	6
2.1.1	Lidský kapitál.....	6
2.1.2	Společenský kapitál.....	7
2.1.3	Státní (organizační) kapitál	8
2.1.4	Intelektuální kapitál.....	8
2.1.5	Význam teorie lidského kapitálu.....	8
2.1.6	Reprodukce lidského kapitálu.....	8
2.1.7	Kvalita pracovního života	9
2.1.8	Reprodukce pracovních zdrojů	10
2.1.9	Úroveň vzdělanosti	10
2.1.10	Stupeň dosaženého školního vzdělání	10
2.1.11	Měření lidského kapitálu.....	10
2.1.12	Formování lidského kapitálu a jeho reprodukce	11
2.1.13	Kvalita života	14
2.2	Sociální kapitál.....	15
2.2.1	Koncepce sociálního kapitálu	16
2.2.2	Typologie a formy sociálního kapitálu	16
2.2.3	Měření sociálního kapitálu.....	19
2.3	Role lidského kapitálu v důchodovém systému	20
2.4	Vývoj lidského kapitálu v letech 2000 až 2050	22
2.4.1	Prognóza struktury vzdělanosti v České republice	22
2.5	Kultura jako faktor reprodukce a rozvoje lidského kapitálu	26
2.6	Kvalita lidského potenciálu starších lidí	27
2.6.1	Trh práce a starší lidé	27
2.6.2	Vzdělávání starších lidí.....	28
2.7	Lidský kapitál a jeho propojení se vzděláním	30
2.7.1	Finanční investice do lidského kapitálu a počátečního vzdělávání	30
2.7.2	Investice do vzdělání a její návratnost	32
2.8	Nutnost vzdělávání a profesního rozvoje pedagogů	34

2.8.1	Role pedagogů ve školách.....	35
2.8.2	Další vzdělávání učitelů	36
2.8.3	Problémy dalšího vzdělávání učitelů a vzdělávací politika	38
2.8.4	Profesní rozvoj učitelů	39
2.8.5	Karierní řád - profesní rozvoj pedagogických pracovníků	39
2.8.6	Logika kariérního řádu.....	39
2.9	Výzkumy a studie v oblasti vzdělávání učitelů.....	41
2.10	Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání v ČR	44
3	Metodika	47
3.1	Studium odborné literatury.....	47
3.2	Vytvoření dotazníku a jeho zpracování.....	47
3.3	Porovnání získaných dat s oficiálními výzkumy zpracovávající danou problematiku.....	47
3.4	Zpracování dat pomocí statistických programů	48
3.4.1	Kontingenční tabulky	48
3.4.2	Exaktní testy.....	48
3.4.3	Chi – kvadrát test	48
3.4.4	Fisherův exaktní test	49
3.4.5	Metoda Monte Carlo	49
3.5	Použitý software – IBM SPSS Statistics	49
4	Aplikační část	50
4.1	Výsledky dotazníkového šetření	50
4.1.1	Genderové a věkové rozdělení pedagogů	50
4.1.2	Stupeň dosaženého vzdělání respondentů.....	52
4.1.3	Pedagogové a jejich další vzdělání	53
4.1.4	Zdroje informací o akcích vzdělávacího typu.....	57
4.1.5	Financování.....	57
4.1.6	Preference vzdělávacích akcí	58
4.1.7	Aplikace a sdílení nabytých vědomostí a poznatků.....	58
4.2	Porovnání dat dotazníkového šetření s výzkumem TALIS 2013.....	59
4.3	Statistické zpracování hypotéz	63
4.3.1	H ₀₁ : Učitelé a vychovatelé základních škol jsou skupina lidí, kteří mají velký zájem o proces vzdělávání a nové trendy v něm. Přístup k dalšímu vzdělávání se neliší podle pohlaví	63

4.3.2	H0 ₂ : Mezi staršími a mladšími učiteli a vychovateli na ZŠ neexistuje významný rozdíl v zájmu o další sebevzdělávání, tj. zájem o další sebevzdělávání nezávisí na věku.....	65
4.3.3	H0 ₃ : Zájem o jednotlivé typy kurzů v dalším vzdělávání pedagogů ZŠ nezávisí na pohlaví ani věku.....	67
4.3.4	H1 ₄ : Pedagogové základních škol mají širší okruh přátel než běžná populace.....	71
4.3.5	H1 ₅ : Pedagogové základních škol vnímají svou profesi a své postavení ve společnosti jako nepřiliš uspokojivé.....	74
4.3.6	Shrnutí zjištěných faktů plynoucích ze statistické analýzy dat.....	76
5	Závěr.....	78
I.	Summary.....	81
II.	Seznam použité literatury.....	83
III.	Seznam grafů, tabulek, obrázků a vzorců	
IV.	Přílohy	

1 Úvod

Žijeme v převratné době plné změn. Pro vytváření našich osobních i společenských hodnot potřebujeme získávat a rozvíjet naše schopnosti, vlastnosti, znalosti a dovednosti. Tyto hodnoty pak tvoří lidský kapitál, který je z velké části utvářen a ovlivňován vzděláváním. Naše interakce s bližším i vzdálenějším okolím jsou základem sociálního kapitálu. Lidský a sociální kapitál se vzájemně ovlivňují a podporují.

Obsahem diplomové práce je náhled do teoretických studií, které se problematikou lidského a sociálního kapitálu zabývají z různých pohledů, zabývají se jejich vývojem v čase, jejich měřitelností, zkoumají je a doplňují o další poznatky. Tato část práce obsahuje i vztah lidského a sociálního kapitálu v návaznosti na stárnutí lidské populace a zaměřuje se na lidský kapitál starších pracovníků. Teoretické studie končí náhledem do problematiky základního školství, role učitele a snaží se poskytnout informace o již provedených průzkumech v této oblasti školství, které v aplikační části poslouží k porovnání s mnou získanými daty z dotazníkového šetření.

Aplikační část práce je zaměřena na pedagogické pracovníky základních škol. Vzdělávání v dnešním globalizovaném světě mění nejen svůj obsah, ale i metody a formy práce. Nezastupitelnou roli v tomto procesu sehrávají pedagogové. Aby vyhověli všem na ně kladeným požadavkům, je nezbytné, aby i oni věnovali zvýšenou pozornost svému dalšímu vzdělávání a sdílení nabytého vzdělání, což je nezbytné k růstu lidského i sociálního kapitálu, poněvadž jsou ve vzájemné interakci. Práce zkoumá vybraný vzorek pedagogů a přistupuje k této problematice zjišťováním toho, co je ke vzdělávání motivuje, zda jsou spokojeni s přínosem vzdělávacích akcí, jakému typu vzdělávání dávají přednost atd. Práce zjištěné skutečnosti dále analyzuje a hledá vztahy mezi věkem a pohlavím pedagogů dle stanovených hypotéz. Pedagog je člověk, který je v neustálém kontaktu s ostatními lidmi. To samozřejmě dále formuje jeho životní postoje a zkušenosti. Jako lidská bytost vnímá názory společnosti a utváří si na ní vlastní názory, které ho následně mohou ovlivňovat při výkonu jeho profese. Proto je v této části práce věnován prostor i zkoumání přemostovacího sociálního kapitálu, který určuje velikost okruhu lidí, s kterými se pedagogové obecně stýkají a vzájemně ovlivňují. Posledním výzkumem, který je v práci možno nalézt, je vnímání společenského postavení pedagogů jimi samotnými.

Pedagogové na základních školách uvádějí celé generace dětí do procesu školního vzdělávání a spoluutváří tak názor na něj. Vzhledem k tomu, že právě tito lidé stojí na začátku, jsou velice důležitým faktorem, kterému by měla být věnována značná pozornost a péče, protože ovlivňují svými činy nejen žáky ve třídách, ale přeneseně celou společnost.

1.1 Cíl práce

Cílem práce je diskuse otázek měření, reprodukce a prognózy lidského a sociálního kapitálu i v souvislosti s probíhajícím demografickým stárnutím. Práce se bude reprodukci lidského kapitálu a sociálního kapitálu věnovat jak obecně, v širších souvislostech, tak se zaměřením na specifický vývoj české společnosti se zaměřením na konkrétní vzorek lidí, kteří by o zvyšování svých profesních kvalit měli promyšleně a soustavně dbát – na učitele základních škol.

1.2 Hypotézy

- a) H₀₁: Učitelé a vychovatelé základních škol jsou skupina lidí, kteří mají velký zájem o proces vzdělávání a nové trendy v něm. Přístup k dalšímu vzdělávání se neliší podle pohlaví.
- b) H₀₂: Mezi staršími a mladšími učiteli a vychovateli na ZŠ neexistuje významný rozdíl v zájmu o další sebevzdělávání, tj. zájem o další sebevzdělávání nezávisí na věku.
- c) H₀₃: Zájem o jednotlivé typy kurzů v dalším vzdělávání pedagogů ZŠ nezávisí na pohlaví ani věku.
- d) H₁₄: Pedagogové základních škol mají širší okruh přátel než běžná populace.
- e) H₁₅: Pedagogové základních škol vnímají svou profesi a své postavení ve společnosti jako nepříliš uspokojivé.

2 Literární rešerše

2.1 Základní pojmy

2.1.1 Lidský kapitál

Lidský kapitál patří k novým pojmům, které se v demografii a teorii řízení lidských zdrojů začal používat relativně nedávno. Poprvé byl použit v 60. letech 20. století a záhy se z něj stal velice používaný a módní termín, který byl bohužel obzvláště v českém prostředí špatně chápán. Původně se termín Lidský kapitál aplikoval v souvislosti s posunem od pohledu na pracovníky jako na nákladovou položku organizace k pohledu na pracovníky jako aktiva až po největší bohatství organizace, tedy kapitál, který lze zvyšovat pomocí investic například do vzdělávání a rozvoje daných pracovníků. Původní termín se používal výhradně k řízení lidských zdrojů. **Postupem času se začal aplikovat nejen na jednotu organizace, ale i poněkud globálněji na jednotku nějakého regionu či státu. Z tohoto hlediska na něj budeme pohlížet i v diplomové práci (Koubek 2009).**

Pro objasnění uvádím nejčastější chyby v pojetí lidského kapitálu. Tou je použití termínu jako synonyma pro pracovní zdroje, pracovní sílu nebo populaci pracovních zdrojů.

Pokud se zaměříme na termín Lidský kapitál, je třeba brát v úvahu i další pojmy, které s ním úzce souvisejí. Tyto pojmy jsou společenský kapitál, intelektuální kapitál a organizační kapitál. Propojit je lze takto: *„Jedinci vytvářejí, udržují si a používají znalosti a dovednosti (lidský kapitál) a vytvářejí intelektuální kapitál. Jejich znalosti se rozšiřují a prohlubují vzájemným působením a ovlivňováním (společenský kapitál) a plodí tak institucionalizované znalosti vlastněné organizací (organizační kapitál)“* (Koubek, 2009).

Jedno z nejjednodušších vysvětlení pojmu lidského kapitálu je následující: *„Vezměte v úvahu všechny lidské schopnosti, ať už vrozené či získané. Ty, které jsou cenné a mohou být vhodným investováním rozšířeny, budou tvořit lidský kapitál“* (Schulz, 1961).

Poněkud rozšířenější definice je, že: „*Lidský kapitál představuje lidský faktor v organizaci; je to kombinace inteligence, dovedností a zkušeností, co dává organizaci její zvláštní charakter. Lidské složky organizace jsou ty složky, které jsou schopny učení se, změny, inovace a kreativního úsilí, což – je-li řádně motivováno – zabezpečuje dlouhodobé přežití organizace*“ (Bontis, Dragonetti, Jacobsen, Roos, 1999).

Ovšem existují i další definice - mezi ty nejzajímavější bych zařadil například tuto: „*Lidský kapitál je akumulované množství investic do pracovní síly, jako je vzdělání nebo pracovní zkušenost*“ (Holman, 2008).

Nebo tuto: „*Lidský kapitál jsou zdraví, síla, energie, znalosti, etické normy a dovednosti, které umožňují jednotlivci, aby byl produktivním účastníkem všech ekonomik, včetně ekonomiky jádrové*“ (Goodwinová a Cahn, 2002).

Na lidský kapitál je možno pohlížet i jako do značné míry nestandardní, existující pouze v hlavách lidí, pružný a vlastněný lidmi. To ovšem ztěžuje ocenění lidského kapitálu, protože je vytvářena snaha o ocenění něčeho neměřitelného v plném rozsahu.

Další vlastnosti, které jsou specifické pro lidský kapitál, jsou flexibilita a kreativita jedinců a schopnost znalostí a dovedností rozvíjet během času a tím vytvářet hodnotu lidského kapitálu. Proto je důležité se zaměřit na nástroje stabilizace, získávání a rozvíjení lidského kapitálu a to i na úrovni regionů či států.

Jsou to lidé, kdo vlastní tento kapitál, mají ho ve svých rukou a rozhodují jakým způsobem, kdy a jak se s ním bude nakládat.

2.1.2 Společenský kapitál

Společenský kapitál lze definovat jako: „*Rysy společenského života – sítě vztahů, normy, očekávání a závazky – které umožňují účastníkům společně efektivněji pracovat při sledování sdílených cílů*“ (Putnam, 1996).

Existují ovšem i jiné pohledy na společenský kapitál. Jedna z definic je následující: „*Společenský kapitál se vztahuje k institucím, vztahům a normám, které tvoří kvalitu a kvantitu sociálních interakcí ve společnosti. ... Společenský kapitál není jen souhrnem institucí, které jako sloupy podpírají budovu společnosti – je to tmel, který je udržuje pohromadě*“ (Světová banka, 2000).

Lze tvrdit, že společenský kapitál se tvoří a narůstá transformací, zespolečňováním části lidského kapitálu (znalosti a dovednosti skryté v hlavách jedinců, tacitní, skryté znalosti a dovednosti) tím, že se stávají explicitní, viditelné, do jisté míry dostupné pro společnost. Jde tedy o rozvoj znalostí a dovedností za pomoci komunikace, spolupráce, přejímání dovedností a dovednosti mezi lidmi tak, aby se staly společenským majetkem dané skupiny lidí. Pro naše účely v jednotlivých regionech či v našem státu (Koubek, 2009).

2.1.3 Státní (organizační) kapitál

Státní (organizační) kapitál lze chápat jako soubor znalostí a dovedností vlastněných státem (organizační jednotkou), které jsou zachovány v databázích a manuálech.

2.1.4 Intelektuální kapitál

Intelektuální kapitál je základem, je nadřazen ostatním pojmům a je tvořen lidským kapitálem, společenským kapitálem a státním (organizačním) kapitálem. *„Lze ho definovat jako zásoby a toky znalostí a dovedností, které jsou státu (organizaci) k dispozici. Ty mohou být považovány za nehmotné zdroje související s lidmi a společně s hmotnými zdroji (peníze a materiální jmění) tvoří tržní nebo celkovou hodnotu státu (organizace). Intelektuální kapitál se rozvíjí a mění v čase a významnou roli v těchto procesech hrají lidé působící a pracující společně“* (Koubek, 2009).

2.1.5 Význam teorie lidského kapitálu

„Teorie lidského kapitálu klade důraz na přidanou hodnotu, kterou lidé přispívají organizaci. Jak již bylo konstatováno, považuje lidi za jmění, bohatství, aktiva, konkurenční výhodu a zdůrazňuje, že investice organizací do lidí se bohatě vyplatí. Uplatnění teorie lidského kapitálu v jiných celcích než jsou organizace (např. v regionech či státních útvarech) má pozitivní dopad na pozornost věnovanou vzdělávání a na investice do vzdělávání a samozřejmě i pozitivní dopad na vyspělost a ekonomickou konkurenceschopnost těchto celků“ (Koubek, 2009).

2.1.6 Reprodukce lidského kapitálu

Pokud považujeme lidský kapitál za něco, co je tvořené pouze vrozenými schopnostmi, osvojenými znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a přístupy používanými k tvorbě jakýchsi hodnot, reprodukce lidského kapitálu probíhá v procesu jeho využívání.

Reprodukcí lidského kapitálu lze definovat následovně: *“Reprodukce lidského kapitálu je ze své podstaty kvalitativní reprodukci, reprodukci kvality. V zájmu zlepšování pracovního výkonu a úspěšnosti organizací, v nichž působí a využívá se lidský kapitál, je třeba se zaměřovat na jeho rozšířenou reprodukci, tedy na investování do lidí“* (Koubek, 2010). Tuto definici lze jednoduše aplikovat i na organizační jednotku regionu či státu. Investování do lidí nelze omezit jen na investování do jejich vzdělávání a rozvoje, ale i investování do následné péče o ně a k chování se k nim.

Reprodukce lidského kapitálu je tedy reprodukci kvality, tedy: *„Schopností, znalostí, dovedností, zkušeností a přístupů. Kvantitativní stránce se věnuje jen malá pozornost, protože reprodukce kvality není příliš závislá na počtu pracovníků. K rozšířené reprodukci lidského kapitálu může docházet i v podmínkách, kdy dochází ke stagnaci či poklesu počtu pracovníků jako nositelů lidského kapitálu“* (Koubek, 2010).

„K reprodukci lidského kapitálu začíná docházet v okamžiku, kdy pracovní zdroje vstupují do pracovního procesu. Kvalita pracovních zdrojů, jejich schopnosti, znalosti, dovednosti a chování, zformované dosavadní výchovou, vzděláním i dosavadními zkušenostmi (zejména jde o pracovní zkušenosti jedinců, kteří z nějakého důvodu dočasně přestali být lidským kapitálem, např. byli nezaměstnaní, a do pracovního procesu vstupují opakovaně), v okamžiku vstupu do lidského kapitálu tedy vytváří jakousi základnu pro reprodukci lidského kapitálu“ (Koubek, 2010).

Lze tedy tvrdit, že nejdůležitější pro reprodukci lidského kapitálu je kvalita pracovních zdrojů (potencionální lidský kapitál). Důležité jsou i aktivity zvyšující kvalitu pracovních zdrojů, z nich za nejdůležitější nutno považovat systém vzdělávání a jeho obsah (Koubek, 2010).

2.1.7 Kvalita pracovního života

Jedná se o nově používaný pojem, který v sobě zahrnuje veškeré aspekty práce, zvyšující se spokojenost s prací, přitažlivost a podnětnost práce, které vedou k dosažení rovnováhy mezi pracovním a mimopracovním životem. Tento zvyšující se důraz na kvalitu pracovního života je základem pro rozšířenou reprodukci lidského kapitálu (Koubek, 2010).

2.1.8 Reprodukce pracovních zdrojů

Reprodukce pracovních zdrojů má kvalitativní i kvantitativní stránku. Demografie se zabývá řešením spíše kvantitativní stránky a stránkou kvalitativní se zabývá jen zřídka, a to formou statisticky zjišťovaných charakteristik dokončeného formálního vzdělání a jeho struktur.

2.1.9 Úroveň vzdělanosti

Úroveň vzdělanosti lze definovat právě jako množství a především kvalitu získaných znalostí a dovedností za určitý čas ve formě jedné osoby, organizace či státu.

2.1.10 Stupeň dosaženého školního vzdělání

Lze definovat jako souhrn škol a univerzit, absolvovaných za určitý čas v určitém vzdělávacím systému. Ovšem ne nutně platí, že čím vyšší stupeň vzdělání, tím vyšší vzdělanost. V poslední době dochází dokonce k opačnému trendu. Existuje názor (podpořený velkým množstvím výzkumů), že lidské schopnosti, a tedy i schopnost se vzdělávat, se svým rozdělením v populaci blíží křivce normálního rozdělení. Zvyšování podílů obyvatelstva se středním a vysokoškolským vzděláním v po sobě jdoucích generacích tedy nutně vede k tomu, že tímto vzděláním procházejí nejen ti nejschopnější, ale i ti méně a méně schopní, a obsah vzdělávání i hodnocení studentů se tomu musí přizpůsobovat, v tomto významu tedy klesá.

V těchto případech pak dochází k celkovému zhoršování kvality potenciálního lidského kapitálu i startovní podmínky pro něj - a to vlivem masového charakteru vzdělávání.

„Situaci zhoršuje i to, že veřejné školy jsou způsobem svého financování motivovány spíše k tomu, aby si studenty – bez ohledu na jejich prospěch – spíše udržovaly. V soukromých školách se pak objevuje tendence udělovat diplom každému, kdo si zaplatí.“ (Koubek, 2010).

2.1.11 Měření lidského kapitálu

V literatuře můžeme najít různé pokusy měřit, kvantifikovat lidský kapitál a jeho reprodukci. Samotná definice lidského kapitálu však popírá kvantifikovatelnost lidského kapitálu, lze ho pouze klasifikovat.

„Uvědomme si, že všechny tyto skutečnosti jsou uloženy v hlavách lidí a projevují se, ale ne vždy v plné, nezkrácené míře, jen tehdy, jsou-li – možná nahodile – vyvolány nějakou situací, v našem případě pracovní. Jejich demonstrování je tedy silně ovlivněno situací a podmínkami, ale nezřídka i ochotou lidí je demonstrovat, popřípadě sdílet, tedy předávat. Schopnosti, znalosti, dovednosti a zkušenosti jsou totiž konkurenční výhodou nejen pro organizace, ale i pro jednotlivce“ (Koubek, 2010).

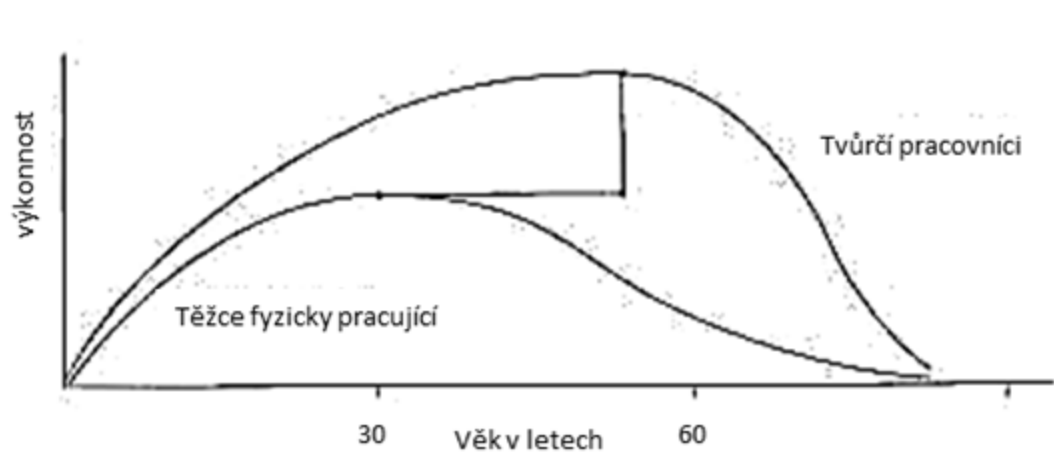
Je nelehké jakkoli měřit stav lidského kapitálu a to do jisté míry znemožňuje měřit jeho reprodukci. Reprodukce totiž probíhá ve skrytu hlav lidí formou evolučního procesu, který se nemusí měřitelně, navenek projevovat (Koubek, 2010).

2.1.12 Formování lidského kapitálu a jeho reprodukce

„Vrozené schopnosti, postoje a chování lidí se kultivují výchovou a vzdáváním, tedy osvojováním si postojů, znalostí a dovedností v rámci vzdělávacího systému nebo mimo něj, získáváním zkušeností a interakcí s ostatními jedinci“ (Koubek, 2010).

Výzkumy dokazují, že k maximální fyzické výkonnosti obyvatelstva dochází kolem 30. roku života, k vyvrcholení výkonnosti z pohledu zkušeností a schopností ovšem dochází později - a to kolem 55. roku života a tato vysoká výkonnost se v průběhu zbývajících let **produktivního věku** snižuje jen velice málo (Koubek, 2010). Viz. obrázek č. 1

Obrázek 1: Vztah věku a výkonnosti pracovníků



Zdroj: Furer, O. (Unilever, Švýcarsko): Graf prezentován na přednášce v institutu Strategie při VŠE v Praze v roce 1992 a poskytnut účastníkům

Rozhodující význam má tedy vnitrogenerační složka reprodukce lidského kapitálu. Neochota zaměstnavatelů zaměstnávat osoby vyššího věku může v této souvislosti vést k zúžené reprodukci lidského kapitálu. Dle posledních výzkumů bude starších pracovníků přibývat a bude třeba tento problém aktivně řešit. Zapojovat tyto znalosti globálně do státních systémů a začít čerpat ze znalostí a schopností starších lidí a investovat do vzdělávání a rozvoje pracovníků.

„Lidský kapitál se formuje a reprodukuje i mezigeneračním způsobem. Generace, které se po ukončení přípravy na povolání stávají součástí lidského kapitálu, přicházejí s odlišnými znalostmi a dovednostmi, včetně interpersonálních, a pravděpodobně i s odlišnými postoji a chováním. Do výchovy v rodině a do výchovně-vzdělávacího systému se pochopitelně promítají nové postoje, poznatky, nové přístupy, uplatňování nových technologií atd. a v neposlední řadě se mění i metody vzdělávání a přístup k mládeži, procházející vzdělávacím systémem“ (Koubek, 2010).

Je nutné říci, že v současné společnosti se utvrdil názor v pohledu na výkonost pracovníků odpovídající skutečnosti někdy z přelomu 19. a 20. století, kdy v práci výrazně převažovala její fyzická stránka, a tím pádem byl vrchol výkonosti pracovníků skutečně kolem 30. roku života. Od té doby se však charakter práce změnil, fyzická složka ustupuje a na významu nabývá složka duševní a tvůrčí (Koubek, 2012).

Díky obohacování práce o duševní a tvůrčí složky s úbytkem významu fyzických složek se posouvá průběh výkonosti lidí od křivky typické pro fyzickou práci s vrcholem kolem třiceti let, ke křivce odpovídající průběhu výkonosti tvůrčích pracovníků.

