

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra humanitních věd



Diplomová práce

Význam vzdělání v současné společnosti

Kateřina Šilhavá

© 2017 ČZU v Praze

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Provozně ekonomická fakulta

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Bc. Kateřina Šilhavá

Podnikání a administrativa

Název práce

Význam vzdělání v současné společnosti

Název anglicky

The significance of education in contemporary society

Cíle práce

Diplomová práce se věnuje problematice vzdělávání v současné společnosti. Cílem práce je zjistit a porovnat, jaké důvody vedou studenty na vysokoškolském stupni vzdělání (prezenčního magisterského studia, ve věku 22 – 25 let) k pracovním aktivitám při studiu vysoké školy a následně zjistit a porovnat, jaká očekávání mají studenti spojená s VŠ vzděláním v souvislosti se získáváním zaměstnání po absolvování vysoké školy (konkrétně Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze a Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni).

Metodika

Teoretická část diplomové práce (jako opora pro zpracování části empirické), vychází z prostudování teoretické literatury, odborných zdrojů, pramenů, kronik, materiálů a dokumentů o sledované problematice tak, aby bylo vymezeno základní pojmosloví studované oblasti vzdělání a vzdělávání se zřetelem na současnou (moderní, industriální společnost), institucionálního ukotvení vzdělání a vzdělávacího systému v ČR (zejména v dokumentech o vzdělání a vzdělávací politice) a dále oblasti uplatnění osob se získaným certifikovaným vzděláním (jako součástí nehmotného kulturního kapitálu) na trhu práce. Propojení teoretické a empirické části tvoří sekundární a komparativní analýza dat o vysokoškolsky vzdělaných osobách (nejprve na úrovni nadnárodní, evropské, následně na úrovni České republiky) a jejich uplatnění na trhu práce a z hlediska zaměstnanosti. V navazujícím, vlastním empirickém šetření, budou data, opírající se o teoretické zázemí práce a zjištění, učiněná v rámci sekundární a komparativní analýzy dat o vysokoškolsky vzdělaných osobách a jejich uplatnění na trhu práce komparována s daty získanými pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými pracujícími studenty magisterského prezenčního studia dvou univerzit (viz výše) o důvodech, které mají studenti k pracovním aktivitám během studia VŠ. Veškerá získaná data budou zpracována, analyzována, vyhodnocena a interpretována.

Doporučený rozsah práce

cca 60 – 80 stran textu

Klíčová slova

vzdělání, vzdělávání, studium VŠ, systém vzdělání v České republice, škola, lidský kapitál, trh práce, práce, nezaměstnanost, mzda

Doporučené zdroje informací

Disman, M.: Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002.
Dopita, M.: Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007.
Giddens, A.: Sociologie. Praha: Argo, 1999.
Keller, J. Tvrđý, L.: Vzdělaností společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. SLON, Praha, 2008.
Matějů, P.; Straková, J. Veselý, A.: Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010.
Možný, I.: Rodina a společnost. SLON, Praha, 2008.
Průcha, J.: Vzdělávání a školství ve světě. Praha: Portál, 1999.
Rabušicová, M.: Škola a (versus) rodina. Brno: Masarykova univerzita, 2004.
Samuelson P., Nordhaus W.: Ekonomie. Praha: NS Svoboda, 2008.
Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996.

Předběžný termín obhajoby

2016/17 LS – PEF

Vedoucí práce

Ing. Lucie Kocmánková Menšíková, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra humanitních věd

Elektronicky schváleno dne 2. 3. 2017

doc. PhDr. Michal Lošťák, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 3. 3. 2017

Ing. Martin Pelikán, Ph.D.

Děkan

V Praze dne 28. 03. 2017

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci Význam vzdělání v současné společnosti jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu použitých zdrojů na konci práce. Jako autorka uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích osob.

V Praze dne 31. 3. 2017

Kateřina Šilhavá

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Ing. Lucii Kocmánkové Menšíkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Dále všem respondentům za poskytnutí rozhovorů pro praktickou část této práce. Mé poděkování patří zejména rodině za podporu při studiu.

Význam vzdělání v současné společnosti

Souhrn

Diplomová práce se zabývá tématem Význam vzdělání v současné společnosti. Cílem je zjistit a porovnat, jaké důvody vedou studenty k práci při studiu VŠ a jejich očekávání spojená s VŠ vzděláním v souvislosti se získáváním zaměstnání po absolvování VŠ.

Teoretická část čerpá převážně z díla Kellera a Tvrdeho: „*Vzdělanostní společnost*“, dle které se aktuálně naše společnost nachází ve fázi pojišťovny, která má uchránit mladé lidi před neustálými sociálními riziky (Keller & Tvrdý, 2008). Třetí tuto fázi nazval Univerzální fázi a jejím úkolem je zvyšování adaptability populace na nepřetržité sociální a technologické změny (Pabian, 2008).

Teoretickou a empirickou část propojuje sekundární analýza dat, v níž bylo zjištěno, VŠ vzdělání lidé i nadále patří do kategorie s nejnižší nezaměstnaností a s nejvyššími platy nejen v ČR, ale i v rámci EU.

Z šetření v empirické části bylo zjištěno, že mezi nejčastější důvody, proč studenti pracují, je získání potřebné praxe, uhrazení životních nákladů a zvýšení životní úrovně. Dle odpovědí dotazovaných se daří skloubit studijní a pracovní aktivity těm, kteří si dokáží efektivně rozvrhnout pracovní a studijní plán. Také, že většina respondentů si přeje pracovat v témže oboru, který i studují.

Klíčová slova: vzdělání, vzdělávání, studium VŠ, systém vzdělání v České republice, škola, lidský kapitál, trh práce, práce, nezaměstnanost, mzda

The significance of education in contemporary society

Summary

This diploma thesis deals with the theme of The significance of education in contemporary society. The aim of this diploma thesis is to identify and compare the reasons leading university students to work while studying university and what are the expectations of university students concerning getting the job after their graduation.

The theoretical part draws largely from the work of "Knowledge society" from Keller and Tvrđý, who tend to the opinion that we live in a phase of insurer. Insurer's duty is protect young people from the continual social risks (Keller & Tvrđý, 2008). Trow called this phase: „the Universal Phase“. The aim of this phase is to increase the adaptability of the population to a continuous social and technological changes (Pabian, 2008).

Thanks to the secondary analysis about people with university degree, which connects the theoretical and empirical part, found out that university educated people still belong into the category with the lowest unemployment and receive the highest salaries not only in the Czech Republic but also in the European Union.

Research in the empirical part found out the most common reasons why students work were: to acquire the necessary practice, need to pay the living costs and to raise living standards. Respondents managed to combine work and study obligations well, when they effectively planed their academic and professional schedule. The most of the respondents wish to work in the same field, which they are studying now.

Keywords: education, education, university education, Czech system of education, school, human capital, work, labor market, unemployment, wage

Obsah

1. Úvod.....	11
2. Cíl práce a metodika	12
3. Vzdělání a současná společnost.....	15
3.1. Nehmotné kapitály	18
3.1.1. Lidský kapitál a vzdělání	20
3.1.2. Srovnání nehmotných kapitálů	22
3.2. Funkce školy a vývoj vzdělání.....	23
3.2.1. Funkce školy	24
3.2.2. Škola jako chrám versus elitní vzdělávání.....	25
3.2.3. Škola jako výtah versus masové vzdělávání.....	28
3.2.4. Škola jako pojišťovna versus univerzální vzdělávání.....	30
3.3. Vzdělanostní nerovnosti.....	33
3.3.1. Problém „rovnot příležitostí ke vzdělávání“	35
3.3.2. Nerovnost a terciární vzdělávání	37
3.4. Výchova a rodina	39
3.4.1. Vliv rodiny na výsledky dětí.....	41
4. Systém vzdělání v ČR se zřetelem na trh práce.....	42
4.1. Současný systém vzdělávání v České republice	42
4.1.1. Komparace mezinárodní klasifikace ISCED 97 a ISCED 2011.....	43
4.1.2. Základní dokumenty vzdělávací politiky týkající se vysokoškolského vzdělávání	46
4.2. Práce v životě člověka.....	51
4.2.1. Proč lidé studují a proč pracují	54
4.2.2. Studium a trh práce	55
4.2.3. Způsoby hledání zaměstnání.....	57
4.3. Souhrn teoretické části	58
5. Sekundární analýza dat o vysokoškolsky vzdělaných lidech	61
5.1. Vzdělání z ekonomického hlediska, porovnání s EU.....	61
5.1.1. Úroveň vzdělání obyvatelstva.....	61
5.1.2. Vývoj průměrných mezd dle dosaženého vzdělání	64
5.1.3. Nezaměstnanost dle dosaženého vzdělání	66

5.1.4.	Podíl studentů na pracovním trhu během studia.....	68
5.2.	Důvody ke hledání práce při studiu, doba věnovaná studiu u VŠ studenta	70
5.3.	Očekávání absolventů VŠ na trhu práce	71
5.4.	Postavení absolventů vysokých škol na trhu práce – komparace výzkumů.....	72
5.5.	Shrnutí sekundární analýzy dat o vysokoškolsky vzdělaných lidech	80
6.	Empirické šetření	83
6.1.	Údaje o dotazovaných	83
6.1.1.	Studenti Fakulty ekonomické ZČU v Plzni	83
6.1.2.	Studenti Provozně ekonomické fakulty ČZU v Praze	84
6.2.	Výzkumné otázky.....	84
6.3.	Analýza rozhovorů	85
6.3.1.	Důvody pracovních aktivit vysokoškolských studentů	85
6.3.2.	Zvládání studijních a pracovních povinností vysokoškolského studenta	91
6.3.3.	Očekávání VŠ studentů od trhu práce po absolvování studia.....	95
6.4.	Souhrn empirického šetření.....	99
7.	Závěr	104
8.	Seznam použité literatury	108
8.1.	Tištěné zdroje	108
8.2.	Internetové zdroje.....	110
9.	Přílohy.....	118
9.1.	Dotazování z FEK ZČU v Plzni.....	118
9.2.	Dotazování z PEF ČZU v Praze.....	123

Seznam obrázků

Obrázek 1:	Důvody, které vedou studenty FEK ZČU k práci při studiu.....	87
Obrázek 2:	Důvody, které vedou studenty PEF ČZU k práci při studiu	89
Obrázek 3:	Důvody, které vedou studenty FEK ZČU a PEF ČZU k práci při studiu	90
Obrázek 4:	Obor práce studentů FEK ZČU a PEF ČZU	91

Seznam tabulek

Tabulka 1: Komparace nehmotných kapitálů	22
Tabulka 2: Škola jako chrám versus elitní fáze	27
Tabulka 3: Škola jako výtah versus masová fáze	30
Tabulka 4: Škola jako pojišťovna versus univerzální fáze	32
Tabulka 5: Porovnání mezinárodní klasifikace ISCED 97 a ISCED 2011.....	44
Tabulka 6: Porovnání základních dokumentů terciárního vzdělávání.....	50
Tabulka 7: Vzdělanostní struktura populace ČR	62
Tabulka 8: Vzdělanostní struktura populace ČR 2016, kraje	63
Tabulka 9: Země EU dle nejvyššího dosaženého vzdělání obyvatel v roce 2015	64
Tabulka 10: Vývoj průměrných hrubých mezd zaměstnanců dle vzdělání pro vybrané roky	65
Tabulka 11: Průměrná hrubá měsíční mzda dle dosaženého vzdělání pro vybrané země EU v roce 2014.....	66
Tabulka 12: Míra nezaměstnanosti dle dosaženého vzdělání pro vybrané roky v %	67
Tabulka 13: Míra nezaměstnanosti dle dosaženého vzdělání v roce 2015 v %	68
Tabulka 14: Komparace výzkumů týkající se postavení absolventů na trhu práce	75
Tabulka 15: Výsledky komparace výzkumů týkající se postavení absolventů na trhu práce	78
Tabulka 16: Základní charakteristika respondentů Fakulty ekonomické ZČU v Plzni	84
Tabulka 17: Základní charakteristika respondentů Provozně ekonomické fakulty ČZU v Praze.....	84
Tabulka 18: Důvody pracovních aktivit a pracovní obory dotazovaných	86
Tabulka 19: Zvládání studijních a pracovních povinností studentů FEK ZČU v Plzni	92
Tabulka 20: Zvládání studijních a pracovních povinností studentů PEF ČZU v Praze	93
Tabulka 21: Komparace studijních a pracovních povinností dvou vybraných univerzit.....	94
Tabulka 22: Očekávání studentů FEK ZČU po absolvování studia	96
Tabulka 23: Očekávání studentů PEF ČZU po absolvování studia.....	97

1. Úvod

„Každý, kdo se přestane učit, je starý, ať je mu 20 nebo 80. Každý, kdo se stále učí, zůstává mladý. Je nejlepší v životě zůstat mladý.“ (Henry Ford)

Tématem mé diplomové je Význam vzdělání v současné společnosti, blíže se budu zaměřovat na důvody, které vedou studenty k pracovním aktivitám při studiu vysoké školy a následně zjišťovat, jaká očekávání mají studenti spojená s VŠ vzděláním v souvislosti se získáváním zaměstnání po absolvování vysoké školy.

Téma „ Význam vzdělání v současné společnosti“ jsem si zvolila, protože je velmi aktuální, neboť v dnešní době počet studentů a absolventů vysokých škol roste.

Vzdělávání je chápáno v ideálním pojetí jako nepřetržitý proces získávání a rozvoje vědomostí, jež pomáhá zajišťovat přístup k nejnovějším informacím a znalostem, abychom udrželi schopnost obstát na rychle se měnícím trhu práce. Vzdělávání přestává být procesem, který končí po opuštění školy, neboť v jednotlivých oborech dochází stále rychlejším tempem ke vzniku nových poznatků a zastarávání předešlých, proto je základním předpokladem, abychom mohli čelit výzvám udržitelného rozvoje a profesního růstu.

Je předpokládáno, že v rodině, kde mají rodiče vysokoškolské vzdělání, budou i děti vedeny ke studiu a jejich prioritou pro ně bude rovněž dosáhnouti co nejvyššího vzdělání, které jim v dospělosti pomůže prosadit se v profesním životě.

Vzdělání také patří mezi významné a základní faktory, které ovlivňují naše jednání, názory i budoucí život a jeho kvalitu, jelikož význam vzdělávání v průběhu posledních desetiletí neustále narůstá nejen v naší zemi, nýbrž i celosvětově. Nejvyšší dosažené vzdělání v průběhu celého života rozčleňuje jedince do různých sociálních vrstev a dle toho je na ně také nahlíženo.

Dle závěru obhájené bakalářské práce vyplývá, že většina mladých lidí předpokládá, že díky vysokoškolskému vzdělání budou finančně zajištěni, budou si moci vybrat práci dle svých představ, protože s vystudovanou vysokou školou budou na trhu práce perspektivnější pro budoucí zaměstnavatele a v neposlední řadě jim pomůže získat potřebné zaměření (Šilhavá, 2015).

2. Cíl práce a metodika

Cílem této diplomové práce je zjistit a porovnat, jaké důvody vedou studenty k pracovním aktivitám při studiu vysoké školy a následně zjistit a porovnat, jaká očekávání mají studenti spojená s VŠ vzděláním v souvislosti se získáváním zaměstnání po absolvování vysoké školy. Konkrétně jaké důvody vedou studenty vysokých škol ke hledání práce při studiu, nakolik se věnují studiu, míru jejich pracovních výdělečných aktivit a jaká jsou následně jejich očekávání, spojená s absolvováním vysoké školy v souvislosti s jejich uplatněním na trhu práce. Záměrně jsou vybráni pracující studenti navazujícího prezenčního studia ve věku 22-25 let dvou univerzit, a to studenti Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze a Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni.

Cílem teoretické části, která je rozdělena do dvou hlavních kapitol, je vymezení pojmosloví dané problematiky. V první kapitole budou stručně zmíněny a porovnávány nehmotné kapitály. Dále se bude věnovat vývoji vzdělání v České republice se zaměřením na terciární vzdělávání, vzdělanostním nerovnostem a vlivu rodiny na budoucí kariéru jedince. Ve druhé kapitole bude věnována pozornost základním dokumentům vzdělávací politiky, systému vzdělání v České republice a práci v životě vysokoškolského studenta.

Splnění těchto dílčích cílů diplomové práce vychází z prostudování odborné literatury, odborných zdrojů, pramenů, materiálů a dokumentů, které se vztahují ke sledované problematice.

Propojení teoretické a empirické práce tvoří sekundární analýza dat o vysokoškolsky vzdělaných lidech v ČR. Nejprve bude sledována současná situace na trhu práce v České republice, která bude následně porovnávána s Evropskou unií, zjišťována bude úroveň vzdělání obyvatelstva, nezaměstnanost na trhu práce, dále vývoj průměrných mezd dle dosaženého vzdělání a podíl VŠ studentů na pracovním trhu během studia. Dále se bude zabývat důvody ke hledání práce při studiu a očekáváním absolventů vysokých škol na trhu práce. Také se bude věnovat komparaci výzkumů ohledně postavení absolventů vysokých škol na trhu práce.

Sekundární analýza dat značí novou analýzu (neboli reanalýzu) původních dat jedné nebo více primárních studií. Jejím cílem je zodpovědět původní otázku použitím odlišných metod nebo zodpovědět nové otázky. Tyto přístupy jsou využívány buď výzkumníky, kteří se na sběru dat osobně podíleli či výzkumníkům kteří k těmto datům

získali přístup. Sekundární analýza dat je často využívaná studenty, kteří nemají časové a jiné možnosti provést sběr vlastních dat (Thorne in Hendl, 2016).

Rozlišuje se několik typů strategií sekundární analýzy, první z nich je **analytická expanze**, ve které původní výzkumník používá původní databázi, aby buď zkoumal nové otázky či pokračoval na jiné úrovni analýzy, další strategií sekundární analýzy je **retrospektivní interpretace**, kde jiní výzkumníci zkoumají nové otázky, jež nebyly vyřešeny v původní studii. Ve strategii **křížová validizace** používá výzkumník jiné databáze, aby si ověřil nebo naopak vyvrátil výsledky svého výzkumu. Strategie s názvem **Indukce „od stolu“** využívá talent výzkumníků, kteří jsou schopní při vyvíjení teorií. Posledním typem je strategie **rozšiřujícího vzorkování**, která bude použita v této diplomové práci, kdy budou navrženy obecnější teorie porovnáním několika různých a teoreticky reprezentativních databází. Vhodnost dat pro použití sekundární analýzy je podmíněna shodou mezi účelem analýzy a povahou a kvalitou dat. (Hendl, 2016, stránky 375-376).

Empirická část, která vychází z teoretické části, bude uskutečněna prostřednictvím terénního šetření pomocí rozhovorů se studenty dvou univerzit prezenčního navazujícího studia ve věku 22-25 let, a to se studenty Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni a Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze. Data, získaná terénním šetřením, budou zpracována, analyzována, vyhodnocena a interpretována.

Empirické šetření bude uskutečněno pomocí kvalitativního výzkumu, jenž zaujímá rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu. Významný metodolog Creswell definoval kvalitativní výzkum jako *„proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (Creswell in Hendl, 2016).

Kvalitativní výzkum se člení do tří složek. První složku tvoří údaje, nejčastějšími zdroji údajů jsou rozhovory a pozorování. Druhou složkou jsou různé analytické nebo interpretační postupy, prostřednictvím nichž docházíme k závěrům či teoriím. Třetí složkou kvalitativního výzkumu jsou písemné a ústní výzkumné zprávy. *„Badatel může vyložit souhrnné závěry, nebo naopak detailní rozbor jedné části výzkumu“* (Strauss & Corbinová, 1999, str. 12).

Přednosti kvalitativního výzkumu spočívají v získávání podrobného popisu a vzhledu při zkoumání jedince či skupiny apod., také dovoluje zkoumat daný jev v přirozeném prostředí a umožňuje výzkumníkům studovat procesy a následně navrhnout teorie.

Mezi nevýhody kvalitativního výzkumu se řadí pracnost, protože sběr dat a následná analýza jsou obvykle časově náročné etapy, zatímco kvantitativní výzkum zaručuje poměrně rychlý a přímočarý sběr dat. V případě kvalitativního výzkumu je také obtížnější testovat hypotézy a teorie a výsledky mohou být snadněji ovlivněny badatelem a jeho preferencemi, zatímco v případě kvantitativního výzkumu jsou výsledky na badateli relativně nezávislé (Hendl, 2016, stránky 45-48).

Aby byla získána potřebná data, která budou použita k empirickému šetření, bude použit polostandardizovaný rozhovor, jenž je kombinací standardizovaného a nestandardizovaného rozhovoru. Polostandardizovaný rozhovor vyžaduje náročnější technickou přípravu a některé části v něm mohou úplně strukturované a jiné naopak nestruturované. Výhodu polostandardizovaného rozhovoru je možné spatřovat v kladení doplňujících otázek, v případě když respondent nepochopí některou z otázek, či ji pochopí nesprávně. Tento druh rozhovoru umožňuje sloučit výhody jak standardizovaného, tak nestandardizovaného rozhovoru (Hendl, 2005, str. 170).

Tato práce, která se zabývá studenty vysokých škol, navazuje na předchozí obhájenou bakalářskou práci, v níž byly zkoumány vlivy působící na studenty středních škol při rozhodování o pokračování ve studiu na vysoké škole, kde bylo zjištěno, že většina studentů středních škol se domnívá, že prostřednictvím vysokoškolského vzdělání dosáhnou finančního zajištění, získají potřebné zaměření a budou si moci vybrat práci dle svých představ, jelikož díky vysoké škole se budou jevit jako perspektivnější pro budoucí zaměstnavatele (Šilhavá, 2015).

Práce je koncipována jako kombinace kvantitativní a kvalitativní části, kdy kvantitativní část je zpracování dat v sekundární analýze a kvalitativní část tvoří empirické šetření pomocí polostandardizovaných rozhovorů. Důvod tohoto postupu umožňuje práci s více daty různého charakteru, což podporuje kvalitu práce.

3. Vzdělání a současná společnost

Vzdělání – významu vzdělání a vzdělání samotnému je věnována čím dál větší pozornost. „*Vyspělé země potýkající se s problémy vyčerpatelnosti zdrojů si již uvědomují, že vzdělání je jedním z mála zdrojů, jehož objem naopak lze a současně je i žádoucí zvyšovat, aniž by to vedlo k nějakým negativním důsledkům, jako je tomu v případě ostatních zdrojů (devastace životního prostředí apod.)*“ (Mertl & Vychová, 2007, str. 9). I samotní občané si jsou vědomi potřebnosti a nezastupitelnosti vzdělání v jejich životě. Vzdělání je vnímáno také jako důležitý faktor na trhu práce, patří rovněž k hlavním příčinám mzdové diferenciaci (Mertl & Vychová, 2007, str. 11). Diferenciace společenského zařazení a životní úroveň členů společnosti je taktéž podmíněna dosaženou úrovní vzdělání (Mertl & Vychová, 2007, str. 9). Dle pedagogického slovníku lze v případě vzdělání rozlišovat významy: **osobnostní pojetí**, kde se vzdělání chápe jakou součástí socializace jedince a je chápáno jako složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů. Dále je to **obsahové pojetí**, v němž rozumíme vzdělání jako: „*zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a realizovány ve výuce (učivo, obsah vzdělání apod.)*“ (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 361). Dalším pojetím je **institucionální pojetí**, kde rozumíme vzděláním společensky organizovanou činnost zabezpečovanou institucí školství, formálního vzdělání aj. Posledním pojetím je **socioekonomické pojetí**, v němž je vzdělání chápáno jako jedna z kategorií, které charakterizují populaci (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 361).

Vzdělávání – „*proces získávání vědomostí ve formě poznatků i určitých schopností a dovedností, spojený s úsilím o integraci do dané kultury a společnosti a o aktivní přispění k jejich rozvoji*“ (Velký sociologický slovník, 1996, str. 1417). Vzdělávání probíhá ve všech etapách životního cyklu, ale nejintenzivněji se koncentruje do období dětství a dospívání. Vzdělávat se lze nejen prostřednictvím školy a jiných vzdělávacích institucí, nýbrž i různými formami sebevzdělávání. Po úspěšném ukončení celého procesu vzdělávání následuje obdržení certifikátu a zařazení do příslušné kvalifikační stupnice. Vzdělávání je rozlišováno dle obsahu, a to například na humanitní a technické, dle stupně na základní, střední apod. a podle mnoha dalších kritérií, např. míry obecnosti, formálnosti apod. (Velký sociologický slovník, 1996, str. 1417). „*Na vzdělávání je třeba nahlížet jako*

na proces celoživotního učení, jenž zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity vedoucí ke zlepšování a zdokonalování znalostí, dovedností, zvyšování kvalifikace a osvojování nejnovějších poznatků po dobu celého života“. (Mertl & Vychová, 2007, str. 16). Celoživotní vzdělávání je možno vymežit na dvě základní etapy, počáteční a další vzdělávání. Počátečním vzděláváním rozumíme veškeré vzdělávání, které probíhá do prvního vstupu jedince na trh práce, tedy dalším vzděláváním chápeme jako vzdělávání jedince po jeho vstupu na trh práce (Mertl & Vychová, 2007, str. 16).

Hodnota – považována za jeden z nejhojněji používaných pojmů v sociologii, filozofii, kulturní antropologii a soc. psychologii, která má jako většina základních pojmů nespočet významů (Velký sociologický slovník , 1996, str. 375). Český sociolog Jan Jandourek definuje hodnotu jako *„vědomou či nevědomou představu o tom, co je žádoucí“*. (Jandourek, 2001, str. 97). Dle Průchy rozumíme hodnotou v sociálně psychologickém pojetí: *„subjektivní míru ocenění nebo míru důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem apod. Hodnoty jsou osvojovány v procesu socializace a enkulturace. Některé hodnoty jsou sdíleny celými skupinami nebo celou společností. Určité hodnoty (např. morální) mají trvalou, „absolutní“ platnost, jiné jsou proměnlivé a mají krátkodobé trvání“* (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, stránky 91-92).

Kvalifikace – kvalifikaci chápeme: *„jako způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě. Získání kvalifikace se vytváří jednak na základě formálního vzdělávání (prostřednictvím vzdělávacích institucí), zaučením, rekvalifikace, jednak na základě zkušeností a poznatků nabyvaných jednotlivcem při pracovních činnostech nebo i vlastním sebevzděláváním* (Pedagogický slovník, 2009, str. 137).“. Velký sociologický slovník definuje kvalifikaci jako souhrn schopností, jež může jedinec i celá společnost vytvářet převážně prostřednictvím vzdělávacích aktivit k dosažení určitého výkonu (Velký sociologický slovník , 1996, str. 556).

Znalost – angl. knowledge, jde o pojem, který je jak v ČR, tak i v zahraničí velmi často používaný, v podstatě se rozlišují dvě roviny významu. „*V užším, didaktickém smyslu, je znalost ekvivalentem pojmu vědomost. Znalosti jsou pak převážně teoretické poznatky osvojené učením, především ve škole*“ (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 385). Bývají tříděny dle rostoucí kognitivní náročnosti (znalost termínů, znalost dat, událostí, míst, osob, dějů, pravidel, norem apod.) Širší význam pojmu znalost zahrnuje znalost nejen poznatky, ale i dovednosti a schopnosti, které jsou třeba k vykonávání určitých činností. Proto se někdy znalosti v tomto smyslu značí jako praktické nebo pracovní (working knowledge, know how) a jsou nepostradatelné pro vykonávání různých profesních i tvůrčích činností (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 385).

Dovednosti – angl. skill, považován za jeden ze základních pojmů pedagogiky. V obecném smyslu se jedná o způsobilost člověka k vykonávání určité činnosti, jako je například čtení, řešení úloh určitého typu, jízda na kole, plavání atd. (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 59). Dle vysokoškolského pedagoga Vlastimila Švece je to: „*způsobilost subjektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy aj.) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. Dovednost si subjekt osvojuje záměrným učením či spontánně. Je podmíněna do jisté míry vrozenými předpoklady, ale hlavně je osvojována učením a výcvikem. Osvojování určitých dovedností je základní součástí školního vzdělávání, a proto jsou dovednosti vymezovány jako vzdělávací cíle v různých kurikulárních dokumentech, vzdělávacích programech apod.*“ (Švec in Průcha & kol., 2009, str. 59).

Schopnost – potenciál každého jednotlivého člověka pro vykonávání jistých činností v budoucnu. Do jisté míry je schopnost podmíněná vrozenými předpoklady, které lze však i nadále rozvíjet na základě sociálního prostředí, do kterého je jedinec začleněn, kvalitní výchovy a výuky, které se mu dostane a v neposlední řadě, jak se člověk sám přičiní pro rozvíjení svých schopností (Průcha & kol., 2009, str. 262). Rymešová a Chamoutová vnímají schopnost obdobně, tedy jako předpoklad pro správné vykonávání určité činnosti (Rymešová & Chamoutová, 2011).

Současná společnost – v nejširším slova smyslu znamená společnost systém lidského soužití (Jandourek, 2001, str. 235). Je jedním ze základních sociologických pojmů a značíme jím skupinu lidí, kteří žijí na určitém území, podléhají stejnému politickému systému a jsou si vědomi toho, že mají jinou identitu než ostatní skupiny (Giddens, 1999, str. 553). V druhé polovině dvacátého století vzniklo velké množství teoretických konceptů současné společnosti. Mnoho z nich s předponou „neo“ či „post“ eventuálně s přívlastkem „nový“ či „pozdní“, které měly přesvědčivě nahradit odcházející „industriální společnost“. Není příliš pravděpodobné, že se podaří vytvořit termín, jenž by v několika slovech zachytil všechny podstatné rysy dnešní komplexní a rozporuplné společnosti. Termín společnost vědění, v angl. knowledge society se však stal jedním z nejužívanějších, ale zároveň jedním z nejméně jednoznačných pojmů (Veselý, 2004). Vědění, které je produkováno nejen ve vědě, ale ve všech funkčních sférách společnosti, se ve společnosti vědění stává klíčovým faktorem produkce. Základ společnosti vědění tvoří tři pilíře, jakými jsou informační a komunikační technologie, ekonomika závislá na vysoce inteligentních globálních systémech a proměna struktury a trhu práce. Hlavním úkolem ve společnosti vědění je tvorba inovačních sítí a kvalita lidských zdrojů (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, stránky 280-281).

3.1. Nehmotné kapitály

Lidský kapitál – v ekonomických a sociologických teoriích je lidský kapitál chápán jako potenciál společnosti vytvářený jako: „*zásoba znalostí a dovedností v lidech určitého státu či území. V rozvíjení tohoto potenciálu se spatřuje „skryté bohatství“ pro ekonomický růst společnosti.*“ (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 143). Zpráva OECD Human Capital Investment (2001) chápe lidský kapitál jako znalosti, dovednosti, kvalifikace a ostatní vlastnosti ztělesněné v jednotlivcích, jež se týkají ekonomických činností. Lidský kapitál napomáhá k vyšší zaměstnanosti, inovaci a produktivitě a investice do něj přináší jednotlivcům ekonomické výnosy, jako je zvýšení zaměstnanosti a příjmů (Mertl & Vychová, 2007, str. 15). Jednotlivci si sami a svobodně rozhodují o svém vzdělání a o všech dalších doplňcích k vědomostem na základě porovnání svých nákladů a výnosů. Lidský kapitál je vázaný na svého nositele – člověka, čímž se odlišuje od ostatních druhů kapitálu. „*Člověk jej získává v procesu učení se, který zahrnuje nabytí znalostí a rozvíjení schopností vzděláváním na všech stupních škol, dále poznatky a zkušenosti*

získané dalším školením a praxí při práci i v ostatním životě. Lidský kapitál je vzděláváním a kultivací utvářen na základech přirozeného nadání a talentu a zušlechťován dalšími osobními vlastnostmi, jako jsou například cílevědomost, vytrvalost, ctížádostivost, schopnost a komunikace. Je dotvářen vzhledem, způsobem chování a oblékání nositele“ (Brožová, 2003, str. 33).

Sociální kapitál – termín zavedený francouzským sociologem Pierrem Bourdieu, jedná se o souhrn aktuálních i potencionálních zdrojů, které může jedinec využívat díky tomu, že se zná s druhými lidmi. Jedná se bohatství styků a známostí, které nám mohou být prospěšné (Velký sociologický slovník, 1996, str. 475). K rozmnožování sociálního kapitálu jedince dochází prostřednictvím vyhledávání a vytváření nových kontaktů, s takovými osobami, které již samy nějaký kapitál mají. *„Osoby, mezi kterými taková směna probíhá, často vytvářejí různá exkluzivní sdružení, např. kluby, ve kterých se jimi získané kontakty upevňují“* (Jandourek, 2001, str. 119). Koncept sociálního kapitálu lze dle Kellera a Tvrdeho užívat minimálně ve dvou odlišných podobách, které spolu příliš nesouvisí, a to v mikrosociálním nebo makrosociálním přístupu. Mikrosociální přístup, jehož zastáncem je i Pierre Bourdieu, rozumí sociálním kapitálem: *„sít' meziosobních vztahů, které může každý člen skupiny mobilizovat při sledování svých zájmů a kvůli vylepšení své vlastní sociální pozice“* (Keller & Tvrdý, 2008, str. 108). Makrosociální přístup chápe sociální kapitál jako určitý stav celé společnosti, konkrétně se jedná o stav důvěry a míru hodnotového žebříčku ve společnosti (Keller & Tvrdý, 2008, stránky 108-109). Dle výzkumu manželů Průšových je sociální kapitál jednou ze tří složek rodinného zázemí a vlivu rodiny na vzdělanostní mobilitu dětí (vedle něj se hovoří o kapitálu ekonomickém a kulturním), který působí především na úrovni vzorů. Sociální kontakty a pozice rodičů vytvářejí podmínky, které dítě většinou reprodukuje, pokud zůstane v dané sociální třídě. Dle předpokladů působí vyšší hodnota sociálního kapitálu současně i na vzdělání dítěte, protože je tento status vyžaduje (Dopita, 2007, stránky 46-47).