„Tvůrčí složka práce se při tom stále více objevuje – pomíneme-li tradiční tvůrčí pracovníky – i v práci vedoucích a řídicích pracovníků, ale dokonce i v práci pracovníků vykonávajících běžné administrativní a manuální práce“ (Koubek, 2012).

Čím více je práce složitá a náročná z tvůrčího a duševního hlediska, tím déle trvá, než člověk dosáhne potřebné dovednosti a zkušenosti, nutné k jejímu efektivnímu vykonávání. Významnou roli zde hrají zkušenosti, dovednosti a vyzrálost jak intelektuální, tak politická neboli interpersonální. Zrání člověka v současné době trvá déle, a tak se i vrchol výkonosti posouvá do stále vyššího věku. Vrcholu intelektuálních a tvůrčích sil dosahují lidé kolem 55. roku života, jak je možné vidět v již uvedeném grafu (Koubek, 2012).

Pro bližší představu přidávám tabulku z The Cranfield Project on European/Global Human Resource Management zpracovávající pohled na organizace v jednotlivých zemích, které se zaměřují na získávání starších pracovníků (50let+).

Tabulka 1: Podíl organizací (%), které se zaměřovaly na získávání starších lidí nad 50 let

Země	Podíl v %	Země	Podíl v %	Země	Podíl v %
<i>Tradiční tržní ekonomiky</i>		Norsko	3,58	<i>Transformující se země</i>	
Švýcarsko	13,69	Belgie	3,19	Německo Vých	7,50
Španělsko	12,93	Německo Záp.	2,58	Bulharsko	2,67
Irsko	10,76	Švédsko	2,56	Estonsko	1,83
Dánsko	10,10	Finsko	2,07	Česko	0,53
Rakousko	10,00	Portugalsko	1,78	<i>Ostatní země</i>	
V. Británie	9,99	Itálie	1,27	Izrael	11,86
Francie	7,50	Kypr	1,14	Austrálie	5,00
Sev. Irsko	4,98	Řecko	0,74	Japonsko	4,37
Nizozemí	3,85			Tunisko	3,13

Zdroj: The Cranfield Project on European/Global Human Resource Management 1998-2000. Cranfield, Centre for European/Global HRM 2002.

Z tabulky lze odvodit, že v některých zemích se relativně vysoké procento organizací zabývá získáváním starších lidí. Dle odborné literatury tomu tak je hned z několika důvodů. Výčet těch nejdůležitějších je uveden zde:

- Věk je špatným prediktorem pracovního výkonu.
- Je zavádějící spojovat fyzické a duševní schopnosti s věkem.
- Je zavádějící spojovat rysy osobnosti s věkem.
- Více lidí než kdykoliv v minulosti žije aktivně a ve zdraví i ve vyšším věku.
- Věk může být jen vzácně skutečným a přijatelným požadavkem na zaměstnance.
- Společnost i organizace poškozují zastaralé a ničím nezdůvodněné praktiky, týkající se získávání, výběru, povyšování, vzdělávání, propouštění a penzionování pracovníků.
- Starší lidé jsou:
 - zkušenější, informovanější, mají komplexnější a širší znalosti a dovednosti;

- stabilnější, v atmosféře nepříliš nakloněné zaměstnávání starších osob si více váží zaměstnání, bývají oddanější a loajálnější k zaměstnavateli;
- pracovníky s vyrovnanějším, spolehlivějším výkonem;
- lepšími týmovými hráči, bývají účinnější v projektových týmech;
- soudnější, lépe dokáží posuzovat míru rizika, bývají méně zbrklí, nepodléhají tolik módním vlivům a výstřelkům;
- lepšími vyjednávači, školiteli, kouči, mentory;
- častějším zdrojem akceptovatelných a účinných nápadů;
- zběhlejší v mezilidských vztazích, což příznivě ovlivňuje atmosféru na pracovišti a vytváří předpoklady pro omezování výskytu konfliktů;
- informovanější v tom, jak to v organizaci chodí, mívají to, čemu se říká politická inteligence;
- lidmi s rozsáhlejší sítí užitečných kontaktů uvnitř organizace i mimo ni, mívají lepší schopnost vytvářet koalice k prosazování věcí;
- lidmi, nezpůsobujícími tolik úrazů a nehod na pracovišti.

A to je výčet jen těch nedůležitějších. Tento výčet výhod zaměstnávání starších pracovníků může pokračovat spoustou dalších bodů.

„Hodnotu lidského kapitálu výrazně ovlivňuje věková struktura pracovních sil daného souboru populace a to, že podíl pracovních sil vyššího věku má na hodnotu lidského kapitálu pozitivní vliv. Z hlediska hodnoty lidského kapitálu není tedy racionální přeceňovat význam mladých pracovních sil a nedoceňovat význam pracovních sil ve věku např. nad padesát let“ (Koubek, 2012).

2.1.13 Kvalita života

Ani kvalita života nemá ustálenou definici. Lze o ní říci, že kvalitu života jednotlivce tvoří psychologické, somatické, sociální a ekonomické proměnné, vyúsťující do subjektivního pocitu spokojenosti, štěstí nebo naopak do nespokojenosti a neštěstí.

2.2 Sociální kapitál

Sociální kapitál se stává v současné době relativně populární. Je tomu tak díky zkoumání pozitivních důsledků sociability i zkoumání sociálního kapitálu jako skrytého zdroje moci a vlivu individuů a společenských skupin.

Sociální kapitál je pojem, jenž je v dnešní době hojně využíván, zkoumán a čím dál častěji zmiňován v odborné literatuře, která uvádí velmi mnoho jeho definic, jejichž významy se více či méně překrývají. Z problematiky sociálního kapitálu se tak během několika let stalo samostatné teoretické a výzkumné odvětví, jež studuje účinky sociálního kapitálu na nejrozmanitější oblasti společenského a individuálního života (Kozubková, 2006).

„Sociální kapitál představuje mezilidské vazby, sdílené hodnoty a postoje, důvěru a povinnosti. Pojem sociální kapitál zahrnuje vztahy a interakci mezi pracovníky uvnitř firmy (vnitřní sociální kapitál) a interakci mezi pracovníky a jejím okolím, tzn. zákazníky, partnery, konkurencí apod. (vnější sociální kapitál). Některé studie prokázaly silnou korelaci mezi vnitřním a vnějším sociálním kapitálem na proces získávání znalostí a tím i jejich pozitivní vztah k inovacím a změnám“ (Kajzar, 2006).

Sociální kapitál a jeho úbytek, stejně jako přírůstek sociálního kapitálu, musíme hledat tam, kde se sociální kapitál tvoří. Tím prostředím ale není sociální pavučina. Jediným autentickým prostředím, které má všechny předpoklady pro tvorbu sociálního kapitálu, je rodina s ekonomicky aktivními rodiči. Produktem, naplňujícím kritéria sociálního kapitálu je pak sociálně dobře ukotvený jedinec (Patta, 2013).

Sociální kapitál se tvoří a roste úměrně se socializací dítěte. Sociální kapitál je nesporně nedílnou součástí každého kvalitně vychovaného - a tím také plně socializovaného jedince.

„Sociální kapitál není a nemůže být souhrnem sociálních kontaktů z prostého důvodu. Takto pojatý „sociální kapitál“ zmizí z komunity při prvním větším tlaku zvenčí. Stačí válečný konflikt, občanská válka, živelní pohroma velkého rozsahu (hurikán, velké povodně), lidé jsou soustřeďováni do sběrných středisek a údajný sociální kapitál, chápaný jako souhrn sociálních vztahů ve společenství lidí, mizí z hodiny na hodinu jako písek na prosévačce. Zbývá jen jednotlivec, případně rodiny často neúplné. Stejně tak ekonomická krize a hromadné stěhování lidí za prací ... a údajný sociální kapitál,

chápaný jako souhrn sociálních vztahů ve společenství lidí, zmizí jako zrnka písku. Opět zbývá jednotlivec nebo nukleární rodina“ (Patta, 20013).

2.2.1 Koncepce sociálního kapitálu

Jedna z prvních koncepcí sociálního kapitálu je jeho využití k popisu procesů ve společnosti - a to hlavně koncepce reprodukce sociálních tříd, kde sociální kapitál představuje určitou formu bohatství, které zahrnuje známosti, konexe, sociální sítě, které mohou navyšovat prospěch či bohatství. Vychází ze základu, že postavení jedince ve společnosti je dané mírou jeho kapitálu. A celkový objem kapitálů je tvořen velikostí kapitálu ekonomického (hmotné jmění a bohatství), kulturního (vzdělání, intelektuální dovednosti), symbolického (schopnost manipulovat se sociálně uznávanými symboly ve svůj prospěch) a sociálního, který je definován jako množina aktuálních či potencionálních zdrojů, které vycházejí z vlastnictví trvalé sítě více či méně institucionalizovaných vztahů, známostí (Kozubková, 2006).

Další z původních teorií představuje sociální kapitál jako spojující článek mezi mikro a makro strukturou. Za sociální kapitál jsou považovány závazky a očekávání, závisející na důvěryhodnosti sociálního prostředí, kde všechny sociální struktury a vztahy ulehčují tvorbu sociálního kapitálu.

Jeden z nejpropracovanějších konceptů popisuje sociální kapitál následovně: Sociální kapitál odkazuje k vlastnostem sociální organizace, jako je důvěra, normy a sítě, které usnadňují koordinované jednání, a tak přispívají k výkonnosti společnosti. Přesouvá sociální kapitál na celý národ a posouvá ho na makro úroveň a rozděluje sociální kapitál na přemost'ující a spojující (Kozubková, 2006).

2.2.2 Typologie a formy sociálního kapitálu

V ucelené problematice lze sociální kapitál dělit na následující:

- **Individuální a kolektivní sociální kapitál:** toto rozlišení vychází ze skutečnosti, zda daná forma přináší zisk jednotlivci, uzavřené skupině (rodině, komunitě) nebo společnosti jako celku. Sociální kapitál je proto chápán jako vlastnost – síť kontaktů, které může člověk (jako jednotlivec) využít ke svému prospěchu hmotnému nebo nehmotnému a který je realizován prostřednictvím interakce mezi lidmi, a částečně, kdy má sociální kapitál v daleko větší míře povahu veřejného statku. Nebo je možné na sociální kapitál nahlížet jako na atribut společnosti. Individuální úroveň sociálního kapitálu lze dále rozdělit na

mobilizační a interakční složku. Pro první jmenovanou je charakteristická vysoká aktivace sociální sítě za účelem zisku, zatímco druhá je založena na intenzitě společenské interakce jedince s jeho okolím. Obě formy mají odlišné uplatnění v rámci různých oblastí výzkumu. Individuální sociální kapitál (tj. sociální kapitál jako soukromý statek) mají tendenci preferovat spíše sociologové, jejichž snahou zpravidla bývá vysvětlení reprodukce nerovnoměrností, zatímco kolektivní formu sociálního kapitálu (tj. sociální kapitál jako veřejný statek) spíše preferují ekonomové, kteří jej chápou jako faktor ovlivňující rozdíly v ekonomickém růstu (Pileček, 2010).

- **Svazující sociální kapitál:** „defenzivní“ sociální kapitál. Tato forma je charakterizována silnými vazbami mezi jednotlivci, pomocí nichž se členové dané skupiny brání negativním vlivům a externalitám zvenčí. Podle Kučerové (2008) je hlavní funkcí takovýchto sítí omezovat určitá nebezpečí a nejistotu. Svazující sociální kapitál je založen na silné vnitřní loajalitě, homogenitě a vysoké důvěře v rámci dané skupiny. Patří sem rodinné svazky, nejužší přátelské vztahy, příp. sousedské vztahy nebo vztahy mezi členy stejné etnické skupiny.
- **Přemost'ující sociální kapitál:** „ofenzivní“ sociální kapitál. Tento typ je považován za pozitivní z hlediska společenského rozvoje a rozvoje občanské společnosti (Stachová 2008). Zahrnuje vzdálenější kontakty charakteristické slabými a často nestálými vazbami, které mají menší hustotu. Jedná se např. o vztahy se známými, kteří nejsou naši přátelé nebo např. s obchodními partnery. Tato forma kapitálu spojuje lidi napříč různými sociálními skupinami, které sdružuje nějaký společný zájem či snaha zasadit se o společnou věc. Patří sem např. různé spolky a zájmová sdružení, sportovní kluby apod.
- **Spojovací sociální kapitál:** tato forma hierarchicky propojuje sociální skupiny rozdílného ekonomického a sociálního statusu. Aktérům na lokální/regionální úrovni umožňuje využívat jisté výhody díky vertikálním vazbám na klíčové aktéry, resp. instituce regionálního či centrálního charakteru. Charakter těchto sítí, které jsou většinou budovány mimo „obyčejnou“ komunitu má velký vliv při získávání finančních prostředků, informací apod., a proto mohou podstatnou měrou přispívat k prosperitě v rámci dané komunity. De facto se jedná o jistou formu lobbingu.

- **Korporační sociální kapitál:** přidává se - trochu netradičně - k výše uvedeným formám. V rámci sociální sítě nejrůznějších organizací mohou lidé pozitivním nebo negativním způsobem ovlivňovat charakter sociálního kapitálu. Dobrovolnické organizace a sdružení (ekologická, na ochranu lidských práv apod.) jsou všeobecně považovány za formu pozitivního sociálního kapitálu, neboť podporují růst důvěry ve společnosti. Naopak profesní sdružení, dělnické odbory nebo politické strany, jejichž snahou je prosazovat své specifické zájmy, přispívají ke snižování sociální koheze.
- **Strukturální vs. kognitivní:** Strukturální sociální kapitál zahrnuje nejrůznější formy sociální organizace (role, pravidla nebo procedury), tedy instituce ve smyslu „organizace s adresou“. Naproti tomu kognitivní sociální kapitál je spojován s mentálními (kognitivními) procesy, normami, přesvědčeními, postoji a hodnotami, a napomáhá „předpřipravit“ konkrétní aktéry ke vzájemné spolupráci.
- **Občanský vs. vládní:** toto rozlišení se buďto týká sociálního nebo politického prostředí. Obě formy jsou navzájem závislé. Na jednu stranu se vládní stabilita a podpora vlády odvíjí od stability sociální, resp. spokojenosti obyvatel, na druhou stranu mohou silné a aktivní občanské komunity fungování vlády podporovat (Pileček, 2010).

Přemost'ující sociální kapitál spojuje napříč sociálními rozdílnostmi jako je náboženství, profese, společenská vrstva atd. Napomáhá tak k soudržnosti ve velké společnosti. Někteří z autorů ovšem tlumili nadšení z pozitivních účinků přemost'ujícího kapitálu pro solidaritu celé společnosti a dokazují, že participativní sítě zahrnují jen ty, kteří patří k určité společenské vrstvě (Kozubková, 2006).

Přemost'ující sociální kapitál je ve své podstatě horizontální (týká se lidí s víceméně stejným sociálním postavením), tak jeho spojující forma má spíše vertikální podobu, tj. spojuje běžné lidi s klíčovými politickými zdroji a ekonomickými institucemi (Wawrost, Heissler, 2011).

2.2.3 Měření sociálního kapitálu

„Sociální kapitál existuje v podobě individuální a kolektivní. Rozlišovacím kritériem přitom je, zda kapitál přináší zisk jednotlivci/rodině či celé skupině (společnosti). Na základě tohoto existují dvě formy analýz. Koncept individuálního sociálního kapitálu se uplatňuje především ve výzkumech přístupu ke vzdělávání a mobilizace zdrojů v rámci sociálních sítí. Většina soudobých studií však spíše sleduje kolektivní podobu sociálního kapitálu. Pro měření kolektivní formy se uplatňují statistické údaje nejčastěji z oficiálních souhrnných statistik nebo agregované individuální výpovědi ze sociologických výzkumů“ (Kozubková, 2006).

Následující tabulka č. 2 rozděluje jednotlivé druhy sociálního kapitálu k jednotlivým příkladům indikátorů

Tabulka 2: Druhy sociálního kapitálu s příklady indikátorů

Typy sociálního kapitálu		Příklady indikátorů
Individuální	Interakční	Frekvence společenských aktivit např. společenské návštěvy přátel či sousedů, návštěvy restaurací aj.
	Mobilizační	Schopnost mobilizovat sociální síť ve svůj prospěch
Kolektivní	Souhrnné statistické údaje	Počet občanských/profesionálních sdružení v lokalitě Počet členů v občanských sdruženích Podíl dárcovství k součtu osobních příjmů Odpracované hodiny při odrov. práci

Zdroj: Kozubková, online, 2006

Bez ohledu na to, jaký typ sociálního kapitálu se měří, jsou indikátory dvojího druhu podle toho, zda se jedná o postoje nebo jednání. Ve většině případů se oba typy znaků neoddělují, čímž se měří kognitivní (hodnoty, normy, postoje, přesvědčení) a strukturální (role, pravidla, procedury, sociální sítě) aspekty společně a indikátory pak mají podobu postojů, názorů i reálného chování (Kozubková, 2006).

2.3 Role lidského kapitálu v důchodovém systému

V dnešní době se většina evropských zemí potýká s problémem finanční udržitelnosti svých důchodových systémů (kvůli nízké míře porodnosti a prodlužující se délce života). Některé země na tento jev reagují předem - v době, kdy zatím nehrozí akutní selhání důchodového systému. Mezi tyto země patří především Švýcarsko, Švédsko a Irsko.

- **Zaměstnanecké pojištění ve Švýcarsku** – *„penzijní pojištění je ve Švýcarsku koncipováno jako fondově financované (přesněji metodou kapitálového krytí), státem kontrolované, ale plně soukromě spravované. Penzijní fondy (nebo též penzijní pokladny – „Pensionkasse“) jsou kontrolovány přes státní Garanční fond, který dohlíží i na spravování jednotlivých penzijních plánů. Tyto penzijní plány musí zaručit příspěvateli minimální míru zhodnocení danou zákonem. V současné době je tato míra ve výši 2 % ročně“* (Musilová, 2010).

Tohoto pojištění je povinen účastnit se každý člověk starší 24 let s pracovní smlouvou, jehož plat dosahuje předem stanovené minimální hodnoty. Pro ostatní osoby je účast v systému dobrovolná. I přes tato omezení se účastní více než 90% zaměstnaných osob, což je více než 76% pracovní síly, a toto číslo stále stoupá. Švýcarsko bývá označováno jako ideální typ důchodového pojištění - díky mezigenerační solidaritě v prvním pilíři a díky fungování sociálního partnerství mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem, kdy je kladen důraz na individuální zabezpečení a osobní odpovědnost (Musilová, 2010).

- **Zaměstnanecké penzijní pojištění ve Švédsku** – *„Zaměstnanecká penzijní schémata jsou ve Švédsku založena na celostátních kolektivních smlouvách mezi zaměstnavateli a zaměstnanci. Tato vyjednaná schémata musejí být implementována všemi zaměstnavateli, na které se smlouva vztahuje. Následná účast jejich zaměstnanců je povinná. Pro všechny zaměstnance, jejichž zaměstnavatelé se účastní na kolektivní smlouvě o zaměstnaneckých penzijních schématech, je účast v systému povinná. Zaměstnavatel ze soukromého sektoru, na něhož se kolektivní smlouva nevztahuje, se systému může účastnit dobrovolně. Pokud se ale zaměstnavatel rozhodne systému účastnit, je pro zaměstnance účast povinná“* (Musilová, 2010).

Jelikož je ale větší část prvního státního pilíře fondově financovaná, tudíž do zaměstnaneckých schémat přispívá jen zaměstnavatel, není podíl aktiv v penzijních systémech tak obsáhlý. I přes to jsou aktiva zaměstnaneckých penzijních schémat jedním ze zdrojů dlouhodobého hospodářského růstu (Musilová, 2010).

- **Zaměstnanecké penzijní pojištění v Irsku** – *„Irské zaměstnanecké penzijní pojištění je založené na vytvoření zaměstnaneckého fondu přímo zaměstnavatelem, jehož příspěvky jsou samozřejmě vyňaty z příjmu společnosti. Počet členů v zaměstnaneckém penzijním schématu není limitován, ale musí být alespoň jeden. Ve většině zaměstnaneckých schémat je zohledňován i důchod z prvního pilíře, a pokud je výsledná vyplácená dávka definována jako procento předdůchodových příjmů, je v ní již kalkulováno i s hodnotou státního důchodu“* (Musilová, 2010).
- **Lidský kapitál v důchodových systémech** – dle vypsání definicí lze říci, že lidský kapitál jsou znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti jedince, které usnadňují vytváření osobního, sociálního a ekonomického blaha. Tyto znalosti a dovednosti hrají v důchodových systémech všech zmíněných zemí obrovskou roli.
„Firmy, ve snaze si kvalitní lidský kapitál udržet, sehrávají jakýsi konkurenční boj. Jedním z trumfů může být právě umožnění účasti v zaměstnaneckém penzijním pojištění. Ve Švýcarsku i Švédsku je účast v tomto schématu quasi-povinná, to znamená, že existují skupiny zaměstnanců, které si mohou vybrat, zda se systému účastnit či ne. V Irsku je v současné době účast v systému zcela dobrovolná. Dá se předpokládat, že v tomto boji o kvalitní lidský kapitál vyhrávají právě firmy účastníci se zaměstnaneckého penzijního pojištění“ (Musilová, 2010).

V těchto příkladových důchodových systémech jsou firmy motivovány investovat do kvalitativního rozměru lidského kapitálu svých zaměstnanců, což by jim mělo zajistit nižší fluktuaci kvalitního lidského kapitálu (Musilová, 2010).

2.4 Vývoj lidského kapitálu v letech 2000 až 2050

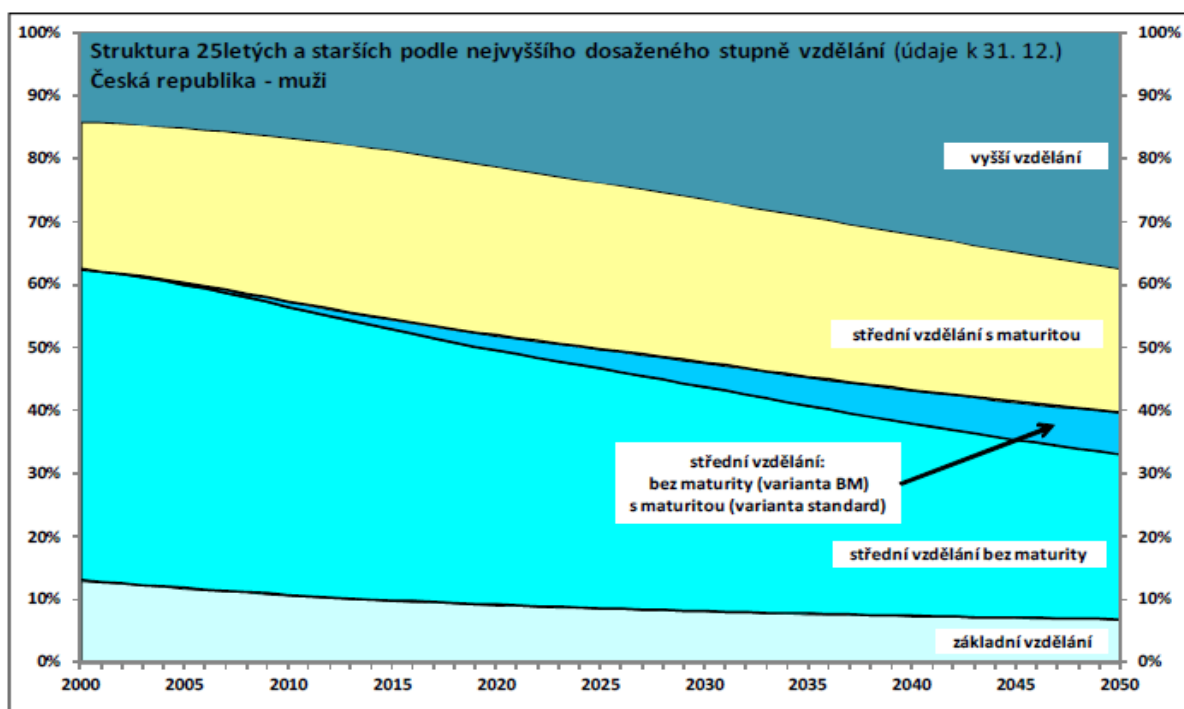
Díky stárnutí populace ve vyspělých zemích světa se stále více řeší otázka, jak bude možné zajistit financování důchodů či poskytování sociální a zdravotní péče. Kvůli prodlužování délky života bude přibývat starších lidí a naopak mladších osob i osob v produktivním věku bude vzhledem k nízké plodnosti ubývat. Tyto úvahy ovšem neberou v úvahu i produktivní schopnost člověka neboli kvalitativní stránku lidského kapitálu. Pokud bude převedena prognóza počtů osob na prognózu kapitálu, který lidé představují, nebudou již závěry natolik pesimistické.

Následující prognózy budou využívat jeden z nejjednodušších pohledů na měření lidského kapitálu - a to dosažený stupeň vzdělání, byť je tento způsob měření velice jednoduchý a nedokonalý (Langhamrová, 2011).

2.4.1 Prognóza struktury vzdělanosti v České republice

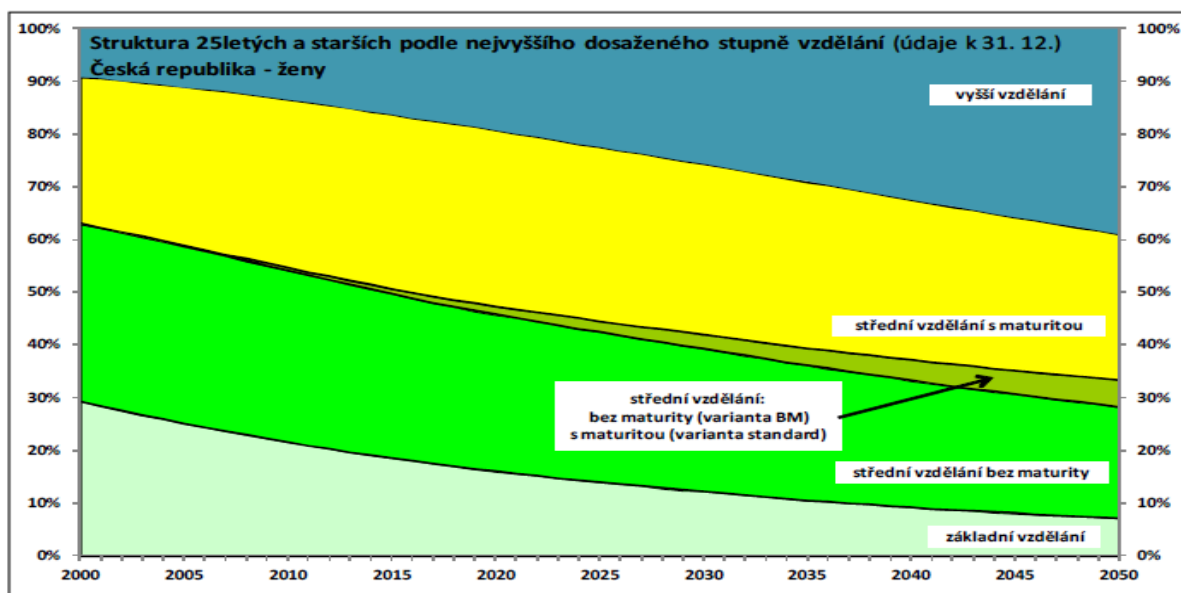
Prognóza vývoje do roku 2050 předpokládá nejvýznamnější nárůst v oblasti podílů osob s dokončeným terciárním vzděláním. V mužské části populace by tento podíl osob mohl dosáhnout až k hodnotě 38%, u žen dokonce ještě k vyšším hodnotám. U mužů bude tento jev mírněn poklesem podílu skupiny osob se středním vzděláním bez maturity (dnes nejsilnější skupina mužů), který by se měl snižovat z dnešních 45% na hodnoty okolo 27%. U žen je nárůst skupiny s nejvyšším vzděláním kompenzován poklesem podílu skupiny s nejnižším – základním - vzděláním z dnešních necelých 22% na hodnotu budoucí okolo 7%. Další charakteristiky budou znázorněny na následujících grafech.

Graf 1: Očekávaný vývoj struktury vzdělanosti mužů a žen v ČR



Zdroj: Langhamrová, RELIK 2011

Graf 2: Očekávaný vývoj struktury vzdělanosti mužů a žen v ČR



Zdroj: Langhamrová, RELIK 2011

“Obvykle se předpokládá, že osoba s vyšším vzděláním snáze najde uplatnění na trhu práce a má i vyšší příjem. Současně lze předpokládat, že její produkce je v průměru o něco vyšší než produkce osoby s nižším vzděláním. Jako velmi hrubou míru úrovně a kvality vzdělání lze použít délku vzdělávání vyjádřenou v letech” (Langhamrová, 2011).

Otázkou je, jak ovlivní délka vzdělání míru produkce. „Z řady provedených analýz vyplývá, že každý rok vzdělávání navíc (rozumí se v průměru za celé obyvatelstvo) představuje navýšení produkce o 3–6 %. Přitom toto navýšení je vyšší u rozvinutých než u rozvojových zemí. Vysvětlením by mohla být kvalita vzdělávání. V rozvinutých zemích se patrně během roku vzdělávání předává větší objem znalostí a dovednost.“ (Koschin, 2005). Česká republika je zemí vyspělou, proto předpokládejme, že zvýšení délky vzdělání o 1 rok povede v ČR ke zvýšení produkce o 5%.

Ekonomické zatížení je obvykle charakterizováno indexem závislosti seniorů, který je definován poměrem počtu osob v poproduktivním věku k počtu osob ve věku produktivním. Index předpokládá, že spotřeba i produkce závisí pouze na počtu osob příslušného věku. Pro naše účely je vhodný index modifikovat, kde ve jmenovateli není pouhý součet počtu osob v produktivním věku, ale součet celkové produkce vzhledem k výše uvedeným předpokladům.

Vzorec 1: Modifikovaný index závislosti seniorů

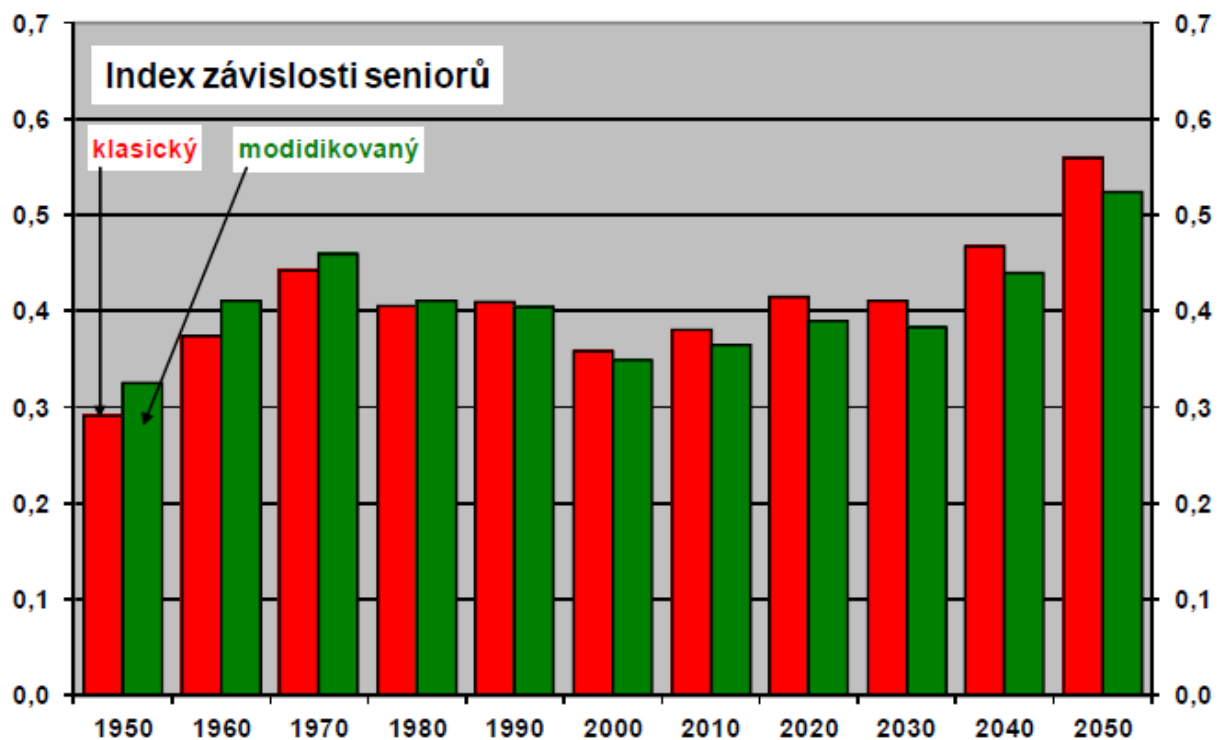
$$IZS_{\text{upr}} = \frac{S_{III}}{1,05^{-3} \cdot S_{II,zákl} + S_{II,bezmat} + 1,05 \cdot S_{II,mat} + 1,05^5 \cdot S_{II,terc}}$$

Zdroj: Langhamrová, RELIK 2011

Kde $S_{zákl}$, S_{bezmat} , S_{mat} , S_{terc} je po řadě počet osob se základním, středním bez maturity, středním s maturitou a terciárním vzděláním.

V modifikovaném vzorci by byl při zohlednění rostoucího vzdělání nárůst závislosti seniorů nižší než při výpočtu klasickým způsobem, a to s rozdílem dokonce 40% viz. graf č. 3 Při výpočtu nebyly ani zohledněny postgraduální a další formy jiného celoživotního vzdělávání. Lze tedy odhadovat, že ve výsledku by tento rozdíl mohl být ještě enormnější.

Graf 3: Porovnání vývoje indexu závislosti seniorů počítaného klasickým a modifikovaným způsobem



Zdroj: Langhamrová, RELIK 2011

Toto je důkaz, že při výpočtu modifikovaným indexem dosahujeme příznivějších hodnot, a tak lze předpokládat, že další nárůst vzdělání povede k dočasnému zmírnění ekonomických důsledků stárnutí populace. Prognóza ukazuje, že populace v ČR bude vzdělanější. Otázkou je, jaká bude kvalita tohoto vzdělání. Investice do vzdělání společnosti by se ale měla vyplatit. (Langhamrová, 2011).

2.5 Kultura jako faktor reprodukce a rozvoje lidského kapitálu

K rozvoji lidského kapitálu, kromě již zmíněného vzdělání, vede i kultura v nejrůznějších podobách. Hlavní přínos je spatřován v kultivaci osobnosti, v posilování sociální soudržnosti, v budování sociálního kapitálu i v osvětové a sociální funkci.

Aktivní či pasivní účast na kultuře je také významným faktorem v oblasti zvyšování produktivity práce, poněvadž přímo či nepřímo zvyšuje kreativitu myšlení pracovníků, čímž přispívá k nekonvenčním řešením a vzniku nových myšlenek. Je dokázáno, že účast na kultuře zvyšuje pravděpodobnost propojení různých reflexí analogických problémů, propojení mozkových potenciálů, myšlenkových postupů, intelektuálních procesů. Kulturu lze považovat za nástroj rozvíjející a podporující lidskou tvořivost. Bohužel nutno poznamenat, že dle poznatků je: *„Převažující formou účasti na kultuře v dnešní době nákup zboží a služeb kulturní povahy a spotřeba kulturních statků prostřednictvím médií“* (Heřmanová, 2010).

Z makroekonomického hlediska kultura vytváří nezanedbatelný počet pracovních míst, čímž ovlivňuje úroveň nezaměstnanosti a přináší přímé výnosy za zakoupené kulturní zboží a služby, a tím zajišťuje i nepřímé výnosy z navazujících služeb a činnosti, neboli zpětně vytváří ve společnosti více či méně příznivé prostředí pro rozvoj a reprodukci individuálního lidského kapitálu.

„Kulturu lze tedy chápat jako značně různorodou oblast individuálních, skupinových a společenských (tj. logicky i územně vázaných) aktivit, které vytvářejí podmínky pro rozvoj jednotlivce, a tím i pro další utváření jeho lidského kapitálu. Stejně tak různorodý a dosud jen málo zmapovaný je potenciál jednotlivých kulturních odvětví, resp. kulturních aktivit z hlediska jejich možného postavení v rámci tzv. nové ekonomiky“ (Heřmanová, 2010).

2.6 Kvalita lidského potenciálu starších lidí

Současná demografická situace se v České republice projevuje celkovým stárnutím populace. Vyšší podíl starších lidí se může projevovat ve zdravotnictví a důchodovém systému a ovlivnit změny na trhu práce. Vzhledem k těmto skutečnostem je nutné podpořit další vzdělávání starší generace, aby byl udržen a rozvíjen její značný potenciál. Celkovým důsledkem tohoto vývoje je velký tlak na nárůst produktivity práce ekonomicky aktivní složky populace, kdy podle predikce do roku 2050 připadají na 2 osoby ekonomicky aktivní téměř 3 osoby ekonomicky závislé. Výrazné změny věkové struktury obyvatelstva budou mít své následky také ve změnách životního stylu (Wildmanová, 2008).

2.6.1 Trh práce a starší lidé

Jedním z množství faktorů, které ovlivňují postavení dané osoby na trhu práce, je věk. Starší pracovní síla se údajně hůře přizpůsobuje novým nárokům na trhu práce, zejména novým technologickým vymoženostem. I přes právní úpravu, která zakazuje jakoukoliv diskriminaci kvůli vyššímu věku pracovníka, se s ní však bohužel v praxi můžeme setkat.

Mezi důvody vytlačování starší pracovní síly z trhu práce patří zejména:

- požadavek uvolnit pracovní místa mladé pracovní síle;
- nižší kvalifikace starší pracovní síly;
- nižší pracovní (především fyzický) výkon zaměstnanců;
- mzdy starších pracovníků jsou zpravidla relativně vyšší, což poskytuje větší možnosti pro úspory nákladů.

Jsou ovšem i mnohé důvody pro zaměstnání starších pracovníků:

- Snadné získávání těchto lidí do pracovního poměru a opět propuštění podle potřeb zaměstnavatele.
- Termínovaný pracovní poměr vytváří předpoklady k tomu, že propuštěný zaměstnanec nemá nárok na formu odstupného, dokonce při krátkých pracovních poměrech nemá ani nárok na placenou dovolenou.
- Staří lidé jsou ochotni pracovat v kratších pracovních úvazcích a s výjimkou velkého dojíždění jsou ochotni se přizpůsobit pracovní době (kdy ostatní zaměstnanci chtějí mít volno).
- Důchodci se rovněž spokojí s nižším finančním ohodnocením.

Propouštění starších lidí se projevuje ve stále se zvyšujícím počtu lidí v předdůchodovém věku, kteří využívají možnosti odchodu do předčasného důchodu. Nežádka se však jedná o jedinou možnost, jak vyřešit situaci poté, co ztratí zaměstnání a nemají možnost najít nové zaměstnání v důsledku svého věku. Alternativu odchodu do předčasného důchodu volí i přesto, že s sebou nese omezení, jako například do naplnění věku pro řádný odchod do důchodu mají velmi limitované možnosti výdělku, přičemž přiznaný důchod je jim navíc snížen podle toho, s jakým předstihem do důchodu odcházejí (Korunková, Červenková, 2000).

V České republice byla problematika nezaměstnanosti starších osob řešena v několika dokumentech. Jedním z nich je i Lisabonská strategie, která byla vydána Evropskou unií, na ni reaguje Národní Lisabonský program pro rok 2005 – 2008, ve kterém jsou navrženy plány přípravy na stárnutí a akční plán nezaměstnanosti.

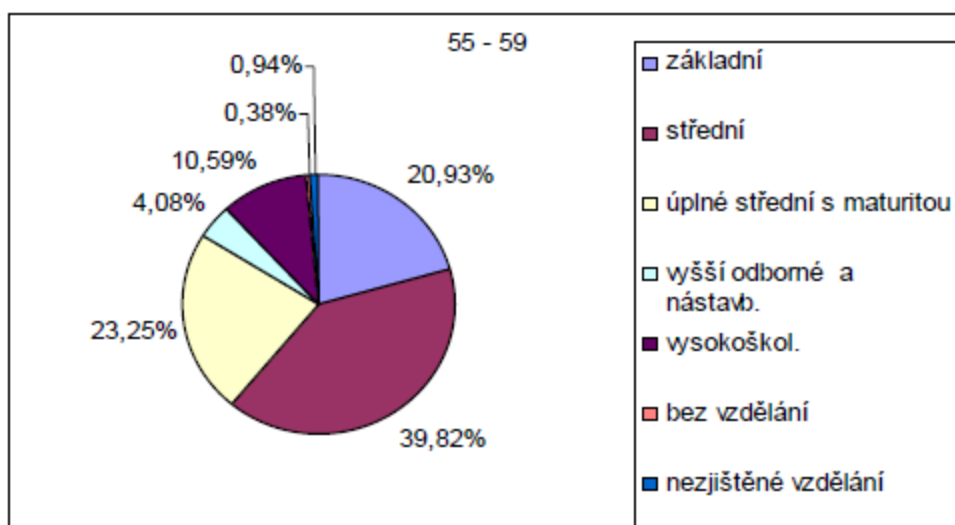
V Národním Lisabonském programu byla přijata opatření, která měla přispět k dosažení cíle zaměstnanosti, při které má míra nezaměstnanosti starších zaměstnanců (55 – 64 let) dosáhnout 47,5%.

2.6.2 Vzdělávání starších lidí

Celoživotní vzdělávání je dobrý předpoklad pro udržení znalostí a schopností. Celkové zapojení do dalšího vzdělávání závisí na mnoha subjektivních faktorech, a to vnitřních (např. úroveň vzdělání, sociální situace, rodinná situace) i vnějších (požadavky a postoje zaměstnavatelů, organizace práce, nabídka práce, dostupnost a podmínky pro využití různých forem vzdělávání, systém organizace dalšího vzdělávání a celková existence stimulů pro investici do dalšího vzdělávání). V současné době se ve věkové kategorii 55 – 59 let účastní 0,2 % osob formálního vzdělávání, 14,4 % osob neformálního vzdělávání a 22,2 % osob informálního vzdělávání. Se zvyšujícím věkem se podíl osob účastnících se dalšího vzdělávání snižuje (Wildmanová, 2008).

V následujícím grafu č. 4 je ukázána struktura vzdělání osob ve věkové skupině 55 – 59 let. Z grafu je možno odvodit, že zdaleka nejvyšší podíl tvoří osoby se středním vzděláním bez maturity (vyučení) a jedna pětina osob má pouze základní vzdělání.

Graf 4: Struktura dosaženého vzdělání osob ve věku 55 až 59 let

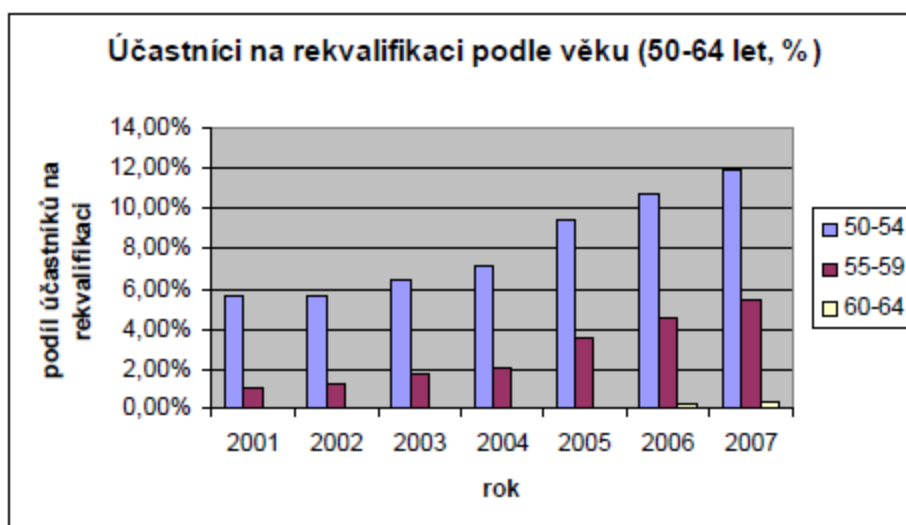


Zdroj: ČSÚ, online, 2003

I přesto, že by celoživotní vzdělávání mělo být téměř přirozenou součástí života, je nejčastěji spojováno s uplatněním na trhu práce. Nejdůležitější nástroj v oblasti celoživotního vzdělávání je motivace k účasti na něm. Motivační prvky ze strany státu by měly být zaměřeny nejen na zaměstnance, ale i na zaměstnavatele k poskytování dalšího vzdělávání svým zaměstnancům, například z důvodu zavádění nových technologií a trendů. Z pohledu zaměstnavatelů se může další vzdělávání starších osob jevit jako neperspektivní, proto je motivace státem tolik důležitá. Mezi další motivační nástroje jednotlivce lze řadit daňové úlevy, vzdělávací poukázky, placenou dovolenou na vzdělávání a finanční simulace rekvalifikací.

V následujícím grafu č. 5 můžeme vidět procento účastníků rekvalifikace ve věkovém rozmezí 55 – 64 let. V roce 2007 byl podíl účastníků rekvalifikace ve věku 50 – 54 let téměř 12%, 55 – 59 let 5,5% a 60 a starší 0,4% všech účastníků. Nejvíce se rekvalifikace účastní uchazeči ve věku 20 – 24 let a 30 – 34 let (okolo 15,5 % účastníků). Současně se také zvyšuje celkový počet účastníků rekvalifikace a roste průměrný věk těchto uchazečů. Zatímco v roce 2001 byl průměrný věk 31 let, v současné době činí 37 let. Je zde viditelný trend k posunu rekvalifikací do vyššího věku.

Graf 5: Podíl účastníků na rekvalifikaci ve věku 55 - 69 let (v %)



Zdroj: www.portal.mpsv.gov – účastníci rekvalifikace

2.7 Lidský kapitál a jeho propojení se vzděláním

Velice silný a kladný vliv individuálního lidského kapitálu na produktivitu práce a na výdělky z ní plynoucí je již prokázán v mnoha studiích. Ovšem jak měřit návratnost investice do lidského kapitálu, tedy do vzdělání jako jeho hlavní složky, je stále důležitou otázkou.

2.7.1 Finanční investice do lidského kapitálu a počátečního vzdělávání

Následující tabulka č. 3 ukazuje peníze rozdělené z dotací EU mezi lety 2007 až 2013

Tabulka 3: Peníze rozdělené z dotací EU

Prioritní osa	Finanční alokace	Podíl na celkové alokaci
Počáteční vzdělávání	612 mil. EUR	34 %
Terciární vzdělávání, věda a výzkum	627 mil. EUR	34 %
Další vzdělávání	290 mil. EUR	16 %
Systémový rámec celoživotního učení	227 mil. EUR	12 %
Technická pomoc	73 mil. EUR	4 %
Celkem	1,8 mld. EUR	100 %

Zdroj: MŠMT 2009

Základní školy se podílely nejvyšším počtem projektů, ale z podílu celkových peněz šlo do základních škol pouze 12%. Názorně toto rozdělení ukazuje následující tabulka č. 4

Tabulka 4: Rozdělení dotací

Typ hlavního příjemce	Podíl na počtu projektů	Podíl na celkové částce
Základní školy	42 %	12 %
Střední školy	17 %	11 %
Terciární vzdělávání	17 %	27 %
Další subjekty	25 %	50 %

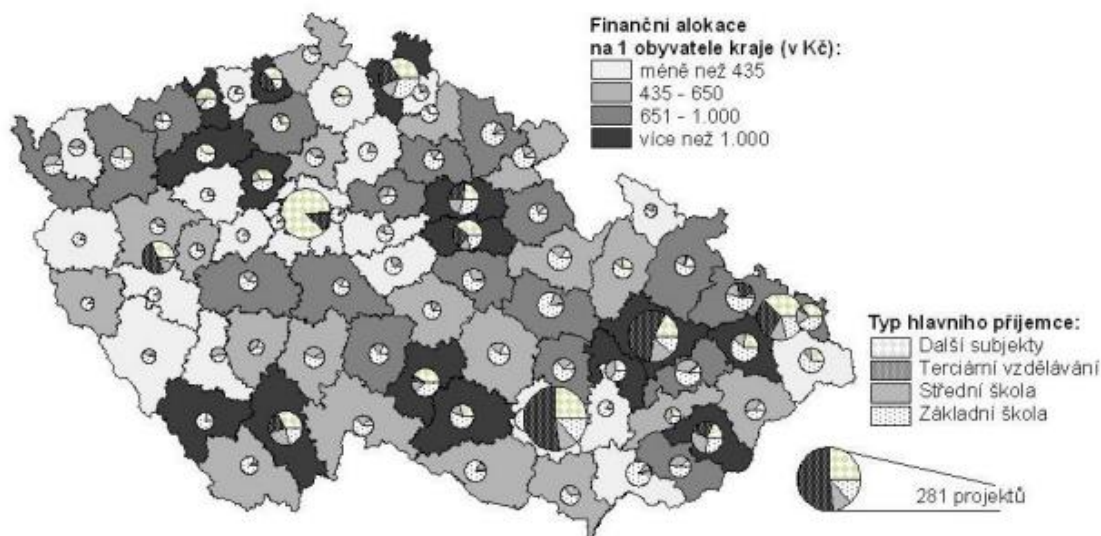
Zdroj: opf.slu.cz (Hájek, Novosál, Šebestová, Hrabínová) 2011

Co se týče geografického rozdělení:

- Absolutně nejvyšší počet projektů připadl na hlavní příjemce se sídlem v Jihomoravském, Moravskoslezském a Olomouckém kraji. Naopak nejnižší počty projektů vykazali hlavní příjemci se sídlem v Karlovarském, Plzeňském a Zlínském kraji.
- Nejvyšší objem finanční alokace na 1 obyvatele připadl na hlavní příjemce se sídlem v Praze, Jihomoravském a Olomouckém kraji. Poznatky vztahující se k Praze je ovšem třeba brát s rezervou s ohledem na skutečnost, že území dopadu těchto projektů je mimo území hlavního města. Naopak nejnižší objem finanční alokace připadající na 1 obyvatele vykazaly kraje Středočeský, Karlovarský, Zlínský a Jihočeský.

Zajímavý pohled na geografické rozdělení peněz nabízí i následující mapa viz obrázek č. 2, která vyobrazuje prostorovou distribuci počtu finanční alokace projektů podle sídla příjemce dle okresů ČR.

Obrázek 2: Prostorová distribuce finanční alokace projektů dle okresu sídla příjemce v ČR



Zdroj: opf.slu.cz (Hájek, Novosál, Šebestová, Hrabínová) 2011

„Lidský kapitál představuje jeden z hlavních faktorů současných úvah jednak o možnostech stimulace regionálního rozvoje a jednak o příčinách existence regionálních disparit. V tomto ohledu je proces tvorby lidského kapitálu spojován se zvyšováním produktivity, přičemž tvorba lidského kapitálu je založena na procesech vzdělávání a učení“ (Hájek, Novosál, Šebestová, Hrabínová, 2011).

2.7.2 Investice do vzdělání a její návratnost

V posledních patnácti letech roste zájem o návratnosti do vysokoškolského vzdělání nejen z pohledu laické veřejnosti, ale i z pohledu politiků. Hlavním důvodem pro tento jev jsou narůstající problémy s financováním vysokoškolského studia, zapříčiněného velkým nárůstem studentů. Fakt, že vysokoškolské vzdělání přináší jeho absolventům v budoucnu jistou míru návratnosti, bývá hlavním argumentem, proč přesunout více peněz ze státního rozpočtu, tedy peněz daňových poplatníků, na absolventy vysokých škol (Urbánek, 2012).