Kulturní kapitál – tvůrcem tohoto pojmu je taktéž Pierre Bourdieu a jsou jím míněny jazykové, kulturní dovednosti a schopnosti jedinců (Jandourek, 2001, str. 118). Velký sociologický slovník definuje kulturní kapitál jako: „*zvláštní formu získaných předpokladů jedince nebo skupiny k dosažení určitého sociálního statusu, která je vázána na charakter a úroveň enkulturace*“ (Velký sociologický slovník, 1996, str. 474). Kulturní kapitál má tři formy: vtělenou, což jsou například schopnosti a kompetence jedince, dále objektivizovanou formu, kterou představují objekty kulturní povahy, třetí forma se nazývá institucionalizovaná a je vyjádřena prostřednictvím kvalifikace, diplomů, certifikací atd. (Matějů & Straková, 2006, str. 36).

Děti vzdělaných rodičů jsou tedy oproti jiným dětem zvýhodněny už kvůli tomu, že je rodiče mohli od dětství uvádět do kultury, v jaké povětšinou vyrůstali i jejich učitelé. Rozdíly v kulturním kapitálu se obvykle promítají do studijních výsledků dětí (Keller & Tvrđý, 2008, str. 107). Žáci, kteří disponují vyšší mírou kulturního kapitálu, se jeví jako nadanější a inteligentnější, učitelé s nimi proto snadněji komunikují a věnují jim větší pozornost. Lze tedy tvrdit, že úroveň dosaženého vzdělání jedince je přímo závislá na tom, jakým kulturním kapitálem disponuje (Velký sociologický slovník, 1996, str. 474). Dle manželů Průšových je kulturní kapitál tvořen z velké části nehmotnou úrovní rodiny. Řadí se sem převážně orientace na etické a estetické standardy, komunikaci a prvky životního stylu. Konkrétněji je kulturní kapitál reprezentován kulturními aktivitami rodiny, jako jsou návštěvy divadel, koncertů, výstav, podpora uměleckých zájmů dětí a vybavenost domácí knihovny. Kulturní kapitál tedy příznivě působí na vnitřní život dítěte a jeho touhu po poznání (Dopita, 2007, str. 46).

3.1.1. Lidský kapitál a vzdělání

Jedním z nejvýznamnějších činitelů konkurenceschopnosti na úrovni firem, a tím i na národohospodářské úrovni je v současné době hladina vzdělání a kvalifikace pracovníků. Touto problematikou se zabývá teorie lidského kapitálu (Kadeřábková & Soukup, 2016).

Dle ekonomické teorie v podání chicagské školy je vzdělání lidským kapitálem a peníze na něj vydané jsou penězi investovanými. Když se člověk rozhoduje o investici, zvažuje zejména své budoucí, tedy soukromé náklady a výnosy a užitky (Brožová, 2003, str. 33). V lidském kapitálu se rozlišují přímé a nepřímé náklady do vzdělání. Přímé lze poměrně snadno identifikovat, jedná se o soukromé náklady jednotlivce ve formě školních učebnic, pomůcek, dojíždění do školy, případně školné. Vyčíslení nepřímých nákladů je již mnohem složitější, což je zejména ušlý zisk studenta, tj. pokud by nestudoval, vydělával by a je otázkou, zda by jeho životní náklady byly nižší či vyšší. Vedle zmíněných přímých a nepřímých nákladů je nutné na všech úrovních vzdělávání zahrnout samostatnou nákladovou položku, a to čas věnovaný vzdělávání (Kuchař, 2007, stránky 25-26).

Soukromé výnosy a užitky zahrnují peněžní a nepeněžní přínosy ze vzdělání. Peněžní přínosy se týkají budoucího zvýšení výdělků po celou dobu aktivního života v případě vyššího vzdělání. Nepeněžní přínosy pak představují vyšší společenskou prestiž, nové kontakty, vztahy či lepší přístup k informacím (Brožová, 2003, stránky 33-34).

Člověk na trhu práce tak nabízí službu práce, která je buď z větší či menší části podpořena lidským kapitálem. Jeho mzda se tedy dělí do dvou částí: do výnosu z lidského kapitálu a do odměny za samotnou práci. *„Čím vyšší jsou jeho investice do lidského kapitálu, tím vyšší může být jejich zhodnocení, tedy tím vyšší přínos může očekávat. Mzdové rozdíly mezi málo kvalifikovanými a více kvalifikovanými profesemi lze tudíž interpretovat jako diferencované výnosy z lidského kapitálu, který má podobu studiem a praxí získaných schopností, znalostí a vědomostí“* (Brožová, 2003, str. 34).

V závislosti na investicích do vzdělání a zdraví se zvyšuje produktivita lidského kapitálu. Čím více jednotlivý pracovník vytvoří, tím větší hodnotu budou mít jeho služby pro firmu, která tak bude ochotná mu zaplatit vyšší mzdu. Pracovníci na straně nabídky jsou ochotni nést náklady na vzdělávání, jen pokud to pro ně bude výhodné, tj. rozdíl mezi mzdou více a méně vzdělanějšího pracovníka pro ně musí být dostatečně kompenzující (Brožová, 2003, stránky 34-35).

Jedinec investující do lidského kapitálu očekává, že se investice vrátí buď v podobě peněžitého či nepeněžitého výnosu. „Podmínkou k tomu jsou příležitosti získávat odpovídající pracovní místo po co nejdelší dobu aktivní kariéry. Pokud člověk takové možnosti nemá, v případě nezaměstnanosti (zejména dlouhodobé) nemůže výnosy inkasovat a dostává se do ztráty. Pokud se pracovník dostane mimo pracovní proces, ztrácí kvalifikaci, kontakty, nerozvíjí své schopnosti apod. Nezaměstnanost tak devaluje a znehodnocuje lidský kapitál“ (Brožová, 2003, stránky 43-44).

Řízení lidského kapitálu (angl. Human Capital Management) obsahuje celou řadu postupů a rozličných metod řízení pro práci s lidmi a jejich rozvojem v organizaci a dotýká se prakticky všech manažerů v organizaci (Human Capital Management, 2016).

3.1.2. Srovnání nehmotných kapitálů

Tabulka 1: Komparace nehmotných kapitálů

	Lidský kapitál	Sociální kapitál	Kulturní kapitál
Utváření nehmotného kapitálu	získávání v procesu učení	vyhledávání a vytváření nových kontaktů s osobami, které samy nějaký kapitál mají	určitá část vrozená, formování od dětství
Aktivity, prostory k vytváření vyšší míry nehmotného kapitálu	vzdělávání ve školách, školení, praxe, práce i v životě	exkluzivní sdružení, např. kluby	návštěvy koncertů, výstav, divadel, vybavenost knihovny podpora uměleckých zájmů u dětí
Zvýhodnění	ekonomické výnosy (např. zvýšení zaměstnanosti a příjmů), vyšší společenská prestiž	vyšší vlastní sociální pozice	vysoké jazykové a kulturní dovednosti a schopnosti jedinců
Vliv na vzdělání	lidský kapitál je utvářen vzděláváním a kultivací na základech přirozeného nadání	vyšší hodnota sociálního kapitálu rodičů ovlivňuje vzdělání dítěte	žáci s vyšší mírou kulturního kapitálu se jeví jako inteligentnější a nadanější

Zdroj: vlastní zpracování na základě čerpané literatury

Důležitost všech výše zmíněných nehmotných kapitálů je pro vzdělání zcela nesporná. Míra sociálního kapitálu se utváří skrze vyhledávání nových kontaktů, kdežto lidský kapitál se získává v procesu učení na základě nadání a talentu jednotlivce a u kulturního kapitálu je jedna část vrozená a další se vytváří prostřednictvím předmětů kulturní povahy či kvalifikace, diplomů apod. viz tabulka č. 1 výše.

Lidský kapitál se nejčastěji utváří v prostorách školy v rámci vzdělávání, ale i kupříkladu v práci, školeních či v osobním životě. K rozšíření bohatství styků a známostí u sociálního kapitálu lze dosáhnout pomocí návštěvy exkluzivních sdružení. K formování kulturního kapitálu dochází skrze návštěvy divadel, výstav, uměleckých zájmů, knihoven nejlépe již v dětském věku.

Vyšší míra u každého kapitálu sebou nese značné výhody. S investicemi do lidského kapitálu, jenž je vzděláváním utvářen, se pojí se soukromé výnosy a užitky v podobě zvýšeného budoucího výtěžku po celou dobu aktivního života či vyšší společenská prestiž. S vysokým sociálním kapitálem se váže rozsáhlá síť vlivných kontaktů, která slouží ke sledování zájmů jedince a k utvrzení vlastní sociální pozice. Díky vysokému kulturnímu kapitálu bude jedinec disponovat jazykovými a kulturními schopnostmi a dovednostmi. Žáci s vysokým kulturním kapitálem se díky tomu, že je rodiče mohli uvádět do kultury, jeví jako nadanější a inteligentnější oproti ostatním. K ovlivnění studijních výsledků může dojít, i jestliže rodiče žáků disponují vysokou mírou sociálního kapitálu, který působí v první řadě na úrovni vzorů. Díky sociálním kontaktům a společenské pozici rodičů dítěte dochází k vytváření podmínek, které dítě zpravidla reprodukuje, pokud zůstane v dané sociální třídě.

Lze se domnívat, že lidský kapitál zahrnuje jak kapitál kulturní, tak i sociální, neboť úroveň dosaženého vzdělání jedince je závislá na tom, jakým disponuje kulturním kapitálem. Z prostředků investovaných do vzdělání plynou jedincům peněžní a nepeněžní výnosy a užitky. Nepeněžní přínosy představují právě vyšší společenskou prestiž, nové kontakty a lepší přístup k informacím, dochází tedy k rozmnožování sociálního kapitálu.

3.2. Funkce školy a vývoj vzdělání

K nejdůležitějším ukazatelům kulturnosti dané země je považován rozvoj vzdělání a vzdělanosti. Dále je mimo veškerou pochybnost, že je třeba ke správnému fungování vyspělé ekonomiky odlišná kvalitativní úroveň vědomostní výbavy pracovní síly, než tomu bylo v předchozí, průmyslové fázi společnosti. V průběhu minulého století prošla změnami nejen naše moderní společnost, ale i charakter toho, co je považováno za vzdělání a vzdělanost, podobně jako mínění o tom, k čemu vlastně vzdělání ve společnosti slouží (Keller & Tvrdý, 2008, str. 23).

V mnoha společnostech představovali jedinou plně gramotnou skupinu kněží, řeholníci a další náboženští specialisté, kteří používali svoje vědomosti ke čtení a výkladu posvátných knih. Naproti tomu si drtivá většina osob v dětství osvojovala sociální návyky a pracovní dovednosti dle příkladu dospělých, jelikož děti již od útlého věku běžně pomáhaly rodičům v domácnosti, na poli, v řemesle a čtení nebylo v jejich životě užitečné (Giddens, 1999, str. 393).

Za další příčinu, proč po dlouhá staletí uměla číst a psát pouhá hrstka obyvatel je pracnost a nákladnost rukopisů. Po zavedení knihtisku se však texty a dokumenty začaly stávat daleko dostupnějšími a rostoucí využívání písemných materiálů vedlo ke zvyšování všeobecné gramotnosti (Giddens, 1999, str. 393).

Poptávka po vzdělání se začala dále zvyšovat kvůli industrializaci a růstu měst, což znemožňovalo, aby se děti učily pracovním dovednostem od svých rodičů. V moderní společnosti je již bezpodmínečně nutné umět číst, psát a počítat. Neobejdou se rovněž bez určitých znalostí o fyzickém, sociálním a ekonomickém prostředí a v neposlední řadě musejí získat schopnost se učit (Giddens, 1999, str. 393).

3.2.1. Funkce školy

I přestože se škola neustále modernizuje i nadále si udržuje pověst archaické instituce, která má kořeny v dávné minulosti, která plní i mnoho funkcí. V současné době se převážně hovoří o těchto funkcích (Havlík & Kořa, 2002, str. 98).

Výchovná funkce je tvořena tradiční součástí socializačních procesů, jejíž podstata spočívá v převodu kulturních vzorců chování a hodnot z jedné generace na druhou. Tyto procesy se vztahují k formování osobnostních vlastností, které se projevují v chování či jednání. Obecně vzato, za výchovné procesy se považují ty, které se týkají kultivace osobnosti (Havlík & Kořa, 2002, str. 98).

Ve *vzdělávací funkci* si lidé osvojují obsah kultury jako je jazyk, věda a umění a dovedou tyto osvojené vědomosti i dovednosti používat. Taktéž slouží jako nástroj k poznání, činnosti, kontrole nebo k přetváření okolí (Havlík & Kořa, 2002, str. 99).

Kvalifikační funkce je realizována prostřednictvím získání potřebné míry znalostí a rozvíjením schopností a dovedností, které jsou požadovány pro výkon v zaměstnání. Kvalifikace se nezaměňuje za vzdělání, které z části vytváří předpoklady pro profesní uplatnění absolventů škol. V moderních společnostech neustále vzrůstá tlak na školské organizace, aby se stále více přizpůsobovaly prudkým změnám v charakteru pracovních činností a požadavkům na trhu práce (Havlík & Kořa, 2002, stránky 99-100).

Vytváření postojů a dovedností, jež umožňují sociální styk a komunikaci vně i uvnitř školy, podporuje **integrační funkce**, která je rovněž naplňována tím, že se žáci učí respektu k odlišnostem a individualitě jiných lidí (Havlík & Kořa, 2002, stránky 100-101).

Za jednu z nejvíce kontroverzních a nejméně probádaných se považuje **selektivní funkce**. Selektivní funkce, která je prováděná na mnoha úrovních může řadě jedinců usnadňovat další kariéru či ji naopak znesnadnit nebo zcela znemožnit. Do selektivní funkce se řadí závěrečná vysvědčení, diplomy, které absolventům umožňují buď další postup na vzdělanostní dráze či výkon profese (Havlík & Kořa, 2002, stránky 101-102).

Ochranná funkce je zakotvena v zákonech a obsahuje zachovávaní tajemství a zneprístupnění důvěrných informací o studujících apod. Školy jsou podrobovány sociální kontrole a veškeré přestupky v oblasti ochrany dětí a mládeže jsou častovány ostrými sankcemi (Havlík & Kořa, 2002, str. 103).

Nápravnou funkce nazývanou též jako resocializační funkci mají jako hlavní náplň určitá školská zařízení, která vznikají při věznicích pro mladistvé, nemocnicích apod. (Havlík & Kořa, 2002, str. 103).

3.2.2. Škola jako chrám versus elitní vzdělávání

Dle Kellera a Tvrdého zpočátku působila škola jako **chrám vědění**, jež byla dostupná pouze úzké elitě vyvolených. Tato fáze, která působila v předchozích stoletích, končí teprve druhou světovou válkou. Škola byla považována za něco výjimečného a dění v ní mělo nádech posvátnosti. Jejím úkolem bylo poznání vyšších a běžně nedostupných pravd, jejichž odhalení bylo nutným nástrojem a předpokladem k dosažení spásy duše.

Není také nijak překvapivé, že dějiny církve jsou velice úzce propojeny s dějinami evropského školství, jelikož na počátku jsou příslušníci univerzit klerikové, což jsou studující katolické bohoslovecké fakulty a místní biskup je považuje za své poddané. Výuka je jednou z funkcí církve. V této fázi nepovažují za hlavní cíl naučit studenty praktickým dovednostem, kupříkladu v oblasti práva a medicíny, ale je důležité studentům vštípit určité pevné ideje a sentimenty (Keller & Tvrdý, 2008, stránky 27-28).

Odvracenou stranou poměrů, kdy škola fungovala jako chrám, je skutečnost, že vzdělání bylo vyhrazeno pouze pro malé skupiny obyvatel a dostupnost vzdělání byla silně selektivní podle pohlaví, neboť ženy nemají umožněný přístup na vysoké školy ještě dlouho do 19. století. Další odvrácenou stránkou fáze, v nichž je škola chápána jako svatyně vědění, je fakt, že: *„Chápání vzdělání jako cesty ke spáse také vytváří bariéru mezi hrstkou těch, kdo jsou vhodní a předurčení k tomu, aby byli zasvěceni do tajů vyššího vědění a masou ostatních, pro které zůstává tato cesta k duchovní dokonalosti provždy uzavřena. Ti druzí jsou považováni za neschopné osvojit si vyšší pravdu a vůbec za nehodné takového dobrodiní. Vzdělanci jsou předurčení k tomu, aby vedli a řídili všechny ty, kterým chybějí jejich mimořádné schopnosti“* (Keller & Tvrdý, 2008, stránky 29-30).

Dle Trowa byla výchozím bodem západních vzdělávacích systémů elitní fáze. V této fázi vstupuje na univerzity rovněž pouze malé procento populačního ročníku a možnost vzdělání je všemi chápána jako privilegium, které je vyhrazeno dětem z nejvyšších sociálních vrstev, či těm nejtalentovanějším. Účelem elitního vzdělávání bylo formování úzké elity, která byla soustředována do profesí vyžadující vzdělání (právo, medicína, věda) a rozhodovacích pozic. Kvalita vysokoškolského vzdělání spočívá v: *„dosažení vysoké úrovně akademických znalostí, tyto standardy jsou navíc široce sdíleny v rámci univerzit i mimo ně“* (Pabian, 2008, stránky 32-33).

Studenti nastupovali do terciárního vzdělávání ihned po absolvování střední školy a za pomoci rodičů se věnovali studiu na plný úvazek, výuka probíhala formou seminářů, čímž docházelo k vytváření úzkých vazeb mezi vyučujícími a studujícími. Typickými institucemi pro elitní vysokoškolské systémy jsou: „*relativně malé a vzájemně velmi podobné univerzity, jejichž akademická komunita sdílí podobné hodnoty*“ (Pabian, 2008, str. 32). Pro elitní univerzity je dále příznačné, že jsou spravovány vyučujícími bez manažerské či administrativní přípravy a značná moc profesorského sboru, voleného do akademické samosprávy instituce. Dalším charakteristickým znakem elitního systému je skutečnost, že rozhodování je v rukou malé elity lidí, jež se nejčastěji skládá z vysoce postavených státních úředníků a rektorů nejvýznamnějších univerzit (Pabian, 2008, str. 33).

Tabulka 2: Škola jako chrám versus elitní fáze

	Škola jako chrám	Elitní fáze
1 Průběh fáze	trvala několik staletí, končí teprve druhou světovou válkou	výchozí bod všech západních systémů terciárního vzdělávání, schopnost absorbovat růst počtu studujících až do zhruba 15% z příslušné populace
2 Výběr studentů	dostupnost školy pouze úzké elitě vyvolených	škola je vyhrazena dětem z nejvyšších sociálních vrstev a nejnadanějším
3 Funkce vysokého školství	poznání vyšších a běžně nedostupných pravd, příprava vzdělanců k vedení a řízení ostatních	příprava elit, tj. formování vědomí a charakteru
4 Nahlížení na vzdělání	něco výjimečného, nádech posvátnosti	privilegium
5 Kvalita výuky spočívá v:	kladení důrazu na vštípení pevných idejí a sentimentů	dosažení vysoké úrovně akademických znalostí
6 Vnitřní řízení	místní biskup, jehož poddanými jsou klerikové	„služebně starší“ profesoři

Zdroj: Keller a Tvrдый, Trow, vlastní zpracování

Z uvedené tabulky lze pozorovat určitou podobnost mezi elitní fází a školou jako chrám. Oba dva koncepty jsou považovány za výchozí bod západních systému terciárního vzdělávání, které trvaly několik staletí. V obou fázích vstupuje do terciárního vzdělávání pouze malé procento populačního ročníku a vzdělání je vnímáno jako privilegium, které je přístupné pouze těm, kdo jsou tomu vhodní a předurčení, což se týká ve většině případů dětí z nejvyšších sociálních vrstev.

Škola jako chrám je kromě určitých výsad vnímána také jako cesta ke spáse a zasvěcení do tajů vyššího vědění. I ve funkcích vysokého školství lze nalézt shodné znaky, studenti zde byli připravováni, aby vedli a řídili ty, kterým chybějí jejich mimořádné schopnosti. Ve fázi jako chrám se na rozdíl od elitní fáze nepovažuje za nutné naučit studenty praktickým dovednostem, kupříkladu v oblasti práva či medicíny. Výuka, která je jednou z funkcí církve, spočívá ve vštípení pevných idejí. Vládnutí v rámci institucí se v elitní fázi uskutečňuje prostřednictvím volené akademické samosprávy, tzv. „akademickou oligarchií“, zatímco ve fázi Kellera a Tvrdeho jsou z důvodů úzkého propojení církve s dějinami vysokého školství příslušníci univerzit klerikové, poddaní biskupa (Keller & Tvrký, 2008), (Pabian, 2008).

3.2.3. Škola jako výtah versus masové vzdělávání

Ve vyspělých zemích dochází po druhé světové válce k výrazným změnám celého systému vzdělání, a to z toho důvodu, že v padesátých letech 20. století radikálně narůstá počet lidí s maturitou a od přelomu padesátých a šedesátých let se poté tato vlna přelévá na vysoké školy, což není nijak překvapivé, jelikož dochází k výraznému rozvoji vědy a techniky, k prudkému poválečnému ekonomickému růstu a přesunu ekonomických aktivit do sektoru služeb. V této situaci dochází ve všech vyspělých zemích k prudkému vzestupu poptávky po vzdělání a díky lepšímu sociálnímu zajištění, rodinným dávkám apod. nebyly ani rodiny z nižších vrstev nuceny k tomu, aby k posílení svých příjmů, musely posílat své děti do práce, jak tomu bylo dříve (Keller & Tvrký, 2008, str. 43).

*„Vzdělání má v této demokratizační fázi sloužit jako **výtah**, s jehož pomocí se široké vrstvy obyvatel dostanou sociálně o několik pater výše v sociální struktuře, stanou se pevnou součástí širokých a v blahobytu žijících středních vrstev“* (Keller & Tvrký, 2008, str. 23). Fáze výtah by také měla umožnit všem zájemcům zaplnit místa s vysokou kvalifikací ve veřejném i soukromém sektoru (Keller & Tvrký, 2008, str. 23).

Proces demokratizace přístupu ke vzdělání byl cílený a politicky prosazovaný a jeho cílem bylo snížit nebezpečné sociální rozdíly a posílit pocit sociální spravedlnosti. Nerovnosti v případě vzdělání jsou mnohem závažnější než jiné (např. kvalita bydlení, trávení volného času), neboť je značně ovlivňují. Školy se sice koncem padesátých a v průběhu šedesátých let otevřely potomkům všech vrstev, ne však úměrně k jejich početnímu zastoupení ve společnosti. Došlo tedy k tomu, že nezmizelo rozdělení na vyvolené a ty druhé z dob, kdy škola fungovala jako chrám a demokratizace školství, k níž došlo ve druhé polovině 20. století, nevedla dle většiny odborníků k odstranění tradičních nerovností, které se týkaly přístupu ke vzdělání, ačkoli některé z nich mohla zmírnit. (Keller & Tvrđý, 2008, stránky 46-54).

Hlavním rysem masové fáze sociologa Martina Trowa je rozšiřující počet studujících, kdy je studium stále více vnímáno jako právo všech, kdo splňují podmínky pro vstup do terciárního vzdělávání (např. absolvování střední školy). Terciární vzdělávání v této fázi připravuje studenty pro stále se rozšiřující spektrum povolání v postindustriálních společnostech. Základem výuky se stává přednáška a hlavním úkolem je předání znalostí a dovedností, kterých je třeba pro výkon povolání. Standardy výuky v masové fázi již nejsou společné pro všechny instituce, ale liší se podle jejich různých funkcí. Oproti elitní fázi přibývá stále více studujících, kteří přichází na vysokou školu až po určité době v zaměstnání nebo se zaměstnání věnují během studia. Pro masovou fázi je dále typické rozrůstání tradičních univerzit a vznik neuniverzitních terciárních institucí, dále dochází rozšiřování okruhu osob a skupin zainteresovaných na rozhodování o terciárním vzdělávání. Přejchod do masové fáze je příčinou k postupné profesionalizaci správy univerzit a oslabení moci profesorského sboru ve prospěch ostatních, zejména mladších vyučujících a většího podílu studujících na rozhodování (Pabian, 2008, stránky 32-34).

Tabulka 3: Škola jako výtah versus masová fáze

	Škola jako výtah	Masová fáze
1	Počátek fáze	postindustriální společnost, 50 a 60 léta 20. století
2	Výběr studentů	demokratizace vzdělání
3	Funkce vysokého školství	snížení sociálních rozdílů, pocit sociální spravedlnosti, postup v sociální struktuře
4	Nahlížení na vzdělání	výtah, s jehož pomocí se široké vrstvy obyvatel stanou pevnou součástí středních vrstev
5	Kvalita výuky	relativně vysoká, fáze výtah by měla umožnit všem zájemcům zaplnit místa s vysokou kvalifikací

Zdroj: Keller a Tvrđý, Trow, vlastní zpracování

Masová fáze i škola jako výtah se odehrávají v postindustriální společnosti, kdy se školy začaly otevírat potomkům všech vrstev. Dále se však tyto fáze rozcházejí. Hlavní funkcí vysokého školství ve fázi Kellera a Tvrđého bylo snížení nebezpečných sociálních rozdílů a postup v sociální struktuře, škola zde tedy plnila funkci výtahu, který měl vyvézt široké vrstvy obyvatel o několik pater výše v sociální struktuře. Trow na funkci školy v masové fázi nahlíží poněkud odlišně, dle jeho konceptu měla vysoká škola připravovat studenty pro stále více se rozšiřující škálu povolání a pro vstup na vysoké školy bylo třeba potřebné kvalifikace (ukončená střední škola), což dokládá i tabulka č. 3 výše. Dochází rovněž k diverzifikaci standardů, které již nejsou společné pro všechny instituce, kvalita výuky je tedy v masové fázi více závislá na samotné instituci, kdežto vysokoškolské vzdělání ve fázi výtah mělo umožnit všem zájemcům zaplnit vysoce kvalifikovaná místa (Keller & Tvrđý, 2008), (Pabian, 2008).

3.2.4. Škola jako pojišťovna versus univerzální vzdělávání

Fáze pojišťovna začíná přibližně od poloviny sedmdesátých let 20. století, kdy dochází ke značným změnám ve fungování a charakteru vyspělých společností. Zesilující vlna globalizace ekonomiky, klade v posledních dvou desetiletích 20. století dosud nevídané nároky na konkurenceschopnost firem. Nezůstává ušetřen žádný ze tří pilířů poválečné společnosti blahobytu (trh práce, sociální stát, rodina). Proces stárnutí populace zvyšuje krizi sociálního zabezpečení (Keller & Tvrđý, 2008, str. 62).

Začíná se opět objevovat hrozba dekonverze¹. Řešením těchto potíží se má stát vzdělanostní společnost, po jejím nástupu se volá koncem 20. století stejně hlasitě, jako tomu bylo po druhé světové válce, tentokrát má však řešit úplně jiný druh problémů, než tomu bylo v padesátých a šedesátých letech (Keller & Tvrđý, 2008, stránky 62-63). „*Nyní, kdy jsou nové střední třídy ohroženy změnami v organizaci práce a proměnami celé ekonomiky, má vzdělání posloužit jako staronová strategie úniku před hrozícím individuálním propadem. Vzdělání, jež dříve sloužilo jako opora skupinové naděje, se plynule a nepozorovaně proměňuje v jakousi individuální pojistku*“ (Lohmann in Keller & Tvrđý, 2008, str. 63).

Škola tedy přestává plnit funkci výtahu, který vyvážel absolventy do vyšších pater společnosti se všemi výhodami, jež byly s tímto vzestupem spojovány. Škola se čím dál tím více přetváří v jakousi pojišťovnu, to znamená, že vzdělání na rozdíl od optimistických šedesátých let již negarantuje takový vzestup. Místo toho má absolventy škol, alespoň částečně ochránit před všudypřítomnými sociálními riziky (Keller & Tvrđý, 2008, str. 24).

Doba, kdy vzdělání bylo elitní záležitostí, již končí a začíná vzrůstat tlak, aby vzdělaný člověk vykazoval i jiné kvality, než jenom tím, že jako mnoho dalších lidí dosáhl formálně uznaného diplomu. V této fázi začíná být smysl vzdělání chápán také jako umožnění jedincům flexibilně se přizpůsobovat změnám a požadavkům na trhu práce (Keller & Tvrđý, 2008, str. 65).

V univerzální fázi Trowa již studuje většina příslušné populace a z vysokoškolského studia se stává povinnost, zejména pro vyšší sociální vrstvy. Hlavní funkcí vysokého školství je zvyšování adaptability většiny a případně celé populace na neustálé sociální a technologické změny.

¹ Termín dekonverze se dle francouzského sociologa Roberta Castela používá k označení situace, kdy se v důsledku určitých změn ve společnosti nedostává pozic, s nimiž je spojována sociální užitečnost a veřejné uznání. Vyrůstá počet lidí, kteří se stávají z hlediska společnosti přebytečnými a nenalézají v ní vzhledem ke své situaci potřebnou oporu (Keller & Tvrđý, 2008, str. 62).

V univerzální fázi se hranice mezi studiem a zaměstnáním ještě více uvolňuje a terciární vzdělávání tak pro stále větší počet studujících získává charakter celoživotního vzdělávání. „Po přechodu do univerzální fáze se kritérium kvality vzdělávání přesouvá do akademických standardů k „přidané hodnotě“ získané vysokoškolským studiem. Otázka už nezní, jak mohou studující dosáhnout požadované akademické úrovně, ale co může vysokoškolské studium poskytnout velmi různorodé studentské populaci“ (Pabian, 2008, stránky 32-33). V této fázi si již studenti volí svojí vlastní vzdělávací cestu a do výuky čím dál více pronikají prvky distančního vzdělávání. Správa univerzit v univerzální fázi je téměř úplně v rukách osob s příslušnou profesní kvalifikací od ekonomie po projektové řízení a vnitřní vládnutí se v rámci institucí střetává s nejrůznějšími zájmovými skupinami, a současně zde pokračuje posilování pravomoci státu vůči vysokým školám (Pabian, 2008, stránky 32-34).

Tabulka 4: Škola jako pojišťovna versus univerzální fáze

	Škola jako pojišťovna	Univerzální fáze
1 Počátek	polovina sedmdesátých let 20. století	po překročení 30-50% příslušné populace
2 Výběr studentů	snaha o to, aby bylo více VŠ vzdělaných lidí	studentů VŠ je již většina příslušné populace
3 Funkce vysokého školství	ochrana absolventů před sociálními riziky	adaptace „celé populace“ na rychlou sociální a technologickou změnu
4 Nahlížení na vzdělání	pojišťovna, již negarantuje takový vzestup	povinnost, zejména ve vyšších sociálních vrstvách
5 Kvalita výuky spočívá v:	umožnění jedinců přizpůsobovat se flexibilně požadavkům na trhu práce	přechod od standardů k „přidané hodnotě“

Zdroj: Keller a Tvrдый, Trow, vlastní zpracování

V posledních fázích obou konceptů lze nalézt více rozdílů než v předchozích. Fáze pojišťovna se odvíjí od poloviny sedmdesátých let 20. století, kdežto Trow definoval její počátek jako překročení počtu studujících od zhruba 30-50% z příslušné kohorty. V univerzální fázi lze tedy říci, že studuje již většina příslušné populace. Hlavním úkolem univerzálního vzdělání Martina Trowa je zvyšování adaptability populace na neustálé sociální a technologické změny s čímž se značně rozchází s fází pojišťovna, jejíž hlavní funkcí je ochránit mládež před sociálními riziky, což potvrzuje i tabulka č. 4.

V univerzální fázi je vzdělání na vysoké škole vnímáno jako povinnost, zvláště u dětí pocházejících z bohatých rodin, zatímco škola se v konceptu Kellera a Tvrdého stále více proměňuje v jakousi pojistku a vzdělání již zdaleka nezaručuje takový vzestup. Kvalita výuky spočívá ve fázi pojišťovna v umění rychle se přizpůsobit požadavkům na trhu práce, v univerzální fázi se kritérium kvality přesouvá od akademických standardů k tzv. „přidané hodnotě“ získané vysokoškolským studiem (Keller & Tvrdý, 2008), (Pabian, 2008).

3.3.Vzdělanostní nerovnosti

Rovnost vzdělávacích příležitostí – tento termín dle (v angl. equity of educational opportunity) pracuje na principu, který přiznává každému člověku právo na vzdělání nezávisle na pohlaví, sociálním původu, etnickém původu apod. Je zakotven v Listině základních práv a svobod, která je součástí Ústavy ČR a proklamován v mnoha dokumentech vzdělávací politiky. V praxi je však rovnost vzdělávacích příležitostí narušována hlavně přetrvávajícím vlivem rozdílného sociokulturního prostředí rodin na volbu vzdělávací dráhy dětí, dále také ekonomickými, politickými a ekonomickými omezeními (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, stránky 249-250).

Na vzdělávací systémy jsou v demokratických zemích kladeny dva základní požadavky. Jedním z nich je zajištění vysoce kvalitního vzdělání a zároveň, aby toto vzdělání bylo rozděleno spravedlivě všem dle jejich schopností a možností. *„Zvyšování kvality vzdělání je především spojováno s rostoucími požadavky na rozvoj lidských zdrojů, rozvoj vědy a výzkumu v oblasti vědění, které je základem znalostní ekonomiky. Důraz na kvalitu vzdělání je v jednotlivých zemích chápán jako důležitý prostředek ekonomické konkurenceschopnosti v mezinárodním prostoru. Na druhou stranu požadavek spravedlivého přístupu ke vzdělání je považován za nutný předpoklad sociální soudržnosti“* (Matějů & Straková, 2006, str. 21). O konceptu spravedlivého přístupu ke vzdělání lze tedy říci, že je nejdůležitějším cílem vzdělávacích politik všech vyspělých zemích (Matějů & Straková, 2006, str. 21).