„Teorie lidského kapitálu předpokládá, že volba typu vzdělávací dráhy, její délky a jejího zaměření závisí na kalkulaci – explicitní nebo implicitní – návratnosti investice prostředků do tohoto vzdělání. Ve vysokoškolském vzdělání takovou investicí jsou jednak přímé náklady (ať už je nese student nebo veřejnost) a dále odřeknuté výdělky po dobu studia. Výnosy této investice jsou dány zvýšenými výděly proti těm, kdo mají nižší

vzdělání. Pro vysokoškolské vzdělání referenční skupinou budou středoškoláci“ (Urbánek, 2012).

Většina ekonomů se shoduje, že lidé by měli být do konceptu lidského kapitálu zahrnuti ze tří důvodů:

- 1) Náklady na výchovu a vzdělání lidí jsou reálné.
- 2) Produkty jejich práce zvyšují národní bohatství.
- 3) Výdaj na lidskou bytost, jenž zvyšuje tento produkt, zvýší národní bohatství.

I zde je tedy nutné měřit návratnost investice do lidského kapitálu. Jednou z nejdůležitějších otázek je, zda je možné výnosnost měřit a jak.

Základní problémy v měření lidského kapitálu shrnují následující body:

- Měření (odhady) výnosů je mnohem složitější - mnoho typů výnosů a navíc externality.
- Výpočty návratnosti mají problém s dobou využití lidského kapitálu, diskontní mírou a mírou rizika.
- Porovnání investičních možností – existují jiné finanční možnosti, jiné vzdělávací dráhy atd.

2.8 Nutnost vzdělávání a profesního rozvoje pedagogů

Na učitele i ředitele základních škol jsou kladeny vysoké nároky, protože musejí své žáky vybavit dovednostmi, které potřebují k životu v dnešním globalizovaném světě plném rozmanitých médií a naučit je tak, jak se v tomto prostředí orientovat a zapojit se do něj. Ve výuce by přitom měli přizpůsobovat svůj přístup individualitám žáků s rozmanitými sociálními a vzdělávacími potřebami i kulturním zázemím.

Sami sebe tak musejí pedagogové neustále vzdělávat, aby zůstali informovaní a mohli zavádět do vlastních výukových postupů inovace a nové poznatky. (TALIS, 2013)

Tyto poznatky ve výsledku mohou vést nejen k vzdělávání jich samotných, ale i jejich žáků, což dále:

- Posiluje schopnosti a dovednosti lidí, kterým tak pomáhá zvyšovat produktivitu práce i více vydělávat (přispívá k lidskému kapitálu).
- Zvyšuje inovační kapacitu země a vytváří znalosti směřující k novým technologiím, produktům a procesům, které podporují růst.
- Poskytuje lepší příležitosti více lidem (přispívá tak ke spravedlivosti).
- Podporuje sociální rozvoj posilováním sociální koheze (rozšiřuje tak sociální kapitál). Obohacuje život přímo (např. potěšením z inteligentního myšlení a pocitu seberealizace, které poskytuje).
- Lidé s vyšším vzděláním jsou šťastnější, dělají lepší rozhodnutí ohledně osobních financí, trpí méně nezaměstnaností. Vzdělání snižuje pravděpodobnost sociálních problémů, které poškozují ekonomický rozvoj (OECD, 2011).

Globalizovaný svět se neustále mění. Dle prognózy US. Department of Labor žáci v současné době vystřídají do svých 38 let 10-14 různých zaměstnání. Školy - a tedy pedagogové - musí připravovat studenty pro budoucí profesní život. Dát základ pro řešení problémů, které ještě nenastaly, a předat jim rámec myšlení pro užívání technologií, které ještě nebyly vynalezeny (Kalous, 2012).

„Česká republika je pod průměrem zemí OECD ve všech klíčových ukazatelích investic do vzdělání (podíl HDP investovaného do vzdělávání, podíl investic do vzdělávání na veřejných výdajích, průměrné výdaje na žáka/studenta a průměrné platy učitelů“ (OECD, 2011).

„Všechny české vlády se významem vzdělávání verbálně zaklínají, na podíl investovaný do školství to ale nemá vliv. Největší investovaný podíl byl v roce 1993 – 5,3 % HDP, postupně však klesal. Reálně od roku 2001 do současnosti kolísá mezi 4,2 % a 4,5 %“ (Kalous, 2012).

„Vzdělání je investicí do jednotlivců, která přináší zisk tak, jako kterákoli jiná kapitálová investice“. „Vzdělání je základní investicí do budoucnosti, pro zajištění dlouhodobého rozvoje potenciálu země“ (OECD, 2011).

„Četné výzkumy bezpečně dokládají, že školy mohou mít velký vliv na úspěch žáků v učení a rozhodující část tohoto vlivu připadá na učitele. Rozdíly v práci konkrétních učitelů způsobují značné rozdíly v tom, jak dobře se žáci učí. Kvalita učitelovy práce má prokazatelně vyšší dopad na rozdíly ve výsledcích dosahovaných žáky v učení než počet žáků ve třídě nebo různorodost ve složení třídy“ (Darling-Hammond, 2000).

„Zvýšit kvalitu učitelovy práce znamená především přijmout fakt, že povaha učitelského povolání se zásadně proměnila, požadavky na učitele jsou nejen vyšší, ale jsou mnohdy i zcela jiné než v minulém století. Kvalitně vyučovat neznamená dělat dobře totéž, co dělaly předchozí generace učitelů. Společnost očekává od svého vzdělávacího systému jinou službu, kterou vyjadřuje nově formulovanými vzdělávacími cíli pro jednotlivce (celoživotní učení, kompetence) i pro celý vzdělávací systém (spravedlivost, relevance)“ (MŠMT, 2009).

2.8.1 Role pedagogů ve školách

Učitel tvoří základ pro správné předávání znalostí a vědomostí směrem k žákům. Úspěchy ve vzdělávací a výchovné činnosti závisí především na učiteli. To na něm je realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělávání. Je důležitým faktorem pro motivaci žáků k učení, pro specifikaci cílů a pro volbu obsahu vyučovací hodiny, pro metody, jimiž se žáci budou učit novým vědomostem a dovednostem (Štáva, 2012).

„Učitelská profese je považována za nejvýznamnější ze všech profesí. I když její oceňování v každodenní praxi učitelé nijak zvláště nepociťují a reálné postavení učitelů tomuto názoru neodpovídá. Avšak vzdělání je natolik významné pro každého jednotlivce i pro společnost, že by měla být podpora a rozvoj učitelů považována za základní úkol státu i veřejnosti“ (Kohnová, 2012).

Dvě poslední desetiletí byla poznamenána silným vědecko-technickým pokrokem a velkými změnami ve společnosti. V těchto změnách dochází také k proměně postavení a role učitelů ve vzdělávacím systému. I přes tyto změny jsou učitelé stále stavebním kamenem vzdělávacího procesu všech žáků a studentů. Podprůměrný učitel nedokáže předat kvalitní výuku i přes skvělé podmínky, ale dobrý učitel dokáže velmi dobře kompenzovat situace, i když prostředí nebo podmínky nejsou ideální.

„Český vzdělávací systém se aktuálně potřebuje vyrovnat s proměnami okolního světa a odstranit překážky bránící zajištění příznivých podmínek pro kvalitní výuku. Stěžejní roli v tomto nesnadném procesu hraje právě učitel, působící souběžně jako aktér, prostředník i jeden z cílů probíhajících změn. Naší vizí je dosažení takového stavu, kdy učitel provází žáka a studenta vzdělávacím procesem, pomáhá mu dosahovat maxima svých možností a spolu s ním se rozvíjí.“ (MŠMT, 2013, str. 3).

Důležitou rolí každého učitele může do budoucna být:

- Schopnost připravit děti a mladé lidi na výzvy, které je čekají v životě v rychle se měnícím světě (jako např. klimatické změny nebo mezinárodní soupeření o stále více omezenější zdroje).
- Zvyšovat vlastní znalosti globálních témat, propojenosti a komplexní podstaty světa a přemýšlet, jak tyto otázky začleňovat do výuky.
- Získávat větší jistotu a schopnost vytvářet živé a poutavé lekce a vyučovací hodiny.
- Motivovat a zvýšit jejich entusiasmus a kreativitu díky lepší schopnosti zapojit žáky do výuky skrze skutečná témata a zvýšit jejich zanícení pro věc.
- Otevírat příležitosti ke spolupráci s kolegy uvnitř školy (i z jiných škol) a sdílet zkušenosti a dobrou praxi.
- Rozvíjet odbornost učitelů, jejich praxi a profesi.

2.8.2 Další vzdělávání učitelů

Další vzdělávání učitelů je určeno a pojímáno jako podpora pedagogické činnosti učitelů při dosahování daných cílů společnosti, které jsou uvedeny v konceptech daných škol. Koncepty škol mohou být různé. Odlišnosti mohou být dány tím, jaké scénáře škol byly či jsou platné v souvislostech dané společnosti. Na cíle společnosti jsou navázány rozdílné koncepte dalšího vzdělávání, pojetí významu jako takového, podpory tohoto vzdělávání, rozdílný je i důraz na obsah a metody dalšího vzdělávání. Tyto odlišnosti

v základních cílech dalšího vzdělávání jsou závažným problémem při srovnání a prezentaci systémů dalšího vzdělávání.

„Jedním z kritérií dalšího vzdělávání učitelů (pedagogických pracovníků) je ucelená koncepce (i když na různých úrovních – centrální, regionální či místní) tohoto vzdělávání, toto vzdělávání má být řízené a cílené na rozvoj školy a vzdělávání. Koncepce dalšího vzdělávání učitelů sleduje širší či specificky určené vzdělávací záměry. Další vzdělávání učitelů neoznačuje pouze akce, na nichž jsou učitelé školeni, ale i samostudium k vymezeným a proklamovaným požadavkům, či aktivity, při kterých učitelé připravují pod vedením školitelů či jiných osob nové strategie či postupy. Další vzdělávání učitelů je tedy svým charakterem institucionální. Institucionální forma není podmíněna realizací aktivit na společných akcích, ale institucionálnost je dána časovým vymezením aktivity, zadanou formou participace a přesně formulovaným programem, který je koncipován v celkovém kontextu širších požadavků na rozvoj školy a vzdělávání. Další vzdělávání učitelů je spojeno s nárokem na systematizaci, institucionalizaci (ve výše uvedeném pojetí) a profesionalizaci. Profesionalizace v tomto smyslu znamená jak profesionalizaci (nebo směřování k profesionalizaci) učitelů, tak i profesionalizaci systému tohoto vzdělávání a zajištěnou nezpochybnitelnou profesní úroveň vzdělavatelů v tomto systému. Další vzdělávání právě svým institucionálním zaměřením je základním nástrojem realizace vzdělávací politiky a základním nástrojem implementace změn ve vzdělávání, ale také, jak již bylo řečeno, je nástrojem udržení stávající kvality školního vzdělávání a jejího zvyšování. Kvalita pedagogické práce učitelů a její rozvoj však není výlučně dán jen dalším vzděláváním“. (Kohnová, 2012)

Současné modely dalšího vzdělávání učitelů ukazují skutečnosti, že pokud jakýkoliv subjekt, ať už stát, městská komunita či společnost, usiluje o rozvoj školství a jeho kvality, je školský systém vázán na určitý systém dalšího vzdělávání učitelů.

„Další vzdělávání učitelů vychází z centrálně stanoveného jednotného řádu (zákona) pro systém školního vzdělávání, příp. i pro systém dalšího vzdělávání učitelů. Tyto modely i při své rozmanitosti vykazují některé společné charakteristiky, které jsou pro podporu pedagogické činnosti učitele významné, je zde zřetel na podporu pedagogické činnosti učitele, jeho didaktickou/metodickou přípravu. Toto další vzdělávání věnuje zvláštní zřetel začínajícím učitelům a současně zdůrazňuje význam vzdělávání

ředitel/správce škol a jejich odpovědnosti za kvalitu školy. Důležitou součástí jsou kurzy pro učitele, konference a vzájemné diskuse“ (Kohnová, 2012).

Dle současné legislativy může být další profesní vzdělávání učitelů (a dalších pedagogických pracovníků) rozděleno do tří základních oblastí:

- a. Studium k rozšíření odborné kvalifikace (§ 6).*
- b. Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (§ 7-9) jedná se o kvalifikační studia, ale vstupním předpokladem je zde učitelská kvalifikace, jen na tomto základě je toto studium možné.*
- c. Studium a prohlubování odborné kvalifikace (§ 10) do této oblasti spadá mnohočlenná oblast vzdělávacích kurzů i jednotlivých přednášek a seminářů (vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků).*

„Nároky kladené na učitele, vedoucí pracovníky škol a pedagogy vzdělávající učitele se neustále zvyšují a mění. Pedagogové sehrávají zásadní úlohu v modernizaci dnešního vzdělávacího systému. Proto musí sami pracovat na rozvoji svých dovedností a prohlubovat si znalosti. Důležitá je nejen jejich původní kvalifikace, ale i získávání dalšího odborného vzdělání v zájmu co nejvyšší kvality a podpora ze strany odborných asociací, na které se učitelé mohou v průběhu své kariéry obracet.“ (europa, 2014).

2.8.3 Problémy dalšího vzdělávání učitelů a vzdělávací politika

Školní vzdělávání je vymezeno kromě školského zákona (561/2004 Sb. v aktuálním znění) ještě několika dalšími rámci. Problémem byla aplikace cílů vzdělávací politiky. Systém přípravy učitelů byl ohledně legislativy zajištěn jen pro uvedení do základního zadání představovaného rámcovými vzdělávacími programy a tvorbou školních vzdělávacích programů. Nabídka dalších vzdělávacích programů pro učitele byla dále již velice roztržštěná, bez jakéhokoli logického systému a cíle. Stejný problém mají i priority vzdělávací politiky, které řeší více aktuální problémy ve společnosti, jako jsou ekologie, rasismus, projevy netolerance, cizí jazyky, ICT, zdravý životní styl atd. Tyto oblasti jsou jistě velice důležité pro školní vzdělání, ale rozvoj pedagogicko-psychologických a oborově didaktických kompetencí učitele jako jedna z nejzásadnějších oblastí profesního rozvoje mezi nimi není (Kohnová, 2012).

Skutečnému, plnému nasazení při práci učitele jsou v současnosti kladeny různé překážky. Mezi nejvýznamnější jsou řazeny:

- Nízká atraktivita a neuspokojivá kariérní perspektiva učitelské profese, vyplývající z převládajícího mínění ohledně nedostatku příležitosti k uplatnění samostatného potenciálu a k opravdové seberealizaci.
- Nedostatečná praktická příprava v rámci počáteční přípravy budoucích učitelů na vysokých školách.
- Chybějící standard učitelské profese.
- Absence metod profesní podpory a spolupráce učitelů.
- Nedostatečná podpora dalšího profesního rozvoje učitelů.

2.8.4 Profesní rozvoj učitelů

Pro vysvětlování pojmu profesního rozvoje učitelů je nutné zdůraznit, že profesní rozvoj je odlišný termín než další vzdělávání učitelů. Pod pojmem profesní rozvoj učitelů se skrývá mnohem širší škála činností.

Za profesní rozvoj učitelů (a nejen jich), jsou považovány jakékoliv činnosti rozvíjející individuální vědomosti, schopnosti, dovednosti a další specifika profese. Profesní rozvoj můžeme rozdělit na tři základní složky: další institucionální vzdělávání učitelů, sebevzdělávání a také znalosti, zkušenosti a dovednosti, které učitel získá během jeho profesní praxe (Kohnová, 2012).

2.8.5 Kariérní řád - profesní rozvoj pedagogických pracovníků

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy si vzalo za cíl zavést kariérní systém, který podpoří celoživotní profesní rozvoj učitelů, se snahou propojit ho se systémem odměňování. V současné době byl podán návrh novely zákona č. 563/2004 sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých dalších zákonů, v platném znění, do meziresortního připomínkového řízení tím způsobem, aby se k tomuto návrhu mohla vyjádřit jak odborná tak široká veřejnost.

2.8.6 Logika kariérního řádu

V návrhu novely je nová možnost k doplnění existujícího kariérního systému pedagogických pracovníků pro učitele o novou kariérní cestu – cestu rozvoje profesních kompetencí. Do nynějška mohli učitelé volit pouze kariérní cestu k výkonu specializovaných činností ve škole (např. specializaci školního metodika prevence, výchovného poradce atd.), nebo svou kariéru směřovat k vedoucí pracovní pozici.

Významnou částí cesty rozvoje profesních kompetencí učitelů je podle návrhu novely adaptační období začínajícího učitele s tím, že návrh bere v úvahu dvouleté období, kdy bude začínající učitel čerpat ze zvýšené podpory ze strany jeho zaměstnavatele. Zákon jmenuje roli takzvaného uvádějícího učitele a počítá s tím, že tato osoba bude mít vytvořeny podmínky pro práci se začínajícím učitelem, který má mít podle návrhu snížený rozsah přímé pedagogické činnosti. Dalším zdrojem podpory poskytování začínajícímu učiteli by měly být také školy připravující učitele.

Základem kariérního systému bude třístupňový standard učitele, postavený na profesních kompetencích učitele a jejich směřování k rostoucí kvalitě práce učitele (MŠMT, 2016).

Navrhovaný standard má tyto tři oblasti:

- 1) Oblast osobního profesního rozvoje.
- 2) Oblast vlastní pedagogické činnosti.
- 3) Oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy.

„Návrh zákona přináší změny v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Navržena je nová úprava plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (nahrazení plánem pedagogického rozvoje školy) a zavedení povinnosti vytvářet a periodicky vyhodnocovat osobní plány profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Ty mají mít dvě části: část povinného rozvoje a nepovinné části individuálních cílů. Návrh počítá s tím, že plnění osobního plánu profesního rozvoje má mít vliv na výši osobního příplatku u škol, které odměňují platem“ (MŠMT, 2016).

System dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) má mít tyto změny:

- Akreditace studia v programu celoživotního vzdělávání uskutečňované vysokou školou, pokud má toto studium vést k získání odborné kvalifikace pedagogického pracovníka.
- Posílení významu stanoviska Akreditační komise DVPP pro rozhodnutí o žádosti o akreditaci v systému DVPP.
- Zakotvení standardů vzdělávacích programů DVPP.

2.9 Výzkumy a studie v oblasti vzdělávání učitelů

Veškeré výzkumy se shodují ve velkém významu vědomostí, dovedností učitelů a jejich nepřetržitému dalšímu vzdělávání, které vede ke zlepšení a především zkvalitnění jejich výuky. Výzkumy se neshodují v nejednoznačných faktorech na zlepšení výuky, jako je délka praxe nebo dosažené vzdělání učitele (Straková, 2011).

Jedna ze studií zkoumala souběžně 17 vzdělávacích systémů po celém světě, ať už ve vyspělých evropských a západních zemích, v asijských zemích nebo v zemích třetího světa. Cílem studie bylo zjistit, která opatření nejvíce přispěla ke zlepšení vzdělávacího systému. Jako nejvýznamnější faktor pro vzdělávací systémy podobné nebo totožné s naším v ČR se ukázala péče o učitele a jeho profesní rozvoj. Další doporučení bylo pak péče o rozvoj výukových dovedností učitelů a manažerských dovedností ředitelů a zajištění profesního a platového postupu pro obě skupiny pedagogických pracovníků (Straková, 2011).

Z uvedených výzkumů vyplývají i nové požadavky na učitele. Mezi ty nejzákladnější úrovně patří tyto:

- Na úrovni žáka: řízení procesu učení tak, aby se žáci učili řídit vlastní učení a rozvíjeli dovednost řešit problémy, zohledňování individuálních potřeb jednotlivých žáků, integrace formativního a sumativního hodnocení.
- Na úrovni třídy: výuka v multikulturní třídě, důraz na mezipředmětové vazby a aplikaci poznatků, integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.
- Na úrovni školy: týmová práce, plánování, používání informačních technologií, realizace projektů s jinými školami doma i v zahraničí, podíl na vedení školy.
- Ve vztahu ke komunitě: poskytování profesionálních rad rodičům, spolupráce s jinými organizacemi.

„Potřeba nových dovedností učitelů vyplývá do značné míry z nových nároků na výstupní vědomosti a dovednosti žáků. Diskuze o tom, jaké vědomosti a dovednosti potřebují mladí lidé pro uplatnění v životě a na pracovním trhu ve 21. století a jak vyvážit tradici a inovace v obsazích a cílech vzdělávání, probíhají mezi pedagogy a tvůrci vzdělávacích politik na celém světě. (Straková, 2011).

Vědci z projektu Assessment and Teaching of 21.st-Century Skills přišli se třemi oblastmi učitelských schopností a dovedností - v oblasti učení a inovací, v oblasti informačních technologií a dovednosti sociální a profesní. Dovednosti v oblasti učení a

inovaci zahrnují tvořivost a inovativnost; kritické myšlení a dovednosti řešit problémy a dále dovednosti komunikovat a spolupracovat s druhými. Dovednosti v oblasti informačních technologií zahrnují informační gramotnost; mediální gramotnost a dovednost užívat moderní technologie. Poslední okruh dovedností zahrnuje životní dovednosti a dovednost řídit vlastní pracovní kariéru. Sem patří flexibilita a přizpůsobivost; iniciativnost a schopnost stanovovat si cíle a tyto cíle dosahovat; sociální dovednosti včetně dovednosti pohybovat se v prostředí rozmanitých kultur; produktivita a dovednost skládat účty a nakonec schopnost vést a nést zodpovědnost (Straková, 2011).

Z dalších výzkumů, většinou ze strany Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, vyplývají další doporučení, týkající se profesního rozvoje učitelů. Například jsou to tato zjištění:

- Profesní rozvoj učitelů by měl být přijímán jako klíčový nástroj ke zkvalitnění výsledků vzdělávacího systému a měl by být náležitě podporován odborně, legislativně i finančně.
- Umožnit, aby vzájemné vzdělávání ve škole bylo zrovnoprávněno s externím (legislativa, odměňování, hodnocení ČŠI apod.).
- Zajistit podmínky pro fungování metodické podpory uvnitř školy (výchovné poradenství, činnost předmětových komisí, metodických sdružení a uvádějících učitelů).
- Vytvořit funkční systém dalšího vzdělávání, který bude dobře propojen s kariérním systémem a bude motivovat učitele k profesnímu růstu.
- Prohloubit spolupráci s fakultami připravujícími budoucí učitele.
- Používat k metodické podpoře učitelů moderní technologie – např. videozáznamy vyučovacích hodin.
- Zvážit zapojení pomocného personálu a dobrovolníků, studentů, důchodců či dalších osob, aby se učitelé mohli věnovat především odborné práci.
- Poskytnout učitelům možnost ucházet se formou soutěže v určité fázi své kariéry o tvůrčí volno, které by mohli využít ke specifickým formám profesního rozvoje.

Jedním ze základních doporučení zahraničních výzkumů je, že za konečný cíl a kritérium posuzování kvality práce učitele by měly být brány v nejširším slova smyslu chápané výsledky učení žáků (Starý, 2012).

„Učitelům by měla být poskytována cílená podpora podle průběhu jejich profesní dráhy a podle specifických skupin žáků. Učitelé v různých fázích své profesní dráhy potřebují odlišnou podporu. Za prioritní příjemce podpory jsou obvykle považováni zejména učitelé nově nastupující do škol. V zahraniční literatuře i v domácí studii vzdělávacích potřeb byla identifikována i potřeba podpory učitelů v pozdějších fázích kariéry jako prevence nebezpečí ustrnutí ve vývoji, projevující se používáním rigidních rutinních postupů ve výuce a neochotou dále se vzdělávat (syndrom vyhoření). Důležité je rozvíjet jak znalosti a dovednosti učitele, tak podporovat jeho kondici, nasazení a profesní identitu“ (Starý, 2012).

V profesním rozvoji učitelů se jako nejdůležitější staví důraz na oborově didaktické kompetence (didaktické znalosti obsahu). Zahraniční výzkumy (např. Seidelová – Shavelson, 2007) dokázaly, že nejznatelnější smysl na zkvalitňování výsledků žáků má profesní rozvoj vázaný na konkrétní vzdělávací obsah v rámci vzdělávací oblasti RVP, vyučovacím předmětu nebo dílčím tématu. Nabídka těchto kurzů dalšího vzdělávání učitelů je však v porovnání s jinými oblastmi poměrně chudá. Kurzy dalšího vzdělávání mají většinou krátkou časovou dotaci a zpravidla neposkytují účastníkům podporu při zavádění nových dovedností do výuky (Starý, 2012).