Sociální vrstva – vrstva je tvořena lidmi, o nichž lze předpokládat, že je spojuje jistá podobnost, která může být sociálního významu, vrstvu však netvoří ti, jejichž podobnost se neodráží v charakteru jednání. Některé vrstvy jsou více či méně váženější než jiné (Velký sociologický slovník, 1996, str. 1393). Sociologický slovník definuje sociální vrstvu jako skupinu obyvatel, jejíž členové vykazují určité společné znaky, kvůli kterým se odlišují od jiných skupin v hierarchicky členěné sociální struktuře. Sociální vrstvou se míní: *„relativně velké skupiny lidí, jejichž příslušníci se nacházejí ve stejném strukturálně determinovaném sociálním postavení, které podstatně ovlivňuje jejich rozhodovací možnosti“* (Jandourek, 2001, str. 273). Sociální vrstvu však mohou tvořit skupiny obyvatel, které se samy na základě svého vědomí sounáležitosti oddělují od jiných skupin ve smyslu vyššího či nižšího postavení (Jandourek, 2001, str. 273).

Sociální status – v nejobecnějším chápání tento termín znamená souhrnné vyjádření sociální pozice člověka v určité společnosti, resp. skupině, spojené s určitou mírou ocenění ze strany druhých. Na každý status se váže jistý soubor práv a povinností (Velký sociologický slovník, 1996, str. 1226). Tento termín lze také vysvětlit jako sociální postavení, které jedinec či skupina zaujímá ve vertikální sociální hierarchii. Mezi lidmi s odlišnými statusy, které jsou dány úrovní vzdělání, kvalifikovaností, bohatstvím apod. existuje sociální nerovnost. Proto vznikají sociální vrstvy, třídy a statusové skupiny, které mají také odlišné společenské ocenění či prestiž (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 272).

Dle Jana Průchy lze rozlišovat statusy dle vzniku, jednak existují statusy askriptivní, které jsou dané, neboli „přisouzené“ a jsou lidem dány nevyhnutelně od narození. Jedná se například o pohlaví, věk, aristokratický původ, rasová příslušnost apod. Dále existují statusy získané, jedná se zejména o profesionální postavení, příjem, kulturní úroveň apod. (Průcha, Vzdělávání a školství ve světě, 1999, str. 201).

Jinak řečeno, jde o sociální hodnotu daného místa v daném sociálním systému (struktuře). Status v sobě zahrnuje tyto sociální kategorie: autorita, moc, prestiž a výsady (Social Status, 2016).

3.3.1. Problém „rovnost příležitostí ke vzdělávání“

"Koncept „rovných příležitostí“ ke vzdělání nabýval v různých dobách a různých společnostech odlišných významů. Zatímco v rozvojových zemích stále není zajištěn přístup všech dětí ani k základnímu vzdělání, ve vyspělých zemích řeší vzdělávací politiky především otázku rozšíření přístupu ke vzdělání na úrovni terciéru“ (Matějů, Straková, & Veselý, 2010, str. 24).

Intenzivní bádání o tom, jaký prospěch mají potomci z různých sociálních vrstev z otevření přístupu na střední a vysoké školy se rozvíjí již od samotného počátku poválečné demokratizace vzdělávací politiky. Sociologové, kteří o přetrvávajících nerovnostech v přístupu ke vzdělání diskutují půl století, se neshodují v názoru, zda vinu za tyto nerovnosti nese samotná škola či jsou podmíněny jinými činiteli pocházejících ze širšího společenského prostředí. Dle prvního názoru nevzniká nerovnost v důsledku odlišného sociálního prostředí, v němž žáci a studenti žijí, ale je produktem samotného vzdělávacího systému, jenž vytváří takovou koncepci znalostí, vědění a inteligence, která jisté žáky zvýhodňuje a jiné diskriminuje (Keller & Tvrđý, 2008, stránky 48-49).

Pierre Bourdieu na rozdíl od ostatních autorů přisuzuje škole výrazně vyšší míru autonomie, kterou škola využívá v určité míře k tomu, aby potvrdila sociální nerovnosti, které vznikají prvotně nezávisle na ní a mimo ni. Zároveň se ale domnívá, že zásadní nerovnosti mezi studenty nejsou pouze dílem školy, ale vznikají v mimoškolním prostředí. Dle Pierra Bourdiea jsou nerovnosti mezi studenty projevem: *„fungování systému, který své členy tlačí i proti jejich vůli do určitých pozic. Zprostředkujícím prvkem mezi tlaky systému a osudy jednotlivců je takzvaný kulturní kapitál, jenž je předáván jako dědictví rodinného prostředí“* (Keller & Tvrđý, 2008, stránky 49-50).

Při vysvětlení vzdělanostních nerovností hraje nejvýznamnější roli vtělená forma kulturního kapitálu. Schopnosti a dovednosti jsou sice vrozené, ale za jejich rozvoj a utváření je zodpovědná právě rodina. Jedná se v první řadě hlavně o jazykové dovednosti, kulturní vzorce chování, dosavadní znalosti a dovednosti a vztah ke škole a autoritě. Požadavky a cíle vzdělávání ve škole odpovídají hodnotám a způsobu chování, jež jsou příznačné pro dominantní kulturu a společenskou třídu. Děti, pocházející z jiného rodinného zázemí a odlišným systémem hodnot jsou často školou nazvány jako problémové děti, kdežto děti z vyšších tříd jsou označovány jako nadaní, či talenti (Matějů & Straková, 2006, str. 36). V tomto kontextu analyzuje britský sociolog Basil Bernstein formu jazyka, který je typický pro jednotlivé sociální třídy. Rozlišuje tzv. omezený jazykový kód (restricted code), užívaný nižší sociální třídou a rozvinutý jazykový kód, který je charakteristický pro střední a vyšší vrstvy. Omezený jazykový kód je vhodný pro přenos praktické zkušenosti, méně však pro školní práci. Děti z nižších sociálních tříd proto hůře reagují a nerozumí výkladu učitele, což ztěžuje chápání látky (Bernstein, 1971, stránky 175-178).

Sociolog Raymond Boudon ve svém ekonomickém přístupu pojímá vzdělávací systém jako „trh“, jenž poskytuje určitý počet voleb a chování studenta přirovnává k rozhodování konzumenta, který se snaží získat co nejvyšší výnos ze své investice. Studenti si volí typ studia na základě kalkulace zisků a nákladů, rovněž zvažují výhody a nevýhody, plynoucí z možných voleb školy a studovaného oboru a rizika spojená s různými typy studia jako je riziko neúspěchu ve škole, délka studia, riziko nezaměstnanosti apod. V závislosti na výši svého sociálního statusu však studenti přikládají odlišnou hodnotu a váhu různým výhodám a rizikům. Studenti ze skromných poměrů (a převážně dívky) ve svém rozhodování přisuzují větší váhu riziku neúspěchu než očekávanému výnosu, přitom studenti z bohatších rodin se chovají právě opačně, jsou tedy více ochotní ztratit pár let špatným rozhodnutím. Jinak řečeno, studenti z různého sociálního prostředí se rozhodují mezi nestejně riskantními a rentabilními možnostmi.

Dle Boudona samotná škola nenese vinu ani za odlišné vnímání hodnoty vzdělání v různých vrstvách ani za vytváření sociálních nerovností, přesto tyto nerovnosti nedokáže snižovat ani vyrovnávat (Boudon in Keller & Tvrđý, 2008, stránky 51-53).

3.3.2. Nerovnost a terciární vzdělávání

Modernizační teorie (Blau, Duncan, 1967; Featherman, Hauser, 1978; Treiman, 1970) je založena na tvrzení, že vliv sociálního původu na dosažené vzdělání v čase klesá v důsledku postupující industrializace. Tato teorie vychází z předpokladu, že industrializace přináší nejen rostoucí poptávku po kvalifikované pracovní síle, ale také změnu v principech alokace jedinců do zaměstnaneckých pozic. Výsledkem rostoucích vzdělávacích příležitostí a změny principů v alokaci vzdělání je pokles vlivu sociálního původu na dosažené vzdělání jedinců (Matějů & Straková, 2006, str. 291). Autoři knihy „Vzdělanostní společnost Keller a Tvrđý však rozlišují čtyři typy nově vzniklých nerovností, které vznikly s rozšířením počtu absolventů středních a vysokých škol a které mají přímý vztah o otázce vzdělání jako pojistky před sociálními riziky.

První typ „Náskok vyšších vrstev“, vzniká v důsledku rozšiřování vzdělanosti, kdy mohou vzrůstat nerovnosti mezi jednotlivými vrstvami, protože bohatší vrstvy využijí nových příležitostí v oblasti vzdělání dříve a úplněji než ti ostatní. Tento stav může být přechodný a může se s dalším postupem demokratizace vyrovnat či může nabýt stabilní podoby (Keller & Tvrđý, 2008, stránky 53-54). Náskok vyšších vrstev v přístupu k nejnávše hodnoceným formám vzdělání a při obsazování prominentních pozic pokládají američtí badatelé Hout a Raftery za důkaz fungování „maximálně udržované nerovnosti“. Autoři tohoto konceptu tvrdí, že *„privilegované sociální vrstvy disponují dostatečným potenciálem k tomu, aby si udržely přednostní přístup k vysokoškolskému vzdělání. Šance skupin s nízkým statusem tak mohou růst pouze za předpokladu, že poptávka po daném stupni vzdělání je uspokojena ve vyšších statusových vrstvách“* (Raftery and Hout in Matějů & Straková, 2006).

Za další typ nově vzniklé nerovnosti v oblasti vzdělání se považuje „Diferenciace studijních vah“, který se projevil poté, co došlo k relativní demokratizaci přístupu na střední a vysoké školy. Začaly se zesilovat tendence rozdělit vzdělanostní dráhy na méně hodnotné a hodnotnější, které měly být rezervovány ve větší míře pro děti z privilegiovaných rodin (Keller & Tvrdý, 2008, stránky 54-55). Tuto skutečnost dokazují například výzkumy ve Francii, kde výrazně čtenější zastoupení potomků ze zvýhodněných vrstev se zvyšuje s růstem prestiže studované školy. Nejvíce se tato skutečnost projevuje v případě elitních vysokých škol (Duru-Bellat a Van Zanten in Keller & Tvrdý, 2008, stránky 55-56).

Ve „Vzdělání jako placebo“ již není hlavní snahou dát co největšímu počtu lidí příležitost k uplatnění v rámci čím dál více náročnější a vysoce kvalifikované společnosti vzdělání (Nemo in Keller & Tvrdý, 2008, str. 56). *„Střední a stále více vysoká škola se mění v obrovské parkoviště pro mládež, která by jinak zůstala bezprizorní. Celý systém je založen na předpokladu, že je méně vážné, pokud člověk nemá práci v době, kdy je ještě živěn svojí rodinou, než když je vyloučen z trhu práce ve fázi, kdy již on sám musí rodinu živit“* (Keller & Tvrdý, 2008, stránky 56-57). Škola tak vykovává funkci školní družiny a plní přitom dvě základní funkce, kdy má hlídat děti a mládež, aby jejich matky mohly jít pracovat a současně se postarat o to, aby mladí lidé nenastupovali na trh práce příliš brzy (Keller & Tvrdý, 2008, stránky 56-57).

Nová cesta nerovnosti „Pokles váhy diplomu“, která vznikla jako vedlejší dopad rozšíření přístupu ke vzdělání na stále větší masy studentů má podobu poklesu či ztráty váhy diplomu, což se týká hlavně při obsazování atraktivních a lukrativních pozic, poněvadž se stejným diplomem hledají studenti skromnějšího původu práci obtížněji než studenti z privilegiovaných rodin. Mnohdy nalézají pracovní místa hůře placená a méně atraktivní. Potomkům z vyšších vrstev v tomto případě pomáhají lepší konexe a známosti, které je zvýhodňují v soupeření o nejvíce odměňující pozice (Keller & Tvrdý, 2008, str. 58).

3.4. Výchova a rodina

Výchova – Velký sociologický slovník definuje výchovu jako: „*proces, v němž společnost (jednotlivci, skupiny a instituce) v souladu se svými reprodukčními potřebami, zájmy a cíli působí na jednotlivce a utváří tak individuální předpoklady k zastávání společenských pozic u rolí u další generace a její předpoklady k využití a rozvinutí hodnot dané kultury*“ (Velký sociologický slovník, 1996, str. 1402). Podobné vymezení výchovy nabízí i pedagogický slovník a to jako: „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*“ (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 345).

Dle Williama Robertsona Smitha je funkcí výchovy začlenění dětí do skupin a organizací, do rodiny, zájmových sdružení a státu. Přestože klíčová úloha patří stále rodině, část jejich funkcí přebírá škola, která má plnit určitou koordinační funkci ve výchovném působení jiných skupin. Smith zdůrazňuje význam hrových skupin, sousedství, obce, klubů apod. Klesá vliv církve a roste úloha státu ve výchově a vzdělávání. Do popředí se dostává problém rovnosti šancí na vzdělání a demokratického fungování školství (Smith in Havlík & Kořa, 2002, str. 17).

Existují různá pojetí výchovy, která byla ovlivněna sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, zdůrazněním jednotlivých stránek výchovného procesu. Někteří autoři chápou výchovu jako: „*plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídít jej normám společnosti, ale i normám instituce apod.*“ (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 345). Jiní zdůrazňují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování a zvýrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření a konečně třetí proud vymezuje výchovu z interakce mezi pedagogem a žákem, tj. účinnost výchovy je závislá na míře zvnitřnění výchovných vlivů vychovávaným jedincem (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 345).

Rodina – rodinu lze vnímat jako skupinu osob, jež jsou přímo spjaty příbuzenskými vztahy a kde jsou dospělí členové odpovědní za výchovu dětí (Giddens, 1999, str. 156). „*Rodina je nejstarší společenská instituce, která plní socializační, ekonomické, sexuální regulační, reprodukční a další funkce. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury*“ (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 248). Nejobvyklejším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, která je tvořena nejbližšími příbuznými (oba rodiče a děti). V posledních desetiletích se však model rodiny výrazně pozměňuje, zvyšuje se rozmanitost rodinných typů, kdy kromě rodiny vlastní a úplně zahrnujeme také rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 248).

Rodina je chápána jako instituce, která je prvotně zodpovědná za rozvoj svých dětí a v tom by měla být společností podporována, neboť podněcování rodičů ke spolupráci se školou je založeno na principu rodičovské zodpovědnosti (Rabušicová, 2004, str. 13).

Rodina v západní společnosti se vyznačuje monogamií, což je stanoveno zákonem. Rodina je obvykle patrilinéární², neolokální³ a má nukleární charakter (Giddens, 1999, str. 160). Dominuje zde také citový individualismus, jelikož se předpokládá, že: „*podmínkou sňatku je vzájemná osobní přitažlivost a kompatibilita obou partnerů, která vede ke vzniku oboustranného citu*“ (Giddens, 1999, str. 160).

Dle Havlíka a Koti by měla být rodina pro jedince jako: „*primární skupina především emocionálním zázemím, pilířem bezpečí a jistoty, stimulace, podnětů a uznání, místem elementárních zkušeností a základnou pro vstup do společnosti*“ (Havlík & Kořa, 2002, str. 68). Současná rodina by měla plnit tyto následující sociální funkce:

- 1) Biologická a reprodukční funkce (včetně funkce ochranné)
- 2) Emocionální funkce a tvorba domova
- 3) Ekonomická funkce
- 4) Socializační a výchovná funkce.

² Patrilinéarita spočívá v tom, že děti dostávají jméno po otci a také majetek se často dědí v mužské linii (Giddens, 1999, str. 160)

³ Podstatou neolokality je to, že se nově vzniklý manželský pár stěhuje na nové místo do nové domácnosti (Giddens, 1999, str. 160)

Naplnění těchto funkcí spolu úzce vzájemně souvisí. Povaha těchto souvislostí může být složitá a především se v průběhu života rodiny a ve vývoji společnosti mění (Havlík & Kořa, 2002, str. 68).

Socializace – dle Velkého sociologického slovníku se jedná o komplexní proces, v jehož průběhu se stává člověk prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými sociální bytostí, která je způsobilá chovat se jako člen určité skupiny nebo společnosti (Velký sociologický slovník, 1996, str. 1012). Podle pedagogického slovníku je tímto termínem chápán: „*celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem*“ (Průcha & kol., Pedagogický slovník, 2009, str. 267). Pokud jedinec vnímá osvojené způsoby chování, představy, postoje jako své vlastní a samozřejmě, jsou tzv. internalizovány. Těžiště procesu sociologie leží v dětství a mládí a jeho výsledkem je vytvoření „sociálního já“, sociální identity a sociokulturní osobnosti (Jandourek, 2001, str. 220).

3.4.1. Vliv rodiny na výsledky dětí

Funkce rodiny a školy se vzájemně doplňují (Havlík & Kořa, 2002, str. 75). Přestože jsou vzdělávací výsledky v podobě známek, školního hodnocení, diplomů a vysvědčení získávány ve škole, rozhoduje o nich ve významné míře socializace v rodině. Za hlavní vliv na výsledky dítěte ve škole i na jeho další profesní kariéru se tedy považuje rodinné a sociální zázemí. Škola vytváří příležitosti, požadavky a odměny, kdežto rodina vytváří motivaci, sebepojetí a postoje, školní výsledky tak vznikají na základě působení kvalit, které si dítě přenáší z domova do školy. Kvalita vztahů školy a rodiny má rovněž vliv na školní úspěšnost. „*Dobré šance mají ve škole děti z rodin, které se školou komunikují a dávají dítěti takové informace o škole a učení, které jsou konzistentní s tím, co se dítě dozvídá od svých učitelů*“ (Rabušicová, 2004, stránky 22-30).

V případě zájmu o vysokoškolské studium hraje roli významný faktor, kterým je vzdělání rodičů dítěte. Žáci, jejichž rodiče dosáhli vyššího stupně vzdělání, jsou většinou ve škole více podporováni než děti méně vzdělaných rodičů. Rodiče s vyšším vzděláním mají mnohem vyšší aspirace, pokud jde o vzdělání jejich dětí, kladou na ně tedy vyšší nároky a již od útlého dětství jsou jim předávány důležité kulturní vzorce a hodnoty, jež následně vzbuzují větší potřebu vzdělání a názor, že vzdělání je jedním z nejvýznamnějších předpokladů životního úspěchu. *„Děti z vyšších statusových rodin častěji aspirují na dosažení co nejvyššího vzdělání, často bez ohledu na reálné studijní předpoklady“* (Matějů & Straková, 2003, str. 38).

Požadavky, jež jsou v současné době kladeny na jedince v oblasti rozumové, sociální, tělesné a emocionální, společně se základními nároky společnosti výkonu produkují specifické prostředí pro vývoj a výchovu mladé generace. Narůstá tak potřeba harmonických rodinných vztahů a uspokojivých sociálních vzorců, které mohou být předávány dalším generacím (Kraus, Poláčková, & kol., 2001, str. 84).

4. Systém vzdělání v ČR se zřetelem na trh práce

4.1. Současný systém vzdělávání v České republice

Mezinárodní standardní kvalifikace vzdělání ISCED – *„klasifikace ISCED je referenční klasifikace a slouží pro uspořádání vzdělávacích programů a odpovídajících kvalifikací do vzdělávacích úrovní a oborů. ISCED je výsledkem mezinárodní dohody a je oficiálně přijatá Generální konferencí členských států UNESCO“* (ČSÚ, 2011).

Dle klasifikace ISCED 2011 se rozlišuje oproti ISCED 97 deset úrovní kvůli detailnějšímu zpracování terciárního vzdělávání (Eurostat, Statistics Explained, 2016):

- ISCED 0 – Predprimární vzdělávání
- ISCED 1 – Primární vzdělávání nebo první stupeň základního vzdělávání
- ISCED 2 – Nižší sekundární vzdělávání nebo druhý stupeň základního vzdělávání
- ISCED 3 – Vyšší sekundární vzdělávání
- ISCED 4 – Postsekundární vzdělávání nezahrnuté do terciárního
- ISCED 5 – Krátký cyklus terciárního vzdělávání
- ISCED 6 – Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň
- ISCED 7 – Magisterská nebo jí odpovídající úroveň
- ISCED 8 – Doktorská nebo jí odpovídající úroveň
- ISCED 9 – Vzdělávání jinde neuvedené

4.1.1. Komparace mezinárodní klasifikace ISCED 97 a ISCED 2011

Klasifikace vzdělání ISCED 2011 byla zavedena sdělením Českého statistického úřadu s účinností od 1. ledna 2014 a nahrazuje klasifikaci ISCED 97 v částech, které se týkají úrovní vzdělání (ČSÚ, Klasifikace vzdělání ISCED 2011, 2016). Pro kódování vzdělávacích programů i dosaženého vzdělání se používá v ISCED 2011 třímístný kódovací systém. První číslice se zabývá kódováním úrovní ISCED, druhá číslice kódováním kategorií ISCED a třetí kódováním subkategorií ISCED (ČSÚ, Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011), 2016).

Uvedená tabulka popisuje vztah mezi úrovněmi v klasifikaci ISCED 2011 a v její předchozí verzi, v klasifikaci ISCED 97. Pro potřeby této kapitoly bude uváděna u klasifikace ISCED 2011 první číslice z třímístného kódu.

Tabulka 5: Porovnání mezinárodní klasifikace ISCED 97 a ISCED 2011

Dosažené vzdělání	ISCED 97	ISCED 2011 (první číslice)
Predprimární vzdělávání (<i>Early childhood education</i>) - uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu - určeno dětem ve věku 3-6 let - probíhá v mateřských školách	0	0
Primární vzdělávání (<i>Primary education</i>) - zahájení ve věku 5-7 let - první stupeň základní školy (1-5. ročník) - vytváření základních složek gramotnosti	1	1
Nižší sekundární vzdělávání (<i>Lower secondary education</i>) - druhý stupeň základní školy (6-9. ročník) - typický věk vstupu: 10-12 let	2	2
Vyšší sekundární vzdělávání (<i>Upper secondary education</i>) - rozmanitější, specializovanější a hlubší výuka než ISCED 2 - vstup do ISCED 3 ve věku 14-16 let - délka studia 2-5 let	3	3
Postsekundární neterciární vzdělávání (<i>Upper secondary education</i>) - vyžadováno ukončení programu na úrovni ISCED 3 - pomaturitní studium	4	4
Krátký cyklus terciárního vzdělávání (<i>Short-cycle tertiary education</i>) - podmínkou úspěšné ukončení programů úrovně ISCED 3 nebo 4 - vyšší odborné vzdělávání - minimální délka trvání 2 roky - zkratka udělovaného titulu DiS	5B	5
Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň (<i>Bachelor's or equivalent level</i>) - podmínkou úspěšné ukončení programů úrovně ISCED 3 nebo 4 - doba studia 3-4 roky - zkratky udělovaných titulů Bc., BcA, DiS.	5A	6
Magisterská nebo jí odpovídající úroveň (<i>Master's or equivalent level</i>) - navazuje na bakalářský studijní program - doba studia 1-4 roky - zkratky udělovaných titulů např. Mgr., MgA., Ing., Ing. Arch.	5A	7
Doktorská nebo jí odpovídající úroveň (<i>Doctoral or equivalent level</i>) - navazuje na magisterský studijní program - doba studia je 3-4 roky - je zaměřena na vědecké bádání a samostatnou tvůrčí činnost v oblasti výzkumu a vývoje - zkratky udělovaných titulů Ph.D., Th.D		8
Vzdělávání jinde neuvedené	x	9

Zdroj: vlastní zpracování na základě MŠMT, Eurostat, ČSÚ a Průchy (1999)

Z uvedené tabulky je vidno, že úrovně ISCED 0 až ISCED 4 odpovídají z velké části původní klasifikaci ISCED 1997. Do těchto pěti úrovní spadá u nás málo používaný termín předprimární vzdělávání, který odpovídá spíše tradičnímu českému označení „předškolní výchova“. Dále primární vzdělávání a nižší sekundární vzdělávání, které dohromady tvoří délku povinné školní docházky, která činí devět let. Základní školu navštěvují převážně děti ve věku povinné školní docházky, tj. 6-15 let. Také postsekundární tertiární vzdělávání a vyšší sekundární vzdělávání, které se z hlediska obsahu člení na dva základní typy, a to všeobecné vzdělávání a odborné profesní vzdělávání, kde je zahrnuta i příprava učňů (Průcha, 1999, str. 113). V případě řádného ukončení příslušného vzdělávacího programu se dosahuje těchto stupňů (MŠMT, 2009/2010):

- a) střední vzdělání**
- b) střední vzdělání s výučním listem**
- c) střední vzdělání s maturitní zkouškou**

Z uvedené tabulky vyplývá, že změny postihly hlavně oblast terciárního vzdělávání, které je v nové klasifikaci podrobněji zpracováno. Úroveň ISCED 5, jež představuje nejnižší úroveň terciárního vzdělávání, byla v původní klasifikaci označována jako úroveň 5B, bakalářské a magisterské obory byly značeny jako úroveň 5A. Zde došlo k nejcitelnější změně. V ISCED 2011 je krátký cyklus terciárního vzdělávání i nadále evidován v úrovni ISCED 5, zatímco bakalářská nebo jí odpovídající úroveň je nyní úrovní ISCED 6 a magisterská nebo jí odpovídající úroveň nyní odpovídá ISCED 7. Doktorský program je nyní uváděn o dvě úrovně výše než v původní klasifikaci, tj. jako ISCED 8.

4.1.2. Základní dokumenty vzdělávací politiky týkající se vysokoškolského vzdělávání

Zákon o vysokých školách

Základním dokumentem týkajícího se vysokoškolského vzdělávání je zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (dále jen Zákon o vysokých školách), jež označuje vysoké školy jako: *„nejvyšší článek vzdělávací soustavy, vysoké školy jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním a sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti“* (Zákon o vysokých školách, 2016).

Zákon o vysokých školách se dělí do patnácti částí (Zákon o vysokých školách, 2016).

Zákon o vysokých školách vymezuje všechny oblasti, jež jsou nutné k vykonávání správného chodu vysokých škol, a to například způsoby zřizování veřejných a soukromých škol, orgány veřejné vysoké školy, přijímací řízení, přerušení a ukončení studia, práva a povinnosti studenta, akreditaci studijního programu atd. (Zákon o vysokých školách, 2016).

Akademickou obec vysoké školy tvoří akademičtí pracovníci a studenti vysoké školy. Dle Zákona o vysokých školách se na vysoké škole zaručují tyto akademické svobody a práva (Zákon o vysokých školách, 2016):

- a) svoboda vědy, výzkumu a umělecké tvorby a zveřejňování jejich výsledků
- b) svoboda výuky spočívající především v její otevřenosti různým vědeckým názorům, vědeckým a výzkumným metodám a uměleckým směrům
- c) právo učit se zahrnující svobodou volbou zaměření studia v rámci studijních programů a svobodu vyjadřovat vlastní názory ve výuce
- d) právo členů akademické obce volit zastupitelné akademické orgány
- e) právo používat akademické insignie a konat akademické obřady

České vysoké školy dělíme z hlediska právní formy na (MŠMT, 2016):

- 1) *Veřejné vysoké školy*, jež jsou zřizované zvláštním zákonem, kompetence dle zákona vykonává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- 2) *Státní vysoké školy* jsou zřízené zvláštním zákonem, které jsou dle §94-95 Zákona o vysokých školách v kompetenci Ministerstva vnitra a Ministerstva obrany
- 3) *Soukromé vysoké školy* jsou právnické osoby, kterým udělilo ministerstvo státní souhlas, působit jako vysoká škola

Bílá kniha terciárního vzdělávání

„Bílá kniha je koncepční a strategický dokument, který stanoví, jakým směrem se má terciární vzdělávání v České republice vyvíjet v následujících deseti až dvaceti letech“ (Matějů & kol., MŠMT, 2009). První verze Bílé knihy terciárního vzdělávání byla představena dne 12. května 2008 na konferenci Inovační fórum (MŠMT, 2016). Vyjadřuje potřeby společnosti a očekávání vlády od činnosti institucí terciárního vzdělávání, tj. vyšších odborných škol a vysokých škol. Aby mohla být naplněna tato očekávání, poskytuje rovněž koncepční základ pro legislativní změny.

Hlavním cílem navrhovaných změn je dosažení rovnosti k dosažení terciárního vzdělávání, kdy dojde k odstranění nebo k podstatnému zmírnění sociálních a jiných bariér v přístupu k terciárnímu vzdělávání. Dalším záměrem je poskytování špičkového vzdělání světové úrovně, posílení autonomie a odpovědnosti vysokých škol, rozvoj kulturních a sociálních funkcí terciárního vzdělávání a posílení zodpovědnosti institucí a studentů za kvalitu vyučování a učení. V neposlední řadě také naplnění očekávání zaměstnavatelů, produkci nových znalostí a zvýšení inovačního potenciálu ekonomiky.

Aby došlo ke splnění výše uvedených předpokladů, je nutnou podmínkou nejen nastavení celého systému, ale také jeho otevřenost a diverzifikace. Další nutností je také vhodné nastavení finančních toků nejen mezi státem a jednotlivými institucemi terciárního sektoru vzdělávání, ale i mezi těmito institucemi a jednotlivci (Matějů & kol., MŠMT, 2009).

Strategie Evropa 2020

Strategii pro růst a zaměstnanost „Evropa 2020“ přijala Evropská rada v červnu 2010, tato strategie navázala na končící Lisabonskou strategii. Jejím jádrem jsou 3 priority, jež se vzájemně podporují. Jednou z těchto priorit je „*Inteligentní růst*“, jež má za úkol rozvíjet ekonomiku na znalostech a inovacích. Další z priorit je „*Udržitelný růst*“, která podporuje konkurenceschopnější a ekologičtější ekonomiku, která je méně náročná na zdroje. Třetí z priorit je „*Růst podporující začlenění*“, jež podporuje ekonomiku s vysokou zaměstnaností, která se bude vyznačovat hospodářskou, sociální a územní soudržností (Strategie Evropa 2020, 2010).

Strategie Evropa 2020 se na rozdíl od předcházející Lisabonské strategie omezuje pouze na 5 cílů, jejichž úspěšné splnění do roku 2020 bude zásadní. Jedním z těchto cílů je i například zvyšující se míra zaměstnanosti u osob ve věku 20 až 64 let, která by se měla zvýšit na nejméně 75 %. Počítá se s aktivnějším zapojením žen a starších pracovníků. Také by měla být 3 % HDP Evropské unie investována do výzkumu a vývoje. Strategie Evropa 2020 dále sděluje, že: „*cílem, který se týká úrovně vzdělání u dětí, jež předčasně ukončily školní docházku, je snížit míru tohoto předčasného ukončení, a to ze současných 15 % na 10 % a zároveň zvýšit podíl osob ve věku 30 až 34 let, jež ukončily terciární vzdělání, z 31 % na 40 % v roce 2020*“ (Strategie Evropa 2020, 2010).

Tyto vytyčené cíle jsou ve vzájemném vztahu, kupříkladu vyšší úroveň vzdělání zvyšuje zaměstnanost a pokrok dosažený zvýšením míry zaměstnanosti, přispívá ke snížení chudoby. Vyšší kapacita v oblasti výzkumu a vývoje zlepšuje konkurenceschopnost a posílí tvorbu pracovních míst (Strategie Evropa 2020, 2010).

Boloňská deklarace

V roce 1998 podepsali ministři školství 4 zemí (Francie, Itálie, Británie a Německo) Sorbonnskou deklaraci, jejímž záměrem je vytvořit Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání a společný rámec, který by měl podpořit mobilitu občanů EU. K oficiálnímu potvrzení tohoto záměru došlo v roce 1999 prostřednictvím Boloňské deklarace, která byla podepsána zástupci 29 zemí, mezi nimiž byla i Česká republika. V současné době jde již o 48 zemí (Boloňský proces, 2016).

Důležitým okamžikem procesu budování společného Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání byla Pražská konference ministrů, jež se konala v květnu 2001, tzv. Pražské komuniké. Jelikož byl úspěch všech reforem v rámci Boloňského procesu závislý na aktivní účasti vysokých škol, vytvořil Pražský summit základnu pro diskuzi mezi vysokými školami, studenty a ministry, jejímž výsledkem bylo například rozšíření Boloňského procesu o oblast podpory celoživotního učení a zapojení vysokoškolských institucí a studentů (Boloňský proces, 2016).

V zemích Boloňského procesu došlo k rozdělení studia na tři cykly, a to bakalářský, magisterské a doktorský. Toto rozdělení mělo reagovat na významný nárůst počtu vysokoškolských studentů a usnadňuje mobilitu mezi jednotlivými cykly, které je možné absolvovat v různých zemích (Boloňský proces, 2016).

Boloňský proces má řadu příznivců, ale i odpůrců. Odpůrcem tohoto procesu je například profesor z Univerzity Karlovy, Miroslav Bárta, jenž tvrdí, že: „*tento trojstupňový systém nutně vede k úpadku vzdělanosti, devalvaci titulů a ke schematickému pojmání studia. Školy jsou nuceny rychle produkovat nositele titulů – bakaláře, kteří ani velmi zhruba nemohou obsáhnout podstatu jednoho oboru*“ (Rychlík, 2013). Dle Bárty by měl být tento systém zrušen, jelikož tři roky práce na vysokoškolském titulu jsou zcela nedostatečné a dochází k inflaci vysokých škol a vzniku tzv. pseudouniverzit, jež pouze tisknou osvědčení (Rychlík, 2013).

Dle rektora Vysokého učení technického v Brně, Karla Raise je však tento třístupňový systém o mnoho flexibilnější, a to z důvodů uznání zkoušek či titulů a pokračování ve studiu na zahraničních školách (Rychlík, 2013).