2.10 Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání v ČR

Šetření TALIS je projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření TALIS je prvním mezinárodním výzkumem, ve kterém jsou učitelé a ředitelé přímo dotazováni na školní prostředí, kde probíhá vyučování, a podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují. Představuje důležitou zpětnou vazbu, která má sloužit jako podklad ke zlepšení podmínek pro učitele, zvýšení jejich spokojenosti při vykonávání své profese, a tím zefektivnění celé vzdělávací politiky. Šetření také umožňuje doplnit důležité informace potřebné k porovnávání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a identifikovat příklady dobré praxe. V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Šetření se zúčastnilo celkem 33 zemí. (ČŠI, 2013)

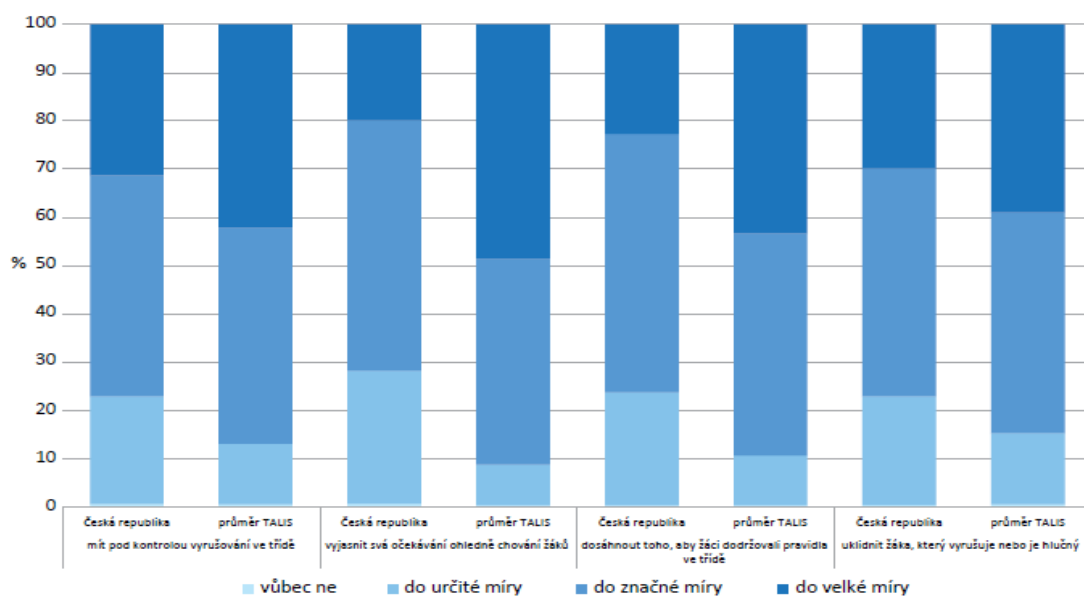
Dle šetření TALIS byla u učitelů v ČR nalezena tato specifika:

- Učitelé v ČR hodnotí celkově svou zdatnost oproti učitelům v ostatních zemích (kromě Japonska) jako nižší. To platí zejména pro pocit, že zvládají různé činnosti vážící se k motivaci a aktivnímu zapojování žáků do výuky a že dokážou při výuce využívat alternativní vyučovací metody.
- Přes výše uvedené však učitelé v ČR v naprosté většině uvedli, že jsou se svým výkonem v dané škole spokojeni (95 %), čímž se prakticky neliší od mezinárodního průměru (93 %). Na rozdíl od toho v Japonsku je se svým výkonem v dané škole spokojena jen polovina učitelů.
- Většina učitelů v zemích zapojených do šetření TALIS 2013 si nemyslí, že by si společnost povolání učitele vážila (v průměru 69 %), přičemž v ČR jsou učitelé v tomto ohledu ještě skeptičtější (88 %). Mezi jednotlivými zeměmi však byly zaznamenány značné rozdíly.
- Co se spokojenosti s povoláním učitele týče, v ČR i v mezinárodním průměru učitelé v naprosté většině uváděli, že nelitují svého rozhodnutí stát se učitelem (více než 90 %). Téměř třetina učitelů v ČR i v mezinárodním průměru si však říká, jestli by nebylo lepší, kdyby si bývali zvolili jiné povolání. Zároveň jen zhruba tři čtvrtiny uvedly, že kdyby si měly znovu vybrat, zvolily by si opět práci učitele.
- O tom, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami, je v ČR ze všech zemí přesvědčen nejnižší podíl učitelů (53 %).

- Spokojenost učitelů v zaměstnání souvisí ve všech zemích výrazně s příležitostmi, které mají zaměstnanci školy k tomu, aby rozhodovali o školních záležitostech. Ve 20 zemích (včetně ČR) souvisejí tyto příležitosti také se subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů, přestože již v o poznání menší intenzitě.
- S vyšší subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů a jejich spokojeností v zaměstnání souvisí též ve všech či většině zemí (včetně ČR) vyšší míra konstruktivistického postoje, lepší vztahy učitelů se žáky a intenzivnější spolupráce mezi učiteli.
- V ČR byla zaznamenána silná pozitivní souvislost mezi spokojeností učitelů v zaměstnání a názorem, že zpětná vazba má vliv na to, jak učitelé vyučují, a naopak není prováděna pouze za účelem splnit administrativní požadavky. Tento vztah se přitom do jisté míry projevil téměř ve všech zemích zapojených do šetření.
- V šetření byly v řadě zemí (včetně ČR) zjištěny též souvislosti mezi spokojeností učitelů v zaměstnání, respektive mezi jejich hodnocením vlastní zdatnosti a složením žáků ve třídě, jakož i podílem času vyučovací hodiny věnovaného udržování kázně (šetření TALIS, 2013).

Subjektivně vnímanou vlastní zdatnost v oblasti řízení třídy ukazuje s porovnáním světového průměru i následující graf.

Graf 6: Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost v oblasti řízení třídy



Zdroj: Šetření TALIS 2013

Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů v ČR v oblasti řízení třídy žáků je ve všech případech v mezinárodním srovnání podprůměrná. I přesto ve všech ohledech více než 70% učitelů označilo, že do velké míry uvedené oblasti zvládá (šetření TALIS, 2013).

3 Metodika

3.1 Studium odborné literatury

Téma diplomové práce je odborné a vyžadovalo prostudování velkého množství odborné literatury, která shrnuje danou problematiku jak v oblasti lidského a sociálního kapitálu, tak v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Veškerou odbornou literaturu jsem našel v akademické knihovně a čerpal jsem i z odborných internetových zdrojů, které se přímo zabývaly tématy obsaženými v této diplomové práci. Mezi nejvýznamnější zdroje patří materiály MŠMT, databáze Eurostatu a sborníky z konferencí o reprodukci lidského kapitálu a další.

3.2 Vytvoření dotazníku a jeho zpracování

Aby bylo možné potvrdit či vyvrátit hypotézy určené ke zkoumání, bylo zapotřebí vytvořit dotazník zaměřující se na cílovou skupinu, kterou byli pedagogové základních škol.

Dotazník byl vytvořen na základě studia odborné literatury, konzultace s vedoucí diplomové práce a na základě konzultace s pedagogy ze základní školy. Dotazník byl rozdělen na čtyři části - a to na část identifikační, část zaměřenou na další vzdělávání pedagogů, část zaměřenou na přenosťovací sociální kapitál a část zaměřenou na vnímání statutu učitele.

S dotazníkem jsem se obrátil na ředitele základních škol na území obce s rozšířenou působností Pelhřimov, kde se nachází 13 úplných základních škol a 5 neúplných základních škol. Dotazník byl rozeslán do všech těchto škol, ve kterých je zaměstnáno v součtu cca 270 pedagogů (učitelé, vychovatelé). Návratnost dotazníků byla 17 % - celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 46 pedagogů. Získaná data jsem analyzoval a přetvářel na grafické a tabulkové zobrazení.

3.3 Porovnání získaných dat s oficiálními výzkumy zpracovávající danou problematiku

Nejprve jsem našel různé výzkumy s podobným zaměřením a porovnával je s daty získanými v průzkumu. Jako nejvhodnější materiály pro srovnání jsem vyhodnotil celosvětové šetření TALIS 2013, průzkumy MŠMT a Českého statistického úřadu.

3.4 Zpracování dat pomocí statistických programů

Získaná data jsem zpracoval pomocí statického programu IBM SPSS Statistics pro podrobnější ověření stanovených hypotéz. V této části byly použity statistické metody a testy, které pomohly vyvrátit či potvrdit dané hypotézy. Použité metody a testy jsou popsány dále.

3.4.1 Kontingenční tabulky

Kontingenční tabulky se ve statistice využívají k přehledné vizualizaci dvou a více znaků. Základním principem kontingenčních tabulek je, že řádky tabulky odpovídají možným hodnotám prvního znaku a sloupce pak hodnotám znaku druhého. V jednotlivých buňkách kontingenčních tabulek je pak zařazen počet případů, kdy měl znak první hodnotu odpovídající příslušnému řádku a zároveň druhý znak hodnotu odpovídající příslušnému sloupci. Jednotlivé součty a mezosoučty všech hodnot v každém řádku, resp. sloupci nesou informaci o počtu výskytů jevů, při nichž nabyl první (resp. druhý znak) příslušné hodnoty bez ohledu na hodnotu druhého (resp. prvního) znaku. Jinak řečeno, používají se pro účinnou analýzu a třídění velkého množství dat. Slouží k vytváření přehledů z rozsáhlých databází, přičemž jednotlivé hodnoty shrnují do vybraných kategorií ve sloupcích a řádcích.

Kromě popisu četnosti byly v této práci využity kontingenční tabulky i k testování vztahů mezi jednotlivými znaky. Kontingenční tabulky umožňují testování různých statistických hypotéz, mezi nejčastější z nich patří právě hypotéza o nezávislosti znaků, hypotéza o shodnosti struktury a hypotéza o symetrii vztahů (Hendl, 2004).

3.4.2 Exaktní testy

Exaktními testy se nazývá statistický balíček metod pro analyzování kontinuálních nebo kategoriálních dat exaktními metodami. Cílem exaktních testů je stanovovat přesné a spolehlivé výsledky i přes to, že vzorek dat je příliš řídký, není jich dostatek nebo jsou nesymetrická či silně vázaná. Z tohoto důvodu byly použity v této diplomové práci. S jejich pomocí bylo možno ověřovat stanovené hypotézy na odpovídající úrovni (Mehta, Patel, 2015).

3.4.3 Chí – kvadrát test

Chí – kvadrát test neboli test dobré shody je metoda matematické statistiky, je používán k testování shody četnosti především u kategoriálních znaků. Umožňuje ověřit, zda má náhodná veličina určité předem dané rozdělení pravděpodobnosti.

Takové rozdělení může být dáno včetně parametrů nebo i s parametry neznámými. Tento test se často používá právě pro ověřování hypotéz v kontingenčních tabulkách popsaných výše (Anděl, 1985).

3.4.4 Fisherův exaktní test

Nejčastěji používaným exaktním testem je Fisherův exaktní test. Je to neparametrický test hypotézy o rozložení, ve kterém se testuje shoda teoretického rozložení se skutečným. Používá se v situacích, kdy ve čtyřpolní tabulce četností není možné aplikovat chí-kvadrát test vzhledem k tomu, že v některé z buněk je četnost příliš nízká (Mehta, Patel, 2015).

3.4.5 Metoda Monte Carlo

Metoda Monte Carlo byla v diplomové práci použita v případech, kdy byla množina získaných dat malá a nebylo možné nebo spolehlivé použít standartní asymptotické metody. Metoda Monte Carlo poskytuje nezkreslený odhad bez požadavků na asymptotické metody (Mehta, Patel, 2015).

3.5 Použitý software – IBM SPSS Statistics

IBM SPSS Statistics je softwarový balíček používán pro statistickou analýzu dat. V této práci byl program využit právě pro statistickou analýzu dat z dotazníkového šetření. Program byl zvolen s ohledem na formu sebraných dat. SPSS Statistics je jeden z nejlepších programů k analýze velkých balíků dat. A nabízí velké množství analytických testů, které jsou vysvětleny výše. (IBM Analytics, 2016)

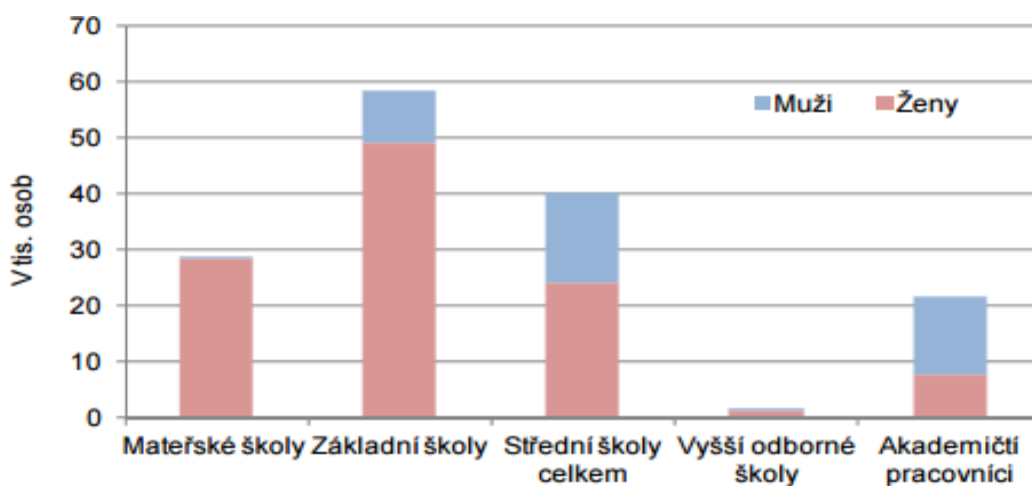
4 Aplikační část

4.1 Výsledky dotazníkového šetření

4.1.1 Genderové a věkové rozdělení pedagogů

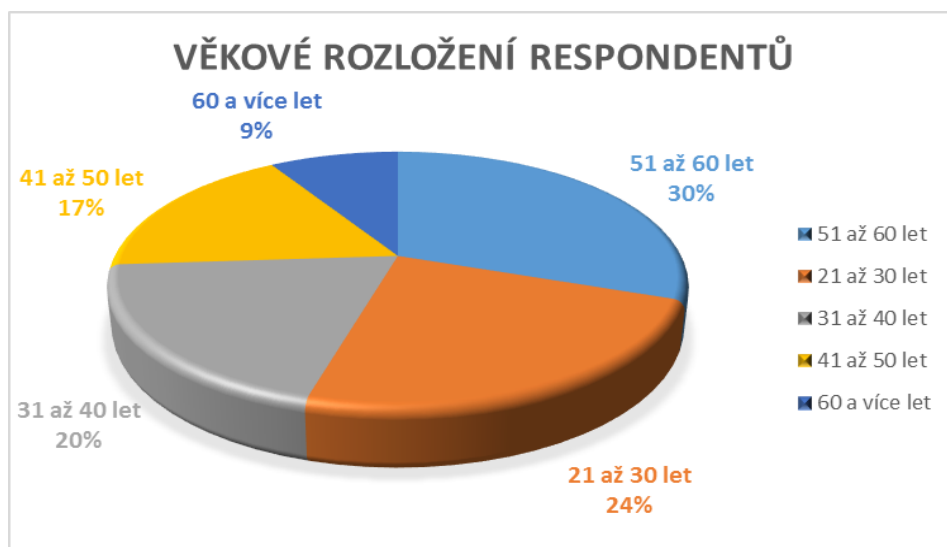
Průzkumu se zúčastnilo 46 pedagogů. Jsem si vědom, že vzorek není početný, ale je to dáno tím, že v obci s rozšířenou působností Pelhřimov, do které byl dotazník zaslán, působí přibližně 270 pedagogů. Dotazník vyplnili muži a ženy v poměru 71,7% žen a 28,3% mužů. Tento poměr téměř odpovídá celkovému poměru mužů a žen na všech základních školách v ČR. Při průzkumu českého statistického úřadu v roce 2014 bylo v základních školách procentní zastoupení žen 84% a mužů 16% viz graf č. 7.

Graf 7: Genderové rozdělení pedagogů na základních školách



Zdroj: Český statistický úřad <https://www.czso.cz>

Graf 8: Věkové rozložení respondentů dotazníku

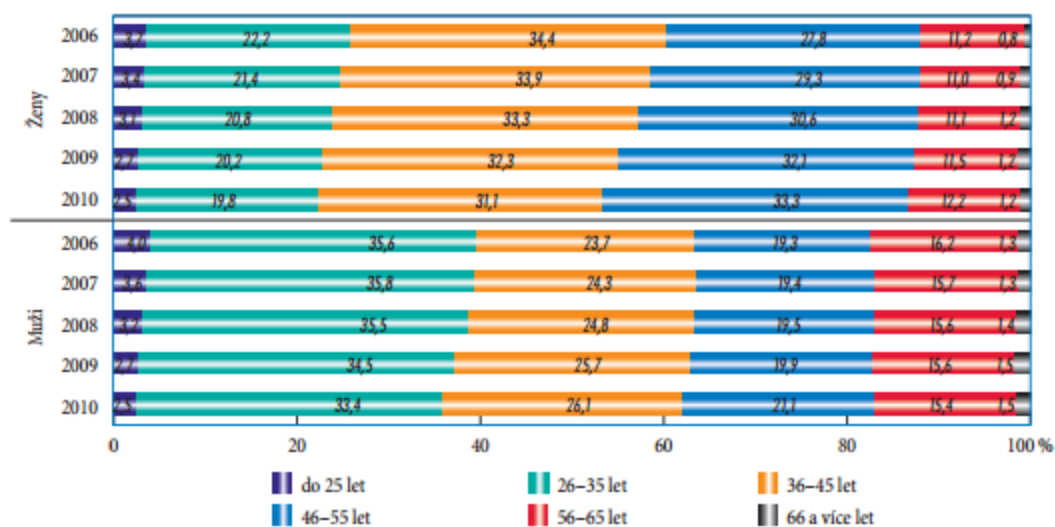


Zdroj: Vlastní zpracování

Oproti věkovému rozložení pedagogů na základních školách v ČR vykazuje zkoumaný vzorek mírné odlišnosti.

„Věková struktura učitelů základních škol se z genderového pohledu výrazně liší. Nejpočetnější skupinou jsou učitelky ve věku 36–45 let (31–34 %) a 46–55 let (28–33 %) a můžeme konstatovat, že populace učitelek základních škol relativně stárne. Zatímco zastoupení učitelek ve věkových skupinách do 45 let klesá, ve věku od 56 let výše jsou podíly učitelek stále vyšší. Věková struktura učitelů-mužů je ve srovnání se ženami výrazně mladší. Kolem 35 % učitelů-mužů je ve věku do 35 let (žen v tomto věku je pouze přibližně pětina), ale i zde je patrný relativní úbytek mladých učitelů-mužů. Stejně tak relativně ubývá učitelů-mužů 56letých a starších (ze 17,5 % v roce 2006 na 16,9 % v roce 2010) a mírně roste zastoupení mužů ve věku 36 až 55 let (ze 43 % v roce 2006 na 47,2 % v roce 2010)“ (SPL, 2010).

Graf 9: Věkové a genderové rozložení učitelů základních škol



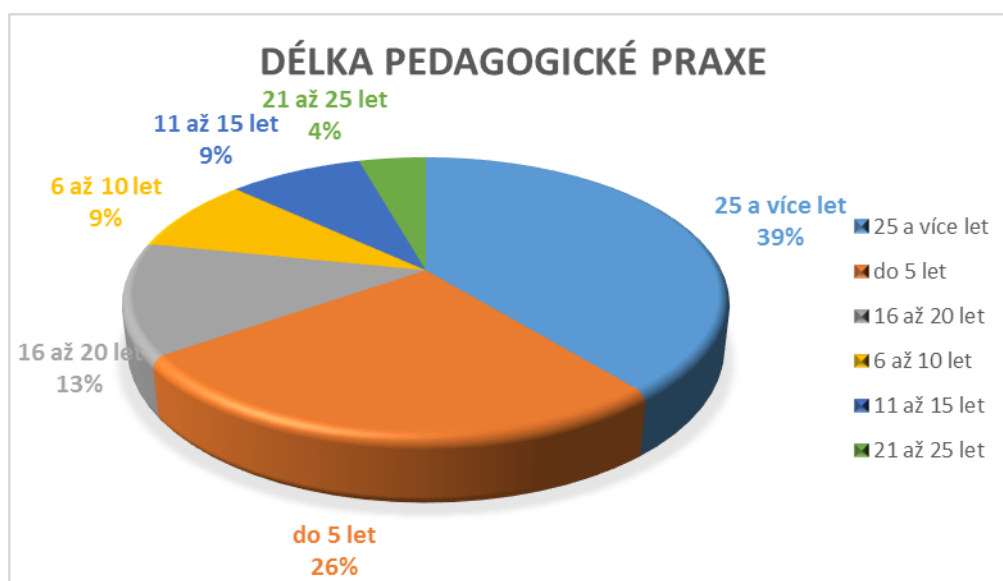
Zdroj: výpočty ÚIV na základě dat ISP

4.1.2 Stupeň dosaženého vzdělání respondentů

Stupeň dosaženého vzdělávání respondentů splnil očekávání. Největší podíl respondentů - 65,2% - dosáhl odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost učitele 2. stupně základní školy. Druhý nejvyšší podíl - 19,6% respondentů dosáhl odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost učitele 1. stupně základní školy. Odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost vychovatele (vzdělání střední škola) dosáhli 4 respondenti a pouze jeden z respondentů nespĺňuje kvalifikaci pro pedagogickou činnost.

Ze všech zúčastněných působí 65,2 na 2. stupni základní školy a 34,8% na 1. stupni základní školy. Nejčastější aprobace respondentů – učitelů 2. stupně ZŠ - jsou humanitní (43%) a přírodovědné obory (37%), přibližně 19 % odpovídajících má pak výchovné zaměření předmětů.

Graf 10: Délka pedagogické praxe



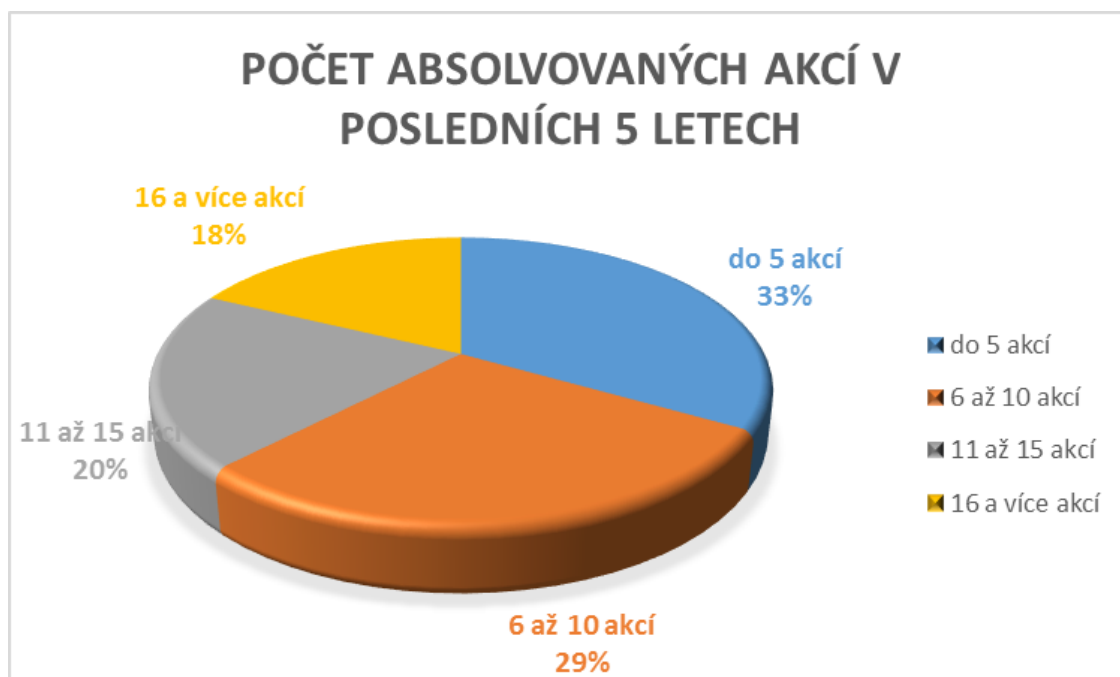
Zdroj: Vlastní zpracování

Délka pedagogické praxe koresponduje s věkovým rozdělením respondentů. Nejpočetnější skupina respondentů má bohaté zkušenosti s více než dvaceti pěti letou praxí, zatímco druhá nejpočetnější skupina má praxi pouze do 5 let (začínající učitelé).

4.1.3 Pedagogové a jejich další vzdělání

V tomto oddíle uvedla většina pedagogů (82,6%), že vedení škol sleduje jejich aktivity spojené s jejich rozvojem. Celkem 17,4% pedagogů uvedlo, že vedení nesleduje jejich další aktivity nebo o něm nevědí.

Graf 11: Počty absolvovaných vzdělávacích akcí v posledních 5 letech



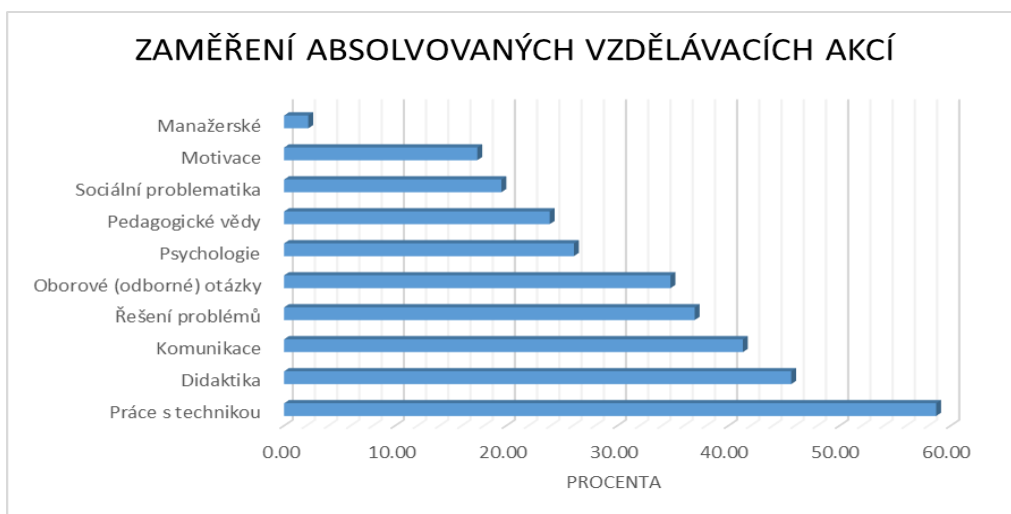
Zdroj: Vlastní zpracování

Třetina pedagogů uvedla, že se zúčastnila do 5 vzdělávacích akcí v posledních pěti letech. O něco méně respondentů absolvovalo v uvedeném rozmezí 6 – 10 vzdělávacích akcí a 38% účastníků dotazníkového šetření udalo 11 a více absolvovaných akcí. Každý z pedagogů se tedy zúčastnil v průměru nejméně jedné vzdělávací akce za rok. Samozřejmě závisí na kvalitě každé vzdělávací akce, na intenzitě a hloubce předávaných vědomostí, dovedností. Nelze tvrdit, že počet absolvovaných akcí dalšího vzdělávání je přímo úměrný přínosu pro práci pedagoga.