Tabulka 6: Porovnání základních dokumentů terciárního vzdělávání

	Zákon o vysokých školách	Bílá kniha	Strategie Evropa 2020	Boloňská deklarace
Platnost, vznik	1998	2008	2010	1999
Hlavní záměry	Správný chod vysokých škol	Odstranění bariér v přístupu k vzdělávání, špičkového vzdělání, vyšší autonomie VŠ, rozvoj kulturních a sociálních funkcí, zvýšení inovačního potenciálu ekonomiky	Vysoká míra zaměstnanosti, zapojení žen a starších pracovníků, investování do výzkumu a vývoje, vyšší podíl vysokoškoláků, snížit míru předčasného ukončení docházky	Vytvoření evropského prostoru VŠ vzdělávání, mobilita studentů, učitelů a výzkumných pracovníků
Zapojení ostatních zemí v rámci EU	ne	ne	ano	ano
Výzkum a vývoj	Svoboda a podpora výzkumu	Produkce nových znalostí a inovací	Investice do výzkumu a vývoje	podpora mobility prostřednictvím volného pohybu občanů zapojených zemí (studium, výzkum apod.)

Zdroj: vlastní zpracování na základě citované literatury

Z uvedené tabulky jsou patrné určité rozdíly mezi dokumenty vzdělávací politiky. Cílem Zákona o vysokých školách, který je nejstarším z uvedených dokumentů, je vymezení úlohy vysokých škol a zajištění jejího správného chodu, zatímco ostatní dokumenty kladou důraz spíše na rozvíjení ekonomiky na znalostech a inovacích, podpoře mobility studentů a akademických pracovníků EU, vyšší podíl a zaměstnanost vysokoškoláků či zpřehlednění systémů terciárního vzdělávání v rámci Evropské unie. Všechny uvedené dokumenty kladou důraz na kvalitu výuky uskutečňované v institucích terciárního vzdělávání. Z evropské legislativy vycházejí dva dokumenty týkající se terciárního vzdělávání, tím prvním je Boloňská deklarace o harmonizaci systémů vysokého školství a nejmladší z uvedených dokumentů, Strategie Evropa 2020. U všech dokumentů byla zjištěna podpora výzkumu a vývoje, ať již v rámci produkce nových inovací, svobodě výzkumu a zveřejňování jeho výsledků či podpoře volného pohybu výzkumných pracovníků apod. v rámci zemí Evropské unie.

4.2.Práce v životě člověka

Práce – Samuelson a Nordhaus definují práci jako: „čas strávený ve výrobě, tj. práce v automobilových továrnách, při obdělávání půdy, učení ve školách nebo pečení pizz. Práce zahrnuje tisíce povolání a úkolů na všech úrovních kvalifikace. Je to pro rozvinutou průmyslovou ekonomiku současně nejběžnější a nejdůležitější vstup“ (Samuelson & Nordhaus, 2008). Práci také vnímáme jako: „vědomou a účelovou lidskou činnost, jejímiž nositeli jsou lidé se svými různými fyzickými a duševními předpoklady a talenty. Je to cílevědomá lidská činnost, kterou člověk přeměňuje zdroje k uspokojení svých potřeb. Kvalitu práce určuje kvalifikace lidí a struktura této kvalifikace. Silný vliv na kvantitu a kvalitu práce má motivace a tradice pracovní činnosti a motivace lidí k práci. Množství práce, které má daná ekonomika k dispozici je dáno počtem praceschopných osob, které jsou ochotny pracovat, délkou pracovní doby a intenzitou práce“ (Brčák & Sekerka, 2010, str. 19). Práce je rovněž míněna jako: „účelná produkce předmětů a služeb, které mají hodnotu pro ostatní členy společnosti jako pravidelné zajišťování statků a situací“ (Velký sociologický slovník, 1996, str. 824).

Práce je jedna z činností, kterou tráví většina z nás více času než jakýmkoli jiným typem činnosti. V moderní společnosti je klíčová pro udržení sebeúcty a to i tehdy, kdy je pracovní náplň nezajímavá a neodehrává se v příjemném prostředí. Práce má také určující vliv na psychologický stav jedince a jeho každodenní cyklus činností, přičemž se uplatňuje několik faktorů (Giddens, 1999, str. 308).

Jedním z nejdůležitějších faktorů jsou nepochybně **peníze**, mzda i plat představuje pro mnoho lidí hlavní zdroj obživy, bez kterého by nebyli schopni zvládat každodenní životní problémy. Dalším faktorem je míněna **míra aktivity**, jelikož práce poskytuje lidem možnost osvojení a používání znalostí a schopností. Kdo zůstane bez zaměstnání, ztrácí možnost tyto schopnosti a dovednosti nějak uplatnit. Jelikož díky práci poznává člověk nové prostředí, které se liší od domácího, je dalším faktorem právě **změna**.

Za další faktor je považován také *strukturovaný čas*, a to z toho důvodu, že u osob pracujících na plný úvazek se velice často řídí struktura dne dle rytmu práce. V pracovní sféře lidé často nacházejí přátele a vytváří si důležité *sociální kontakty* a zaměstnání poskytuje pracovníkům velice cenný pocit *osobní identity* (Giddens, 1999, str. 308).

Trh práce – ekonomický termín, jenž vysvětluje vztahy mezi kvalifikací, mzdovou diferenciací a alokací pracovníků (Velký sociologický slovník, 1996, str. 1332). Trh práce můžeme charakterizovat jako místo, kde dochází ke střetu nabídky a poptávky výrobního faktoru práce. Trh můžeme charakterizovat jako poptávku po práci, kterou tvoří firmy a nabídkou po práci, kterou tvoří domácnosti, jimž ze služeb výrobních faktorů výroby plynou z firem důchody (mzdy, renty, zisky, apod.), které jsou využívány například na zaplacení daní, spotřebu domácností či k tvorbě osobních úspor (Brčák & Sekerka, 2010, str. 13). Důležitým aspektem na trhu práce je struktura nabídky a poptávky, která je v praxi samozřejmostí: firmy nepotřebují jakoukoliv pracovní sílu, ale pracovní sílu s určitou kvalifikací. Velice často se stává, že je na trhu práce určitý počet volných pracovních míst, které firmy poptávají a současně jsou lidé, jež nemohou najít práci = nezaměstnaní, protože nedisponují požadovanou kvalifikací (Švarcová, 2008, str. 44).

Nezaměstnanost – nezaměstnaností míníme výskyt osob bez placeného zaměstnání, které je chtějí, aktivně je hledají, jelikož pro ně zaměstnání představuje zdroj obživy (Velký sociologický slovník, 1996, str. 688). Dle definice Eurostatu se za nezaměstnané považují všechny osoby starší 15 let (včetně), které ve sledovaném období současně splňovaly následující tři základní podmínky (Brčák & Sekerka, 2010, str. 189):

- 1) nebyly ani v placeném zaměstnání ani sebezaměstnané
- 2) hledaly aktivně práci, tzn. registrace u úřadu práce či u soukromé zprostředkovatelny práce, hledání práce přímo v podnicích, využívání inzerce apod.
- 3) byly připraveny k nástupu do práce, tj. během referenčního období byly k dispozici okamžitě nebo nejpozději do 14 dnů

Nezaměstnanost lze sledovat z pohledu jednotlivce i z celospolečenského pohledu, proto dělíme zaměstnanost na (Švarcová, 2008, str. 44):

- **nezaměstnanost dobrovolná** – lidé disponují pracovní silou, ale nechtějí ji vynakládat
- **nezaměstnanost nedobrovolná** – lidé chtějí a mají potřebu pracovat, ale nenachází uplatnění

Nezaměstnanost se také rozděluje na následující typy (Brčák & Sekerka, Makroekonomie, 2010, str. 190):

- **frikční nezaměstnanost**
- **strukturální nezaměstnanost**
- **cyklickou nezaměstnanost**
- **sezónní nezaměstnanost**

Frikční nezaměstnanost vzniká proto, že trh práce a objem nezaměstnanosti jsou v nepřetržitém pohybu: lidé opouštějí svojí práci a hledají jiné zaměstnání. V důsledku nedokonalých informací o volných pracovních místech však hledání nového zaměstnání trvá určitou dobu, pracovníci také nemusejí přijmout první práci, která je jim nabízena. Jedná se o přirozený, krátkodobý jev, který je pro tržní hospodářství příznivý (Brčák & Sekerka, Makroekonomie, 2010, str. 190).

Strukturální nezaměstnanost vzniká důsledkem toho, že některé odvětví se dostává do útlumu a jiná odvětví v národním hospodářství naopak expandují a nové pracovní síly potřebují. Strukturální nezaměstnanost trvá delší dobu než frikční, jelikož lidé musí získat novou kvalifikaci (rekvalifikovat se), přestěhovat se do oblasti, kde jsou volná pracovní místa apod. (Brčák & Sekerka, Makroekonomie, 2010, str. 190).

Cyklická nezaměstnanost vzniká v období krize, kdy dochází k nárůstu nezaměstnanosti a snižování objemu mezd, tj. na trhu práce je převis nabídky práce a cena práce klesá (Švarcová, 2008, str. 45).

Sezónní nezaměstnanost je důsledkem sezónní fluktuace poptávky po práci (např. poptávka po práci ve stavebnictví, zemědělství apod.) (Brčák & Sekerka, Makroekonomie, 2010, str. 192).

Mzda – mzda vyjadřuje peněžní vyjádření hodnoty pracovní síly (Velký sociologický slovník, 1996, str. 658). Zákoník práce definuje mzdu jako: „*peněžité plnění a plnění peněžité hodnoty (naturální mzda) poskytované zaměstnavatelem zaměstnanci za práci, nestanoví-li tento zákon nebo zvláštní předpis jinak*“. Plat je peněžité plnění poskytované za práci zaměstnanci zaměstnavatelem, kterým je buď stát či územní samosprávný celek, státní fond, příspěvková organizace a školská právnická osoba zřízená MŠMT. „*Mzda i plat se poskytují podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti práce, podle obtížnosti pracovních podmínek, podle pracovní výkonnosti a dosahovaných pracovních výsledků*“ (Zákoník práce, 2016).

4.2.1. Proč lidé studují a proč pracují

Význam vzdělání pro uplatnění na trhu práce je zcela nepopiratelný, což se projevuje i u mladé generace nastupující na pracovní trh. V současné době považují mladí lidé za standard získání alespoň středního vzdělání s maturitou či v poslední době i vysokoškolské vzdělání. V České republice je tento trend možná ještě patrnější, neboť vysokoškolské vzdělání bylo ještě v nedávné době vyhrazeno úzké elitě obyvatelstva a oproti západoevropským zemím jsou u nás vysokoškolsky vzdělaní lidé zastoupeni stále ještě výrazně méně (Nývlt & Bartoňová, 2011).

Dle čistě ekonomického pohledu studují lidé především proto, že vzdělání vnímají jako výhodnou, dlouhodobou investici, kterou mohou v pracovním uplatnění co nejvýnosněji zúročit. Motivace ke studiu však může mít mnoho různých podob a finance nemusí nutně figurovat na prvním místě.

Dle výzkumu Kellera a Tvrdeho přikládají lidé nejvyšší váhu zájmu o daný obor. Z výzkumu vyplynulo, že bez zájmu o obor se šel oboru vyučit či školu vystudoval každý desátý člověk. Vysokoškolsky vzdělaní lidé uvedli zájem o obor jako zcela zásadní motiv své volby častěji než ostatní dotazovaní. Těch, kteří vystudovali vysokou školu bez zájmu o obor, se mezi nimi našla pouhá 3 %. Jako vysoce důležitý se projevil také aspekt uplatnitelnosti na trhu práce a jako zásadně důležitý jej vnímá čtvrtina dotazovaných. Rovněž bylo zjištěno, že vysokoškoláci se řídili při volbě svého oboru také starostmi o pozdější uplatnění o něco častěji než ostatní. Další silný motiv představuje vliv rodinné tradice a samozřejmě peníze. Peníze stojí na prvním místě u lidí s nejnižším vzděláním a u středoškoláků. U vysokoškolsky vzdělaných lidí jsou až na třetím místě za hodnotami „využit svých schopností“ a „mít zajímavou práci“. Snaha vydělat slušné peníze koreluje s jiným motivem, a to mít jistotu, že neztratíte pracovní místo. Další zjišťované motivy volby povolání, k nimž se řadí výhodnost z hlediska místa bydliště, prestiž oboru, snadnost přijímacích zkoušek byly zjištěny v mnohem menší míře (Keller & Tvrdý, 2008, stránky 85-87).

4.2.2. Studium a trh práce

V současné době se stále větším fenoménem stává těsné propojení práce a studia. Kombinace studia a pracovního poměru se uplatňuje spíše v západní a severní Evropě, zatímco v jižní Evropě se tento jev objevuje v menším měřítku. V souvislosti s kombinací studia a pracovního poměru vzniká zásadní otázka, a to zda je pro vstup mladých lidí do trhu práce výhodnější tradiční cesta, v níž se: *„mladý člověk nejprve vzdělává ve škole a teprve po jejím ukončení vstupuje do zaměstnání v plném pracovním úvazku“* (Průcha, Vzdělávání a školství ve světě, 1999, stránky 216-217) či je lepší způsob (např. v Dánsko): *„kdy mladí lidé kombinují školu s částečným pracovním úvazkem a přecházejí tak plynule na pracovní trh“* (Průcha, Vzdělávání a školství ve světě, 1999, str. 217)?

Kladné stránky přístupu, ve kterém se mladý člověk nejprve vzdělává a teprve po ukončení studií vstupuje do zaměstnání, souvisí se skutečností, že stále větší masy mládeže jsou začleněny do delšího vzdělávání, čímž se posouvá okamžik nástupu do práce k vyššímu věku, což má příznivý efekt na míru nezaměstnanosti: „*Čím déle jsou mladí lidé začleněni ve vzdělávacím systému, tím menší je počet nezaměstnaných mezi mládeží*“ (Průcha, Vzdělávání a školství ve světě, 1999, str. 217).

Naproti tomu díky kombinaci studia a částečného pracovního úvazku získávají mladí lidé mnoho pracovních zkušeností předtím, než nastoupí do práce a na rozdíl od absolventů bez pracovních zkušeností nalézají mnohem snáze pracovní místa. Ostatně toto se dotýká i absolventů českých škol: „*Zaměstnavatelé preferují při obsazování pracovních míst uchazeče, kteří jsou poměrně mladí, ale kteří zároveň mají mít za sebou určitou praxi*“ (Průcha, Vzdělávání a školství ve světě, 1999, str. 217).

Práce při studiu vypovídá o míře ztotožnění studenta se studovaným oborem. O mnoha oborech je známo, že k jejich zvládnutí nestačí pouze znalosti získané studiem. Ty je třeba doplnit praxí a tak získat i nezbytné pracovní dovednosti. Absolventi, kteří praxi nezískají, tak dávají podstatnou informaci o své identifikaci s daným oborem i svým případným zaměstnavatelům (Kuchař, 2007, str. 148).

V době studia probíhá pracovní aktivita studentů na dvou úrovních. Studenti mohou vykonávat práci, která v podstatě souvisí se studovaným oborem. Tuto práci lze hodnotit nejen jako zdroj příjmu, ale zejména jako neocenitelnou možnost obeznámit se s praktickými souvislostmi budoucí práce a být tak atraktivnější pro případné zaměstnavatele. Druhou možností je práce mimo obor. Zde je motivace z velké části finanční, každopádně i taková práce může být přínosná, a to z důvodu rozšíření okruhu sociálních znalostí a dovedností a poskytování základních pracovních návyků. Vezme-li se v úvahu, kolik absolventů vykonává jiný obor práce než ten, který studovali, může přes ni vést i cesta k budoucímu zaměstnání (Koucký & kol., 2007, str. 55).

4.2.3. Způsoby hledání zaměstnání

Získání prvního zaměstnání závisí na mnoha okolnostech, například aktivita absolventa, jeho znalosti a dovednosti, poptávka po absolventech v tomto oboru, schopnost se dobře prezentovat a v neposlední řadě úroveň vzdělání. Dostupnost informací o volných pracovních místech a využívání rozličných strategií při hledání práce hrají rovněž určitou úlohu. Strategie hledání zaměstnání mohou být založeny na neformálních a formálních způsobech hledání zaměstnání. Neformální kanály zahrnují sítě osobních kontaktů, například rodina, přátelé, známí apod. (Trhlíková, 2009, str. 5). Mezi formální kanály se řadí zpravidla internet, personální agentury, inzeráty v novinách či úřad práce (Keller & Tvrđý, 2008, str. 119).

Dle amerického sociologa Marka Granovettera se použitá strategie liší podle sociálního původu toho, kdo hledá práci. Lidé s nižším vzděláním využívají osobních kontaktů spíše v mladším věku a dále je již nijak výrazně nerozšiřují, zatímco vysokoškolsky vzdělaní lidé využívají svých osobních kontaktů až poté, co proniknou do profesních a odborných kruhů (Granovetter in Keller & Tvrđý, 2008, str. 117).

Z výzkumu Kellera a Tvrđého vyplynulo, že se lidé všech vzdělanostních kategorií při prvním vstupu na pracovní trh chovají skutečně dle předpokladů Marka Granovettera. Lidé s nejnižším vzděláním, ale i s maturitou se nejčastěji obraceli na členy užší rodiny, zatímco vysokoškoláci na širší okruh svých známých, při hledání současné práce je však výběr strategií zcela jiný. Všechny vzdělanostní kategorie nyní nejčastěji oslovují nejširší okruh svých známých, na druhém místě očekávají pomoc od přátel a teprve na třetím místě figuruje rodina. Mark Granovetter ani jeho pokračovatelé však nezmínili jeden důležitý aspekt využívání sítí při hledání práce, tím je charakter prostoru, ve kterém je práce hledána. Tuto skutečnost zjišťovali autoři knihy *Vzdělanostní společnost*, pomocí skupinových rozhovorů v Praze, v Jihlavě a Ostravě, aby následně zjistili, že k tomu aby sítě fungovaly, je důležitá určitá anonymita prostředí. V menších městech se lidé více ostýchají obrátit se při hledání práce na příbuzné a známé, zatímco ve velkém městě tyto skrupule odpadají (Keller & Tvrđý, 2008, stránky 118-122).

Není nikterak překvapivé, že pro absolventy, kteří již v době absolvování pracovali a ve svém zaměstnání pokračují i po ukončení školy, má přechod ze školy do práce mnohem hladší průběh (Ryška & Zelenka, 2011, str. 41).

4.3.Souhrn teoretické části

V současnosti se české terciární vzdělávání stává stále více předmětem diskuzí ve školách, v médiích i politice. Mezi hlavní témata těchto rozprav se řadí například financování veřejných škol, rozdíly v kvalitě jednotlivých škol, nedostatek či naopak nadbytek studentů, sociální nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání a zaměstnatelnost po ukončení terciárního vzdělávání (Pabian, 2008, str. 31).

V poslední době došlo ke zřetelným změnám mezi společností a vzděláním. V tradiční společnosti bylo vzdělání považováno za výsadu, jež byla dostupná pouze úzké části populace. V konceptech Martina Trowa a Kellera s Tvrdým se v této fázi nachází nemálo shodných znaků. Keller a Tvrdý pojmul tuto fázi jako chrám vědění, kdežto Martin Trow jí nazval elitní. V další fázi se však Trow a Keller s Tvrdým více rozcházejí. Masová fáze Martina Trowa si klade za cíl přípravu studentů pro čím dál více se rozšiřující škálu povolání a pro vstup do terciárního vzdělávání, kdežto hlavním úkolem fáze výtah je snížení sociálních rozdílů. I v poslední fázi obou konceptů lze shledat odlišnosti. Hlavním úkolem univerzálního vzdělání Martina Trowa je zvyšování adaptability populace na neustálé sociální a technologické změny, což je v rozporu s fází pojišťovna, jejímž cílem je uchránit mládež před sociálními riziky (Keller & Tvrdý, 2008).

Pro uplatnění na trhu práce je hodnota vzdělání v současné společnosti již zcela nesporná. V dnešní době považuje mládež za standard alespoň střední vzdělání s maturitou či vysokoškolské vzdělání (Nývlt & Bartoňová, 2011). S čímž souvisí investice do vzdělání, kterými se zabývá teorie lidského kapitálu. Soukromé výnosy a užitky, které plynou ze vzdělání lze rozdělit na peněžní přínosy, které se týkají budoucího zvýšení výdělků po celou dobu aktivního života v případě vyššího vzdělání či nepeněžní přínosy v podobě vyšší společenské prestiže. Člověk na trhu práce tedy poskytuje službu práce, která je více či méně podpořena lidským kapitálem.

Je očekáváno, že čím vyšší jsou investice do lidského kapitálu, tím vyšší může být i jejich zhodnocení z čehož vyplývají i vyšší soukromé užitky a výnosy v podobě peněžních a nepeněžních přínosů (Brožová, 2003).

Lze tvrdit, že lidský kapitál obsahuje prvky kulturního i sociálního kapitálu, jelikož dosažené vzdělání člověka závisí na tom, jakého dosahuje kulturního kapitálu a díky investicím do vzdělání plynou soukromé peněžní i nepeněžní výnosy a užitky. Skrze nepeněžní výnosy dochází k rozmnožení sociálního kapitálu prostřednictvím nových kontaktů, lepšímu přístupu k informacím a vyšší společenské prestiže.

Pro vypracování teoretického zázemí práce bylo nutné se také věnovat vzdělanostním nerovnostem a vlivu rodiny na výsledky dětí. Dle Pierra Bourdiea vznikají zásadní nerovnosti nejen ve škole, ale i v mimoškolním prostředí, dle Bourdiea hraje při objasnění vzdělanostních nerovností kulturní kapitál, který je předáván jako dědictví rodinného prostředí (Keller & Tvrđý, 2008, stránky 49-50). Za hlavní vliv na výsledky dítěte ve škole a jeho profesní kariéru je tedy zodpovědná právě rodina a sociální zázemí. Škola vytváří příležitosti, požadavky a odměny, zatímco rodina motivaci, sebepojetí a postoje, školní výsledky tedy vznikají na základě působení kvalit, které si dítě přenáší z domova do školy (Rabušicová, 2004, stránky 22-30). Ohledně zájmu o vysokoškolské studium se považuje za důležitý faktor i vzdělání rodičů dítěte, neboť ti žáci, jejichž rodiče disponují vyšším stupněm vzdělání, jsou často více podporováni ve studiu než tomu je u dětí méně vzdělaných rodičů (Matějů & Straková, 2003, str. 38). Sociolog Raymond Boudon zatím ve svém ekonomickém přístupu pojmul vzdělávací systém jako „trh“. Student, který je zde v roli konzumenta se snaží získat co nejvyšší výnos ze své investice a rozhoduje se na základě kalkulace zisků a nákladů. Zvažuje výhody a nevýhody, které jsou spojené s různými typy studia jako je riziko neúspěchu, délka studia apod. Studenti z bohatších rodin se tak nebojí riskovat a například ztratit pár let špatným rozhodnutím, což je přesně opačné jednání oproti studentům ze skromných poměrů (Boudon in Keller & Tvrđý, 2008, stránky 51-53).

V teoretické části byla také porovnávána klasifikace ISCED 2011 s původní klasifikací ISCED 97, dále základní dokumenty vzdělávací politiky, kterými jsou Zákon o vysokých školách, Bílá kniha terciárního vzdělávání, Strategie Evropa 2020 a Boloňská deklarace, které byly mezi sebou porovnávány. Nejstarší z uvedených dokumentů, Zákon o vysokých školách si klade za cíl vymezení úlohy vysokých škol a zajištění jejich správného chodu, kdežto cílem ostatních dokumentů je například důraz na rozvíjení ekonomik na znalostech a inovacích, podpoře mobility studentů a vyšší podíl

a zaměstnanost vysokoškoláků. Lze však tvrdit, že pro všechny uvedené dokumenty je důležitá kvalita výuky uskutečňovaná v institucích terciárního vzdělávání.

Zda nalezne absolvent po ukončení školy pracovní místo dle jeho představ je ovlivněno tím, zda se věnoval práci při studiu, jelikož tím poskytuje podstatnou informaci případným zaměstnavatelům o míře ztotožnění se svým vlastním oborem. Navíc k úspěšnému zvládnutí u mnoha oborů nestačí pouze znalosti, ale je třeba je doplnit i praxí, zaměstnavatelé tak upřednostňují uchazeče, kteří již za sebou určitou praxi mají (Kuchař, 2007). V průběhu studia však pracovní aktivita studentů probíhá na dvou úrovních. Buď studenti vykonávají práci, která souvisí s jejich studovaným oborem, kde se kromě zdroje příjmu považuje i za výhodu obeznámení s praktickými souvislostmi budoucí práce či druhá možnost, kterou je pracovat mimo obor. I tato práce však může být přínosem, a to z důvodu rozšíření okruhu sociálních znalostí a dovedností a základních pracovních návyků (Koucký & kol., 2007, str. 55). Použité strategie při hledání prvního práce se liší podle sociálního původu jedince, který hledá práci. Lidé s nižším vzděláním využívají osobních kontaktů spíše v mladším věku a již se nijak výrazně nevěnují jejich rozmnožování, kdežto lidé s VŠ využívají svých osobních kontaktů až potom, co proniknou do profesních a odborných kruhů (Granovetter in Keller & Tvrđý, 2008, str. 117). Není nikterak překvapivé, že pro absolventy vysokých škol, kteří při svém studiu pracovali a ve svém zaměstnání pokračují i po ukončení vysoké školy, se přechod ze školy do práce vyznačuje mnohem hladším průběhem (Ryška & Zelenka, 2011).

Příští kapitola se bude zabývat sekundární analýzou dat, jež bude nejprve zaměřená na analýzu dostupných dat o lidech s vysokoškolským vzděláním a jejich postavení na pracovním trhu. Dále se bude věnovat vysokoškolským studentům a jejich situaci na trhu práce. Po sekundární analýze dat bude v této práci následovat samotná empirická část, která bude realizována pomocí terénního šetření s cílem zjistit a porovnat, jaké důvody vedou studenty vysokých škol ke hledání práce při studiu, nakolik se věnují studiu a pracovním povinnostem a následně očekáváním v souvislosti s jejich uplatněním na trhu práce po absolvování vysoké školy. Budou vybráni pracující studenti prezenčního magisterského studia ve věku 22-25 let dvou univerzit, a to studenti Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze a Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni.

5. Sekundární analýza dat o vysokoškolsky vzdělaných lidech

Cílem této kapitoly rozdělené do čtyř hlavních částí je propojení teoretické a empirické části. První část se bude týkat úrovně vzdělání obyvatelstva České republiky a srovnání s EU, další podkapitoly se již budou zabývat vzděláním z ekonomického hlediska. Bude zde studován a porovnáván s Evropskou unií vývoj průměrných hrubých měsíčních mezd dle vzdělání, dlouhodobá nezaměstnanost dle vzdělání a podíl vysokoškolských studentů na pracovním trhu. Následující druhá část se bude věnovat tomu, co podněcuje studenty vysokých škol, aby si přivydělávali při studiu, opět zde bude Česká republika srovnávána s ostatními zeměmi. Třetí kapitola se již bude zabývat očekáváním a představám vysokoškolského studenta od trhu práce a závěrečná část postavením absolventů vysokých škol na trhu práce.

5.1. Vzdělání z ekonomického hlediska, porovnání s EU

5.1.1. Úroveň vzdělání obyvatelstva

Z údajů dostupných z Českého statistického úřadu je vidno, že v roce 2016 bylo v České republice evidováno 1 629,6 tis. obyvatel s vysokoškolským vzděláním, tedy 18,3 %. Z tabulky č. 7 je patrné, že počet lidí s vysokoškolským vzděláním má vzrůstající tendenci, zejména u žen. Zatímco u mužů v průběhu deseti let narostl počet vysokoškoláků o 6 %, u žen je evidován nárůst o 8,8 % z celkového počtu žen v ČR. Celkově je počet mužů a žen s vysokoškolským vzděláním spíše vyrovnaný, mužů s vysokoškolským vzděláním je o pouhé 0,4 % více (ČSÚ, 2016).

Z tabulky č. 7 lze rovněž pozorovat snižující se počet lidí se základním vzděláním a to jak u mužů, tak i u žen. Dle ČSÚ v roce 2016 bylo evidováno, že žen se základním vzděláním je o 6,8 % více než mužů. Snižující se počet osob byl zjištěn i u lidí se středním vzděláním bez maturity, patrněji však u mužů. Počet lidí s maturitou se u obou pohlaví v průběhu deseti let až na drobné výkyvy příliš nezměnil. V roce 2016 bylo zaznamenáno 33,7 % lidí s maturitou, což je o 1,1 % více než před deseti lety, nejvyšší počet lidí s maturitou byl evidován v roce 2010, tj. 34,5 % (ČSÚ, 2016).

Tabulka 7: Vzdělanostní struktura populace ČR

Obyvatelstvo ve věku 15 let a více								
	2006	2008	2010	2012	2013	2014	2015	2016
Celkem %								
Základní	19,2	18,6	16,0	15,1	14,3	13,9	14,0	14,0
Střední bez maturity	37,2	35,8	35,3	34,5	34,7	34,0	34,2	33,9
Střední s maturitou	32,6	33,8	34,5	34,0	33,9	34,3	33,6	33,7
Vysokoškolské	10,9	11,7	14,0	16,2	17,0	17,6	18,0	18,3
Muži %								
Základní	13,8	13,3	11,3	11,0	10,5	10,2	10,3	10,5
Střední bez maturity	44,6	43,2	42,5	41,4	41,6	40,7	41,2	40,7
Střední s maturitou	28,9	30,3	30,9	30,6	30,3	31,3	30,1	30,1
Vysokoškolské	12,5	13,0	15,1	16,7	17,4	17,6	18,2	18,5
Ženy %								
Základní	24,3	23,6	20,5	19,0	17,9	17,5	17,5	17,3
Střední bez maturity	30,3	28,7	28,4	28,0	28,1	27,7	27,6	27,4
Střední s maturitou	36,0	37,1	37,9	37,2	37,4	37,1	36,9	37,0
Vysokoškolské	9,3	10,6	13,0	15,8	16,5	17,6	17,8	18,1

Zdroj: ČSÚ, vybraná data, vlastní zpracování

V případě krajů České republiky byl nejvyšší počet lidí s vysokoškolským vzděláním zjištěn v hlavním městě Praha, tj. 35,3 %, což je o 12,2 % více než Jihomoravský kraj, který se umístil v počtu vysokoškolských vzdělaných lidí na druhém místě. Za další v pořadí je považován Středočeský kraj s 16,5 %. Mezi kraje s nejnižším počtem vysokoškoláků se řadí Vysočina, Ústecký kraj a Karlovarský kraj, ve kterém je nejnižší počet vysokoškoláků v ČR, tedy 11,4 %.

Z tabulky č. 8 je patrné, že nejmenší počet osob se základním vzděláním je v hlavním městě Praha, a to 8 %. Mezi kraje s nejnižším počtem lidí se základním vzděláním náleží dále Jihomoravský a Středočeský kraj, naopak mezi kraje s nejvyšším počtem lidí se základním vzděláním se řadí Karlovarský kraj, 18,4 % a Ústecký kraj s 20 %. V případě počtu lidí s maturitou se všechny kraje pohybují mezi 30-40 %. Totéž platí i u osob se středním vzděláním bez maturity vyjma hlavního města Prahy (17,6 %) a Vysočiny se 40,7 % (ČSÚ, 2016).

Tabulka 8: Vzdělanostní struktura populace ČR 2016, kraje

Kraje/Úroveň vzdělání	Základní	Střední bez maturity	Střední s maturitou	Vysokoškolské
Hl. město Praha	8,0	17,6	39,1	35,3
Středočeský	13,2	35,5	34,4	16,5
Jihočeský	14,3	35,7	35,1	14,7
Plzeňský	13,8	36,3	34,5	15,2
Karlovarský	18,4	35,9	33,8	11,4
Ústecký	20,0	37,2	31,1	11,7
Liberecký	15,2	38,5	31,8	14,3
Královéhradecký	13,7	36,5	34,0	15,6
Pardubický	14,7	37,1	32,7	15,2
Vysočina	14,4	40,7	30,6	14,3
Jihomoravský	11,9	31,4	33,5	23,1
Olomoucký	14,5	38,0	31,9	15,4
Zlínský	14,9	38,0	31,9	14,7
Moravskoslezský	16,7	35,6	31,8	15,7

Zdroj: ČSÚ, vybraná data, vlastní zpracování

Z dostupných dat Eurostatu, ve kterých jsou evidovány osoby ve věku 25-54 let je patrné, že Česká republika má nejnižší procentuální podíl osob se základním vzděláním, 5,2 %. Po ČR následuje Litva, Slovensko, Polsko a Estonsko. Naopak mezi země s nejvyšším podílem osob se základním vzděláním se řadí Španělsko, Portugalsko a Malta s 50,4 %.

I v podílu osob se středoškolským vzděláním se umístila Česká republika na první příčce se 70,3 %. Následuje Slovensko, Chorvatsko a Polsko. Nejnižší podíl středoškolsky vzdělaných lidí byl zjištěn v Maltě, Portugalsku a Španělsku.

V případě vysokoškolského vzdělání je Česká republika až na 24. místě z celkového počtu 28 zemí. Nižší podíl vysokoškolsky vzdělaných lidí než Česká republika má pouze Slovensko, Malta, Rumunsko a Itálie. Nejvyšší procentuální podíl vysokoškolsky vzdělaných lidí je evidován v Irsku, Finsku, Kypru a v Lucembursku, viz tabulka č. 9 (Eurostat, 2016).

Tabulka 9: Země EU dle nejvyššího dosaženého vzdělání obyvatel v roce 2015

Země	25-54 let			v %
	Základní (ISCED 0-2)	Středoškolské (ISCED 3-4)	Vysokoškolské (ISCED 5-8)	
EU 28	20,8	46,5	32,6	
Belgie	20,9	39,1	40,0	
Bulharsko	16,9	54,2	28,9	
Česká republika	5,2	70,3	24,5	
Dánsko	17,1	43,1	39,8	
Estonsko	9,2	51,9	38,9	
Finsko	9,6	45,4	45,0	
Francie	18,3	43,7	38,0	
Chorvatsko	12,5	62,5	25,0	
Irsko	15,6	37,6	46,8	
Itálie	36,3	44,6	19,1	
Kypr	17,4	37,8	44,8	
Litva	6,8	51,5	41,7	
Lotyšsko	10,3	55,9	33,8	
Lucembursko	21,9	33,4	44,7	
Maďarsko	14,9	58,6	26,5	
Malta	50,4	26,6	23,0	
Německo	12,9	58,7	28,3	
Nizozemsko	19,9	42,1	38,1	
Polsko	7,2	60,0	32,7	
Portugalsko	48,4	25,6	26,0	
Rakousko	13,1	53,9	33,1	
Rumunsko	21,9	58,5	19,6	
Řecko	24,2	44,2	31,7	
Slovensko	6,9	69,6	23,5	
Slovinsko	9,9	56,2	33,9	
Spojené království	18,5	37,7	43,8	
Španělsko	38,1	23,5	38,4	
Švédsko	13,1	44,2	42,7	

Zdroj: Eurostat, vybraná data, vlastní zpracování

5.1.2. Vývoj průměrných mezd dle dosaženého vzdělání

Napříč všemi zeměmi OECD mají vysokoškolsky vzdělaní lidé vyšší příjmy než lidé s vyšším sekundárním vzděláním, kteří mají ale vyšší příjmy než ti, co mají nižší než vyšší sekundární vzdělání. Ve všech zemích OECD dosahují nejvyšších příjmů lidé s magisterským, doktorským nebo jiným ekvivalentním stupněm vzdělání⁴. U osob, které dosáhli terciárního vzdělání je návratnost investice vložená do vzdělání poměrně vysoká, jelikož jsou lépe zaměstnatelní a mají vyšší příjmy než lidé bez terciárního vzdělání.

⁴ V Chile a Brazílii dosahují tito lidé nejvyšších odměn v porovnání s osobami s nižším stupněm vzdělání, protože jejich příjem může být až čtyřikrát vyšší než příjem osoby s vyšším sekundárním vzděláním (MŠMT, 2015)

Ženy ve věku 25-64 let dosahují v České republice okolo 80 % příjmu stejně starých mužů v případě vzdělání nižšího sekundárního a vyššího sekundárního, ale pouze 71 % výše příjmu v případě terciárního vzdělání (MŠMT, 2015, stránky 9-10).

V tabulce číslo 10 lze sledovat vývoj průměrných mezd zaměstnanců mezi léty 2008-2015. Je zaměřena na rozdíl v příjmech mezi vysokoškolsky a středoškolsky vzdělanými lidmi dle vlastních výpočtů z dostupných údajů Českého statistického úřadu. Platy středoškoláků se mezi léty 2008-2010 pohybovaly okolo 1,7 násobku platů vysokoškoláků, od roku 2011 dochází k mírnému snížení rozdílů. V roce 2015 jsou již platy SŠ vzdělaných lidí okolo 1,63 násobku platů VŠ vzdělaných lidí, což je značný rozdíl například při porovnání s rokem 2009. Tyto snižující se difference mohou být způsobeny přesycením trhu vzdělanými lidmi. Z tabulky lze rovněž vyčíst, že v průběhu osmi let nedošlo k výraznému nárůstu mezd u všech úrovní vzdělání. U VŠ lidí došlo dokonce k mírnému snížení průměrné měsíční mzdy (ČSÚ, 2016).

Tabulka 10: Vývoj průměrných hrubých mezd zaměstnanců dle vzdělání pro vybrané roky

ROK	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Vzdělání zaměstnance	Průměrná hrubá měsíční mzda v Kč							
Základní a nedokončené	17 013	16 658	17 007	16 967	16 847	17 130	17 466	18 249
Střední bez maturity	20 544	20 006	20 375	19 532	19 876	20 055	20 454	21 307
Střední s maturitou	26 763	26 887	26 924	25 667	25 689	25 719	26 276	27 260
Vyšší odborné a bakalářské	30 263	30 863	31 001	30 185	30 043	29 935	30 288	31 507
Vysokoškolské	45 566	46 801	45 909	43 109	43 181	42 787	43 391	44 360
Rozdíl v příjmech SŠ a VŠ absolventů	18 803	19 914	18 985	17 442	17 492	17 068	17 115	17 100
Rozdíl v %	70	74	71	68	68	66	65	63

Zdroj: ČSÚ, vybraná data, vlastní zpracování

Dle posledních údajů Eurostatu z roku 2014, které dokládá tabulka č. 11 a jež porovnávají průměrné hrubé měsíční mzdy dle dosaženého vzdělání v zemích Evropské unie je patrné, že mzdy v jednotlivých zemích Evropské unie jsou značně odlišné. Ve všech kategoriích vzdělání jsou mzdy v České republice hluboko pod unijním průměrem. Měsíční mzdy v Česku v kategorii ISCED (7-8), tj. osob s magisterským a doktorským vzděláním činily pouhých 40 % průměru Evropské unie. Příjmy Čechů se základním vzděláním byly dokonce na úrovni 33 % průměru EU.

V případě vysokoškolsky vzdělaných osob s magisterským či doktorským titulem byly nejvyšší mzdy vypláceny v Lucembursku, Dánsku a Švédsku. Naopak nejnižší mzdy byly evidovány v Bulharsku, Rumunsku a Litvě. Například bulharská průměrná hrubá měsíční mzda byla pouhou desetinou té lucemburské (Eurostat, 2017).

Tabulka 11: Průměrná hrubá měsíční mzda dle dosaženého vzdělání pro vybrané země EU v roce 2014

Země/ISCED	2014				v Eurech
	ISCED (0-2)	ISCED (3-4)	ISCED (5-6)	ISCED (7-8)	
EU 28	1 720	2 015	2 674	3 045	
Belgie	2 420	2 636	3 298	4 561	
Bulharsko	241	298	465	605	
Česká republika	560	718	949	1 218	
Dánsko	2 794	3 500	4 198	5 603	
Estonsko	642	743	919	1 249	
Finsko	2 423	2 433	2 984	4 175	
Francie	1 944	2 111	2 640	3 655	
Irsko	2 403	2 771	3 804	4 616	
Itálie	1 747	2 117	2 202	2 832	
Kypr	1 026	1 304	2 022	2 529	
Litva	420	484	709	970	
Lotyšsko	489	558	899	1 049	
Lucembursko	2 603	3 576	5 081	5 662	
Maďarsko	495	606	961	1 269	
Malta	1 227	1 486	1 897	2 282	
Německo	1 746	2 470	2 949	4 267	
Nizozemsko	2 024	2 314	2 871	3 821	
Polsko	565	671	947	1 181	
Portugalsko	716	959	1 789	1 996	
Rakousko	1 735	2 293	2 656	3 754	
Rumunsko	298	362	721	915	
Slovensko	510	700	883	1 187	
Slovinsko	907	1 172	1 785	2 328	
Spojené království	2 165	2 311	3 131	3 687	
Španělsko	1 345	1 543	2 034	2 604	
Švédsko	2 784	3 007	3 675	5 016	

Zdroj: Eurostat, vybraná data, vlastní zpracování

5.1.3. Nezaměstnanost dle dosaženého vzdělání

Česká republika patří k zemím s nízkou nezaměstnaností vysokoškolsky vzdělaných dospělých a též mezi země s nejvyšším rozdílem v nezaměstnanosti mezi osobami s nižším než vyšším sekundárním vzděláním a osobami s vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním či terciárním vzděláním. Míra nezaměstnanosti je vyšší u mladších dospělých (25-34 let) než u starších dospělých (55-64 let), což platí u všech úrovní dosaženého vzdělání (MŠMT, 2015).

I přes vyšší dosahované vzdělání mají ženy nižší míru zaměstnanosti než mladí muži. Tato propast je však mnohem užší v případě terciárně vzdělaných mladých dospělých než u jedinců s nižším stupněm vzdělání (MŠMT, 2015, stránky 7-8).

Z dostupných dat Českého statistického úřadu je vidno, že je více dlouhodobě nezaměstnaných žen než mužů. Kupříkladu v roce 2015 bylo evidováno 54 900 nezaměstnaných mužů a 60 000 nezaměstnaných žen z celkového počtu 114 900 dlouhodobě nezaměstnaných lidí (ČSÚ, 2016). V roce 2013 byl tento rozdíl ještě znatelnější, dlouhodobě nezaměstnáno bylo 84 400 žen oproti 65 600 dlouhodobě nezaměstnaných mužů (ČSÚ, 2014).

Z tabulky č. 12 vyplývá, že míra nezaměstnanosti je nejvyšší u osob se základním vzděláním, která se až na rok 2008 a 2012 pohybuje s drobnými výkyvy okolo 20-25 %. Nejnižší míra nezaměstnanosti byla zjištěna u vysokoškolsky vzdělaných osob, kde byly zaznamenány i nejnižší výkyvy v průběhu vybraných let. V případě porovnání s Evropskou unií je patrné, že Česká republika zaujímá společně s Maďarskem druhou příčku v nejnižší míře nezaměstnanosti u vysokoškolsky vzdělaných lidí. Nejvyšší míra nezaměstnanosti byla zjištěna u Řecka a Španělska. Nízká míra nezaměstnanosti byla při porovnání s ostatními zeměmi EU zjištěna i u osob se středoškolským vzděláním, kdy se Česká republika umístila za Maltou, Spojeným královstvím a Německem. Ovšem u osob se základním vzděláním patří Česká republika k zemím s vyšší mírou nezaměstnaností než průměr EU (Eurostat, 2017).

Tabulka 12: Míra nezaměstnanosti dle dosaženého vzdělání pro vybrané roky v %

25-64 let								
Dosažené vzdělání/Rok	2006	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Základní (ISCED 0-2)	22,4	17,3	22,7	21,5	25,5	23,4	20,7	20,7
Středoškolské (ISCED 3-4)	5,5	3,3	6,2	5,7	5,7	6,1	5,4	4,4
Vysokoškolské (ISCED 5-8)	2,2	1,5	2,5	2,6	2,6	2,5	2,6	2,2

Zdroj: Eurostat, vybraná data, vlastní zpracování

Tabulka 13: Míra nezaměstnanosti dle dosaženého vzdělání v roce 2015 v %

	v %		
	25-64 let		
	Základní (ISCED 0-2)	Středoškolské (ISCED 3-4)	Vysokoškolské (ISCED 5-8)
EU 28	16,3	7,5	5,2
Belgie	14,8	7,5	4,1
Bulharsko	24,7	7,6	3,7
Česká republika	20,7	4,4	2,2
Dánsko	8,5	4,7	4,8
Estonsko	12,5	6,2	3,8
Finsko	12,3	8,8	6,0
Francie	15,6	9,1	5,7
Chorvatsko	21,6	14,8	8,9
Irsko	15,9	9,9	5,1
Itálie	14,2	8,9	6,8
Kypr	17,9	14,6	10,7
Litva	26,2	11,5	3,2
Lotyšsko	22,4	10,7	4,5
Lucembursko	8,2	5,4	4,6
Maďarsko	15,5	5,7	2,2
Malta	7,3	2,5	1,3
Německo	11,4	4,3	2,3
Nizozemsko	9,3	6,8	3,7
Polsko	15,5	7,2	3,5
Portugalsko	13,0	11,4	8,2
Rakousko	10,6	4,9	3,6
Rumunsko	7,7	6,0	3,5
Řecko	26,2	25,5	19,0
Slovensko	34,4	9,9	5,6
Slovinsko	13,6	9,4	5,7
Spojené království	7,3	4,2	2,5
Španělsko	28,9	19,2	12,4
Švédsko	14,1	4,8	4,0

Zdroj: Eurostat, vybraná data, vlastní zpracování

5.1.4. Podíl studentů na pracovním trhu během studia

Dle posledního průzkumu Universum z roku 2016, jehož se zúčastnilo skoro 14 500 českých studentů (celkově se zapojilo 1,3 milionu studentů z 57 zemí světa) a jejich výsledky publikoval časopis Studenta, vyplynulo, že naprostá většina dotázaných studentů, tj. 89 % si během svého studia přivydělává či přinejmenším dříve přivydělávala. V porovnání s ostatními zeměmi jsou čeští studenti dokonce ze všech národů nejpracovitější. Podobná situace jako v České republice je i ve Skandinávii, kde si na brigádách přivydělávají zhruba čtyři pětiny studentů. Jiné poměry ovšem panují v Německu nebo ve Francii, jejichž studenti častěji absolvují stáže, jež v České republice nejsou stále příliš běžné.

Češi se řadí na první místo, i co se týče brigád v zahraničí, zkušenosti má s nimi více než pětina českých studentů (21 %). Z výsledků výzkumů je rovněž zřejmé, že čeští studenti se nebojí podnikat. V porovnání s ostatními národy jsou dokonce nadprůměrní. Výzkum uvádí, že celých 7 % dotázaných studentů (stejně jako například ve Švédsku) si v době svého studia založilo vlastní firmu. Nejlepších výsledků v zemích, kde průzkum Universum probíhá, dosáhli Jihoafričané, kde se pokouší podnikat 12 % studentů (Studenta, 2016) .

Podobným tématem se zabýval i Eurostudent v letech 2012-2015. Jednalo se o páté kolo tohoto mezinárodního výzkumu, na němž se podílela Evropská komise, Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (EHEA), Evropská studentská unie a všechny zapojené země. Jedním z cílů tohoto výzkumu je zjistit: „*Kolik času věnují studenti studiu a kolik placené práci*“ (Koucký & Kovařovic, 2015)?

Z výzkumu jednoznačně vyplynulo, že práce při studiu není ve všech zemích EHEA ničím neobvyklým ovšem její rozsah se mezi jednotlivými zeměmi odlišuje. Pokud je ale již nadměrný, začíná podstatně omezovat dobu věnovanou studiu. Bylo zjištěno, že ve všech zemích, ve kterých výzkum Eurostudent probíhal, je běžné, že studenti jsou při studiu zaměstnáni. Ve více než polovině zemí pracuje přinejmenším 40 % vysokoškolských studentů, kteří již nebydlí u rodičů. Ve více než čtvrtině zemí je zaměstnáno přes 60 % studentů, mezi něž se řadí i Česká republika, která se v tomto výzkumu umístila až na třetí příčce se 67 % za Irskem a Nizozemskem. Na opačném konci žebříčku se umístily země s méně než 25 %, a to Srbsko, Litva, Bosna a Hercegovina a Arménie (Koucký & Kovařovic, 2015).

Míra zaměstnanosti studentů také silně koreluje se vzdělanostní úrovní rodiny. Z výsledků je vidno, že ve většině zemí je vyšší, pokud mají rodiče nižší než vysokoškolské vzdělání. Ve všech zkoumaných zemích je vyšší podíl zaměstnaných studentů magisterských programů než u bakalářských (Koucký & Kovařovic, 2015).

5.2. Důvody ke hledání práce při studiu, doba věnovaná studiu u VŠ studenta

Eurostudent rovněž hledal odpovědi na otázku, jaké důvody vedou studenty k tomu, aby pracovali při studiu. V průzkumu byly důvody rozděleny do čtyř skupin, a to: „*uhradit životní náklady, zlepšit si životní úroveň, získat praxi a využít volný čas*“. Mezi nejčastějšími odpověďmi se objevovaly první dvě skupiny. Skoro u dvou třetin zemí zapojených do výzkumu, bylo na prvním místě zlepšení životní úrovně. Až na Ukrajinu a Rakousko to ve všech zemích uvedlo minimálně 60 % dotazovaných studentů. Zlepšení životní úrovně je dle výzkumu nejdůležitější pro studenty ze Slovenska, tj. 83 %. V České republice tato kategorie dosáhla 67 % (Koucký & Kovařovic, 2015).

Přibližně v jedné třetině zemí zapojených do výzkumu studenti uvedli, že pracují, aby uhradili svoje životní náklady. V Dánsku, Irsku, Finsku a Norsku to bylo dokonce více než 80 % studentů, v České republice 64 %, což znamená, že dvě třetiny oslovených studentů v ČR si vydělávají kvůli penězům na živobytí, každý šestý respondent by si tedy bez práce studium nemohl dovolit. Motivace studentů pracovat souvisí rovněž se vzděláním rodičů. Ve všech zapojených zemích je vyšší podíl studentů, jejichž rodiče nedisponují VŠ vzděláním, kteří jsou zaměstnáni, aby uhradili svoje životní náklady než je tomu u stejného podílu studentů z rodin s vysokoškolským vzděláním (Koucký & Kovařovic, 2015).

Procentuální podíl studentů, kteří pracovali, aby získali potřebné zkušenosti, se pohyboval od minima 24 % (Ukrajina) do 74 % (Černá Hora). Česká republika se se svými 68 % umístila na 8. místě (Koucký & Kovařovic, 2015). Mezi nejdůležitější kritéria, dle kterých hodnotí firmy mladé lidi, patří pracovní zkušenosti. Což potvrzuje i analytik společnosti Jobs.cz Tomáš Ervín Dombrovský: „*83 procent zaměstnavatelů jednoznačně upřednostňuje absolventy, kteří již mají relevantní oborovou praxi dostatečné délky*“ (Holanová, 2015). Dle Pavla Kaczora, který působí na VŠE v Praze a řídí úřad práce v Táboře, si čeští studenti velmi dobře uvědomují, že: „*díky zkušenostem budou mít po dokončení školy na trhu práce mnohem lepší pozici než absolventi bez praxe*“ (Holanová, 2015).

V praxi je to tak, že student, který dokáže skloubit studium s prací, má mnohem větší šanci na nalezení zajímavé a dobře placené práce (deník.cz, 2016).

Nejméně se našlo studentů, kteří pracovali jen proto, že měli volný čas. Až na Rakousko, Rusko a Polsko jejich podíl nepřesáhl ani jednu třetinu. V České republice to bylo pouze 14 % (Koucký & Kovařovic, 2015).

Ovšem ze všech srovnávaných zemí čeští vysokoškolští studenti věnují nejméně celkového času studijním aktivitám, a to jen 25 hodin týdně. Průměr zkoumaných zemí je přes 33 hodin, je zde tedy více než osmi hodinový rozdíl. Hlavní příčina je zejména v samostatném studiu, kterému čeští studenti věnují jenom 9,4 hodiny za týden, kdežto průměr zkoumaných zemí činí 15,9 hodin týdně, v tomto případě se jedná o 6,5 hodinový rozdíl. Podíl přímé výuky v České republice (15,5 hodiny) je též nižší, než průměr zkoumaných zemí, a to o 2 hodiny (Koucký & Kovařovic, 2015).

Důvodem toho, jak málo studenti studují je pravděpodobně vysoká pracovní aktivita studentů. Ovšem dle výzkumu Eurostudent práce při studiu nemusí znamenat zhoršení kvality a úspěšnosti studia, ale naopak může být pro studenta zdrojem osobních i pracovních přínosů, což platí zejména pro ty, jejichž práce souvisí se studovaným oborem, a pokud má jen omezený rozsah (do 10 hodin týdně). Pokud pracovní účast přesahuje 15 hodin týdně, dochází ke snižování doby věnované studiu a omezení účasti studentů na výuce (Koucký & Kovařovic, 2015).

5.3.Očekávání absolventů VŠ na trhu práce

Dle průzkumu švédské společnosti Universum z roku 2016 vyplynulo, že plat není pro české studenty VŠ na prvním místě. Jak již potvrdilo i několik předcházejících průzkumů, daleko důležitější je pro ně přátelské pracovní prostředí ve firmě. Tato kariérní preference se objevuje na prvním místě u obou pohlaví. Pro muže je dále důležitá vysoká budoucí mzda, kdežto ženy kladou důraz na profesionální školení a rozvoj. Kreativní a dynamické pracovní prostředí se umístilo na třetím místě jak u mužů, tak i u žen. Na rozdíl od mužů se u žen objevila vidina vysokého výdělků až na pátém místě.

S mezinárodní mobilitou se zvyšuje u studentů i zájem o mezinárodní kariéru, tedy ten, kdo vyjede během svých studií do zahraničí má i vyšší šanci práci v zahraničí opravdu získat. Od ostatních se odlišují studenti technických a ekonomických oborů tím, že je pro ně hned na druhém místě nejdůležitější úspěch společnosti na trhu a to, zda společnost nabízí atraktivní a zajímavé výrobky či služby (Henzlová, 2016).

Průzkum Universum, jenž se dotazoval 580 tisíc studentů ekonomických a technických oborů v 57 zemích světa ohledně očekávané hrubé mzdy (bez odměn a bonusů) po ukončení studia, zjistil, že čeští studenti ekonomických oborů si představují, že ve své první práci dostanou 311 tisíc korun ročně, což vychází na necelých 26 tisíc měsíčně. Podobnou výši hrubé mzdy ve svém prvním zaměstnání očekávají i vysokoškolští studenti z Číny, Alžíru, Indie, Nigérie a Ghany. Nejvíce nároční jsou ovšem Švýcaři, kteří požadují skoro 2 miliony korun ročně, což je zhruba 162 tisíc korun měsíčně, na opačné straně žebříčku jsou pak studenti z Vietnamu, kterým by stačilo přes 12 tisíc hrubého měsíčně. Ovšem, jak upozorňují tvůrci výzkumu, není příliš relevantní porovnávat očekávané mzdy v zemích, kde je odlišná životní úroveň (Keményová, 2017).

5.4. Postavení absolventů vysokých škol na trhu práce – komparace výzkumů

V této kapitole budou porovnávány následující výzkumy, a to: *„Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol“*, jehož autory jsou český odborník na školství, vedoucí Střediska vzdělávací politiky a tohoto šetření, Jan Koucký, dále Radim Ryška a Martin Zelenka. Jedná se o: *„součást projektu Vysokoškolské systémy a instituce 2014: Trendy vývoje a společenské souvislosti financovaného MŠMT a řešeného v roce 2014“* (Koucký, Ryška, & Zelenka, 2014).

Následuje šetření Martina Úlovce: *„Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol“* publikovaného Národním ústavem pro vzdělávání. Posledním výzkumem je: *„Mapa Výzkumného a aplikačního potenciálu Česka“* od autorů Národního vzdělávacího fondu.

Šetření *Reflex* 2013 zpracovaný Střediskem vzdělávací politiky si kladlo za cíl prozkoumat uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce a jejich hodnocení získaného vzdělání. Výzkum byl prováděn pomocí internetového dotazníkového šetření v letech 2008-2012 mezi čerstvými absolventy VŠ, výsledkem bylo 34 305 dotazníků využitelných pro většinu analýz, bylo dotázáno přibližně 800 zaměstnavatelů absolventů škol, kteří vyplnili dotazník určený pro absolventy (Koucký, Ryška, & Zelenka, 2014).

Projekt Martina Úlovce publikovaný v roce 2014 je zaměřen na potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol, tj. byla zde srovnávána hodnocení klíčových kompetencí ze strany zaměstnavatelů, přístup zaměstnavatelů v případě přijímání absolventů, bariéry, jež brání uplatnění absolventů, srovnání preferencí zaměstnavatelů ohledně přijímání uchazečů s praxí a absolventů škol, zmapování poptávky po oborech a profesích ze strany zaměstnavatelů, typologie a profily zaměstnavatelů na základě jejich postojů vůči uplatnění a zaměstnávání absolventů škol a v neposlední řadě zhodnocení míry spolupráce zaměstnavatelů se školami. Ve výzkumu bylo použito dotazníkové šetření mezi 1136 podniky (Úlovec, 2014).

Mapa výzkumného a aplikačního modelu Česka, jež byla vydána v roce 2011, se zaměřuje na situaci na trhu práce spíše z hlediska vědeckých a technických profesích, je zde ale také zkoumána uplatnitelnost absolventů na trhu práce a míra nasycení trhu z hlediska typu vysokých škol mezi léty 2005-2009. Hlavním cílem je propojení těchto přístupů a poukázat tak na slabá místa trhu práce v nabídce kvalifikovaných pracovníků. Výzkum byl uskutečněn prostřednictvím dotazníkového šetření mezi 102 podniky v kvartérním sektoru, které bylo doplněno hloubkovými rozhovory (Národní vzdělávací fond, 2011).

Výzkumy se tedy převážně věnovaly problematice přechodu absolventů škol do práce po ukončení studií a o jejich zaměstnávání a uplatnitelnosti z pohledu zaměstnavatelů.

V případě znalostí a dovedností absolventů Úlovec tvrdí, že: „*znalosti a dovednosti získané a rozvíjené v průběhu studia lze souhrnně označit jako kompetence. Kompetence můžeme chápat jako soubor znalostí a dovedností uplatnitelných v rámci vykonávání určité pracovní činnosti*“ (Úlovec, 2014). Vzhledem k uplatnění na trhu práce hrají tedy klíčovou roli. Úlovec rozlišuje dva typy kompetencí, a to klíčové a profesní. Profesními kompetencemi se označují znalosti a dovednosti, které jednotlivec získá studiem a praktickými dovednostmi a váží se ke konkrétní odborným úkonům. Zatímco klíčové kompetence zahrnují znalosti a dovednosti, které jsou nezávislé na vystudovaném oboru a tvoří základ pro úspěšný vstup nejen do pracovního procesu, ale i do života. Osvojování klíčových kompetencí nekončí ukončením vzdělávání, ale pokračuje i v dalších etapách života jednotlivce. Z výzkumu, který prováděl Úlovec, vyplynulo, že v souvislosti s hodnocením klíčových kompetencí zaměstnavatelé u vysokoškolských absolventů preferují především komunikační dovednosti, schopnost řešit problém a reagovat na nastalou situaci. Mezi další zmíněné kompetence zaměstnavatelé zařadili schopnost řešit stresové situace a schopnost nést zodpovědnost a znalost cizích jazyků, viz tabulka č. 14 níže. (Úlovec, 2014).

Tabulka 14: Komparace výzkumů týkající se postavení absolventů na trhu práce

Název Výzkumu	Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol	Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol	Mapa Výzkumného a aplikačního potenciálu Česka
Autor	Koucký a kol.	Úlovec	Národní vzdělávací fond
Rok publikování	2014	2014	2011
Cíle	uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce a jejich hodnocení získaného vzdělání.	potřeby zaměstnavatelů od absolventů škol a jejich připravenost při vstupu na trh práce	uplatnitelnost absolventů na trhu práce a míra nasycení trhu z hlediska typu VŠ, poukázat na slabá místa trhu práce
Metody a techniky výzkumu	kvantitativní výzkum, využito dotazníkové šetření	kvantitativní výzkum, použita internetová dotazníková šetření	Kvalitativní/kvantitativní výzkum, aplikována dotazníková šetření, která byly doplněny hloubkovými rozhovory
Počet dotazovaných podniků v šetřeních	cca 800	1136	102
Požadované kompetence absolventů VŠ od	nést zodpovědnost, schopnost komunikovat a vyjednávat s lidmi, zvládání stresových situací, identifikace a řešení problémů, samostatné rozhodování	znalost cizích jazyků, komunikační dovednosti, schopnost řešit problém, zvládat stresové situace, nést zodpovědnost	hlubší znalosti o oboru a prohloubení zájmu o obor, aplikace znalostí v praxi, mezioborové znalosti, znalost cizích jazyků, rozvoj měkkých dovedností
Zaměstnávání absolventů podniky, uplatnitelnost absolventů VŠ	34% zaměstnavatelů preferuje pracovníky s praxí, 15% preferuje absolventy. 51% se nepřiklání ani na jednu stranu	14 % zaměstnavatelů preferuje absolventy, 74 % zaměstnavatelů absolventy přijímá, ale nepreferuje	Trh dokáže prozatím dobře absorbovat rostoucí počty vysokoškolsky vzdělaných absolventů
Způsoby hledání první práce, spolupráce zaměstnavatelů se školami	podstatné rozšíření internetu na úkor tisku, přímé kontaktování zaměstnavatele, pomoc od rodiny, přátel či známých, oslovení zaměstnavatelem. Malá část absolventů nachází zaměstnání pomocí školy	zaměstnavatelé se na odborném vzdělávání studentů příliš nepodílí. Kladení důrazu na spolupráci škol s firmami kvůli zvýšení šancí uplatnitelnosti absolventů na trhu práce	x

Zdroj: vlastní zpracování

Výzkum Reflex provedl podobné šetření s tím rozdílem, že absolventi hodnotili požadovanou úroveň kompetencí, které jsou od nich požadovány jejich zaměstnavateli u 26 různých kompetencí na stupnici od 1 (velmi nízká) do 10 (velmi vysoká). Vyšlo najevo při porovnávání absolventů s nejvyšší dosaženou magisterskou či bakalářskou úrovní, že v průměru jsou kladeny zřetelně nižší požadavky na bakalářské absolventy. Nejvýraznější odstupy se projevily zejména u jazykových dovedností v cizím jazyce, matematické způsobilosti. Dále například v odborných kompetencích, dovedností práce s informacemi, prezentace a písemného projevu. Dle absolventů magisterských a bakalářských programů je pro jejich zaměstnavatele nejdůležitější, aby prokázali schopnost nést zodpovědnost, aby dovedli komunikovat a vyjednávat s lidmi a byli schopni zvládat stresové situace, také aby byli schopni identifikovat a následně řešit nastalé problémy a dovedli se samostatně rozhodovat (Koucký, Ryška, & Zelenka, 2014).

Dle šetření autorů „*Mapy Výzkumného a aplikačního potenciálu Česka*“ by školy měly klást větší důraz na tyto znalosti a dovednosti: hlubší znalosti o daném oboru a o prohloubení zájmu o daný obor, dále na aplikaci odborných znalostí v praxi, což chápou zaměstnavatelé jako obvyklý zdroj mezer ve znalostech a dovednostech absolventů. Také na mezioborové znalosti, vyšší úroveň jazykových schopností a rozvoj měkkých dovedností, mezi něž se řadí například prezentační schopnosti a komunikační dovednosti (Národní vzdělávací fond, 2011).

Dle Úlovce jsou absolventi škol zejména kvůli absenci praktických zkušeností a praktických návyků znevýhodněni při vstupu na trh práce ve srovnání s pracovní silou, která se na trhu práce pohybuje již delší dobu, tudíž jsou oprávněně pokládáni za rizikovou skupinu z hlediska nezaměstnanosti. Z výzkumu Úlovce vyplynulo, že zaměstnavatelé absolventy škol příliš nepreferují, preferuje je pouze 14 % zaměstnavatelů. Naprostá většina zaměstnavatelů, tj. 74 % sice absolventy přijímá, ale nepreferuje. Úlovec rovněž zkoumal hlavní důvody pro zaměstnávání absolventů a hlavní důvody omezující jejich uplatnitelnost (Úlovec, 2014).

Jedním z hlavních faktorů pro zaměstnávání absolventů škol je skutečnost, že nejsou zatíženy předchozími pracovními návyky, což může být pro zaměstnavatele výhodou, protože si je mohou „zformovat“ sami. Dalším důležitým faktorem proč zaměstnávat absolventy je: „*vyšší potenciál absolventů z hlediska jejich dalšího vzdělávání, zvyšování jejich kvalifikace a rozvíjení schopností a dovedností*“ (Úlovec, 2014). Jako další důvody byly uváděny počítačová gramotnost, flexibilita a jazykové dovednosti (Úlovec, 2014).

Překážkami, které omezují uplatnitelnost absolventů na trhu práce z pohledu zaměstnavatelů, je především: „*neréálná představa absolventů o výši mzdy, pracovní době a zařazení*“. Dalšími bariérami jsou nedostatek praxe absolventů, nízká úroveň pracovní morálky a delší doba, která je třeba na zaučení absolventa (Úlovec, 2014).

I výzkum Reflex 2013 se věnoval také šetření zaměstnavatelů vysokoškolských absolventů mezi necelými 800 zaměstnavateli. V tomto šetření čerstvé absolventy výrazně preferuje pouze malá část zaměstnavatelů, tj. 15 %, zatímco lidi s praxí preferuje téměř 34 % zaměstnavatelů a plná polovina se v tomto případě nepřiklání ani na jednu stranu. Lze z toho usuzovat, že zaměstnavatelé se zajímají mnohem více o reálné schopnosti a dovednosti absolventů a samotný vysokoškolský diplom jim nestačí, viz tabulka č. 14 výše. Z výzkumu rovněž vyplynulo, že i přes určité problémy při hledání absolventů s odpovídající klasifikací jsou tři čtvrtiny zaměstnavatelů poměrně spokojeni s kvalitou nově přijatých absolventů (Koucký, Ryška, & Zelenka, 2014).

Autoři projektu „*Mapy Výzkumného a aplikačního potenciálu Česka*“ zastávají názor, že při porovnání s minulými roky dokáže trh velmi dobře absorbovat rostoucí počty absolventů, což pokládají za příznivý vývoj. Zhoršení situace čerstvých vysokoškolsky vzdělaných absolventů je patrné až v dubnu 2010, kde hledalo neúspěšně práce 6,1% z nich, jde ale pořád o lepší hodnotu, než v roce 2005 (Národní vzdělávací fond, 2011).

Ať již absolvent měl zajištěnou práci ještě před ukončení studia či ji našel až po absolvování, musel při hledání svého prvního pracovního místa využít různé způsoby. Dle výzkumu Reflex se preference způsobů při hledání zaměstnání v průběhu deseti let příliš nezměnily, až na podstatné rozšíření internetu. Nárůst používání internetu se projevil zejména na úkor inzerátů v novinách a také přímého kontaktování zaměstnavatele, který ale stále patří mezi časté techniky při hledání prvního zaměstnání. Jedním z dalších nejobvyklejších způsobů je hledání prvního zaměstnání za pomoci rodiny, přátel a okruhu známých. Z výsledků výzkumu není neobvyklé, že absolventi jsou osloveni samotným zaměstnavatelem. Zajímavým zjištěním také je, že instituce jako například úřady práce a personální agentury jsou vysokoškolskými absolventy při hledání svého prvního zaměstnání využívány v poměrně malé míře (Koucký, Ryška, & Zelenka, 2014).