Zajímavé je, že 17,4% respondentů uvedlo, že vedení školy – podle jejich mínění – nesleduje jejich aktivity v dalším vzdělávání. Ředitel školy zodpovídá za kariérní růst pedagogických pracovníků ve škole. Legislativou je přímo stanovena povinnost pro všechny pedagogické pracovníky pravidelně se účastnit dalšího vzdělávání. Domnívám se, že účast pedagogů na dalším vzdělávání by se mohla stát součástí hodnocení práce (přístupu k práci) každého pedagoga.

Další zkoumanou oblastí bylo zaměření vzdělávacích akcí. Výsledky uvádí následující graf č. 12:

Graf 12: Zaměření absolvovaných vzdělávacích akcí



Zdroj: Vlastní zpracování

Mezi pedagogy jsou nejvíce vyhledávané kurzy práce s technikou. Hojně navštěvované jsou také akce zaměřené na didaktiku, komunikaci, řešení problémů a kurzy zaměřené na vyučovaný obor pedagogů. Méně čítná je účast na kurzech zaměřených na psychologii, pedagogiku, akce se sociální problematikou a kurzy motivační. Téměř nulovou návštěvnost mají kurzy manažerské a s výtvarnými náměty.

Velice podobný ráz mají i odpovědi na otázku, která zkoumala, jak pedagogové hodnotí „zdařilost“ absolvovaných akcí dalšího vzdělávání. Odpovědi jsou zachyceny v grafu č. 13:

Graf 13: Nejvíce zdařilé akce z oblasti vzdělávacích akcí

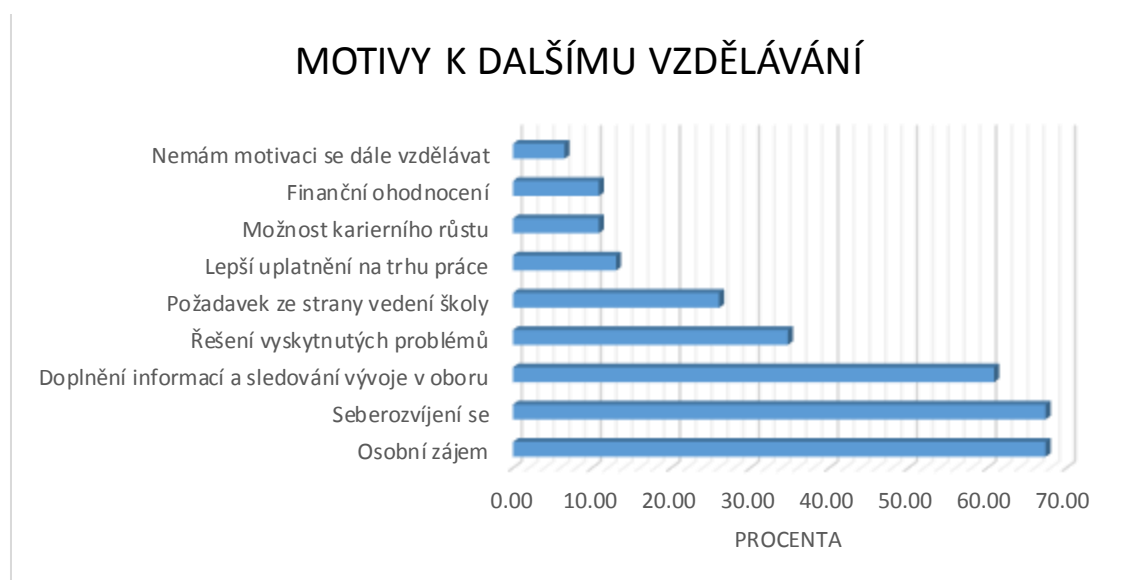


Zdroj: Vlastní zpracování

Nejvíce pedagogů ocenilo vzdělávací akce zaměřené na práci s technikou. Někteří hodnotili za zdařilé akce zaměřené na didaktiku, oborové akce, semináře věnované řešení problémů a komunikaci. U ostatních akcí jsou výsledky šetření nevypovídající.

Z absolvovaných akcí vzdělávacího typu hodnotí absolutní většina jako nejvyšší přínos spokojenost z hlediska profesního a sociálního. Absolvované akce pro zúčastněné neměly význam z hlediska nárůstu finančního ohodnocení. Jako méně přínosné pak hodnotí důležitost vzdělávacích akcí pro vylepšení své profesní kariéry a vylepšení postavení z hlediska konkurence na trhu práce. Pokud by se vnímání přínosu vzdělávacích akcí změnilo (např. vlivem uplatnění pracovního postupu podle karierního řádu, nebo systému odměňování pedagogů), následující graf č. 14, který zachycuje odpovědi na otázku motivace k dalšímu vzdělávání, by pravděpodobně vypadal jinak.

Graf 14: Motivace k dalšímu vzdělávání pedagogů



Zdroj: Vlastní zpracování

Jak lze vidět na grafu č. 14, nejčastějším motivem pro další vzdělávání je osobní zájem a seberozvoj, doplnění informací a sledování vývoje ve vyučovaném oboru zúčastněných respondentů. Nezanedbatelným motivem je řešení aktuálních problémů, které chtějí pedagogové naučit vyřešit. Pro některé je pak významným motivem i požadavek na další vzdělávání ze strany vedení školy.

4.1.4 Zdroje informací o akcích vzdělávacího typu

Pedagogové se o akcích nejčastěji dozvídají od vedení školy. Ředitelé škol či jejich zástupci jsou oslovováni vzdělávacími institucemi změřenými na školskou problematiku, z nabídky pak vybírají vzdělávací akce zaměřené na oblasti, které jsou pro danou školu aktuální. Pedagogové jsou velice často informováni i samotnými vzdělávacími agenturami - pomocí direct mailů a přímého oslovení. Často si pedagogové zjišťují informace na webových portálech zaměřených na pedagogickou činnost. Pouze pětina respondentů využívá doporučení svých kolegů

4.1.5 Financování

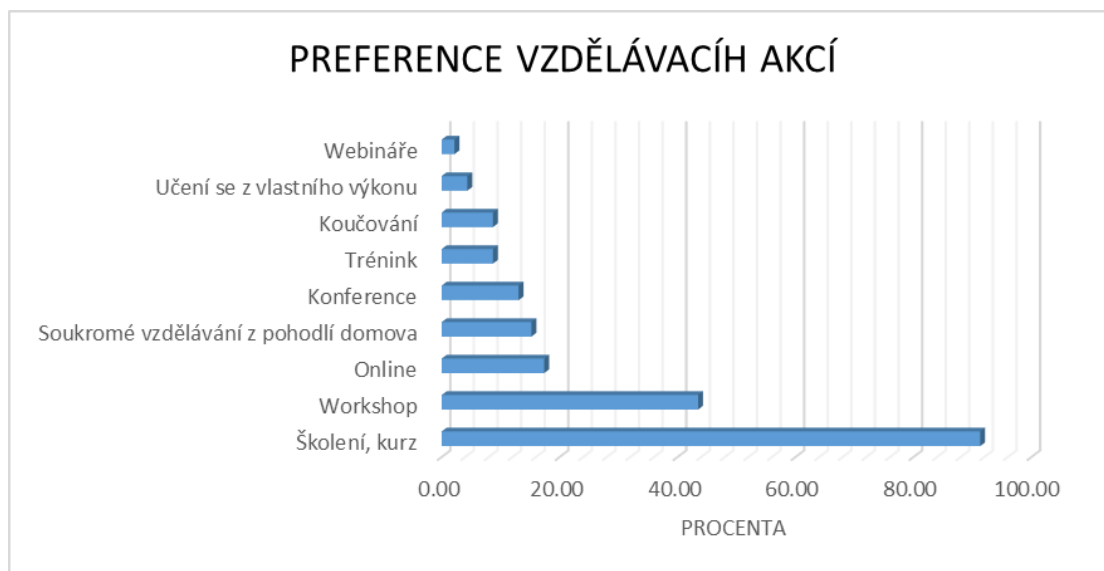
Na otázku finančního zajištění vzdělávacích akcí téměř všichni respondenti odpověděli, že jsou hrazeny ze zdrojů jejich zaměstnavatele (95,7%). Pouze 23,9% odpovídajících uvedlo i možnost vlastní spoluúčasti na hrazení svého dalšího vzdělávání. Poměrně malá část vzdělávacích akcí je podle respondentů hrazena z grantů (2,2%) a projektů (4,4%). Domnívám se, že tento údaj neodpovídá plně skutečnosti. V současné době stále probíhá množství operačních programů zaměřených na podporu vzdělávání (dokonce konkrétně na vzdělávání pedagogů) hrazených z fondů Evropské unie. Pedagog tedy nemusí ani vědět, z jakých zdrojů je vzdělávací akce hrazena.

Z odpovědí vyplývá, že financování vzdělávacích akcí lze z 28,3% hradit z prostředků školy, 65,3% pedagogů pak uvedlo, že vzdělávání jejich škola uhradí částečně. Pouze 6,5% respondentů zvolilo možnost, že financování dalšího vzdělávání není v možnostech školy, která je zaměstnává.

4.1.6 Preference vzdělávacích akcí

Průzkum ukázal, že pedagogové preferují krátkodobé akce (6 až 20 hodin) formou školení, kurzu nebo workshopu. Někteří jsou ochotni absolvovat střednědobé akce (21 až 80 hodin)

Graf 15: Preference vzdělávacích akcí



Zdroj: Vlastní zpracování

Krátkodobé akce jsou preferovány z mnoha důvodů:

- Finanční náklady (krátké školení = méně peněz)
- Organizační důvody – za nepřítomného pedagoga musí zastupovat jiný pracovník, je nutné upravit rozvrh,... + (přesčasová hodina ve školství je hrazena 200% - tedy opět finance)
- Nižší psychická zátěž
- Rozmanitost nabídky

4.1.7 Aplikace a sdílení nabytých vědomostí a poznatků

Z dotazníkového šetření vyplývá, že pedagogové aplikují většinu nabytých informací v praxi. Tyto informace pak 50% pedagogů částečně předává svým kolegům. Na základě šetření tak lze konstatovat, že tato polovina pedagogů se snaží o sdílení nově získaných vědomostí.

4.2 Porovnání dat dotazníkového šetření s výzkumem TALIS 2013

Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013 (dále jen šetření TALIS 2013) si kladlo za cíl především zjistit, v jakém prostředí učitelé ve školách pracují, resp. jaké mají ke své práci podmínky. Za tímto účelem byly vytvořeny dotazníky – zvláště pro učitele a pro ředitele. Jejich prostřednictvím mohli učitelé a ředitelé přispět svým pohledem k analýze podmínek vzdělávání, doplnit chybějící informace o učitelích a vyučování, a tím dát podnět k některým pozitivním změnám. Jednalo se o mezinárodní šetření realizované Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD) a jako takové poskytlo též zajímavá srovnání mezi různými zeměmi. Některé oblasti jmenovaného šetření korespondují se zaměřením této diplomové práce. Jedná se především o oblasti dalšího vzdělávání, motivace a vnímání statusu učitele.

V šetření TALIS bylo prokázáno, že v ČR neexistuje odpovídající zpětná vazba týkající se účasti pedagogů na dalším vzdělávání a jejich dalším seberozvoji. Tato zpětná vazba by mohla mít například následující formy: profesní vzdělávání, veřejné ocenění, finanční ohodnocení, rozšíření pracovních povinností, rozšíření kompetencí nebo zodpovědností v dané škole. Z šetření navíc vyplývá, že velký počet učitelů absolvuje akce dalšího vzdělávání pouze za účelem splnění administrativních požadavků. Téměř polovina učitelů v ČR se domnívá, že absolvované akce a následná zpětná vazba nemají žádný vliv na zlepšení výuky jejich školy. Tito učitelé jsou pak i méně spokojeni ve své práci.

Tyto závěry dotazníkové šetření k diplomové práci prokazuje tím, že z hlediska finančního ohodnocení, vylepšení profesní kariéry i z hlediska konkurence na trhu práce neměly absolvované akce téměř žádný význam. Učitelé vidí alespoň minimální přínos v oblastech profesního hlediska a z hlediska sociálního.

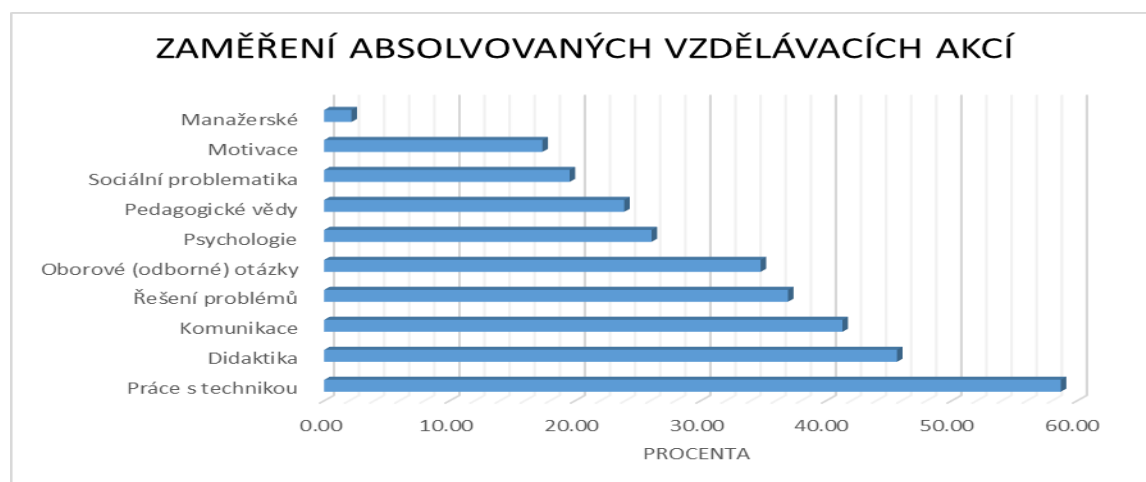
Z šetření TALIS vyplývá, že celkem 82% učitelů se zúčastnilo v uplynulém roce alespoň jednoho druhu profesního vzdělání. S tímto faktem korespondují i výsledky dotazníkového šetření, které ukazují, že se zúčastnění respondenti v průměru zúčastňují alespoň jedné vzdělávací akce ročně. V mezinárodním srovnání pak učitelé ČR tráví profesním vzděláváním méně času než jejich kolegové v zahraničí. To může být

způsobeno i menší mírou motivace k dalšímu vzdělávání. Ve vybraném vzorku nechápe většina zúčastněných jako motiv pro další vzdělání finanční ohodnocení, možnost kariérního růstu ani lepší uplatnění na trhu práce. K dalšímu vzdělávání je vede spíše odpovědnost za osobnostní rozvoj, za udržení odbornosti či jen vlastní zájem.

Z mezinárodního šetření také plyne, že jako nejdůležitější pro profesní vzdělávání učitelů hodnotí učitelé vzdělávání v oblasti dovedností při práci s ICT, dále pak otázky spojené s chováním žáků a faktické znalosti a vědomosti ve vyučovaných předmětech. Velice podobné výsledky ukázalo i mé dotazníkové šetření, kde respondenti uvádějí nejvyšší účast na akcích spojených se získáváním zkušeností v práci s technikou. Tyto akce hodnotí zároveň jako nejvíce přínosné. V počtu absolvovaných vzdělávacích programů následují akce spojené s didaktikou, komunikací či řešením problémů.

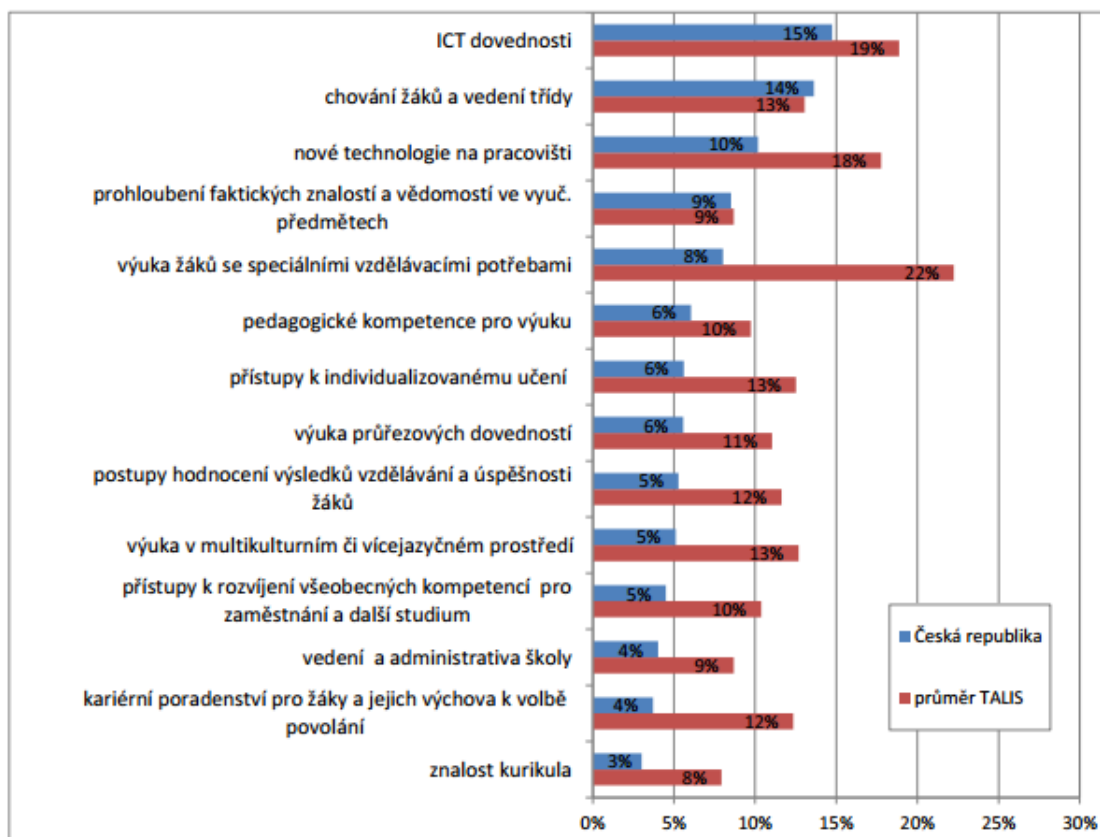
Výborné porovnání dávají následující dva grafy:

Graf 16 (12): Zaměření absolvovaných akcí vybrané skupiny učitelů



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 17: Podíly učitelů, kteří uvedli, že v dané oblasti mají velkou potřebu profesního vzdělávání



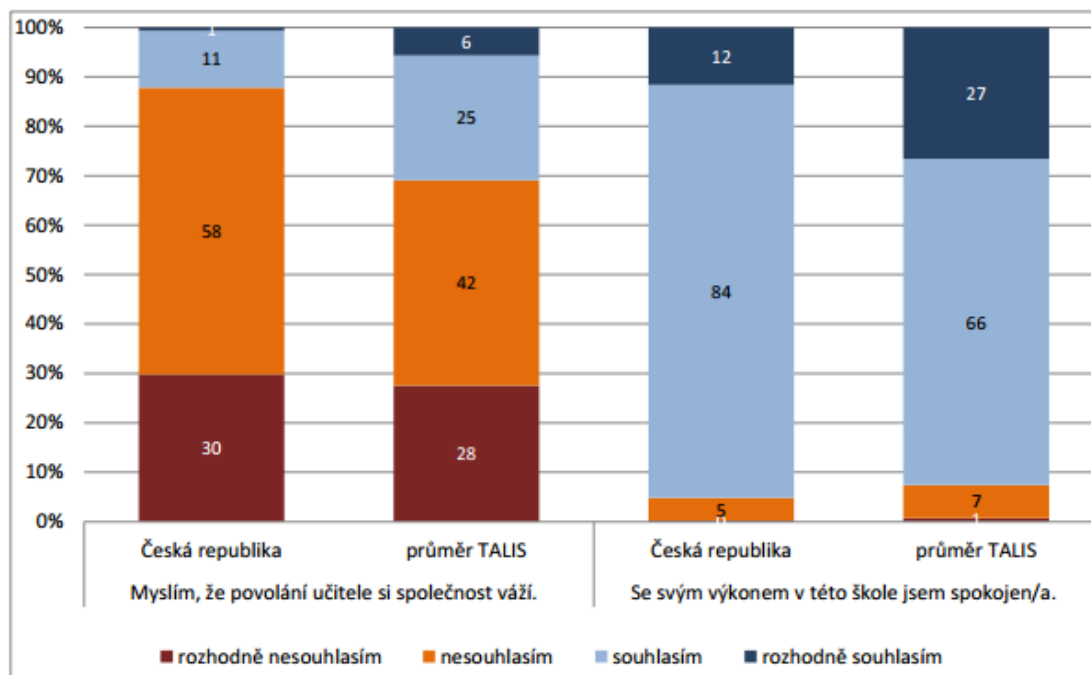
Zdroj: Šetření TALIS 2013

Jako největší překážku k účasti na akcích dalšího vzdělávání hodnotí učitelé v šetření TALIS nesoulad s pracovními povinnostmi. To se projevuje i v odpovědích na otázku mého dotazníkového šetření „Jaké časové hledisko akcí pedagogové preferují“. Drtivá většina pedagogů se shodla na výhodnosti krátkodobých akcí (maximálně do 20 hodin). Tento typ vzdělávání je vhodný nejen z hlediska časového, ale i finančního, nabídka je poměrně pestrá, akce nejsou příliš psychicky náročné. Z devadesáti procent se jedná o několikahodinová školení a kurzy. Jistě to souvisí s faktem, že delší vzdělávací akce jsou pro vysílající školu finančně i organizačně náročné.

Z šetření TALIS 2013 můžeme soudit, že si většina učitelů nemyslí, že by si společnost povolání učitele vážila. V ČR jsou pedagogové v této otázce ještě skeptičtější (88 %). Tento výsledek koresponduje i s výsledkem mého dotazníkového šetření, ve kterém byli učitelé tázáni na přirozený respekt učitelské profese ve

společnosti, u žáků a rodičů. Výsledky dopadly tak, že učitelé spíše nesouhlasí s tím, že jsou společností respektováni. Více nesouhlasí, než souhlasí s tvrzením, že jsou respektováni žáky a rodiči žáků. Tyto výsledky souhlasí s šetřením TALIS, výsledky jsou názorně zobrazeny na následujícím grafu č. 18.

Graf 18: Spokojenost učitelů se svým výkonem a s postojem veřejnosti k učitelům



Zdroj: šetření TALIS 2013

Většina ukazatelů je ve výsledcích šetření TALIS a v mém dotazníkovém průzkumu podobná či shodná. Časový odstup mezi oběma průzkumy je tři roky. Za tuto dobu nemohlo dojít k zásadním změnám v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ani ve vnímání vlastního postavení pedagogů ve společnosti.

4.3 Statistické zpracování hypotéz

4.3.1 H₀₁: Učitelé a vychovatelé základních škol jsou skupina lidí, kteří mají velký zájem o proces vzdělávání a nové trendy v něm. Přístup k dalšímu vzdělávání se neliší podle pohlaví

Tabulka 5: Počet absolvovaných akcí v posledních pěti letech

Kolik akcí spojených se vzděláváním a rozvojem jste absolvoval/a v posledních 5 letech?					
			pohlaví		celkem
			muž	žena	
Kolik akcí spojených se vzděláváním a rozvojem jste absolvoval/a v posledních 5 letech?	-1	Count	0	1	1
		% within pohlaví	0,0%	3,0%	2,2%
		% of Total	0,0%	2,2%	2,2%
	do 5	Count	5	10	15
		% within pohlaví	38,5%	30,3%	32,6%
		% of Total	10,9%	21,7%	32,6%
	6 - 10	Count	2	11	13
		% within pohlaví	15,4%	33,3%	28,3%
		% of Total	4,3%	23,9%	28,3%
	10 - 15	Count	3	6	9
		% within pohlaví	23,1%	18,2%	19,6%
		% of Total	6,5%	13,0%	19,6%
	16 a více	Count	3	5	8
		% within pohlaví	23,1%	15,2%	17,4%
		% of Total	6,5%	10,9%	17,4%
Total		Count	13	33	46
		% within pohlaví	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	28,3%	71,7%	100,0%

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 6: Chí-kvadrát test a exaktní testy pro n 46

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	2,098 ^a	4	0,718	0,782		
Fisher's Exact Test	2,362			0,749		
Linear-by-Linear Association	0,308 ^b	1	0,579	0,590	0,340	0,094
a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,28.						
b. The standardized statistic is -,555.						

Zdroj vlastní zpracování

Z tabulek plyne, že se přístup mužů a žen k dalšímu vzdělávání neliší. U analýzy byly díky nesplnění podmínek pro použití chí-kvadrát testu použity exaktní testy, ani ty však neodhalily žádné závislosti.

4.3.2 H02: Mezi staršími a mladšími učiteli a vychovateli na ZŠ neexistuje významný rozdíl v zájmu o další sebevzdělávání, tj. zájem o další sebevzdělávání nezávisí na věku

Zde bylo analyzováno, zda se liší počet absolvovaných vzdělávacích akcí v závislosti na věku.