Nízký podíl absolventů si však najde práci pomocí školy, což může být způsobeno tím, že samotní zaměstnavatelé se na odborném vzdělávání žáků v rámci výuky na školách příliš nepodílí, čímž se zabýval i Martin Úlovec, dle něhož by měla být posílena komunikace a vazby mezi vzdělávacími institucemi a zaměstnavateli, jelikož díky odbornému výcviku či praxi ve firmě mohou být výrazně zvýšeny šance absolventů uplatnit se na trhu práce (Úlovec, 2014).

Tabulka 15: Výsledky komparace výzkumů týkající se postavení absolventů na trhu práce

Název Výzkumu	Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol	Potřeby zaměstnavatelů připravenost absolventů škol	Mapa Výzkumného a aplikačního potenciálu Česka
Autor	Koucký a kol.	Úlovec	Národní vzdělávací fond
Rok publikování	2014	2014	2011
Výsledky výzkumu	propojení vzdělávání a trhu práce, na vyšší úrovni jsou vyžadovány měkké kompetence, zaměstnavatelé přihlíží více k reálným schopnostem a dovednostem než k VŠ diplomu	absolventi nejsou dle zaměstnavatelů dostatečně vybaveni do praxe, apelace na odborný výcvik na školách, zaměstnavatelé by měli zlepšit komunikace se školami	nedostatek některých vysoce kvalifikovaných profesí v kvartérním sektoru, trh dokáže prozatím absorbovat VŠ absolventy

Zdroj: vlastní zpracování

Z výzkumu Úlovce a Reflexu dle tabulky č. 15 vyplynulo, že v souvislosti s požadovanými kompetencemi zaměstnavatelé nejvíce preferují komunikační dovednosti, schopnost řešit problém a nést zodpovědnost, včasné reagování na nastalou situaci a samostatné rozhodování či zvládnání stresových situací a znalost cizích jazyků. I v případě Mapy výzkumného a aplikačního Česka, kde byli dotazováni zaměstnavatelé kvartérního sektoru, vyšlo najevo, že zaměstnavatelé tohoto sektoru také kladou důraz na prezentační schopnosti a komunikační dovednosti a vyšší úroveň jazykových schopností.

Z výzkumu Úlovce a Reflexu bylo také zjištěno, že nízký podíl zaměstnavatelů preferuje absolventy oproti pracovníkům s praxí, zatímco valná většina se nepřiklání ani na jednu stranu. Autoři projektu „Mapy výzkumného a aplikačního potenciálu Česka“ doplňují, že trh práce dokáže prozatím absorbovat rostoucí počty absolventů, v tomto případě je však nutné brát v potaz stáří tohoto projektu.

Šetření Reflex se věnovalo i otázce, jak si absolventi hledají své první zaměstnání, mezi nejvyužívanější způsoby patří: kontaktování zaměstnavatele, internet a pomoc rodiny, přátel. Minimální počet absolventů si najde práci pomocí školy, na což upozornil Úlovec ve svém výzkumu, který apeloval na posílení vazeb a komunikace mezi vzdělávacími institucemi a zaměstnavateli.

Z hlediska této podkapitoly byl získán podnět pro další část této diplomové práce, a sice že zaměstnavatelé spíše upřednostňují pracovníky s praxí či se nepřiklání ani na jednu stranu a více než o vysokoškolský diplom se zajímají o reálné schopnosti uchazečů. Naskytá se tedy otázka, zda vysokoškolští studenti vnímají jako nutnost, aby se při studiu věnovali zároveň i pracovním aktivitám, když pouze malá část zaměstnavatelů upřednostňuje absolventy.

5.5. Shrnutí sekundární analýzy dat o vysokoškolsky vzdělaných lidech

Cílem kapitoly Sekundární analýzy dat o vysokoškolsky vzdělaných lidech bylo propojení teoretické a empirické části pro lepší pochopení týkající se problematiky postavení vysokoškolsky vzdělaných lidí na trhu práce, podílu studentů na pracovním trhu a o důvodech jejich pracovních aktivit a očekávání od trhu práce.

Sekundární analýza dat o vysokoškolsky vzdělaných lidech se nejprve zabývala úrovní vzdělání obyvatelstva nejen v České republice, ale i v Evropě. Z dostupných dat Českého statistického úřadu je vidno, že počet lidí s vysokoškolským vzděláním se vyznačuje rostoucí tendencí, v roce 2016 jich bylo v ČR evidováno 18,3 %. Oproti roku 2006 se jedná o 7,4 % nárůst. Celkově je počet vysokoškolsky vzdělaných žen i mužů spíše vyrovnan, vysokoškolsky vzdělaných mužů je o 0,4 % více. Největším počtem vysokoškolsky vzdělaných lidí disponuje hlavní město Praha, naopak nejmenší počet lidí s vysokoškolským vzděláním je evidováno v Karlovarském kraji. Z údajů Eurostatu v roce 2015, ve kterém byly evidovány osoby ve věku 25-54 let vyplynulo, že Česká republika má ze zkoumaných zemí nejnižší procentuální podíl osob se základním vzděláním a nejvyšší počet podílu osob se středoškolským vzděláním. Ovšem ohledně vysokoškolského vzdělání se Česká republika umístila až na 24. příčce z 28 zemí.

Pozornost byla věnována i vývoji průměrných mezd a nezaměstnanosti dle dosaženého vzdělání. Z údajů Českého statistického úřadu vyplynulo, že vysokoškoláci stále dosahují výrazně vyšších příjmů, ale dochází k mírnému snížení rozdílu v průměrných hrubých měsíčních příjmech mezi vysokoškolsky a středoškolsky vzdělanými lidmi. Z posledních dostupných dat Eurostatu z roku 2014 je také zřejmé, že ve všech kategoriích vzdělání jsou mzdy v České republice hluboko pod unijním průměrem.

Nejnižší míra nezaměstnanosti v ČR byla evidována u vysokoškolsky vzdělaných osob, kde byly zaznamenány i nejnižší výkyvy v průběhu vybraných let. Česká republika se řadí k zemím s nízkou nezaměstnaností těmi, kteří disponují vysokoškolským vzděláním, což dokazují i dostupná data z Eurostatu z roku 2015, ve kterých je patrné, že při porovnání s Evropskou unií Česká republika je společně s Maďarskem na druhém místě v nejnižší míře nezaměstnanosti vysokoškolsky vzdělaných lidí. Nízká míra nezaměstnanosti v porovnání s EU byla zjištěna i u osob se středoškolským vzděláním, ovšem u osob se základním vzděláním se řadí Česká republika k zemím s vyšší mírou nezaměstnanosti než je průměr Evropské unie.

Následovaly výzkumy Universum a Eurostudent, které se mimo jiné zabývaly podílem studentů na pracovním trhu během studia. Z výsledků posledního průzkumu Universum z roku 2016 bylo zpozorováno, že 89 % dotázaných českých studentů si během svého studia přivydělává či přinejmenším dříve přivydělávala. V porovnání s ostatními zeměmi jsou čeští studenti dokonce ze všech národů nejpracovitější. Podobným tématem se dříve zabýval i výzkum Eurostudent v letech 2012-2015, z jehož výsledků je v České republice zaměstnáno 67 % studentů, I v tomto výzkumu se Češi jeví jako jedni z nejpracovitějších studentů.

Eurostudent se rovněž zabýval otázkou, jaké důvody vedou studenty k tomu, aby pracovali při studiu, přičemž je rozdělil do čtyř skupin: „uhradit životní náklady, zlepšit si životní úroveň, získat praxi a využít volný čas“. Bylo zjištěno, že čeští studenti pracují, aby získali potřebné pracovní zkušenosti (68 %), zlepšili svojí životní úroveň (67 %) a uhradili svoje životní náklady, což uvedlo jako jeden z důvodů 64 % studentů

Bylo zpozorováno, že ze všech srovnávaných zemí věnují čeští studenti vysokých škol nejméně celkového času studijním aktivitám. Příčinou je pravděpodobně vysoká pracovní aktivita studentů.

Z výzkumu švédské společnosti Universum z roku 2014 bylo zjištěno, že plat není pro české vysokoškolské studenty na prvním místě, obě pohlaví nejvíce upřednostňují přátelské pracovní prostředí, pro muže je dále důležitá vysoká budoucí mzda, zatímco pro ženy možnost profesionálního školení a rozvoje. Jako třetí nejdůležitější faktor udávali muži i ženy kreativní a dynamické pracovní prostředí ve firmě.

Při porovnávání tří výzkumů týkajících se uplatnitelnosti absolventů vysokých škol na trhu práce bylo zjištěno, že zaměstnavatelé nejvíce preferují komunikační schopnosti, schopnost nést zodpovědnost a reagovat na nastalé problémy, čelit stresu a rychle se rozhodovat. Zaměstnavatelé se také více zajímají o reálné schopnosti uchazečů než o vysokoškolský diplom, což vede k otázce, která bude řešena i v empirické části, zda jedním důvodů proč studenti při vysoké škole pracují, je i získání potřebných pracovních zkušeností.

Na základě zjištěných informací ohledně postavení vysokoškoláků na trhu práce, podílů studentů na pracovním trhu a o jejich důvodech při hledání práce při studiu, kolik časů věnují studijním povinnostem a jejich očekávání od trhu práce byly získány potřebné znalosti a inspirace i pro samotnou empirickou část této práce, která se bude zabývat terénním šetřením, z jakých důvodů hledají studenti vysokých škol práci při studiu, nakolik se věnují studiu a následně očekáváním v souvislosti s jejich uplatněním na trhu práce po absolvování vysoké školy. Budou vybráni pracující studenti prezenčního magisterského ve věku 22-25 let dvou univerzit, a to studenti Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze a Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni.

6. Empirické šetření

Úkolem empirické části této práce je zjistit a porovnat, jaké důvody vedou studenty vysokých škol k pracovním aktivitám při studiu, nakolik se věnují studiu, míru jejich pracovních výdělečných aktivit a jaká jsou následně jejich očekávání spojená s absolvováním vysoké školy v souvislosti s uplatněním na trhu práce. Byli vybráni pracující studenti navazujícího prezenčního studia ve věku 22-25 let dvou univerzit, a to studenti Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze a Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni. Otázky byly zaměřeny na důvody, které vedou studenty ke hledání práce při studiu, na studijní a pracovní povinnosti dotazovaných a jejich očekávání od budoucího zaměstnání po ukončení školy.

Celkem bylo uskutečněno 12 rozhovorů, 6 rozhovorů se studenty Fakulty ekonomické Západočeské univerzity a dalších 6 rozhovorů se studenty Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity. Respondenti byli předem seznámeni s tématem a účelem rozhovoru. Také byli ujištěni o anonymitě celého procesu, to znamená od pořízení rozhovoru přes jeho zpracování a finální prezentaci. Rozhovory s vysokoškolskými studenty byly zaneseny do záznamových archů a následně přepsány. K nahlédnutí jsou na konci této práce v příloze.

6.1. Údaje o dotazovaných

Jak již bylo výše zmíněno, respondenty této práce byli pracující studenti prezenčního studia magisterských oborů ve věku 22-25 let dvou univerzit, a to Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni a Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze. Příští dvě podkapitoly se týkají základních údajů o respondentech, které byly získány během rozhovorů a jež jsou rozděleny podle studované školy.

6.1.1. Studenti Fakulty ekonomické ZČU v Plzni

Níže uvedená tabulka č. 16 shrnuje základní údaje o respondentech, kteří studují Fakultu ekonomickou ZČU v Plzni. Identifikačními údaji jsou číslo respondenta a index, jenž byl přidělen každému dotazovanému vzhledem ke snazší orientaci při citování odpovědí z jednotlivých rozhovorů.

Tabulka 16: Základní charakteristika respondentů Fakulty ekonomické ZČU v Plzni

Číslo	Index	Škola	Pohlaví	Věk
1	1ZČU	Fakulta ekonomická, ZČU Plzeň	žena	23 let
2	2ZČU	Fakulta ekonomická, ZČU Plzeň	žena	24 let
3	3ZČU	Fakulta ekonomická, ZČU Plzeň	žena	22 let
4	4ZČU	Fakulta ekonomická, ZČU Plzeň	muž	24 let
5	5ZČU	Fakulta ekonomická, ZČU Plzeň	žena	22 let
6	6ZČU	Fakulta ekonomická, ZČU Plzeň	žena	22 let

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 16 zobrazuje základní údaje o dotazovaných z Fakulty ekonomické ZČU v Plzni. Mezi dotazovanými bylo pět žen a jeden muž ve věku 22 až 24 let.

6.1.2. Studenti Provozně ekonomické fakulty ČZU v Praze

Tabulka č. 17 obdobně jako předchozí tabulka shrnuje základní údaje o respondentech, kteří studují Provozně ekonomickou fakultu České zemědělské univerzity v Praze.

Tabulka 17: Základní charakteristika respondentů Provozně ekonomické fakulty ČZU v Praze

Číslo	Index	Škola	Pohlaví	Věk
1	1ČZU	Provozně ekonomické fakulta, ČZU Praha	žena	25 let
2	2ČZU	Provozně ekonomické fakulta, ČZU Praha	žena	24 let
3	3ČZU	Provozně ekonomické fakulta, ČZU Praha	žena	23 let
4	4ČZU	Provozně ekonomické fakulta, ČZU Praha	žena	24 let
5	5ČZU	Provozně ekonomické fakulta, ČZU Praha	muž	24 let
6	6ČZU	Provozně ekonomické fakulta, ČZU Praha	žena	25 let

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka č. 17 uvádí základní údaje o respondentech z Provozně ekonomické fakulty ČZU v Praze. Mezi respondenty byl také jeden muž a pět žen ve věku 23-25 let.

6.2. Výzkumné otázky

Tato kapitola se zabývá základními otázkami, jež byly pokládány všem dotazovaným a které jsou pro snazší orientaci a následnou rekapitulaci očíslovány. Otázky jsou uspořádány ve třech okruzích, z nichž první se zabývá důvody, jež vedou vysokoškolské studenty ke hledání práce při studiu, druhý zvládním studijních a pracovních povinností studenta a třetí okruh se věnuje očekáváním od budoucí práce po absolvování studia.

A. Okruh (*Důvody ke hledání práce při studiu*)

1. Které důvody Tě vedou pracovat během studia?
2. V jakém oboru pracuješ?

B. Okruh (*Zvládání pracovních a studijních povinností*)

3. Zhodnot, jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.
4. Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?
5. Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

C. Okruh (*Očekávání od budoucího zaměstnání po ukončení školy*)

6. Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?
7. Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?
8. Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

6.3. Analýza rozhovorů

V této kapitoly již budou analyzovány odpovědi respondentů na výzkumné otázky. Šetření bylo provedeno pomocí polostandardizovaných rozhovorů. K zaznamenání rozhovorů tedy došlo pomocí záznamového archu, odpovědi respondentů byly následně převedeny do elektronické podoby a jsou k nahlédnutí na konci této práce v příloze.

6.3.1. Důvody pracovních aktivit vysokoškolských studentů

Úkolem této otázky a zároveň prvního okruhu bylo zjistit, jaké důvody vedou pracující studenty dvou vybraných univerzit prezenčního studia ve věku 22-25 let k pracovním aktivitám při studiu. Dále bylo třeba zjistit, jak jejich práce souvisí se studovaným oborem.

Z rozhovorů se dvanácti studenty Fakulty ekonomické ZČU v Plzni a Provozně ekonomické fakulty ČZU v Praze, byly odpovědi, týkající se důvodů pracovních aktivit pro lepší přehlednost a porovnatelnost kategorizovány do pěti následujících skupin, a to: „*Uhrazení životních nákladů*“, do této skupiny spadají náklady na jídlo, bydlení, ošacení, vzdělání a příspěvek rodičům. Druhá skupina s názvem „*Vyšší životní úroveň*“ zahrnuje možnost být finančně nezávislý, finanční přilepšení ke studiu a tím si moci

dovolit zakoupit některé zboží či služby, na které by jinak nezbyly finanční prostředky a finanční prostředky na volnočasové aktivity. Další skupina „Získání praxe“ pojímá získání potřebných pracovních zkušeností, možnost získání lepší pracovní pozice. Následující skupina „Využití volného času“ obsahuje práci jako výplň času. Předposlední skupina týkající se důvodů pracovních aktivit „Zjištění, co mě baví“ zahrnuje dle odpovědí dotazovaných ujasnit si, co je baví a čím se chtějí v budoucnu zabývat. Poslední skupinou je „Podpora při studiu“, která chápe práci při studiích jako pomůcku k lepšímu pochopení probírané látky a propojení studia a praxe.

Tabulka 18: Důvody pracovních aktivit a pracovní obory dotazovaných

	1ZČU	2ZČU	3ZČU	4ZČU	5ZČU	6ZČU
Důvody k pracovním aktivitám	uhrazení životních nákladů, vyšší životní úroveň	uhrazení životních nákladů	uhrazení životních nákladů, využití volného času	vyšší životní úroveň, získání praxe	získání praxe, podpora při studiu	uhrazení životních nákladů
Pracovní pozice	pomocná účetní v firmě	účetní a asistentka	recepční v hotelu ⁵ , papírování v jedné firmě	doučování anglického jazyka ⁶ , praxe v ekonomické m oddělení	práce v obchodní firmě	práce v ekonomické m oboru
	1ČZU	2ČZU	3ČZU	4ČZU	5ČZU	6ČZU
Důvody k pracovním aktivitám	uhrazení životních nákladů,	vyšší životní úroveň, získání praxe	uhrazení životních nákladů, získání práce, vyšší životní úroveň	vyšší životní úroveň, získání praxe, zjistit, co mě baví, využití volného času	uhrazení životních nákladů, vyšší životní úroveň, získání praxe	vyšší životní úroveň, získání praxe, zjistit, co mě baví
Pracovní pozice	oblast obchodu a služeb (prodej zboží)	útvary oceňování a zajišťování rizik	administrativa, účetnictví	práce v účetním oddělení	práce v účetní firmě	účetní

Zdroj: vlastní zpracování

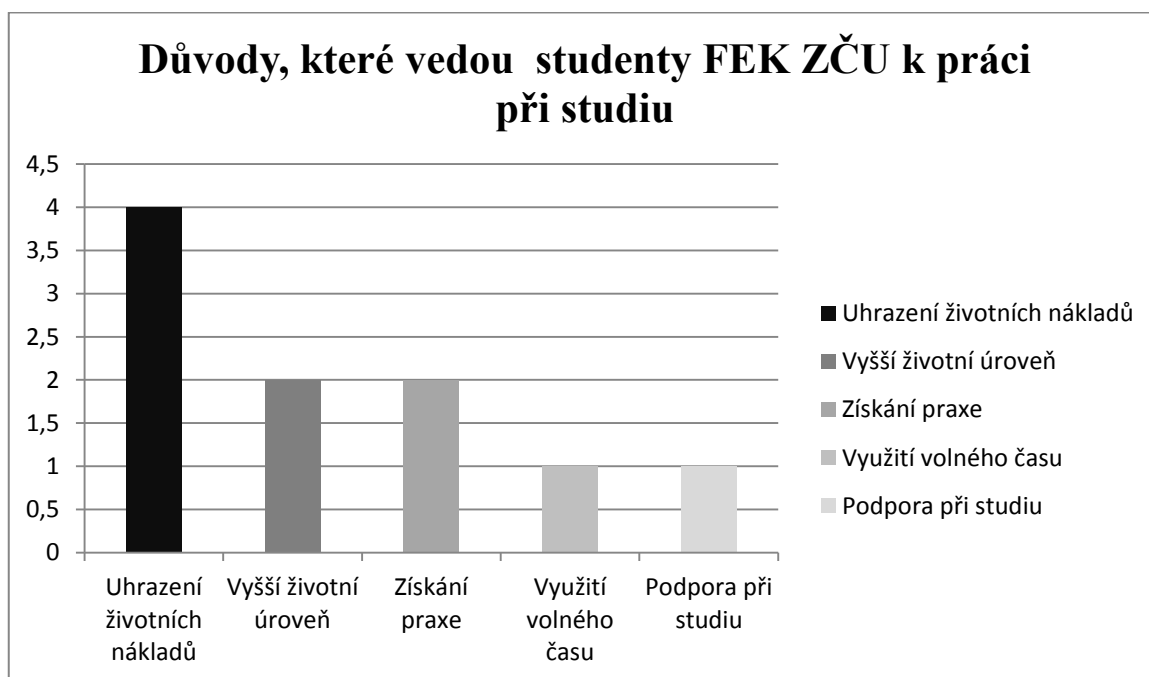
Z odpovědí studentů FEK ZČU v Plzni je vidno, že nejčastějším důvodem proč při studiu pracují, je, aby si uhradili svoje životní náklady. Celkem tento faktor uvedli čtyři dotazovaní ze šesti, tj. 67 %. Například při otázce jaké důvody jej vedou pracovat při studiu 2ZČU zmínil: „*Ekonomické. Rodiče se rozvedli a bylo třeba začít vydělávat. Táta odmítl platit vzdělání*“. 6ZČU k tomu uvedl toto: „*Během studia pracuji, protože si chci vydělat nějaké peníze, abych nebyla přítěž pro rodiče a trochu jim to usnadnila*“. 1ZČU podotkl: „*Určitě kvůli bydlení s přítelem. Potřebuji finance na jídlo, protože nájem platí on*“.

⁵ Hlavní pracovní pozice uvedená respondentem je recepční v hotelu

⁶ Hlavní pracovní pozice uvedená respondentem je doučování anglického jazyka

Mezi další nejvíce uváděné faktory se řadí vyšší životní úroveň. Jako jeden z důvodů proč pracovat tuto skupinu uvedli dva dotazovaní. 1ZČU jí vnímá jako: „*možnost dopřát si alespoň občas nějakou radost ve formě oblečení, kosmetiky, večere v restauraci*“. Stejný počet dotazovaných, tj. 2, zmínilo jako důvod i získání praxe, což je může dovést i k lepšímu pracovnímu místu. Dle slov 5ZČU: „*K práci mě vede převážně motivace k získání lepší pracovní pozice po ukončení školy*“. Pouze jeden dotazovaný zmínil, že jedním z důvodů proč pracuje při studiu, je využití volného času, 3ZČU sdělil: „*Také jsem trochu workoholik, takže to, že si můžu vydělat peníze, mě docela dělá šťastnou*“. Taktéž jeden respondent poznamenal, že díky práci u něj dochází k propojení praxe a studia, což vnímá jako významnou pomůcku, 5ZČU řekl: „*Myslím si, že pokud budu pracovat průběžně a získávat informace nejen teorií, ale i praxí, bude to pro mě přínos nejen v budoucnu, ale i teď, jako pomůcka při studiu*“.

Obrázek 1: Důvody, které vedou studenty FEK ZČU k práci při studiu



Zdroj: vlastní zpracování

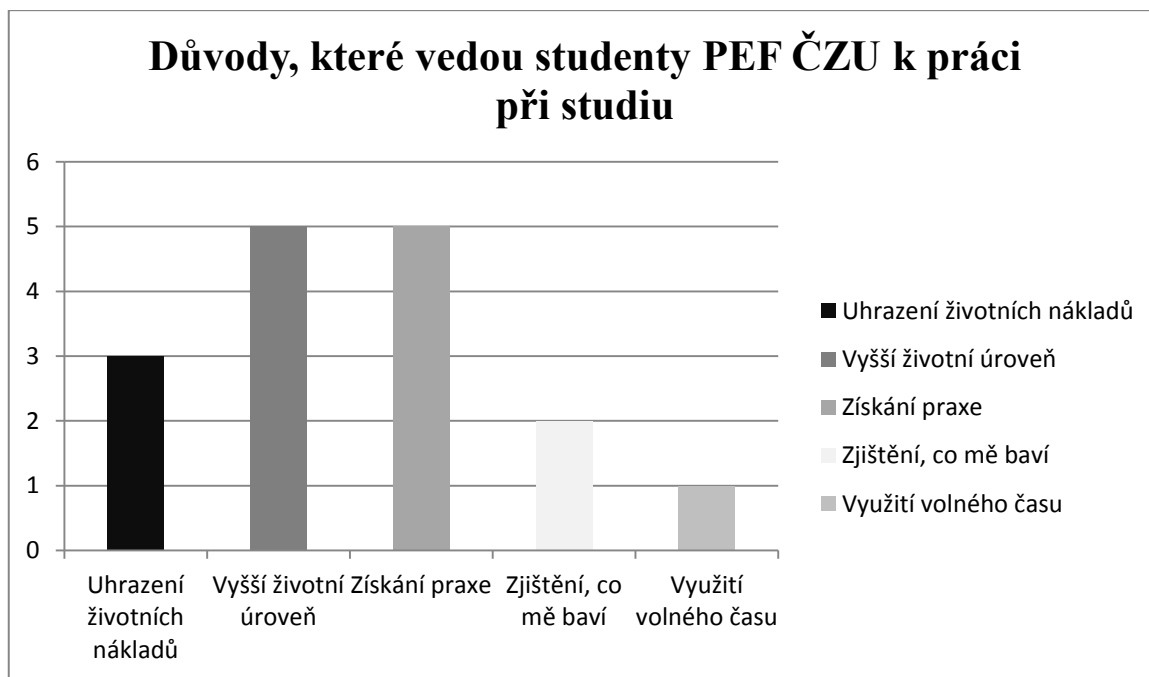
Z odpovědí studentů PEF ČZU v Praze vyplynulo, že mezi nejčastěji uváděnými důvody pracovních aktivit je vyšší životní úroveň a získání praxe, u obou těchto kategorií je uvedlo jako jeden z faktorů pět dotazovaných ze šesti, tj. 83 %. Většina studentů PEF ČZU chce být tedy finančně nezávislá a mít finanční prostředky na svoje záliby. 2ČZU se k tomu vyjádřil takto: „*Důvod, který mě vede k práci při studiu je jednak finanční stránka,*

abych byla do určité míry soběstačná.“. Dle slov 4ČZU: *„Během studia si sháním brigádu zejména pro finanční přilepšení.*“ Neméně důležité je pro ně i získání praxe, což vnímají jako cestu k lepšímu zaměstnání, jak říká 4ČZU: *„Také jsem ale ráda když za pomoci brigády získávám i praxi, která se mi bude hodit pro získání budoucího zaměstnání“.* 6ČZU k tomu poznamenává: *„Kvůli získání praxe v oboru a snazšímu získání práce po ukončení školy, abych nemusela jít na úřad práce.“* Jedním z důvodů proč 5ČZU pracuje je rovněž skutečnost, že bez pracovních zkušeností by byl neatraktivní pro budoucí zaměstnavatele: *„Kromě toho, kdybych nepracoval, tak vyjdu vysokou školu s tím, že nemám žádnou praxi a kromě titulu nebudu mít navíc co nabídnout.“*

Dalším nejčastěji uváděným důvodem je uhrazení životních nákladů, což zmínila polovina dotazovaných studentů PEF ČZU v Praze. Tato kategorie je důležitá zejména pro 3ČZU a 1ČZU jenž podotknul: *„Největší důvod pro práci během studia pro mě je placení životně důležitých výdajů, jako je nájem a strava, jelikož již bydlím bez rodičů a je potřeba se o sebe postarat sama.“*

Dva dotazovaní uvedli, prostřednictvím práce během studia chtějí zjistit, co je baví a čemu se v budoucnu věnovat. Dle slov 6ČZU: *„Zjištění, zda mě práce v oboru baví. Taký kvůli podpoře rozhodnutí, zda být zaměstnancem či podnikat.“* Jeden dotazovaný, a to 4ČZU, uvedl, že jeden z faktorů proč pracuje, je i výplň svého volného času, viz obrázek č. 2 níže.

Obrázek 2: Důvody, které vedou studenty PEF ČZU k práci při studiu

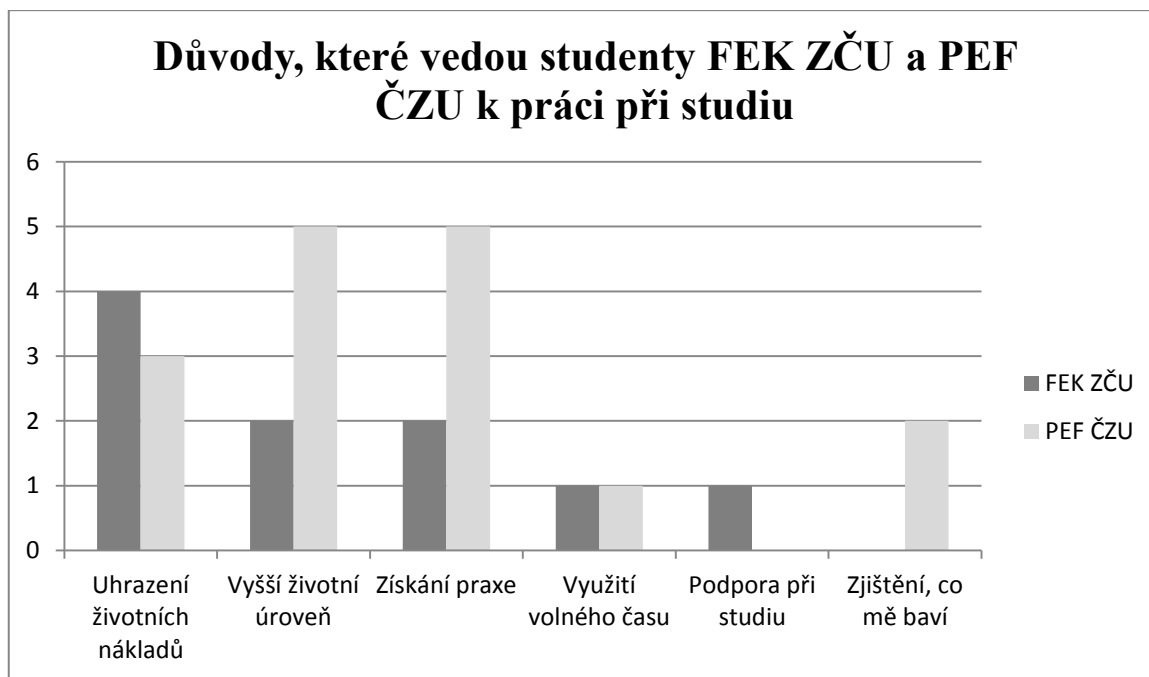


Zdroj: vlastní zpracování

Při porovnání studentů FEK ZČU v Plzni a PEF ČZU v Praze je zřejmé, že zatímco pro plzeňské studenty FEK ZČU je zdaleka nejdůležitější uhrazení finančních nákladů prostřednictvím pracovních aktivit, pro studenty PEF ČZU je klíčová praxe a vyšší životní úroveň. Ani jeden plzeňský důvod nevedl, že prostřednictvím práce si chce ujasnit, čemu se chce v budoucnu věnovat. Rovněž ani jeden pražský student nevedl, že důvodem jeho pracovních aktivit je propojení praxe a studia.

Při shrnutí výsledků týkajících se důvodů ke hledání práce při studiu, které dokládá obrázek č. 3, vyšlo najevo, že prostřednictvím práce chtějí nejvíce studenti uhradit své životní náklady, zvýšit si svou životní úroveň a získat potřebné pracovní zkušenosti, všechny tyto tři skupiny uvedlo jako jeden z důvodů 7 dotazovaných z 12, tj. 58 %. Naopak mezi nejméně zmíněné skupiny týkající se pracovních faktorů náleží využití volného času, podpora při studiu a i ujasnění, čemu se student bude chtít v budoucnu věnovat.

Obrázek 3: Důvody, které vedou studenty FEK ZČU a PEF ČZU k práci při studiu



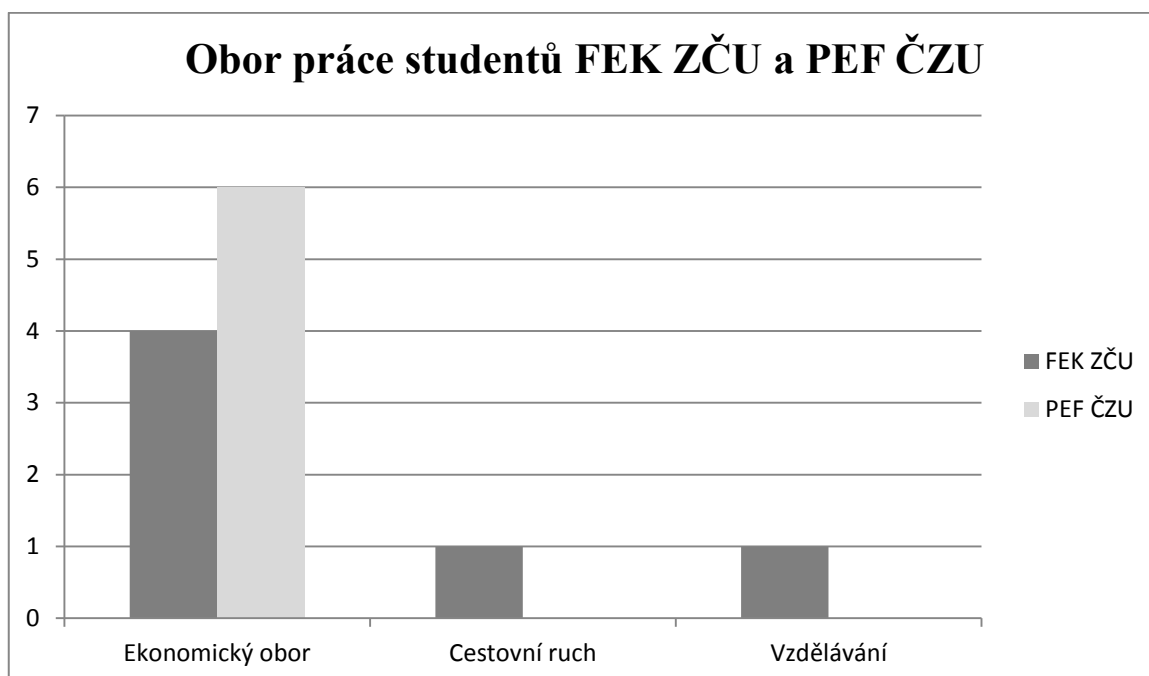
Zdroj: vlastní zpracování

V případě podotázky prvního okruhu, která zjišťovala pracovní obor vysokoškolských studentů, byly odpovědi pro zjednodušení a snazší komparaci taktéž kategorizovány, a to do tří hlavních oborů. První obor „*Ekonomická oblast*“ zahrnuje dle odpovědí respondentů práci v účetnictví a administrativě, práci v obchodní firmě, asistentky, oblast obchodu a služeb a bankovní sektor. „*Cestovní ruch*“ obsahuje práci recepční v hotelu a oblast „*Vzdělávání*“ se týká doučování. Pokud student uvedl, že má více prací, byla vzata v úvahu ta práce, které věnuje nejvíce času.

Bylo zpozorováno, že studenti PEF ČZU v Praze jsou všichni zaměstnáni v ekonomickém oboru. Ovšem 1ČZU sice pracuje v oblasti obchodu a služeb ve kterém prodává zboží, ale sám dotazovaný 1ČZU zmiňuje, že jeho pracovní zkušenosti nejsou v takovém oboru, který by rád v budoucnosti vykonával. Převážně studenti vypomáhají v účetnictví či administrativě, 2ČZU, který pracuje v bankovním sektoru, dokonce uvedl: „*Pracuji v oboru technicko ekonomickém. Konkrétně v Komerční bance na útvaru oceňování a zajišťování rizik. Na tomto oddělení pracuji společně s kolegy, kteří se zabývají oceňováním nemovitostí.*“

I většina studentů FEK ZČU v Plzni nepracuje mimo ekonomický obor, viz obrázek č. 4 níže. Věnují se převážně administrativě a účetnictví, které jim korespondují i se studovaným oborem, jak zmínil například i 1ZČU: „*Studuji obor Finance a účetnictví a poslední půl roku v něm i pracuji, jsem pomocná účetní v jedné soukromé účetní firmě na dohodu o provedení práce.*„ Výjimku tvoří 3ZČU, jehož hlavní pracovní obor se nachází v cestovním ruchu, konkrétně recepční hotelu, ovšem dle jeho slov si v ekonomickém oboru občasně přivydělává. Totéž platí i u 4ZČU, jehož hlavní práce je v oblasti vzdělání, ale také vykonává praxi v ekonomickém oddělení. Celkem pracuje v ekonomickém oboru 10 dotazovaných z 12, což je celkem 83 %.

Obrázek 4: Obor práce studentů FEK ZČU a PEF ČZU



Zdroj: vlastní zpracování

6.3.2. Zvládání studijních a pracovních povinností vysokoškolského studenta

V této oblasti bylo zjišťováno, jak studenti PEF ČZU v Praze a FEK ZČU v Plzni zvládají své studijní a pracovní povinnosti. Dále nakolik se věnují studiu a kolik času věnují práci. Nejprve bylo zkoumáno, jak se studentům daří kloubit pracovní a studijní povinnosti a na základě odpovědí respondentů byly dále zaznamenány i příčiny zvládání či nezvládání studia a práce zároveň, čímž se zabývají tabulky 19 a 20.

V případě studentů FEK ZČU v Plzni bylo zpozorováno, že považují skloubení studijních a pracovních povinností spíše za hůře zvládnutelné či náročné. Mezi příčiny

nesnadného zvládnání studijních a pracovních povinností se řadí skutečnost, že studenti upřednostňují práci před školou, což se týká zejména 3ZČU a 2ZČU, který uvedl: „*Je to náročné, jsem více unavená a někdy musím jít do práce místo do školy, takže přicházím o přednášky*“. 1ZČU k tomu podotkl, že mu dříve skloubení pracovních a studijních povinností nečinilo žádné potíže, ovšem nyní před odevzdáním diplomové práce a státnicemi se u něj začaly objevovat významné problémy: „*Do práce chodím 3x týdně na 8 hodin. Při studiu jsem to dřív zvládala celkem v pohodě, ale teď piši diplomku a měla bych se připravovat na státnice, a to už tak lehce nezvládám. Času je málo.*“

Studenti, kteří vše stíhají bez problémů či označili zvládnání svých studijních a pracovních povinností za náročné, ale zvládnutelné uvedli, že klíčem jejich úspěchu je správné rozvržení pracovní doby a studijního plánu, jak poznamenal 4ZČU: „*Snažím se, nenechávat si úkoly a učení do školy na poslední chvíli, abych toho neměl moc najednou. S prací to dělám podobně.*“ Klíčová je rovněž domluva se zaměstnavatelem studenta, 6ZČU uvádí, že vše zvládá: „*díky mému zaměstnavateli, který je velmi shovívavý a vychází mi vstříc s pracovní dobou.*“

Tabulka 19: Zvládnání studijních a pracovních povinností studentů FEK ZČU v Plzni

	Zvládnání studijních a pracovních povinností studenta	Příčiny ne/zvládnání studia a práce
1ZČU	dříve bez problémů, nyní potíže	diplomová práce, státnice
2ZČU	vnímá jako velmi náročné na zvládnutí	pracovní povinnosti, chování do práce na úkor školy
3ZČU	náročné, nepovažuje se za dobrého studenta	raději chodí do práce než do školy
4ZČU	zvládnání studijních a pracovních povinností bez větších problémů	nutné plánování úkolů a pracovních povinností dopředu, omezení prokrastinace
5ZČU	náročné, ale zvládnutelné	nutnost plánování studia a práce předem
6ZČU	zvládnutelné	shovívavý zaměstnavatel

Zdroj: vlastní zpracování

Dle odpovědí studentů PEF ČZU v Praze je zřejmé, že jim nečiní kombinace pracovních a studijních povinností žádné větší problémy. Dle slov 1ČZU však se zvládnáním práce a studia krátce zápolil, načež musel omezit své pracovní povinnosti, aby pro něj toto období bylo zvládnutelné: „*V počátcích školního roku se škola dala lépe skloubit s prací, jelikož nebylo tolik povinností a stresu jako v této druhé polovině školního roku. Ted' už je hledání času pro práci složitější, a proto jsem musela snížit pracovní fond hodin. Po tomto kroku je pro mě toto období lépe zvladatelné.*“ Z odpovědí dotazovaných studentů je patrné, že primárně dávají přednost školním povinnostem, čemuž uzpůsobují i práci, což je i případ 5ČZU: „*Rozhodně se snažím mít školu na prvním místě před prací,*

abych potom neměl problémy se získáváním zápočtů a zkoušek. “ Rovněž se snaží si své pracovní a studijní povinnosti předem co nejlépe rozvrhnout. 2ČZU sděluje, že vše zvládá díky podmínkám v práci: „*Souběžně se studiem pracuji téměř tři roky a díky podmínkám, které mi práce nabízí o zkuškovém nebo během jiných důležitých školních aktivitách, jsem v práci minimálně a rozhodně to neznamena žádný problém, mohu téměř bez problému skloubit tyto činnosti.*“ 6ČZU podotýká, že pracovní a studijní povinnosti zvládá, přesto by uvítal více volného času na psaní diplomové práce.

Tabulka 20: Zvládání studijních a pracovních povinností studentů PEF ČZU v Praze

	Zvládání studijních a pracovních povinností studenta	Příčiny ne/zvládání studia a práce
1ČZU	nyní již zvladatelné	snížení pracovního fondu hodin
2ČZU	bez problémů	příznivé podmínky v práci během zkuškového období a jiných důležitých událostí během semestru
3ČZU	zvládání bez větších problémů	důležité správné naplánování práce a studia
4ČZU	zvládání bez problémů	přizpůsobení práce škole
5ČZU	zvládání bez problémů	škola na prvním místě před prací
6ČZU	zvládání bez větších problémů	uvítání více času na diplomovou práci

Zdroj: vlastní zpracování

Při porovnání studentů FEK ZČU v Plzni a PEF ČZU v Praze dochází ke zjištění, že studenti PEF ČZU v Praze mají oproti plzeňským studentům FEK ZČU v Plzni mnohem menší problémy skloubit práci se studiem. Nejpodstatnější příčina tkví v té skutečnosti, že dle odpovědí dotazovaných se pražští studenti PEF ČZU snaží uzpůsobovat práci studiu, aby následně neměli potíže se studijními povinnostmi.

Dalším řešeným tématem tohoto okruhu bylo i pátrání, kolik hodin týdně věnují studenti dvou vybraných univerzit škole a práci. Odpovědi byly pro lepší znázornění zaneseny do tabulky č. 21, následně byly vytvořeny průměry pro rozsah hodin studijních a pracovních povinností studentů pro každou univerzitu zvlášť. Pokud respondent uvedl hodinové rozmezí, do průměru byl započítán průměr z nejnižší a nejvyšší uvedené hodnoty. Pokud dotazovaný uvedl dvě hodnoty, byla vzata v úvahu ta aktuální.

V případě studentů FEK ZČU v Plzni bylo zjištěno, že v průměru věnují týdně více času studijním povinnostem než pracovním, a to o necelých 7 hodin. Je evidentní, že studenti, kteří v předcházející otázce zhodnotili, že studium a práci zvládají, věnují více času studijním povinnostem oproti pracovním, toto se týká i 5ZČU, jenž ke své práci podotýká: „*Je více méně jenom na mě, jak si udělám čas a kdy do práce jedu. V průměru tam strávím 15 hodin týdně, ale jak říkám, je to různé.*“ A 6ZČU, které o týdenním rozsahu v práci zmínil: „*Maximálně deset hodin týdně. Musím to skloubit se školou a svým volným časem. Nechci to přehánět, jelikož si chci užít studentského života, než nastoupím na celý život do práce.*“ V průměru zaberou plzeňským studentům studijní a pracovní povinnosti 44,75 hodin týdně, viz tabulka č. 21 níže.

Studenti PEF ČZU v Praze se dle odpovědí respondentů věnují spíše práci než škole, přesto však, jak již bylo zmíněno, zvládají lépe své pracovní a studijní povinnosti oproti plzeňským studentům. Při porovnání s FEK ZČU je zřejmé, že věnují o necelých 6 hodin méně studijním povinnostem než studenti z Fakulty ekonomické v Plzni, a to i přesto, že dva studenti uvedli, že aktuálně se škole věnují mnohem více, a to z důvodu psaní diplomové práce, kdežto ve FEK ZČU v Plzni to zmínil pouze jeden student. Týdenní pracovní povinnosti jsou u studentů obou univerzit poměrně vyrovnané, je zde rozdíl pouhé 1,4 hodiny. V průměru věnují pražští studenti studijním a pracovním povinnostem 40,4 hodin za týden, což je o 4,35 hodin méně oproti plzeňským studentům. Při shrnutí výsledků obou univerzit tráví studenti studijními povinnostmi 22,9 hodin týdně a pracovním povinnostem věnují 19,7 hodin za týden. Celkem pak 42,6 hodin.

Tabulka 21: Komparace studijních a pracovních povinností dvou vybraných univerzit

	1ZČU	2ZČU	3ZČU	4ZČU	5ZČU	6ZČU	Průměr
Studijní povinnosti hod/týden	30	15	18	30-35	30	23-34	25,75
Pracovní povinnosti hod/týden	24	20	20	20-30	15	10	19
	1ČZU	2ČZU	3ČZU	4ČZU	5ČZU	6ČZU	Průměr
Studijní povinnosti hod/týden	30	10	10	20	30	20	20
Pracovní povinnosti hod/týden	15-20	15-20	30-40	10-15	20	20	20,4

Zdroj: vlastní zpracování

6.3.3. Očekávání VŠ studentů od trhu práce po absolvování studia

V této poslední části empirické práce byla zkoumána očekávání studentů vysokých škol dvou vybraných univerzit od trhu práce po absolvování studia. Nejprve byla zjišťována vysněná práce studentů, kterou by rádi po ukončení studií vykonávali, dále tato práce odhalovala, jakou práci studenti očekávají, že budou po absolvování studia vykonávat a v neposlední řadě jak hodnotí získávání práce po ukončení školy vzhledem k jejich pracovním zkušenostem.

U studentů FEK ZČU bylo dle odpovědí respondentů upozorováno, že všichni dotazovaní si přejí a očekávají, že budou pracovat v oboru, ve kterém i studují. Převážná část dotazovaných by se chtěla v budoucnu věnovat účetnictví, daním nebo auditorství, což dokazuje i výpověď 1ZČU: *„Chtěla bych vést firmám účetnictví jako OSVČ nebo učit účetnictví na VŠ.“* nebo 6ZČU: *„Ráda bych pracovala v oboru a nejlépe jako účetní. Je to práce, která by mě bavila, protože účetnictví mě na škole začalo velice bavit. A také si myslím, že účetní bude v budoucnosti stále potřeba.“* Z odpovědí dotazovaných vyplynulo, že více než polovina dotázaných chce vykonávat tu práci, které se již věnuje při studiu, díky pracovním aktivitám při studiu tedy zjistili, co je baví a čemu se chtějí v budoucnu věnovat.

V souvislosti s prací, kterou studenti očekávají, že budou po ukončení studií vykonávat, vyšlo najevo, že dva dotazovaní automaticky předpokládají, že budou nuceni pracovat na nižší pozici, ze které se budou muset vlastní snahou a pílí vypracovat do vyšších příček. Viz odpověď 6ZČU: *„Ale ze začátku po studiích si myslím, že budu pracovat někde na nižší pozici, kde získám zkušenosti a pak se budu moci ucházet o vyšší pozice a snad se někdy dopravuji na pozici účetní v nějaké velké firmě. Ráda bych se dostala i dál, ale chci své plány držet při zemi.“* 5ZČU uvedl, že očekává práci obchodního zástupce, která bude spojena s cestováním. Více než polovina dotazovaných také předpokládá či doufá, že si je jejich současní zaměstnavatelé ponechají ve firmě, kde pracují a přechod ze školy do práce pro ně bude plynulý a bez potíží s hledáním nového zaměstnání, což potvrzuje i tabulka č. 22 níže.

Pět respondentů neočekává potíže se získáním zaměstnání po ukončení školy, a to díky jejich pracovním zkušenostem nabytých prostřednictvím práce při studiu, naopak své pracovní zkušenosti vnímají jako bonus. Jak již bylo řečeno, část jich očekává či doufá v pracovní místo ve stejném místě, kde je aktuálně během studia zaměstnána. Toto je případ i 6ZČU, jenž se obává potíží se hledáním zaměstnání po absolvování školy, proto má v úmyslu udržet si své stávající místo.

Tabulka 22: Očekávání studentů FEK ZČU po absolvování studia

	1ZČU	2ZČU	3ZČU	4ZČU	5ZČU	6ZČU
Práce ve studovaném oboru	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Vysněná práce	vést účetnictví jako OSVČ, učit účetnictví na VŠ	účetní, ekonomika, což je i práce, které se při studiu věnuje	účetní, daně, auditor	práce v ekonomickém úseku (má již praxi a studuje v oboru)	práce ve studovaném oboru nejlépe ve firmě, kde pracuje	ve studovaném oboru, nejlépe účetní
Očekávaná práce	v účetní firmě, kde již nyní pracuje	ve firmě, kde nyní pracuje	nejprve účetní, poté vypracování do vyšších pozic	práce ve studovaném oboru (např. projektový manažer)	obchodní zástupce (cestování, obchodní cesty)	účetní ve větší firmě, předpoklad nižší pozice (ze začátku)
Hledání práce po ukončení školy	bez problémů, předpoklad, že zůstane ve firmě, kde nyní pracuje	bez problémů, a to díky pracovním zkušenostem	neočekává obtíže, ale taky práci dle představ	neočekává obtíže vzhledem k pracovním zkušenostem	neočekává problémy, pracovní zkušenosti vnímá jako bonus	úmysl udržet si své stávající pracovní místo, a tím vyřešit složité hledání práce

Zdroj: vlastní zpracování

Dle odpovědí studentů PEF ČZU v Praze bylo zjištěno, že až na 4ČZU, který ještě nemá představu, jaké práci by se chtěl v budoucnu věnovat, i respondenti PEF ČZU mají v plánu pracovat v oboru, který studují. Povětšinou v oblasti účetnictví či marketingu, což je případ i 1ČZU: „Ráda bych pracovala v oblasti marketingu, HR, logistiky nebo obchodu. Chtěla bych v jedné z těchto oblastí využít svých zkušeností a dovedností a dále se rozvíjet. Příkladem ideální pozice by mohli být manažer oddělení či marketingový specialista. Ideálně bych ráda začala pracovat ve větší například nadnárodní firmě, ve které bych poznala nové prostředí, našla nové příležitosti a mohla dále pracovat na svém kariérním růstu.“

Polovina dotazovaných uvedla, že očekává, že po absolvování školy budou tu práci, kterou uvedli jako vysněnou, vykonávat, zatímco druhá polovina předpokládá, že bude začínat na nižších pozicích, ze kterých teprve bude postupovat v žebříčku na žádané místo, jak uvedl v odpovědi i 5ČZU: „*Tak určitě mě hned nevezmou na nějakou vedoucí pozici, i když špatný by to nebylo. Spíš to vidím na nějakou nižší pozici v oblasti administrativy, ze který se budu muset vypracovat nahoru.*“. 1ČZU k tomuto tématu také podotkl: „*Přímo po absolvování školy bych ráda získala praxi. Chtěla bych začít pracovat na nižší pozici a postupně se vypracovávat. Příkladem postudijní pozice by mohla být například pozice asistentky, sekretářky či administrativní pracovnice. Doufám, že díky vysoké škole a dovednostem, které bych měla šanci využít a novým, které bych získala, by moje šance na postup byly oproti ostatním pracovníkům vyšší a já bych měla možnost dostat se dále.*“

Až na 1ČZU, jehož pracovní zkušenosti jsou z oblasti obchodu a služeb, tedy nikoli ze žádaného oboru, ostatní studenti věří, že mají pevný základ k tomu, aby si po ukončení školy našli pracovní místo bez větších potíží. Důvodem jsou jejich získané pracovní zkušenosti v oboru, které budoucí zaměstnavatelé oceňují. Trochu skeptický je zde však 3ČZU, který sice věří tomu, že vzhledem ke svým pracovním zkušenostem má dobré šance na bezproblémové získání pracovního po ukončení školy, zároveň ale uvádí, že absolventů vysokých škol je příliš mnoho, viz tabulka 23 níže.

Tabulka 23: Očekávání studentů PEF ČZU po absolvování studia

	1ČZU	2ČZU	3ČZU	4ČZU	5ČZU	6ČZU
Práce ve studovaném oboru	ano	ano	ano	nemá představu	ano	ano
Vysněná práce	manažer oddělení, marketingový specialista	marketing	ekonomika, účetnictví, bankovní sektor	specializovaná odborná práce (nemá představu)	účetní, auditor	účetní, daně, finance
Očekávaná práce	získání praxe, postudijní pozice (asistentka apod.), možnost vypracování	práce v oblasti marketingu	účetnictví, ekonomie, bankovní sektor	obyčejná administrativní pozice	nižší pozice v oblasti administrativy, možnost vypracování	oblast účetnictví
Hledání práce po ukončení školy	složitě získání zajímavého místa, pracovní zkušenosti nemá z žádaného oboru	pevný základ pro získání pracovního místa díky pracovním zkušenostem	dobré šance díky pracovním zkušenostem, ale VŠ absolventů je mnoho	neočekává problémy vzhledem k pracovním zkušenostem	bez problémů díky získaným pracovním zkušenostem	díky pracovním zkušenostem očekává získání pracovního místa dle představ

Zdroj: vlastní zpracování

Při shrnutí výsledků této oblasti dochází ke zjištění, že až na 4ČZU, který pořád nemá představu o budoucí práci, všichni ostatní dotazovaní hodljají pracovat v oboru, který i studují. Polovina dotazovaných automaticky předpokládá, že po absolvování školy budou pracovat na nižší pozici, ze které se teprve na základě svých dovedností a schopností budou moc vypracovat výše. Část respondentů také očekává, že budou vykonávat tu práci, kterou uvedli jako vytouženou. Více než polovina plzeňských studentů uvedla, že očekává či doufá, že budou moci zůstat ve firmě, kde již nyní pracují i po ukončení školy, a to na hlavní pracovní poměr, z pražských studentů toto nezmínil ani jeden. Z vytoužených pozic převládá u obou škol práce v účetnictví, dále například v marketingu či ekonomickém úseku. Deset studentů z dvanácti rovněž předpokládá, že vzhledem ke svým pracovním zkušenostem nepředpokládají při hledání zaměstnání po ukončení školy nějaké problémy. Naopak jsou někteří přesvědčení, že jejich pracovní zkušenosti tvoří pevný základ pro to, aby našli práci dle svých představ.

6.4. Souhrn empirického šetření

Z výzkumného šetření vyplynulo, že v případě prvního okruhu otázek, který se zabýval důvody, které vedou pracující studenty navazujícího studia ve věku 22-25 let dvou vybraných univerzit k pracovním aktivitám při studiu a oborem, ve kterém pracují a v němž byly odpovědi dotazovaných kategorizovány do následujících skupin a to: „Uhrazení životních nákladů“, „Vyšší životní úroveň“, „Získání praxe“, „Využití volného času“, „Zjištění, co mě baví“ a „Podpora při studiu“, že pro studenty FEK ZČU v Plzni je nejčastějším uváděným důvodem uhrazení životních nákladů, celkem tento důvod uvedli čtyři dotazovaní ze šesti, tedy 67 %. Jedním z těchto čtyř byl i ZZČU, který při otázce jaké důvody ho vedou pracovat při studiu, odpověděl: „*Ekonomické. Rodiče se rozvedli a bylo třeba začít vydělávat. Táta odmítl platit vzdělání.*“ Za další významný důvod, kvůli kterému studenti pracují při studiu, je i získání potřebné, v dnešní době často nezbytné praxe, 5ZČU k tomu podotýká: „*K práci mě vede převážně motivace k získání lepší pracovní pozice po ukončení školy.*“ Jako významný důvod bylo studenty uváděno získání vyšší životní úrovně, jak uvedl 1ZČU: „*Možnost dopřát si alespoň občas nějakou radost ve formě oblečení, kosmetiky, večeře v restauraci.*“

Z odpovědí studentů PEF ČZU v Praze bylo zjištěno, že mezi nejvýznamnějšími důvody ke hledání práce při studiu je získání praxe a vyšší životní úrovně, tyto což uvedl stejný počet dotazovaných, a to 5 z 6, což činí 83 %. Lze tvrdit, že většina dotazovaných studentů chce disponovat volnými finančními prostředky na svoje záliby ve volném čase a být finančně soběstačná, jak zmínil i 2ČZU: „*Důvod, který mě vede k práci při studiu je jednak finanční stránka, abych byla do určité míry soběstačná.*“ Je rovněž vidno, že většina studentů si je vědoma nutnosti pracovních zkušeností, které by se jim hodily do budoucího zaměstnání po ukončení školy, a měli budoucím zaměstnavatelům, co nabídnout, viz odpověď 6ČZU: „*Kvůli získání praxe v oboru a snazšímu získání práce po ukončení školy, abych nemusela jít na úřad práce.*“ Polovina dotázaných rovněž zmínila, že pracují při studiu, aby uhradili svoje životní náklady, což je důležité zejména pro 1ČZU, který poznamenal: „*Největší důvod pro práci během studia pro mě je placení životně důležitých výdajů, jako je nájem a strava, jelikož již bydlím bez rodičů a je potřeba se o sebe postarat sama.*“ Jako významný důvod, který byl uveden dvěma studenty, je že skrze práci při studiu chtějí zjistit, co je v životě baví a čemu by se chtěli věnovat i po

ukončení školy, jak dal najevo i 6ČZU: „Zjištění, zda mě práce v oboru baví. Taky kvůli podpoře rozhodnutí, zda být zaměstnancem či podnikat.“

Při porovnání studentů FEK ZČU v Plzni a PEF ČZU v Praze je vidno, že zatímco pro studenty PEF ČZU je hlavní vyšší životní úroveň a získání praxe, pro studenty FEK ZČU je to zejména uhrazení životních nákladů. V případě shrnutí výsledků dvou vybraných univerzit je patrné, že studenti pracují zejména pro to, aby získali praxi, uvědomují si tedy důležitost pracovních zkušeností, které by případní zaměstnavatelé mohli ocenit a dalším důvodem je také zvýšení životní úrovně. Většina dotazovaných pracuje také proto, aby měla finanční prostředky na svoje záliby a byla finančně soběstačnější. Důležitým důvodem bylo tedy i uhrazení životních nákladů. Více než polovina dotazovaných studentů by nemohla studovat, kdyby nepracovala.

Při porovnání výsledků získaných od dvanácti dotázaných studentů s výzkumem Eurostudenta, který se zabýval stejným tématem, a to, které důvody vedou studenty ke hledání práce při studiu, je vidno, že v Eurostudentovi 67 % českých studentů odpovědělo, že pracují kvůli zlepšení životní úrovně, v empirické části této práce to bylo o 9 % méně. Dle výzkumu Eurostudent pracuje 68 % českých studentů, aby získali potřebné zkušenosti, zde je 10 % rozdíl oproti empirické části a 64 %, kvůli uhrazení nezbytných životních nákladů, tady byl zaznamenán rozdíl 6 % oproti výsledkům v empirické části. Nejméně se našlo studentů, kteří pracovali jenom proto, že disponovali volným časem a to jak ve výzkumu Eurostudent, tak i v empirické části, kde toto zmínil pouze jeden dotazovaný student (Koucký & Kovařovic, 2015). Lze tedy zmínit, že výsledky o důvodech ke hledání práce při studiu empirické části této práce jsou podobné výsledkům Eurostudenta.

V případě další otázky, která zjišťovala pracovní obor vysokoškolských studentů, bylo zjištěno, že převážná část studentů pracuje v ekonomickém oboru, a to u obou univerzit. Celkem pracuje v ekonomickém oboru 10 dotazovaných z 12, což je celkem 83 %, což se nejeví jako nijak překvapivý výsledek vzhledem k tomu, že dotazovaní studují v navazujících magisterských programech a přechod ze školy do práce je pro ně stále aktuálnější téma a pracovní zkušenosti z oboru jsou často velmi žádané a hlavně jsou jedním z nejvýznamnějších důvodů, proč si mladí lidé hledají práci při studiu.

Ve druhé oblasti bylo sledováno, jakým způsobem zvládají studenti vybraných univerzit své studijní a pracovní povinnosti, dále kolik času jim zabere studium a kolik práce. Zpočátku bylo zjišťováno, jak zvládají studenti své pracovní a studijní povinnosti a na základě odpovědí byly zaznamenány i příčiny zvládání či nezvládání studia a práce zároveň. Ohledně studentů FEK ZČU v Plzni bylo zpozorováno, že považují skloubení studijních a pracovních povinností spíše za hůře zvládnutelné nežli náročné. Mezi příčiny problémů se řadí nejčastěji upřednostňování práce před školou, viz odpověď 2ZČU: „*Je to náročné, jsem více unavená a někdy musím jít do práce místo do školy, takže přicházím o přednášky.*“ Studenti, kteří uvedli, že skloubit pracovní a studijní povinnosti jim nečiní větší potíže uvedli, že klíčem úspěchu je správné rozvržení pracovní doby a studijního plánu a domluva se zaměstnavatelem studenta. 4ZČU komentoval: „*Snažím se, nenechávat si úkoly a učení do školy na poslední chvíli, abych toho neměl moc najednou. S prací to dělám podobně.*“ Bylo také zjištěno, že studenti FEK ZČU v průměru věnují týdně více času studijním povinnostem, a to o necelých 7 hodin. Není nijak překvapivé, že studenti, kteří označili zvládání pracovních a studijních povinností za zvládnutelné, věnují více času studijním povinnostem oproti pracovním. V průměru zaberou studentům FEK ZČU v Plzni studijní a pracovní povinnosti 44,75 hodin týdně.

Studentům PEF ČZU v Praze činní kombinace pracovních a studijních povinností menší obtíže než studentům FEK ZČU v Plzni. Nejzávažnější příčina dle sledovaných dat tkví v té skutečnosti, že dle odpovědi dotazových dávají studenti PEF prvotně přednost školním povinnostem a práci uzpůsobují škole, snaží si své studijní a pracovní povinnosti rovněž co nejlépe rozvrhnout, popřípadě vše řeší domluvou se zaměstnavatelem, což je i případ 2ČZU: „*Souběžně se studiem pracuji téměř tři roky a díky podmínkám, které mi práce nabízí o zkouškovém nebo během jiných důležitých školních aktivitách, jsem v práci minimálně a rozhodně to neznamena žádný problém, mohu téměř bez problému skloubit tyto činnosti.*“

Při porovnání s FEK ZČU však vyplynulo, že věnují studijním povinnostem o necelých šest hodin méně, ačkoliv dva pražští studenti uvedli, že se v současnosti věnují škole mnohem více, a to z důvodu psaní diplomové práce, zatímco v Plzni toto uvedl pouze jeden student. Týdenní pracovní povinnosti jsou u studentů obou univerzit poměrně vyrovnané, je zde rozdíl pouhé 1,4 hodiny ve prospěch pražských studentů. V průměru věnují pražští studenti studijním a pracovním povinnostem 40,4 hodin za týden, což je

o 4,35 hodin méně oproti plzeňským studentům. Při shrnutí výsledků obou univerzit tráví studenti studijními povinnostmi 22,9 hodin týdně a pracovním povinnostem věnují 19,7 hodin za týden. Celkem pak 42,6 hodin.

Také výzkum Eurostudent, kterým se zabývala sekundární analýza dat, sledoval, kolik času věnují studenti studijním aktivitám a zjištěním bylo, že se jedná o 25 hodin týdně (Koucký & Kovařovic, 2015), což je rozdíl 2,1 hodiny oproti tomuto šetření, uskutečněnému autorkou této práce.

V poslední části empirické práce byla komparována očekávání studentů vysokých škol dvou univerzit od trhu práce po absolvování studia. Zpočátku bylo zjišťováno, jakou práci by studenti po ukončení studií rádi vykonávali, dále jakou práci očekávají, že budou vykonávat v souvislosti po absolvování školy a jak hodnotí získávání práce po ukončení školy vzhledem k jejich pracovním zkušenostem.

U studentů FEK ZČU v Plzni vyplynulo, že si všichni dotazovaní přejí či očekávají, že budou pracovat v oboru, ve kterém nyní i studují. Většina dotazovaných by se ráda po absolvování školy věnovala účetnictví, daním či auditorství, což uvedl i 1ZČU: „*Chtěla bych vést firmám účetnictví jako OSVČ nebo učit účetnictví na VŠ.*“ Z odpovědí vyplynulo, že více než polovina dotazovaných, by ráda vykonávala stejný druh práce, kterému se již věnuje při studiu, což se rozhodně přínosné, jelikož díky pracovním aktivitám při studiu zjistili, čemu se chtějí po ukončení školy opravdu věnovat.

V případě práce, kterou studenti očekávají, že budou po absolvování školy vykonávat, vyplynulo, že dva dotazovaní automaticky předpokládají, že budou začínat na nižší pozici, ze které se budou muset vypracovat nahoru. Ovšem více než polovina dotazovaných by ráda po absolvování studií zůstala ve firmě, kde nyní pracuje. Pět studentů ze šesti si rovněž nemyslí, že by mělo po ukončení studia díky svým pracovním zkušenostem nějaké problémy s nalezením pracovního místa.

I studenti PEF ČZU mají až na 4ČZU jasno v tom, že chtějí pracovat ve studovaném oboru i po ukončení studií. Polovina dotazovaných sdělila, že předpokládá, že po ukončení školy bude vykonávat tu práci, kterou uvedla jako vysněnou, kdežto druhá polovina předpokládá nižší pozici, ze které teprve bude moci postupovat po žebříčku na žádané místo. Mimo 1ČZU, který disponuje pracovními zkušenostmi z jiné oblasti, než by si přál, ostatní studenti věří, že si po absolvování studií najdou díky svým pracovním zkušenostem pracovní místo bez větších problémů.

Lze tvrdit, že až na 4ČZU má všech ostatních jedenáct dotazovaných jasno v tom, že chtějí pracovat i v oboru, který aktuálně studují a až na dva dotazované rovněž všichni předpokládají, že díky pracovním zkušenostem nebudou mít problém najít si po ukončení školy práci, naopak jsou přesvědčeni, že jim dopomohou, najít si práci dle představ. Více než polovina studentů FEK ZČU uvedla, že očekává či doufá, že budou moci zůstat ve firmě, kde již nyní pracují i po ukončení školy, a to na hlavní pracovní poměr, zatímco z pražských studentů toto nezmínil ani jeden. Z vytoužených pozic převládá u obou škol práce v účetnictví, dále například v marketingu či ekonomickém úseku.

7. Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit a porovnat, jaké důvody vedou studenty k pracovním aktivitám při studiu vysoké školy a následně zjistit a porovnat, jaká očekávání mají studenti spojená s VŠ vzděláním v souvislosti se získáváním zaměstnání po absolvování vysoké školy. Konkrétně jaké důvody vedou studenty vysokých škol ke hledání práce při studiu, nakolik se věnují studiu, míru jejich pracovních výdělečných aktivit a jaká jsou následně jejich očekávání, spojená s absolvováním vysoké školy v souvislosti s jejich uplatněním na trhu práce. Záměrně byli vybráni pracující studenti navazujícího prezenčního studia ve věku 22-25 let dvou univerzit, a to studenti PEF ČZU v Praze a FEK ZČU v Plzni.