Tabulka 7: Počet akcí spojených se vzděláváním a rozvojem

Kolik akcí spojených se vzděláváním a rozvojem jste absolvoval/a v posledních 5 letech								
			věk					Total
			20 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	60 ≤	
Kolik akcí spojených se vzděláváním a rozvojem jste absolvoval/a v posledních 5 letech?	-1	Count	0	0	1	0	0	1
		% within věk	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	2,2%
		% of Total	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	0,0%	2,2%
	do 5	Count	8	3	0	3	1	15
		% within věk	72,7%	33,3%	0,0%	21,4%	25,0%	32,6%
		% of Total	17,4%	6,5%	0,0%	6,5%	2,2%	32,6%
	6 - 10	Count	2	3	5	2	1	13
		% within věk	18,2%	33,3%	62,5%	14,3%	25,0%	28,3%
		% of Total	4,3%	6,5%	10,9%	4,3%	2,2%	28,3%
	10 - 15	Count	1	1	1	5	1	9
		% within věk	9,1%	11,1%	12,5%	35,7%	25,0%	19,6%
		% of Total	2,2%	2,2%	2,2%	10,9%	2,2%	19,6%
	16 a více	Count	0	2	1	4	1	8
		% within věk	0,0%	22,2%	12,5%	28,6%	25,0%	17,4%
		% of Total	0,0%	4,3%	2,2%	8,7%	2,2%	17,4%
Total		Count	11	9	8	14	4	46
		% within věk	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	23,9%	19,6%	17,4%	30,4%	8,7%	100,0%

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 8: chí - kvadrát test a exaktní metody testování pro n 46

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		
				Significance	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	24,535 ^a	16	0,078	0,065 ^b	0,059	0,072
Fisher's Exact Test	22,741			0,046 ^b	0,040	0,051
Linear-by-Linear Association	6,490 ^b	1	0,011	0,010 ^b	0,008	0,013
a. 25 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.						
b. The standardized statistic is 2,548.						

Zdroj: Vlastní zpracování

Zde musela být z výpočetních důvodů použita metoda Monte Carlo. Výsledky neprokazují statisticky signifikantní rozdíl počtu absolvovaných akcí podle věku. Na základě dostupných dat nelze tuto nulovou hypotézu zamítnout. To znamená, že není prokázán rozdíl v zájmu o další vzdělávání mezi staršími a mladšími učiteli a vychovateli na ZŠ.

4.3.3 H0₃: Zájem o jednotlivé typy kurzů v dalším vzdělávání pedagogů ZŠ nezávisí na pohlaví ani věku

V následující tabulce je testováno zaměření dalšího vzdělávání pedagogů v závislosti na pohlaví.

Tabulka 9: Zaměření kurzů

Zaměření kurzů					
			pohlaví		Total
			muž	žena	
Zaměření	pedagogické vědy	Count	3	9	12
		% within ot1	23,1%	27,3%	
		% of Total	6,5%	19,6%	26,1%
	didaktika	Count	3	19	22
		% within ot1	23,1%	57,6%	
		% of Total	6,5%	41,3%	47,8%
	Práce s technikou	Count	7	21	28
		% within ot1	53,8%	63,6%	
		% of Total	15,2%	45,7%	60,9%
	Sociální problematika	Count	0	9	9
		% within ot1	0,0%	27,3%	
		% of Total	0,0%	19,6%	19,6%
	Řešení problémů	Count	6	11	17
		% within ot1	46,2%	33,3%	
		% of Total	13,0%	23,9%	37,0%
	psychologie	Count	3	9	12
		% within ot1	23,1%	27,3%	
		% of Total	6,5%	19,6%	26,1%
	komunikace	Count	6	13	19
		% within ot1	46,2%	39,4%	
		% of Total	13,0%	28,3%	41,3%
	Oborové (odborné otázky)	Count	6	10	16
		% within ot1	46,2%	30,3%	
		% of Total	13,0%	21,7%	34,8%
motivace	Count	4	4	8	
	% within ot1	30,8%	12,1%		

		% of Total	8,7%	8,7%	17,4%
Total	Count		13	33	46
	% of Total		28,3%	71,7%	100,0%
Percentages and totals are based on respondents.					

Zdroj: Vlastní zpracování

Následující tabulka ukazuje propojení podobných kategorií pro splnění podmínek chí-kvadrát testu.

Tabulka 10: Propojení kategorií pro testování dalších závislostí

restrukturalizace - spojení podobných kategorií		
	muž	žena
pedagogika, didaktika	6	28
práce s technikou	7	21
sociální problematika, komunikace, řešení problémů	12	33
psychologie, motivace	7	15
oborové otázky	6	10

Zdroj: Vlastní zpracování

Chí-kvadrát statistika = 2,728, p-value = 0,604. Z těchto výsledků plyne, že ani propojení podobných kategorií neukázalo statisticky významný rozdíl v zaměření absolvovaných kurzů mezi muži a ženami.

Další tabulka ukazuje rozdíly v zaměření absolvovaných kurzů v závislosti na věku (respondenti mohli zvolit více odpovědí)

Tabulka 11: Zaměření kurzů, rozdělení dle věku

Zaměření kurzů							
		věk					Total
		20 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	60 ≤	
Pedagogika	Count	3	2	2	3	2	12
	% within ot2	27,3%	22,2%	25,0%	21,4%	50,0%	
	% of Total	6,5%	4,3%	4,3%	6,5%	4,3%	26,1%
Didaktika	Count	5	4	4	7	2	22
	% within ot2	45,5%	44,4%	50,0%	50,0%	50,0%	
	% of Total	10,9%	8,7%	8,7%	15,2%	4,3%	47,8%

ICT	Count	4	4	7	10	3	28
	% within ot2	36,4%	44,4%	87,5%	71,4%	75,0%	
	% of Total	8,7%	8,7%	15,2%	21,7%	6,5%	60,9%
Sociální ot.	Count	3	2	1	2	1	9
	% within ot2	27,3%	22,2%	12,5%	14,3%	25,0%	
	% of Total	6,5%	4,3%	2,2%	4,3%	2,2%	19,6%
Řešení problémů	Count	3	3	2	6	3	17
	% within ot2	27,3%	33,3%	25,0%	42,9%	75,0%	
	% of Total	6,5%	6,5%	4,3%	13,0%	6,5%	37,0%
Psychologie	Count	4	3	1	4	0	12
	% within ot2	36,4%	33,3%	12,5%	28,6%	0,0%	
	% of Total	8,7%	6,5%	2,2%	8,7%	0,0%	26,1%
Komunikace	Count	3	5	3	7	1	19
	% within ot2	27,3%	55,6%	37,5%	50,0%	25,0%	
	% of Total	6,5%	10,9%	6,5%	15,2%	2,2%	41,3%
Odborné ot.	Count	3	4	2	6	1	16
	% within ot2	27,3%	44,4%	25,0%	42,9%	25,0%	
	% of Total	6,5%	8,7%	4,3%	13,0%	2,2%	34,8%
Motivace	Count	1	0	2	4	1	8
	% within ot2	9,1%	0,0%	25,0%	28,6%	25,0%	
	% of Total	2,2%	0,0%	4,3%	8,7%	2,2%	17,4%
Total	Count	11	9	8	14	4	46
	% of Total	23,9%	19,6%	17,4%	30,4%	8,7%	100,0%
Percentages and totals are based on respondents.							

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 12: Chí-kvadrát test a exaktní metody testování pro n 143

	Value	df	Asymp totic Signific ance (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		
				Signific ance	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	13,548^a	32	0,998	0,999^b	0,998	1,000
Fisher's Exact Test	14,213			0,999^b	0,999	1,000
Linear-by-Linear Association	0,019^b	1	0,892	0,894^b	0,886	0,902
a. 38 cells (84,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,78.						
b. The standardized statistic is 0,136						

Zdroj: Vlastní zpracování

Na základě uvedených dat nelze hypotézu zamítnout, tudíž je potvrzena. O další vzdělávání projevují zájem všichni pedagogové ZŠ – starší i mladší, muži i ženy.

Podobné výsledky byly vykázány i v odpovědích na otázku zaměřenou na motivaci k dalšímu vzdělávání. Ani v motivaci nebyly zaznamenány statisticky signifikantní závislosti na věku a pohlaví.

4.3.4 H14: Pedagogové základních škol mají širší okruh přátel než běžná populace.

Výsledky odpovědí na otázky zaměřené na přemostující sociální kapitál zachycuje následující tabulka č. 13.

Tabulka 13: Odpovědi na otázku „Do okruhu Vašich přátel patří lidé:...” v procentech

	Vůbec žádní	Ojedinele	Málo	Mnoho	Skoro všichni	neví
Z jiné generace		15,2	28,3	47,8	6,5	2,2
Jiné národnosti	50,0	41,3	6,5			2,2
Jiné etnika	50,0	43,5	2,2			4,3
Jiné sexuální orientace	43,5	37,5	2,2	2,2		15,2
Jiné povolání	2,2	2,2	19,3	52,2	21,7	2,2
Sledují jiné TV pořady		15,2	13,0	39,1	6,5	26,1
Chudší lidé	13	17,4	34,8	13,0		21,7
Bohatší lidé	4,3	13,0	39,1	19,6	2,2	21,7
S odlišným trávením volného času	2,2	19,6	32,6	39,1	2,2	4,3
S jiným kulturním vkusem		21,7	45,7	26,1		6,5
Čtoucí jiné noviny		8,7	37,0	32,6	4,3	17,4
S odlišným politickým názorem	2,2	13,0	34,8	13,0		37
Z venkova/města		17,4	39,1	39,1		4,3
Věřící/nevěřící	2,2	32,6	30,4	15,2		19,6

Zdroj: vlastní zpracování

Obecně se dá říci, že naši přátelé jsou nám spíše podobní, tedy že se příliš neodlišují od našeho životního stylu, jsou přibližně stejně staří, vykonávají podobná povolání, mají obdobné koníčky.

Průzkum Měření přemostujícího sociálního kapitálu v rámci projektu „Sociální a kulturní soudržnost v diferencované společnosti“ z roku 2007, jehož výsledky zachycuje tabulka č. 14 uvádí, jak na otázky zasahující do této oblasti odpovídali lidé starší 21 let. Nejvíce přátel s rozdílnými vlastnostmi mají Češi mezi lidmi, kteří odlišně tráví volný čas, mají jiné kulturní aktivity a preference (sledování jiných TV pořadů, čtení jiných novin). Mezi našimi přáteli jsou také často lidé se zcela odlišným povoláním, politickými názory, z venkova či naopak z města a lidé bohatší (Šafr, Häuberer, 2007)

Tabulka 14: Odpovědi na otázku „Do okruhu Vašich přátel patří lidé...“v procentech

	Vůbec žádní	Ojedinele	Málo	Mnoho	Skoro všichni	neví
Z jiné generace	18,1	32,1	35,6	12,4	1,3	4
Jiné národnosti	65,6	21,8	9,9	1,6	0,3	0,8
Jiné etnika	80,1	13,2	5,0	0,7	0,1	1,0
Jiné sexuální orientace	80,6	7,9	5,3	0,7	0,1	5,4
Jiné povolání	15,3	19,3	25,4	31,2	6,0	2,7
Sledují jiné TV pořady	10,0	16,5	26,3	28,4	1,5	17,2
Chudší lidé	20,8	26,3	30,2	9,1	0,5	13,1
Bohatší lidé	15,3	25,3	32,3	14,1	2,0	11,1
S odlišným trávením volného času	9,7	24,6	35,3	21,9	3,1	5,5
S jiným kulturním vkusem	13,3	23,3	38,6	14,5	1,4	8,9
Čtoucí jiné noviny	9,2	17,7	28,6	20,5	2,0	22,0
S odlišným politickým názorem	11,0	24,0	34,5	16,9	1,5	12,0
Z venkova/města	19,7	24,9	33,5	16,2	3,2	2,5
Věřící/nevěřící	23,1	26,2	26,5	9,8	1,5	13,0

Zdroj: Šafr, Häuberer 2007

Oproti běžné populaci vykazují odpovědi pedagogických pracovníků základních škol některé odlišnosti. Výrazně vyšší procento pedagogů uvedlo, že jejich přátelé jsou lidé z jiných generací a jiné profese než jsou oni. Vyšší procento pedagogů odpovědělo, že jejich přátelé pocházejí z města (jsou-li oni z venkova) a naopak. Pedagogové mají i hodně přátel mezi lidmi s rozdílnými zájmy v kulturní oblasti (včetně sledování TV pořadů) a v oblasti trávení volného času.

Závislosti jednotlivých tvrzení byly testovány z hlediska věku, pohlaví, dosaženého vzdělání, délky pedagogické praxe, počtu absolvovaných akcí v posledních pěti letech nebo působení pedagogů na prvním či druhém stupni ZŠ. Bylo například předpokládáno, že mladí pedagogové mají více přátel, kteří tráví volný čas jinak než oni. viz tabulka č. 15

Tabulka 15: Chí- kvadrát test a exaktní testování pro n 46

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	24,976^a	20	0,202	0,186		
Fisher's Exact Test	25,183			0,077		
Linear-by-Linear Association	4,636^b	1	0,031	0,030	0,017	0,004
a. 29 cells (96,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,09.						
b. The standardized statistic is -2,153.						

Zdroj: Vlastní zpracování

Nebyly zde prokázány žádné signifikantní závislosti na věku a trávení volného času přátel.

Další předpoklad kupříkladu byl, že učitelé s dlouhou pedagogickou praxí mají více přátel na vesnici, pokud žijí ve městě, a naopak viz tabulka č. 16

Tabulka 16: Chí- kvadrát test a exaktní testování pro n 46

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	16,185^a	15	0,370	0,378		
Fisher's Exact Test	15,233			0,365		
Linear-by-Linear Association	0,772^b	1	0,380	0,408	0,205	0,021
N of Valid Cases	46					
a. 22 cells (91,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,09.						
b. The standardized statistic is 0,879.						

Zdroj: Vlastní zpracování

Ani v tomto testování (podobně jako v mnohých dalších) nebyla prokázána signifikantní závislost.

Porovnáním odpovědí vybraného vzorku pedagogů se vzorkem běžné populace byly zjištěny odlišnosti. Ve srovnání s běžnou populací mají pedagogové ZŠ více přátel z jiných generací, jiné profese, s rozdílnými kulturními, volnočasovými zájmy a mezi jejich přátele patří lidé žijící ve městech, pokud oni žijí na vesnicích, a naopak. Statistická zjištění nezjistila signifikantní rozdíly v odpovědích na jednotlivé typy okruhů přátel z hlediska věku, pohlaví, vzdělání, působením na prvním a druhém stupni, délkou pedagogické praxe ani počtem absolvovaných akcí během pěti posledních let.

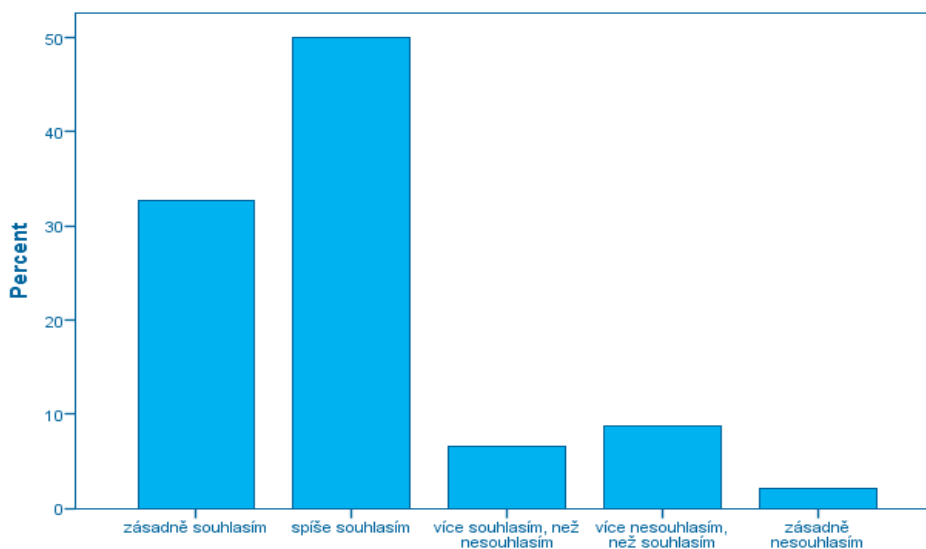
Lze tedy konstatovat, že pedagogové ZŠ mají širší (rozmanitější) okruh přátel než ostatní lidé v ČR. Mezi pedagogy ZŠ nebyly prokázány rozdíly v tom, jaké složení jejich okruh přátel má.

4.3.5 H15: Pedagogové základních škol vnímají svou profesi a své postavení ve společnosti jako nepříliš uspokojivé.

Statistické ověřování hypotézy č. 5 prokázalo, že učitelé vnímají svou profesi a své postavení ve společnosti jako nepříliš uspokojivé. Většina ze zkoumaných četností na zadané otázky se pohybuje na jedné či druhé straně spektra (podle charakteru předloženého výroku).

Hypotézu jednoznačně dokazují následující grafy č. 19 a 20.

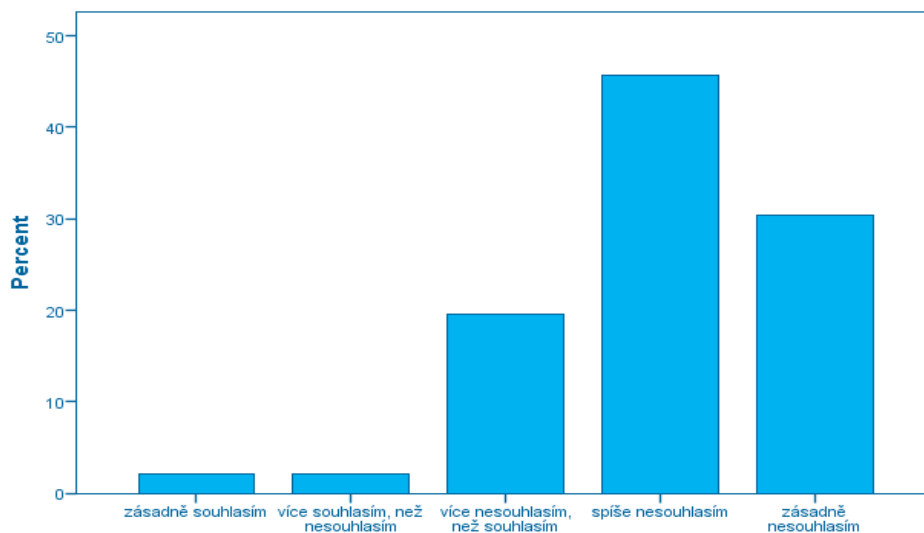
Graf 19: Do jaké míry se ztotožňujete s pravdivostí následujících tvrzení: Výkon učitelské profese je složitější (náročnější) než v minulosti



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 19 ukazuje, že většina učitelů s tímto tvrzením spíše, až zásadně souhlasí. Ostatní odpovědi jsou nevyhovující

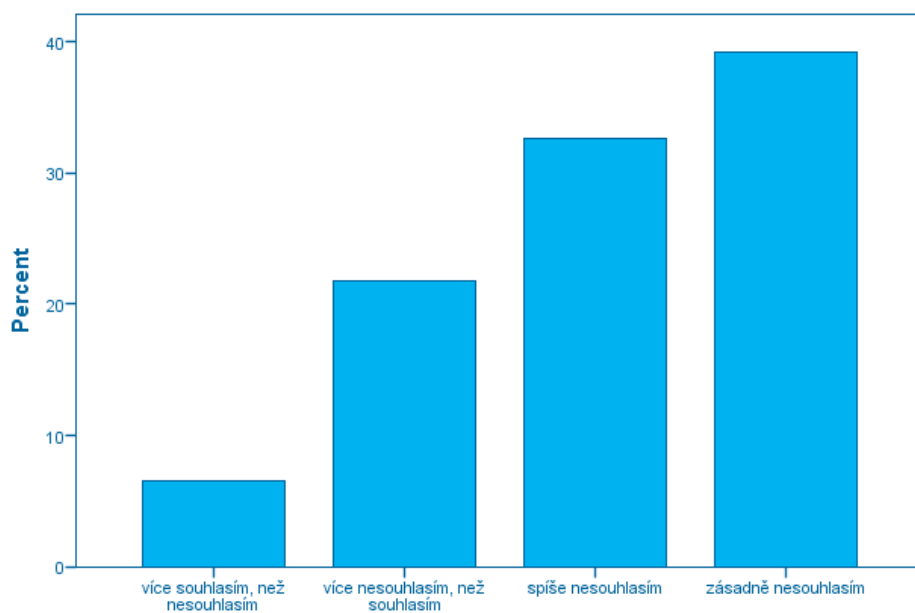
Graf 20: Do jaké míry se ztotožňujete s pravdivostí následujících tvrzení: Učitelská profese je stejně vážená jako v minulosti



Zdroj: Vlastní zpracování

Při odpovědích na toto tvrzení převážná většina pedagogů nesouhlasí, že je učitelská profese stejně vážená jako v minulosti.

Graf 21: Do jaké míry se ztotožňujete s pravdivostí následujících tvrzení: Učitelská profese je dostatečně finančně ohodnocena

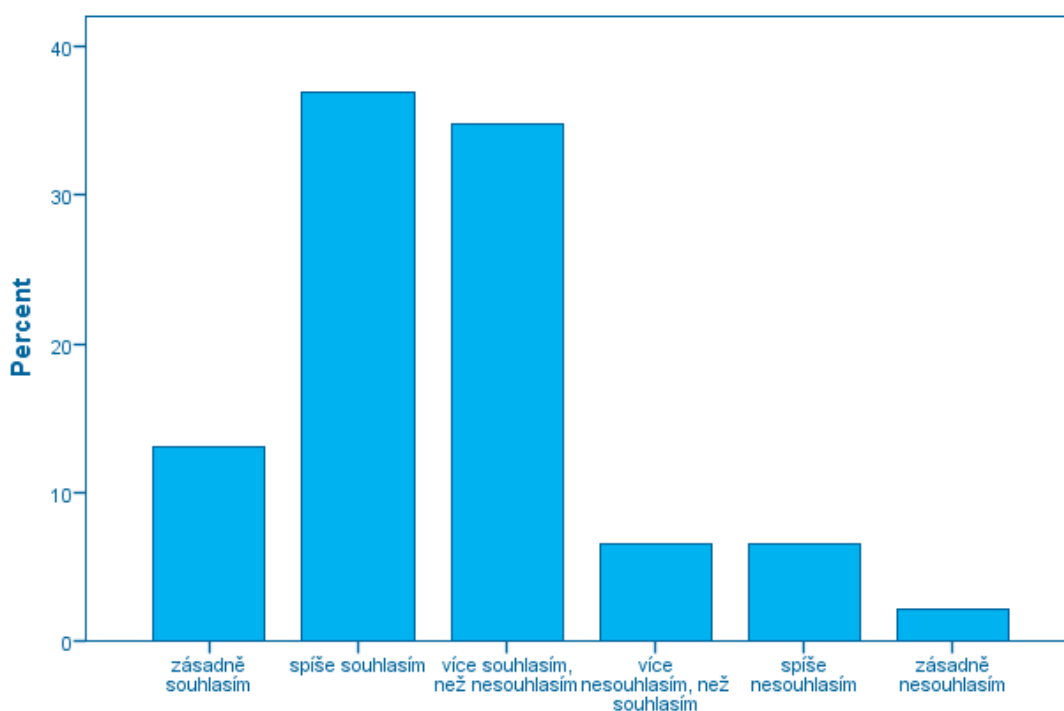


Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 21 ukazuje, že pedagogové se cítí nedostatečně finančně ohodnoceni

I přes to, že učitelé vnímají své postavení ve společnosti jako nepříliš uspokojivé, jsou si vědomi své společenské důležitosti a odpovědnosti viz graf 22

Graf 22: Do jaké míry se ztotožňujete s pravdivostí následujících tvrzení: - Učitelská profese má velkou roli ve vštěpování společenské odpovědnosti



Zdroj: Vlastní zpracování

Lze si všimnout, že většina učitelů vnímá svou důležitou roli ve vštěpování společenské odpovědnosti. Podobně vidí i svou roli v ovlivňování přímého chování svých žáků.

4.3.6 Shrnutí zjištěných faktů plynoucích ze statistické analýzy dat

První tvrzení se zaměřovalo celkově na pedagogy a jejich vztah k dalšímu vzdělávání a seberozvoji. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že pedagogové jsou skupinou zaměstnanců s velkým zájmem o další vzdělávání. V tomto přístupu nebyl zaznamenán rozdíl mezi postojem mužů a žen. Toto stanovisko se tedy potvrdilo.

Druhé tvrzení se týkalo předpokladu, že mezi staršími a mladšími učiteli a vychovateli na ZŠ neexistuje významný rozdíl v zájmu o další sebevzdělávání, tj. zájem o další sebevzdělávání nezávisí na věku. Podle získaných dat nelze tuto hypotézu vyvrátit. Pedagogové projevují zájem o další vzdělávání bez ohledu na věk.

Třetí hypotéza směřovala do oblasti zaměření vzdělávacích akcí. Očekával jsem, že zájem o další vzdělávání nebude vykazovat rozdíly mezi staršími a mladšími, ani mezi muži a ženami. Získaná data tuto hypotézu nevyvrátila, což ukazuje na to, že se mezi pedagogy ZŠ neprojeví rozdíly v zaměření vzdělávacích akcí podle věku, ani podle pohlaví.

Dalším předpokladem bylo, že pedagogové základních škol mají širší okruh přátel než běžná populace. Toto tvrzení bylo porovnáním prokázáno, avšak statistické testování závislostí nezjistilo signifikantní rozdíly v odpovědích na jednotlivé typy okruhů přátel pedagogů z hlediska věku, pohlaví, vzdělání, působením na prvním a druhém stupni, délkou pedagogické praxe, ani počtem absolvovaných akcí během pěti posledních let.

Šetřením bylo prokázáno, že pedagogové vnímají své postavení ve společnosti jako ne příliš uspokojivé, i když je společensky významné. Ani zde statistické testování nenašlo žádné závislosti.

I když vzorek respondentů dotazníkového šetření nebyl tolik početný, výsledky jsou přínosné a zajímavé.

5 Závěr

Lidská společnost je neustále se měnící útvar, na jehož změnách a vývoji se podílí každý z nás. Neustále zdokonalujeme naše schopnosti, znalosti, zkušenosti, dovednosti, vzájemně na sebe působíme, spolupracujeme, ovlivňujeme se. Vytváříme nejrůznější organizace, které nám pomáhají pracovat, kreativně tvořit, rozvíjet se. Tím tvoříme lidský kapitál a zároveň zvyšujeme jeho hodnotu. Náš společenský život, sociální interakce ve společnosti, vzájemná komunikace a učení se zase rozšiřuje potenciál společenského kapitálu. Sociální kapitál představuje mezilidské vazby, sdílené hodnoty a postoje. Řadíme sem vztahy mezi pracovníky uvnitř organizací, ale i interakci pracovníků s okolím. Sociální kapitál zahrnuje vlastnosti sociální organizace jako je důvěra, normy a sítě, které přispívají k výkonnosti společnosti. Sociální kapitál se tvoří a roste úměrně se socializací jedince, stává se jeho součástí.

Reprodukce lidských zdrojů má kvalitativní i kvantitativní stránku. Kvantitativní stránkou se zabývá demografie. Pro reprodukci lidského kapitálu je ale nejdůležitější kvalita lidských zdrojů a vše, co tuto kvalitu zvyšuje. Mezi nejvýznamnější faktory patří vzdělávání. Ovšem jak měřit návratnost investice do lidského kapitálu, tedy do vzdělání jako jeho hlavní složky, je stále otázkou.

Měřit stav lidského kapitálu je velice obtížné. Individuální lidský kapitál má silný vliv na produktivitu práce. K maximální fyzické výkonnosti lidí dochází kolem 30. roku života. Čím více je ale práce obtížnější z tvůrčího a duševního hlediska, tím déle trvá, než se člověk na ni připraví a může ji efektivně vykonávat. Nezastupitelnou roli zde sehrávají životní zkušenosti. Nejvyšší stupeň výkonnosti člověka po této stránce tedy přichází později než u práce fyzické.

Podle demografických prognóz bude starších obyvatel (a tedy i pracovníků) přibývat. Tento problém je potřeba řešit již nyní. Pokud se bude projevovat neochota zaměstnavatelů zaměstnávat osoby vyššího věku, může to vést k zúžené reprodukci lidského kapitálu. Jako aktuální se jeví potřeba začít čerpat ze znalostí a schopností starších lidí a investovat do vzdělávání a rozvoje pracovníků. I výchova a vzdělávání nových generací musí reagovat na společenské změny, je nutno změnit i metody vzdělávání. Prognózy předpokládají růst vzdělanosti v České republice, otázkou ale zůstává kvalita tohoto vzdělání. Přesto by se měly investice do vzdělání vyplatit.

Pedagogičtí pracovníci jsou jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Jsou spoluzodpovědní za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Obecně jsou na pedagogy kladeny vysoké nároky, protože musejí své žáky vybavit dovednostmi, které potřebují k životu v dnešním (a budoucím) globalizovaném světě. Ve výuce by přitom měli přizpůsobovat svůj přístup individualitám žáků s rozmanitými sociálními a vzdělávacími potřebami i kulturním zázemím. V současnosti je zdůrazňována i subjektivě-objektivní role v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a místní komunitou. Pro tuto skupinu pracovníků je nezastupitelné a nutné další vzdělávání – tedy činnosti rozvíjející individuální vědomosti, schopnosti, dovednosti a další specifika profese. To byl i důvod, proč jsem se ve svém empirickém šetření zaměřil na tuto profesní skupinu. Vybral jsem pedagogické pracovníky základních škol na Pelhřimovsku. Pedagogové základních škol tvoří početnou skupinu této profese. Jejich rukama projde, díky povinné školní docházce, téměř celá populace.

V dotazníkovém šetření jsem vycházel z několika hypotéz. Potvrdilo se, že pedagogové základních škol mají vysoký zájem o další vzdělávání. Není zde rozdíl v přístupu žen a mužů. Potvrdil se i předpoklad, že není rozdíl mezi zájmem o další vzdělávání mezi staršími a mladšími pedagogy ZŠ. Nebyla vyvrácena ani další hypotéza, která předpokládala, že zájem o jednotlivé typy kurzů v dalším vzdělávání pedagogů ZŠ nezávisí na pohlaví ani věku. O tuto oblast jeví značný zájem všichni pedagogičtí pracovníci – ženy i muži, starší i mladší. Domníval jsem se, že pedagogové základních škol mají širší okruh přátel než běžná populace. Tato myšlenka se porovnáním potvrdila. Nejvýznamnější rozdíl v porovnání s běžnou populací se projevil v tom, že pedagogové mají více přátel mezi lidmi z jiných generací a vykonávajících odlišná povolání. Poslední předpoklad, že pedagogové základních škol vnímají svou profesi a své postavení ve společnosti jako nepřilíš uspokojivé, se potvrdil. Pedagogové si uvědomují, že jejich profese je společensky významná, ale zároveň cítí, že jsou společensky nedoceny.

Populace v České republice stárne, což s sebou přináší socioekonomické problémy. Jednou z cest, jak tyto problémy eliminovat, je zaměřit se na rozvoj lidského a sociálního kapitálu, kde velice důležitou roli hraje vzdělávání. Pokud má být vzdělávání na odpovídající úrovni, je třeba, aby pedagogové, jako jedni ze základních protagonistů vzdělávacího procesu, nadále dbali o svůj rozvoj, rozšiřování a

prohlubování svých zkušeností a dovedností, a zároveň aby se cítili společností respektováni a uznáváni.

I. Summary

This thesis deals with the discussions of questions of measurement, reproduction and forecasting of human and social capital in the context of the ongoing demographic ageing. The work focuses on the human and social capital in theory and focusing on the specific sample of people on primary school teachers.

The theoretical part deals with human and social capital, which examines different directions. It also includes the relationship of human and social capital in interaction with an aging population. Theoretical study ends with an insight into the primary education, the role of teachers in society and tries to provide information about surveys conducted by the application part is used to compare with data from the questionnaire investigation.

The practical part includes compare the data from the questionnaires with international survey TALIS 2013. The data are separately processed and statistically analyzed for finding answer to the hypothesis. The work uses advanced analytical methods contingency tables and exact tests for verification of individual addictions

The first assertion is generally focused on educators and access to further education and self-development. The respondents' answers showed that teachers are a group of employees with a strong interest in further education. In this approach, there was no difference between the attitudes of men and women. This opinion is confirmed.

The second hypothesis confirms the assumption that there is no difference between the interest in further education between older and younger elementary school teachers

Not rebutted by another hypothesis, assuming that the interest in various types of courses in continuing education of primary school teachers depend on age and sex. About this area appears to be considerable interest in the teaching staff - both women and men, young and old.

I thought that teachers of elementary schools have a wider circle of friends than the general population. This idea was confirmed by comparison. The most significant difference compared with the general population is reflected in the fact that teachers have more friends among people from different generations and engaged in different professions.

The investigation has shown that teachers perceive their position in society as not very satisfactory, even if it is socially important.

Czech population is aging, which brings with socioeconomic problems. One of the ways to eliminate these problems is to focus on developing human and social capital, which plays a very important role in education. If education is to be at an appropriate level, it is important that teachers, as one of the main protagonists of the educational process, remaining mindful of its development, expansion and deepening of their experience and skills, and also to make them feel respected and admired by human society..

KEY WORDS

Human capital

Social capital

Primary education

Further education

Demographic ageing

II. Seznam použité literatury

1. Anděl, J.: Matematická statistika, SNTL 1985
2. ARMSTRONG, M. (2006): A Handbook of Human Resource Management Practice. 10th edition. London, KoganPage 2006, 902 s. ISBN 0-7494-4631-5; resp. český překlad této publikace
3. ARMSTRONG, M. (2007): Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy. Praha, GradaPublishing 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
4. BONTIS, N. - DRAGONETTI, N. C.- JACOBSEN, K. – ROOS, G. (1999): The knowledge toolbox: a review of tools available to measure and manage intangible resources. European Management Journal, 17, 1999, č. 4, s. 391-402.
5. Cranfield, Centre for European/Global HRM 2002.
6. FÜRER, O. (Unilever, Švýcarsko) (1992): Přednáška v institutu Strategie při VŠE v Praze a prezentace grafu vyjadřujícího vztah výkonnosti a věku.
7. Fürer, O. (Unilever, Švýcarsko): Graf prezentovaný přednášce v institutu Strategie při VŠE
8. HÁJEK, NOVOSÁK, ŠEBESTOVÁ a HRABINOVÁ. PROSTOROVÁ ANALÝZA PROJEKTŮ OPERAČNÍHO PROGRAMU VZDĚLÁVÁNÍ PRO KONKURENCESCHOPNOST. *Opf* [online]. 2011, [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: <http://www.opf.slu.cz/aak/2011/04/hajek.pdf>
9. HENDL, JAN : Přehled statistických metod zpracování dat : analýza a metaanalýza dat. Praha, Portál, 2004.
10. Chartered Institute of Personnel and Development (<http://www.cipd.co.uk> - Survey reports)
11. Jaká opatření mohou posunout kvalitu učitelů? *Učitelské listy* [online]. Praha, 2012, (5), 9 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: <http://ceskomluvi.cz/jaka-opatreni-mohou-posunout-kvalitu-ucitelu/>
12. Karvánková, Maršíková, Matějček, Milerová a Stará. *Globální rozvojové vzdělávání v případě budoucích učitelů* [online]. 2015. Praha: Člověk v tísni, 2015 [cit. 2016-08-23]. ISBN 978-80-87456-74-3. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/1713_grv-v-priprave-budoucich-ucitelu.pdf

13. KOHNOVÁ a KOZUBKOVÁ. *PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ A CÍLE ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-367-version1-profesni_rozvoj_ucitelu_a_cile.pdf
14. KOLESÁROVÁ-SAKOVÁ. Vzdělanostní společnost. *Insoma* [online]. 2008, **2008**(15), 18 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: http://www.insoma.cz/fin_2.pdf
15. KOUBEK, J. (2007): Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky. 4. vydání. Praha, Management Press 2007, 400 s. ISBN 978-80-7261-169-3.
16. KOUBEK, J. (2010). Několik poznámek k pojetí lidského kapitálu. *Demografie*, 52, 2010, č. 3, s. 177-180.
17. *Lidský kapitál a investice do vzdělání: sborník z .. ročníku mezinárodní vědecké konference*, . [online]. Praha: HZ Editio, [199-]- [cit. 2016-08-23]. ISBN 80-86754-71-5. Dostupné z: <http://www.vsfs.cz/prilohy/konference/lidsky-kapital-2006-sbornik.pdf>
18. MEHTA, PATEL, *Exacts Tests* [online] Cytel Software Corporation and Harvard School of Public Health Cambridge, Massachusetts 2015, dostupné z: <http://www.ibm.com/analytics/us/en/technology/spss/>
19. MŠMT. Podklad pro diskuzi ke Strategii vzdělávací politiky do roku 2020. *MŠMT* [online]. 2013, **2013**(11), 4 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_podklad-pro-diskuzi_role-ucitele.pdf
20. MŠMT. Titulní stránka / O webu MŠMT / Priority ministryně 2015/2016 / Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických. KARIÉRNÍ ŘÁD - PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ. *MŠMT* [online]. Praha, 2015, **2015**(11), 6 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
21. MŠMT. Tvorba profesního standardu kvality učitele. *Týdeník školství* [online]. 2009, **2009**(11), 9 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2009/11-priloha/tvorba-profesniho-standardu-kvality-ucitele/>
22. MŠMT. Změny v základním a středním školství. *Mšmt* [online]. Praha, 2015, **2015**(1), 13 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z:

- http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/kniho_vna-koncepci/smk/projekt_21.pdf
23. *Národní zpráva šetření TALIS 2013* [online]. 2014. Praha: Česká školní inspekce, 2014 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-NZ/flipviewerxpress.html>
personalistiky. Praha, Linde 2000, s. 35.
 24. PILEČEK, Jan. KONCEPT SOCIÁLNÍHO KAPITÁLU: POKUS O PŘEHLED TEORETICKÝCH A METODICKÝCH VÝCHODISEK A APLIKAČNÍCH PŘÍSTUPŮ JEHO STUDIA. *Geografie* [online]. 2015, **115**(1), 14 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: <http://www.periphery.cz/download/geografie10-pilecek.pdf>
 25. PILEČEK, Jan. KONCEPT SOCIÁLNÍHO KAPITÁLU: POKUS O PŘEHLED TEORETICKÝCH A METODICKÝCH VÝCHODISEK A APLIKAČNÍCH PŘÍSTUPŮ JEHO STUDIA. *Geografie* [online]. 2015, **115**(1), 14 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: <http://www.periphery.cz/download/geografie10-pilecek.pdf>
 26. Profese učitele v Evropě: praxe, postřehy a přístupy. *Eurydice* [online]. 2015, **2015**(1), 4 [cit. 2016-08-23]. DOI: 10.2797/16848. Dostupné z: www.eurostat.eu/publication/cs/teaching/EC0215391CSN_002.pdf
 27. Quality of life indicators - education. In: *Eurostat* [online]. Brusel: eurostat, 2013 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Quality_of_life_indicators_-_education
 28. SCHULZ, T. W. (1961): Investment in humancapital. *AmericanEconomicReview*, 51, 1961, March, s. 1-17.
 29. SCHULZ, T. W. (1981): Investing in People. *Theeconomicsofpopulationquality*. Berkeley, University ofCaliforniaPress 1981, 12+173 s.
 30. STRAKOVÁ. Měníci se požadavky na práci učitele. *Pedagogická fakulta UK* [online]. Praha, 2013, **2013**(11), 6 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
 31. ŠAFR a HÄUBERER Měření přemostujícího sociálního kapitálu: Baterie PSK zjišťující odlišnosti v okruhu přátel. Měření přemostujícího sociálního kapitálu: Baterie PSK zjišťující odlišnosti v okruhu přátel [online]. 2007. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2007, s. 24 [cit. 2016-08-31]. Dostupné z: http://dav.soc.cas.cz/uploads/b5a677659da3940e7aa5a29ff073b96c047ad806_DaV0702_p85_108.pdf

32. *Strengthening teaching in Europe* [online]. 2016, **2016**(5), 6 [cit. 2016-08-23].
Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf
The Cranfield Project on European/Global Human Resource Management
1998-2000.
33. Učitelské profese. *Http://ec.europa.eu/* [online]. Praha: eurostat, 2016 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training_cs.htm
34. URBÁNEK, Václav. *Vzdělání a lidský kapitál* [online]. Praha, 2010 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: http://kvf.vse.cz/storage/1168948787_sb_urbanek.pdf
35. VÁNĚ. *GEOGRAPHICAL JOURNAL* [online]. 2012, (64), 26 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: <https://www.sav.sk/journals/uploads/03101208Vane.pdf>
V Praze v roce 1992 a poskytnutí účastníkům. Citováno v: Koubek, J.: *ABC praktické*
36. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ O VYUČOVÁNÍ A UČENÍ. ČŠI [online]. 2014. Praha: Česká školní inspekce, 2014, s. 7 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/0ee547b5-1ebd-4785-8b73-8fbb9ceb242a>

III. Seznam grafů, tabulek, obrázků a vzorců

Seznam grafů:

- Graf 1: Očekávaný vývoj struktury vzdělanosti mužů a žen v ČR
- Graf 2: Očekávaný vývoj struktury vzdělanosti mužů a žen v ČR
- Graf 3: Porovnání vývoje indexu závislosti seniorů počítaného klasickým a modifikovaným způsobem
- Graf 4: Struktura dosaženého vzdělání osob ve věku 55 až 59 let
- Graf 5: Podíl účastníků na rekvalifikaci ve věku 55 - 69 let (v %)
- Graf 6: Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost v oblasti řízení třídy
- Graf 7: Genderové rozdělení pedagogů na základních školách
- Graf 8: Věkové rozložení respondentů dotazníku
- Graf 9: Věkové a genderové rozložení učitelů základních škol
- Graf 10: Délka pedagogické praxe
- Graf 11: Počty absolvovaných vzdělávacích akcí v posledních 5 letech
- Graf 12: Zaměření absolvovaných vzdělávacích akcí
- Graf 13: Nejvíce zdařilé akce z oblasti vzdělávacích akcí
- Graf 14: Motivace k dalšímu vzdělávání pedagogů
- Graf 15: Preference vzdělávacích akcí
- Graf 16 (12): Zaměření absolvovaných akcí vybrané skupiny učitelů
- Graf 17: Podíly učitelů, kteří uvedli, že v dané oblasti mají velkou potřebu profesního vzdělávání
- Graf 18: Spokojenost učitelů se svým výkonem a s postojem veřejnosti k učitelům
- Graf 19: Do jaké míry se ztotožňujete s pravdivostí následujících tvrzení: Výkon učitelské profese je složitější (náročnější) než v minulosti
- Graf 20: Do jaké míry se ztotožňujete s pravdivostí následujících tvrzení: Učitelská profese je stejně vážena jako v minulosti
- Graf 21: Do jaké míry se ztotožňujete s pravdivostí následujících tvrzení: Učitelská profese je dostatečně finančně ohodnocena
- Graf 22: Do jaké míry se ztotožňujete s pravdivostí následujících tvrzení: - Učitelská profese má velkou roli ve vštěpování společenské odpovědnosti

Seznam tabulek:

Tabulka 5: Podíl organizací (%), které se zaměřovaly na získávání starších lidí nad 50 let

Tabulka 6: Druhy sociálního kapitálu s příklady indikátorů

Tabulka 7: Peníze rozdělené z dotací EU

Tabulka 8: Rozdělení dotací

Tabulka 5: Počet absolvovaných akcí v posledních pěti letech

Tabulka 6: Chí-kvadrát test a exaktní testy pro n 46

Tabulka 7: Počet akcí spojených se vzděláváním a rozvojem

Tabulka 8: chí – kvadrát test a exaktní metody testování pro n 46

Tabulka 9: Zaměření kurzů

Tabulka 10: Propojení kategorií pro testování dalších závislostí

Tabulka 11: Zaměření kurzů, rozdělení dle věku

Tabulka 12: Chí-kvadrát test a exaktní metody testování pro n 143

Tabulka 13: Odpovědi na otázku „Do okruhu Vašich přátel patří lidé:...” v procentech

Tabulka 14: Odpovědi na otázku „Do okruhu Vašich přátel patří lidé:...” v procentech

Tabulka 15: Chí- kvadrát test a exaktní testování pro n 46

Tabulka 16: Chí- kvadrát test a exaktní testování pro n 46

Seznam obrázků:

Obrázek 3: Vztah věku a výkonnosti pracovníků

Obrázek 4: Prostorová distribuce finanční alokace projektů dle okresu sídla příjemce v ČR

Seznam vzorců:

Vzorec 2: Modifikovaný index závislosti seniorů

IV. Přílohy

Dotazníkové šetření

Identifikační údaje:

- 1) **Pohlaví:** Muž x Žena
- 2) **Jaký je váš věk?**
- a) 20 až 30 let
 - b) 31 až 40 let
 - c) 41 až 50 let
 - d) 51 až 60 let
 - e) 60 a více let
- 3) **Jaké je vaše dosažené vzdělání (dle zákona 563/2004 Sb.v platném znění):**
- a) odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost učitele 1. stupně základní školy
 - b) odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost učitele 2. stupně základní školy
 - c) odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost vychovatele: střední škola
 - d) odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost vychovatele: vyšší odborná škola
 - e) odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost vychovatele: vysoká škola
 - f) nesplňuji odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost
- 4) **Na jakém stupni působíte?**
- a) 1. stupeň
 - b) 2. stupeň
- 5) **Pokud působíte na druhém stupni ZŠ, jaká je Vaše aprobace?**
Prosím vypište
- 6) **Celková délka vaší pedagogické praxe**
- a) Do 5 let
 - b) 6 až 10 let
 - c) 11 až 15 let
 - d) 16 až 20 let
 - e) 21 až 25 let
 - f) 25 a více let

Oblast dalšího vzdělávání

- 1) **Sleduje vedení vaší školy aktivity spojené se vzděláváním a rozvojem vlastních pracovníků?**
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím

2) Kolik akcí spojených se vzděláváním a rozvojem jste absolvoval/a v posledních 5 letech?

- a) Do 5
- b) 6 až 10
- c) 11 až 15
- d) 16 a více

3) Jaké bylo zaměření absolvovaných školení?

- Pedagogické vědy
- Didaktika
- Práce s technikou
- Sociální problematika
- Řešení problémů
- Psychologie
- Komunikace
- Oborové (odborné) otázky
- Motivace
- Jiné: prosím v

4) Co vše vás motivuje k dalšímu vzdělávání?

- Osobní zájem
- Sebe rozvíjení se
- Doplnění informací a sledování vývoje v mém oboru
- Řešení vyskytnutých problémů
- Požadavek ze strany vedení školy
- Finanční ohodnocení
- Možnost kariérního růstu
- Lepší uplatnění na trhu práce
- Jiné: prosím
- Nemám motivaci se dále vzdělávat

5) Jaký byl přínos většiny absolvovaných akcí? (1 absolutní přínos, 5 absolutně žádný přínos)

a) Spokojenost z profesního hlediska	1	2	3	4	5
b) Spokojenost z hlediska sociálního	1	2	3	4	5
c) Nárůst finančního ohodnocení	1	2	3	4	5
d) Vylepšení profesní kariéry	1	2	3	4	5
e) Vylepšení z hlediska konkurence na trhu práce	1	2	3	4	5

5a) Nejvíce zdařilé akce byly z oblastí

- Pedagogické vědy
- Didaktika
- Práce s technikou
- Sociální problematika
- Řešení problémů
- Psychologie
- Komunikace
- Oborové (odborné) otázky
- Motivace
- Jiné: prosím vypište

6) Z jakých zdrojů se o akcích vzdělávacího tipu dozvídáte?

- Od vedení školy
- Internet
- Doporučení kolegů
- Odborné časopisy
- Nabídka vzdělávacích institucí a agentur

7) Z jakých zdrojů byly nebo jsou vaše vzdělávací a sebe rozvíjející akce financovány?

- Ze zdrojů mé školy
- Z vlastních zdrojů
- Granty
- Z jiných zdrojů uveďte jakých

8) Je v možnostech vaší školy poskytnout finanční prostředky na vaše další vzdělávání?

- a) Ano
- b) Ano částečně
- c) Ne

9) Kterou z následujících forem vzdělávání upřednostňujete?

- a) Školení, kurz
- b) Workshop
- c) Koučování
- d) Trénink
- e) Konference
- f) Učení se z vlastního výkonu
- g) Online – Online kurzy, Skype konference a přednášky, internetová komunikace
- h) Soukromé vzdělávání z pohodlí domova (knihy, odborné publikace a články)
- i) Jiné napište jaké

10) Které vzdělávací akce preferujete z časového hlediska?

- Krátkodobé (6 až 20 hodin)
- Střednědobé akce (21 až 80 hodin)
- Dlouhodobé akce (81 hodin až několik dnů)

11) Aplikujete znalosti získané na akcích vzdělávacího typu v praxi?

- a) Ano
- b) Většinu ano
- c) Většinu ne
- d) Ne

12) Sdílíte získané poznatky a vědomosti s ostatními kolegy?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Částečně

Baterie otázek na přemost'ovací sociální kapitál

Do jaké míry pro Vás a Vaše přátele platí následující Výroky. (1 Vůbec žádní, 2 Ojedinele, 3 Málo, 4 Mnoho, 5 Skoro všichni, 6 Nevím)

Do okruhu Vašich přátel patří lidé:

Z jiné generace, než jste Vy	1	2	3	4	5	6
Jiné národnosti, než jste vy (Nezahrnujte prosím přátele ze Slovenska)	1	2	3	4	5	6
Jiného etnika nebo rasy, než jste Vy	1	2	3	4	5	6
S odlišnou sexuální orientací, než je Vaše	1	2	3	4	5	6
Se zcela odlišným povoláním, než je Vaše nebo než je běžné ve Vaší rodině	1	2	3	4	5	6
Kteří sledují zcela odlišné TV pořady, než sledujete Vy	1	2	3	4	5	6
Kteří jsou podstatně chudší, než jste Vy	1	2	3	4	5	6
Kteří tráví svůj volný čas úplně jinak, než ho trávíte Vy	1	2	3	4	5	6
Kteří mají úplně jiný kulturní vkus, než máte Vy	1	2	3	4	5	6
Kteří čtou jiné knihy nebo noviny a časopisy, než které čtete Vy	1	2	3	4	5	6
Kteří mají zcela odlišný politický názor, než máte Vy	1	2	3	4	5	6
Kteří žijí na venkově, žijete-li ve městě a naopak	1	2	3	4	5	6
Kteří jsou věřící po Vy jste nevěřící a naopak	1	2	3	4	5	6

Baterie otázek zjišťující názor pedagogů na jejich postavení ve společnosti

Do jaké míry se ztotožňujete s pravdivostí následujících tvrzení. (1 Zásadně nesouhlasím, 2 Spíše souhlasím, než nesouhlasím, 3 Více souhlasím, než nesouhlasím, 4 Více nesouhlasím, než souhlasím, 5 Spíše nesouhlasím, 6 Zásadně nesouhlasím)

Učitelská profese má přirozený respekt ve společnosti	1	2	3	4	5	6
K učitelům se často lidé obrací pro radu	1	2	3	4	5	6
Učitel/ka je plně respektován/a žáky	1	2	3	4	5	6
Učitel/ka je plně respektován/a rodiči žáků	1	2	3	4	5	6
Výkon učitelské profese je složitější (náročnější) než v minulosti	1	2	3	4	5	6
V učitelské profesi je nutné se neustále vzdělávat	1	2	3	4	5	6
Učitelská profese je stejně vážená jako v minulosti	1	2	3	4	5	6
Učitel/ka značně ovlivňuje chování žáků	1	2	3	4	5	6
Učitel/ka značně ovlivňuje výchovu žáků	1	2	3	4	5	6
Učitelská profese má velkou roli ve vštěpování společenské odpovědnosti	1	2	3	4	5	6
Učitelská profese je dostatečně finančně ohodnocena	1	2	3	4	5	6
Při ztrátě zaměstnání snadno naleznu práci v jiném sektoru	1	2	3	4	5	6