Pro splnění stanoveného cíle práce, bylo nutné nejprve vypracovat teoretickou část práce. V teoretické části, rozčleněné do dvou hlavních kapitol, byly vymezeny základní pojmy zkoumané problematiky. Součástí první kapitoly byly nehmotné kapitály, s čímž souvisí investice do vzdělání, kterými se zabývá teorie lidského kapitálu. S vyššími investicemi do lidského kapitálu se pojí vyšší zhodnocení, z čehož plynou peněžní výnosy v podobě zvýšení výdělku a nepeněžní výnosy spočívající ve vyšší společenské prestiži (Brožová, 2003). Lidský kapitál v sobě pojímá prvky jak kapitálu sociálního, tak i kulturního, a to z toho důvodu, že dosažené vzdělání jedince je podmíněno tím, jakého dosahuje kulturního kapitálu a skrze nepeněžní výnosy plynoucích ze vzdělání dochází k rozmnožení sociálního kapitálu.

Součástí studia a teoretického zázemí práce byly také koncepty Martina Trowa a Kellera s Tvrdým. Oba koncepty jsou rozdělené do tří fází, které byly mezi sebou komparovány. V tradiční společnosti bylo vzdělání dostupné pouze vybranému zlomku populace a v konceptech Trowa a Kellera a Tvrdeho se v této první fázi nachází značně shodných znaků. Keller a Tvrdý ji nazvali „Chrámem vědění“ zatímco Trow „Elitní fází“. V další fázi lze však nalézt již více odlišností, jelikož úkolem fáze „Výtah“ Kellera a Tvrdeho je snížení sociálních rozdílů zatímco „Masová fáze“ Martina Trowa připravuje studenty pro stále více se rozšiřující škálu povolání a pro vstup do terciárního vzdělávání. I poslední fáze obou konceptů jsou mezi sebou spíše odlišné. Fáze „Pojišťovna“, v níž se dle Kellera a Tvrdeho naše společnost aktuálně nachází, si klade za cíl ochránit mládež před sociálními riziky, ale úkolem „Univerzální fáze“ je zvyšování adaptability populace na nepřetržitě sociální a technologické změny (Keller & Tvrdý, 2008), (Pabian, 2008).

Pro zvolené téma je důležité sledovat také systém vzdělání se zřetelem na trh práce. Byla zde zkoumána klasifikace ISCED 2011 kvůli lepší srovnatelnosti dat, zejména v sekundární analýze dat. Dle Kuchaře je podmíněno nalezení pracovního místa dle představ absolventa po ukončení VŠ tím, zda pracoval při studiu (Kuchař, 2007). Dle Kouckého probíhá pracovní aktivita studentů na dvou úrovních, buď vykonávají práci, která souvisí s jejich studovaným oborem, či pracují mimo obor. Nicméně obě tyto úrovně považuje za přínosné, ať již kvůli obeznámení s praxí, novým kontaktům nebo rozšíření pracovních návyků (Koucký & kol., 2007). Podle Granovettera se použité strategie při hledání první práce liší podle sociálního původu jedince (Granovetter in Keller & Tvrđý, 2008).

Propojení mezi teoretickou a empirickou částí tvořila sekundární analýza dat o VŠ vzdělaných lidech nejen v ČR, ale i v EU. Bylo zjištěno, že počet VŠ vzdělaných lidí má vzrůstající tendenci (ČSÚ, 2016). Z údajů Eurostatu z roku 2015 bylo zpozorováno, že ČR ohledně podílu vysokoškoláků zaujímá 24. místo z 28 zemí (Eurostat, 2016). Dle ČSÚ dochází k mírnému snížení rozdílu v průměrných hrubých měsíčních příjmech mezi SŠ a VŠ vzdělanými lidmi (ČSÚ, 2016) a z posledních dostupných dat Eurostatu je vidno, že ve všech kategoriích vzdělání jsou mzdy v ČR hluboko pod unijním průměrem. Nejvyšší míra nezaměstnanosti byla v ČR shledána u VŠ vzdělaných osob.

Z výsledků posledního průzkumu Universum (Studenta, 2016) je patrné, že podíl VŠ studentů na pracovním trhu dosahuje 89 %, a to v tom smyslu, že dotazovaní studenti si během svého studia přivydělávají či alespoň dříve přivydělávali, v porovnání s ostatními národy jsou čeští studenti nejpracovitější (Studenta, 2016). I v případě Eurostudenta se Češi řadí k nejpracovitějším studentům. Eurostudent rovněž zjišťoval i odpověď na otázku, jaké důvody vedou studenty k tomu, aby pracovali během studia, důvody rozdělil do čtyř hlavních skupin: „uhrazení životních nákladů, zlepšit si svojí životní úroveň, získat praxi a využít volný čas“ (Koucký & Kovařovic, 2015). Dle výzkumu bylo zpozorováno, že čeští studenti pracují, aby uhradili svoje životní náklady (64%), zlepšili svojí životní úroveň (67%) a získali pracovní zkušenosti (68%). Bylo shledáno, že čeští studenti věnují ze všech srovnávaných zemí nejméně celkového času studijním aktivitám. Za hlavní příčinu se považuje vysoká pracovní aktivita studentů (Koucký & Kovařovic, 2015).

Při komparaci tří vybraných výzkumů, které se zabývaly uplatnitelností absolventů VŠ na trhu práce bylo zjištěno, že zaměstnavatelé nejvíce upřednostňují komunikační schopnosti, čelit stresu a rychle se rozhodovat, schopnost se rozhodovat a reagovat na nastalé problémy. Z výzkumů vyplynulo, že zaměstnavatelé se zajímají více o reální schopnosti uchazečů než o VŠ diplom.

Údaje získané v sekundární analýze dat byly použity pro vypracování otázek polostandardizovaných rozhovorů s VŠ studenty dvou univerzit v empirické části této práce. Empirické šetření bylo rozčleněno do tří hlavních oblastí.

První oblast se zabývala důvody pracovních aktivit vysokoškolských studentů, kde byly zkoumány důvody, které vedou studenty k práci při studiu a rovněž v jakém oboru se nachází jejich aktuální pracovní místo. Odpovědi dotazovaných byly kategorizovány do následujících skupin a to: „*Uhrazení životních nákladů*“, „*Vyšší životní úroveň*“, „*Získání praxe*“, „*Využití volného času*“, „*Zjištění, co mě baví*“ a „*Podpora při studiu*“. Vlastním empirickým šetřením bylo zjištěno, že nejčastějšími důvody pracovních aktivit studentů obou univerzit je uhrazení životních nákladů, získání praxe a zvýšení životní úrovně.

Bylo rovněž shledáno, že převážná část studentů pracuje v ekonomickém oboru a to u obou univerzit, což není nijak neočekávaný výsledek, jelikož dotazovaní studenti jsou z magisterských programů a přechod ze školy do práce je pro ně poměrně aktuální téma.

Druhá oblast se věnovala problematice zvládání studijních a pracovních povinností studentů a bylo taktéž zjišťováno, kolik času věnují týdně studijním a pracovním povinnostem. Dle výzkumu studenti FEK ZČU v Plzni považují sladění pracovních a studijních povinností současně za hůře zvládnutelné oproti studentům PEF ČZU. Ti studenti, kteří uvedli, že se jim daří své pracovní a studijní aktivity bez větších problémů skloubit rovněž podotkli, že klíčem jejich úspěchu je dávat přednost studijním povinnostem před prací, domluva se zaměstnavatelem a správné rozvrhnutí pracovního a studijního plánu. V této oblasti taktéž vyplynulo, že studenti FEK ZČU v Plzni se věnují škole a studijním povinnostem o necelých šest hodin více oproti pražským studentům. Týdenní pracovní povinnosti jsou u studentů obou univerzit relativně vyrovnané, je zde rozdíl pouhé 1,4 hodiny ve prospěch studentů PEF ČZU. Celkově věnují studenti studijním povinnostem 22,9 hodin týdně a pracovním 19,7 hodin týdně.

Třetí a poslední oblast se týkala očekávání VŠ studentů od trhu práce po absolvování studia, tj. jakou práci by ukončení školy rádi vykonávali, kterou práci

očekávají, že budou vykonávat v souvislosti s ukončením vysoké školy a jak hodnotí získání práce po absolvování školy vzhledem k jejich dosavadním pracovním zkušenostem. Bylo zpozorováno, že bez ohledu na univerzitu si až na 1 dotazovaného všichni přejí či předpokládají, že budou pracovat v oboru, ve kterém aktuálně i studují. Více než polovina plzeňských studentů rovněž uvedla, že by chtěla vykonávat tentýž druh práce, které se již věnuje při studiu a polovina studentů PEF ČZU rovněž uvedla, že očekává, že po absolvování školy bude vykonávat tu práci, kterou uvedli jako vysněnou. Většina studentů obou univerzit si rovněž nemyslí, že by měli po absolvování školy nějaké problémy s nalezením pracovního místa, naopak své pracovní zkušenosti vnímají jako důležitý bonus. Z šetření této práce byly objeveny také nerovnosti na trhu práce, část dotazovaných obou univerzit, vědoma si stále větší masy VŠ absolventů předpokládá, že po absolvování školy nebude mít práci dle představ a bude nucena začínat na nižší a hůře platově ohodnocené pozici.

Při porovnání výsledků šetření s Eurostudentem, který se také zabýval důvody pracovních aktivit VŠ studentů a době věnované studiu je zjevné, že v případě důvodů jsou výsledky šetření této práce podobné Eurostudentovi. V jednotlivých důvodech této práce je rozdíl maximálně 10 % oproti sledovaným hodnotám Eurostudenta, totéž lze minit i o době věnované studiu, v šetření této práce se studenti věnují týdenním studijním povinnostem o 2,1 hodiny méně ve srovnání s Eurostudentem (Koucký & Kovařovic, 2015).

Tato diplomová práce měla přispět k poznání o tom, jaké důvody vedou studenty VŠ k pracovním aktivitám při studiu, nakolik se věnují studiu a práci a jaká jsou následně očekávání spojená s VŠ vzděláním v souvislosti s uplatněním na pracovním trhu, a to v rozsahu stanoveného cíle práce, který byl naplněn.

8. Seznam použité literatury

8.1. Tištěné zdroje

- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Toward a Sociology of Language*. 1. edition. London: Routledge & Kegan Paul, 1971. 238 s. ISBN 10: 0710070608
- BRČÁK, Josef; SEKERKA, Bohuslav. *Makroonomie*. Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o., 2010. 292 s. ISBN 978-7380-245-5
- BRČÁK, Josef; SEKERKA, Bohuslav. *Mikroekonomie*. Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o., 2010. 264 s. ISBN 978-80-7380-280-6
- BROŽOVÁ, Dagmar. *Společenské souvislosti trhu práce*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 140 s. ISBN 80-86429-16-4
- DISMAN, Miloslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7.
- DOPITA, Miroslav. *Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 183 s. ISBN 978-80-244-1650-2
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 1. vyd. dotisk. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4
- HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0
- KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6
- KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2
- KUCHAŘ, Pavel. *Trh práce. Sociologická analýza*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 182 s. ISBN 978-80-246-1383-3

- MAŘÍKOVÁ H., PETRUSEK M., VODÁKOVÁ A. A KOL. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, 1417 s. ISBN 80-7184-311-3
- MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4
- MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana; VESELÝ, Arnošt. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. 495 s. ISBN 978-80-7419-032-2
- MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana. *Vyšší vzdělání jen pro elitu? Rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice*. Praha: Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2003. 135 s. ISBN 80-903316-1-0
- MERTL, Jan; VYCHOVÁ, Helena. *Úloha vzdělání a zdraví v ekonomickém rozvoji*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2007. 171 s. ISBN 80-86729-32-X
- PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4
- PRŮCHA, Jan A KOL. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6
- RYMEŠOVÁ, Pavla; CHAMOUTOVÁ, Kateřina. *Průvodce psychologii osobnosti a sociální psychologii pro distanční studium*. 1. vyd. Praha: ČZU PEF, 2011. 182 s. ISBN 978-80-213-0814-5
- SAMUELSON, Paul; NORDHAUS, William. *Ekonomie:18 vydání*. 1. vyd. Praha: NS Svoboda, 2008. 800 s. ISBN 80-205-0590-3
- STRAUSS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno ;, Boskovice: Sdružení Podané ruce ;, Albert, 1999, 196 s. SCAN, 2. ISBN 80-85834-60-X.
- STUDENTA: WEB & MAG: *Čeští studenti: nebojíme se zabrat ani podnikat*. Praha: TA Promotion International, 2016, (51). CNB cnb002116942.
- ŠILHAVÁ, Kateřina. *Význam vzdělání v současné společnosti*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra humanitních věd, 2015. 67 s. Vedoucí bakalářské práce: Ing. Lucie Kocmánková Menšíková Ph.D.

ŠVARCOVÁ, Jena A KOL. *Ekonomie - stručný přehled 2008-2009*. Zlín: CEED, 2008. 303 s. ISBN 978-80-903433-7-5

8.2. Internetové zdroje

Český statistický úřad. *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)* [online]. 2016, 71 s [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>

Český statistický úřad. *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)* [online]. 2016 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

Český statistický úřad. *Struktura mezd zaměstnanců 2015: Distribuce hrubých měsíčních mezd zaměstnanců podle vzdělání 2015* [online]. 2016 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/32846295/11002616A18.pdf/ce8b71a4-ffb9-43d6-8405-6c3321d7df1c?version=1.0>

Český statistický úřad. *Struktura mezd zaměstnanců 2014: Distribuce hrubých měsíčních mezd zaměstnanců podle vzdělání 2014* [online]. 2015 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/43520286/11002615A18_2016.pdf/ff7a53e5-6b3c-4668-897d-f213a07e600d?version=1.2

Český statistický úřad. *Struktura mezd zaměstnanců 2013: Distribuce hrubých měsíčních mezd zaměstnanců podle vzdělání 2013* [online]. 2014 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/43521994/11002614A18_2016.pdf/71f46bcb-ab89-4d14-a81e-df3091f05404?version=1.1

Český statistický úřad. *Struktura mezd zaměstnanců 2012: Distribuce hrubých měsíčních mezd zaměstnanců podle vzdělání 2012* [online]. 2013 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/43523489/310913A18.pdf/da4e1f15-7c64-4d2c-b988-5991ce05fb81?version=1.1>

Český statistický úřad. *Struktura mezd zaměstnanců 2011: Distribuce hrubých měsíčních mezd zaměstnanců podle vzdělání 2011* [online]. 2012 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20568743/310912a18.pdf/f4a58c91-1618-4c60-9f73-e5898c6958fb?version=1.0>

Český statistický úřad. *Struktura mezd zaměstnanců 2010: Distribuce hrubých měsíčních mezd zaměstnanců podle vzdělání 2010* [online]. 2011 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20568739/w310911a18.pdf/a943784a-cb1e-41be-bcd4-b3a38368709e?version=1.0>

Český statistický úřad. *Struktura mezd zaměstnanců 2009: Distribuce hrubých měsíčních mezd zaměstnanců podle vzdělání 2009* [online]. 2010 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20568735/w310910a18.pdf/c03c7827-9302-4b95-97e3-32a86f205cbf?version=1.0>

Český statistický úřad. *Struktura mezd zaměstnanců 2008: Distribuce hrubých měsíčních mezd zaměstnanců podle vzdělání 2008* [online]. 2009 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20568731/310909a18.pdf/0155d237-daa9-48b9-8051-9f1aa5da1ddd?version=1.0>

Český statistický úřad. *Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil - 4. čtvrtletí 2013: Dlouhodobá nezaměstnanost podle úrovně vzdělání 4. čtvrtletí 2013* [online]. 2014 [cit. 2017-01-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20552563/310113q442.pdf/a78e9316-4e6f-4d4f-9b9b-6f082fa27322?version=1.0>

Český statistický úřad. *Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil - 4. čtvrtletí 2015: Dlouhodobá nezaměstnanost podle úrovně vzdělání 4. čtvrtletí 2015* [online]. 2016 [cit. 2017-01-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20552585/25012815q442.pdf/44781bc4-a34b-44a8-a954-1c8c80f769bb?version=1.0>

Český statistický úřad. *Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil - 2. čtvrtletí 2016: Vzdělanostní struktura populace ČR 2. čtvrtletí 2016* [online]. 2016 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/34624839/25012816q202.pdf/7641f6fb-970d-45e4-8a33-425b5c67fff8?version=1.0>

Český statistický úřad. *Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil - 4. čtvrtletí 2015: Vzdelanostní struktura populace ČR 4. čtvrtletí 2015* [online]. 2016 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20552585/25012815q402.pdf/81387b79-8169-481d-9896-da9a3adcac17?version=1.0>

Český statistický úřad. *Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil - 4. čtvrtletí 2014: Vzdelanostní struktura populace ČR 4. čtvrtletí 2014* [online]. 2015 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20552571/25012814q402.pdf/186d6560-893d-4998-a576-4404fc051e6f?version=1.1>

Český statistický úřad. *Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil - 4. čtvrtletí 2013: Vzdelanostní struktura populace ČR 4. čtvrtletí 2013* [online]. 2014 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20552563/310113q402.pdf/16581e52-4a6c-4892-b8ac-ff679fff0fc3?version=1.0>

Český statistický úřad. *Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil - 4. čtvrtletí 2012: Vzdelanostní struktura populace ČR 4. čtvrtletí 2012* [online]. 2013 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20552551/310112q402.pdf/86211df0-5c60-444d-9b72-97cb54eb1058?version=1.0>

Český statistický úřad. *Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil - 4. čtvrtletí 2010: Vzdelanostní struktura populace ČR 4. čtvrtletí 2010* [online]. 2011 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20552533/310110q402.pdf/74a40519-3717-4d7d-8e83-241e08d04396?version=1.0>

Český statistický úřad. *Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil 2008: Vzdelanostní struktura populace ČR 2008* [online]. 2009 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551895/31150902.pdf/4a80d9ca-93f6-43c8-8e97-94da569c5bdb?version=1.0>

Český statistický úřad. *Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil 2006: Vzdělanostní struktura populace ČR 2006* [online]. 2007 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/20551887/31150702.pdf/2924e941-ade0-4099-8d27-ff724df203cf?version=1.0>

Deník.cz. *Finanční očekávání absolventů při hledání práce jsou často nereálná.* [online]. 2016 [cit. 2017-01-26]. Dostupné z: <http://www.denik.cz/ekonomika/financni-ocekavani-absolventu-pri-hledani-prace-jsou-casto-nerealna-20160126.html>

Eurostat Statistics Explained: *Educational attainment statistics* [online]. 2016 [cit. 2016-11-25]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_attainment_statistics

Eurostat Statistics Explained: *International Standard Classification of Education (ISCED)* [online]. 2016 [cit. 2016-11-25]. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED))

Eurostat: *Mean monthly earnings by economic activity, sex, educational attainment level* [online]. 2017 [cit. 2017-01-20]. Dostupné z: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=earn_ses06_23&lang=en

Eurostat: *Unemployment rates of the population aged 25-64 by educational attainment level* [online]. 2017 [cit. 2017-01-26]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00066&plugin=1>

HENZLOVÁ, Markéta. Velký průzkum Universum: Nebojíme si říct o víc peněz a rádi bychom do světa. *Studenta.cz* [online]. 2016 [cit. 2017-01-26]. Dostupné z: <http://www.studenta.cz/velky-pruzkum-universum-nebojime-si-riect-o-vic-penez-a-radi-bychom-do-sveta/magazin/article/2765>

HOLANOVÁ, Tereza. Vysoká škola nestačí. Firmy chtějí absolventy s praxí. *Aktuálně.cz* [online]. 2015 [cit. 2017-01-26]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/vysoka-skola-destaci-firmy-chteji-absolventy-s-praxi/r~9f9aa988bcdc11e4a10c0025900fea04/?redirected=1485696693>

KADERÁBKOVÁ, Božena a Alexandr SOUKUP. Teorie lidského kapitálu, jeho vliv na konkurenceschopnost. *Agrární www portál* [online]. 2001, 10 s (PDF) [cit. 2017-01-26]. Dostupné z: http://www.agris.cz/Content/files/main_files/59/136966/kaderabkova.pdf

KEMÉNYOVÁ, Zuzana. Čeští vysokoškoláci očekávají plat 26 tisíc měsíčně, zjistil průzkum. Umístili se mezi Čínou a Alžírem. *Hospodářské noviny IHNEED.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-01-26]. ISSN 1213-7693. Dostupné z: <http://byznys.ihned.cz/c1-65596910-cesti-vysokoskolaci-ocekavaji-plat-26-tisic-mesicne-zjistil-pruzkum-umistili-se-mezi-cinou-a-alzirem>

KOUCKÝ, Jan a kol. *Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření projektu Reflex v České republice 2007*. Univerzita Karlova v Praze. Středisko vzdělávací politiky [online]. 2007, 137 s (PDF) [cit. 2016-10-29]. Dostupné z: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/ZavZprReflex.pdf>

KOUCKÝ, Jan a Jan KOVAŘOVIC. *Kolik času studenti věnují studiu a kolik placené práci: co zjistil Eurostudent? Vysoké školství ve světě* [online]. 2015 [cit. 2017-01-20]. Dostupné z: <https://vsmonitor.wordpress.com/2015/04/15/kolik-casu-studenti-venuji-studiu-a-kolik-placene-praci-co-zjistil-eurostudent/>

KOUCKÝ, Jan, Radim RYŠKA a Martin ZELENKA. *Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol: Výsledky šetření REFLEX 2013*. Univerzita Karlova v Praze: Středisko vzdělávací politiky [online]. Praha: UK v Praze, 2014, 208 s (PDF) [cit. 2016-10-28]. Dostupné z: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Reflexe%20vzdelani%20a%20uplatneni%20absolventu.%20Vysledky%20setreni%20REFLEX%202013.pdf>

Management Mania: *HCM (Human Capital Management) - řízení lidského kapitálu* [online]. 2016 [cit. 2017-01-26]. ISSN 2327-3658. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/hcm-human-capital-management-rizeni-lidskeho-kapitalu>

Management Mania. *Sociální status (Social Status)*. [online]. 2016 [cit. 2016-11-26]. ISSN 2327-3658. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/socialni-status>

MATĚJŮ, Petr, František JEŽEK, Daniel MÜNICH, et al. Bílá kniha terciárního vzdělávání. *MŠMT* [online]. 2009, 81 s (PDF) [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/156_1_1/download/

MATĚJŮ, Petr, František JEŽEK, Daniel MÜNICH, Jan SLOVÁK, Jana STRAKOVÁ, David VÁCLAVÍK, Simona WEIDNEROVÁ a Jan ZRZAVÝ. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. MŠMT [online]. Praha, 2009, 80 s (PDF) [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>

MŠMT. *Boloňský proces* [online]. 2016 [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2>

MŠMT. *České školství v mezinárodním srovnání 2015* [online]. 2015, 44 s (PDF) [cit. 2016-12-01]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/36518/download

MŠMT. *Přehled vysokých škol v ČR*. [online]. 2017 [cit. 2017-01-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/prehled-vysokych-skol-v-cr-3>

MŠMT. *Strategie Evropa 2020* [online]. 2010, 35 s (PDF) [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/Evropa_2020.pdf

MŠMT. *Systém vzdělávání v ČR: Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice* [online]. 2010, 65 s (PDF) [cit. 2016-10-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>

Národní vzdělávací fond. *Mapa výzkumného a aplikačního modelu Česka* [online]. Technologické centrum AV ČR, 2011, 31 s (PDF) [cit. 2017-01-28]. Dostupné z: http://www.vyzkum.cz/storage/att/F61E482972D69CB6B8D2A32142931998/mapa_vavai_cr_analyza_lidskych_zdroju_nabidka_a_poptavka_po_ps_1.pdf

NÝVLT, Ondřej a Dagmar BARTOŇOVÁ. *Vliv dosaženého vzdělání na uplatnění mladých lidí na trhu práce*. Vysoká škola ekonomická v Praze [online]. 2011, 12 s (PDF) [cit. 2016-09-11]. Dostupné z: <http://kdem.vse.cz/resources/relik11/sbornik/download/pdf/167-Bartonova-Dagmar-paper.pdf>

PABIAN, Petr. *Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa*. Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. [online]. 2008, 10 s (PDF) [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008-2-od-elitniho-pres-masove.pdf>

RYCHLÍK, Martin. Osvědčil se boloňský recept na vysokoškolské studium? *Česká pozice* [online]. 2013 [cit. 2016-11-26]. ISSN 1213-1385. Dostupné z: http://ceskapozice.lidovky.cz/osvedcil-se-bolonsky-recept-na-vysokoskolske-studium-ppo-tema.aspx?c=A130215_230345_pozice_96627

RYŠKA, Radim a Martin ZELENKA. *Absolventi vysokých škol: hodnocení vzdělání, uplatnění na trhu práce, kompetence*. Středisko vzdělávací politiky, Univerzita Karlova v Praze [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova v Praze, 2011, 123 s (PDF) [cit. 2016-11-06]. ISBN 978-80-7290-527-0. Dostupné z: http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/REFLEX2010_publicace2011.pdf

TRHLÍKOVÁ, Jana. *Strategie získání zaměstnání absolventů středních a vyšších odborných škol a jejich postoje k práci* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2009, 27 s (PDF) [cit. 2016-12-26]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/StrategziskzamestabsSOSaVOS_2009_pro_www.pdf

ÚLOVEC, Martin. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – komparační analýza* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014, 35 s (PDF) [cit. 2017-01-26]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Potreby_zamestnavatelu_komparace_2014_pro_www.pdf

VESELÝ, Arnošt. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* [online]. 2004, (4), 14 s (PDF) [cit. 2016-08-26]. ISSN 2336-128X. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/19312e4bc874d3b9d93fde75d4b74099fc4fead2_533_413_vesely16.pdf

Zákon o vysokých školách (Zákon č. 111/1998 Sb.) [online]. [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/zakon-o-vysokych-skolach/>

Zákoník práce (Zákon č. 262/2006 Sb.) [online]. [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/zakonik-prace/>

9. Přílohy

9.1. Dotazování z FEK ZČU v Plzni

Dotazovaný č. 1: žena, 23 let

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

Určitě kvůli bydlení s přítelem. Potřebuji finance na jídlo, protože nájem platí on, možnost dopřát si alespoň občas nějakou radost ve formě oblečení, kosmetiky, večere v restauraci

b) V jakém oboru pracuješ?

Studuji obor Finance a účetnictví a poslední půl roku v něm i pracuji, jsem pomocná účetní v jedné soukromé účetní firmě na dohodu o provedení práce.

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

Do práce chodím 3x týdně na 8 hodin. Při studiu jsem to dřív zvládala celkem v pohodě, ale teď píše diplomku a měla bych se připravovat na státnice, a to už tak lehce nezvládám. Času je málo.

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

Nyní zhruba kolem 30ti hodin týdně studijním povinnostem.

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

Tak 24 hodin týdně.

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

Chtěla bych vést firmám účetnictví jako OSVČ nebo učit účetnictví na VŠ.

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

Očekávám práci v účetní firmě, ve které vykonávám nyní brigádu.

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

Jelikož už nyní pracuji v účetní firmě, tak myslím, že bych mohla zůstat po ukončení VŠ tam na plný úvazek. Do doby než získám dostatečnou praxi na vedení svého účetnictví.

Dotazovaný č. 2: žena, 24 let

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

Ekonomické. Rodiče se rozvedli a bylo třeba začít vydělávat. Táta odmítl platit vzdělání.

b) V jakém oboru pracuješ?

V ekonomickém jako účetní a asistentka, ale začínala jsem jako prodavačka v obchodě

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

Je to náročné, jsem více unavená a někdy musím jít do práce místo do školy, takže přicházím o přednášky.

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

Záleží na období, když je zkouškové, snažím se chodit do práce co nejméně, abych se mohla věnovat škole. Ale zhruba tak 15 hodin týdně se snažím. Někdy je to více někdy méně.

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

Teď mám poloviční úvazek, takže v průměru 4hodiny denně.

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

Účetní a ekonomku. To, co dělám při studiu, mi velmi vyhovuje.

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

Doufám, že si mě nechají ve firmě, kde jsem na poloviční úvazek

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

To, že musím pracovat, je v tomto ohledu velká výhoda, protože budu mít splněnou.

Dotazovaný č. 3: žena, 22 let

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

Musím si vydělávat, abych měla co nosit, jíst a popřípadě přispívat na domácnost. Také jsem trochu workoholik, takže to, že si můžu vydělat peníze, mě docela dělá šťastnou.

b) V jakém oboru pracuješ?

Teď pracuji jako recepční na hotelu. Také občas dělám různé papírování v jedné menší firmě.

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

Spíš podprůměr. Jsem špatný student a chtěla bych pracovat více. Bohužel školní papír je v dnešní době potřeba.

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

Asi tak 18 hodin, není to tolik, kolik bych si sama představovala.

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

To je různé. Tak 20 hodin týdně určitě.

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

V budoucnu se chci věnovat účetnictví, daním a auditorství.

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

Nejprve asi účetní a postupně se budu vypracovávat dále.

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

Myslím, že to nebude tak těžké. Ze začátku určitě nebudu mít nejlepší práci, za kterou mi dají bůhví jaké peníze, ale někde se začít musí.

Dotazovaný č. 4: muž, 24 let

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

Vydělat si nějaké peníze ke škole, případně získat nějakou praxi v komunikaci s lidmi.

b) V jakém oboru pracuješ?

Momentálně již několik let doučuji anglický jazyk. Dále jsem pracoval v obchodě se sportovním oblečením na poloviční úvazek. Vykonávám také pravidelně praxi v ekonomickém oddělení v jedné plzeňské společnosti.

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

Občas je to složité, hlavně při zkouškovém období, ale zvládám to dobře. Snažím se, nenechávat si úkoly a učení do školy na poslední chvíli, abych toho neměl moc najednou. S prací to dělám podobně.

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

30- 35 hodin za týden

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

20-30 hodin týdně

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

Rád bych získal práci v ekonomickém úseku firmy. Již jsem v tomto úseku vykonával praxi, která mě bavila, a studuji na ekonomické VŠ.

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

Např. práci projektového manažera. Tato práce přímo koresponduje s mým studovaným oborem na VŠ. Studuji systémy projektového řízení, takže by tato práce byla pro mě vhodná.

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

Doufám, že získání pracovního místa nebude složité. Mám zkušenosti s doučováním a již jsem několikrát vykonával praxi ve firmách na různých pozicích, jak na střední tak na vysoké škole.

Dotazovaný č. 5: žena, 22 let

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

K práci mě vede převážně motivace k získání lepší pracovní pozice po ukončení školy. Myslím si, že pokud budu pracovat průběžně a získávat informace nejen teorií, ale i praxí, bude to pro mě přínos nejen v budoucnu, ale i teď, jako pomůcka při studiu.

b) V jakém oboru pracuješ?

Pracuji v obchodní firmě, takže ve stejném, jako studuji. Měla jsem to štěstí, že u práce mohu využít informace ze školy a také naopak.

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

Určitě je to náročné, ale když se chce, tak to nějak vymyslet jde. Musím, ale hodně plánovat dopředu.

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

V průměru asi 30 hodin týdně.

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

Jak kdy. Je více méně jenom na mě, jak si udělám čas a kdy do práce jedu. V průměru tam strávím 15 hodin týdně, ale jak říkám, je to různé.

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

Určitě bych chtěla dělat nějakou práci, kde využiju to, co jsem celé ty roky studovala. Pokud mi bude umožněno pracovat na hezké pozici ve firmě, kam chodím pracovat už teď, budu jediné ráda a využiji toho.

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

Ráda bych pracovala například jako obchodní zástupce. Aby se mé práce týkalo i nějaké cestování a obchodní cesty a nemusela jsem každý den od rána do večera sedět v kanceláři.

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

Určitě je to pro mě velký bonus, že chodím při škole i pracovat oproti těm, kteří nic nedělají a zajímá je jenom škola a volný čas, což budoucí zaměstnavatelé moc neocení.

Dotazovaný č. 6: žena, 22 let

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

Během studia pracuji, protože si chci vydělat nějaké peníze, abych nebyla přítěž pro rodiče a trochu jim to usnadnila.

b) V jakém oboru pracuješ?

Naštěstí se mi podařilo, že pracuji ve svém ekonomickém oboru. Za to jsem velice ráda, jelikož získám praxi a kontakty. A navíc spojuju studium s praxí.

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

Myslím, že dosud jsem to zvládala velice dobře, ale to jen díky mému zaměstnavateli, který je velmi shovívavý a vychází mi vstříc s pracovní dobou.

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

Ve škole jsem každý den v průměru tak 4 – 6 hodin. Některé dny mám volnější. Poté se připravuji podle potřeby, v průměru tak 3 nebo 4 hodiny týdně.

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

Maximálně deset hodin týdně. Musím to skloubit se školou a s mým volným časem. Nechci to přehánět, jelikož si chci užít studentského života, než nastoupím na celý život do práce.

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

Ráda bych pracovala v oboru a nejlépe jako účetní. Je to práce, která by mě bavila, protože účetnictví mě na škole začalo velice bavit. A také si myslím, že účetní bude v budoucnosti stále potřeba.

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

Právě doufám, že se uplatním jako dobrá účetní v nějaké velké firmě. Ale ze začátku po studiích si myslím, že budu pracovat někde na nižší pozici, kde získám zkušenosti a pak se budu moci ucházet o vyšší pozice a snad se někdy dopracuji na pozici účetní v nějaké velké firmě. Ráda bych se dostala i dál, ale chci své plány držet při zemi.

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

Svoje nynější místo si chci udržet až do konce studia, protože si myslím, že bych zde po absolvování školy mohla pracovat. Tím bych měla vyřešenou otázku složitého hledání místa, které může být mnohdy dlouhodobější.

9.2. Dotazování z PEF ČZU v Praze

Dotazovaný č. 1: žena, 25 let

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

Největší důvod pro práci během studia pro mě je placení životně důležitých výdajů, jako je nájem a strava, jelikož již bydlím bez rodičů a je potřeba se o sebe postarat sama.

b) V jakém oboru pracuješ?

Moje práce se nachází v oblasti obchodu a služeb. Konkrétně se jedná o prodej zboží.

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

V počátcích školního roku se škola dala lépe skloubit s prací, jelikož nebylo tolik povinností a stresu jako v této druhé polovině školního roku. Teď už je hledání času pro práci složitější, a proto jsem musela snížit pracovní fond hodin. Po tomto kroku je pro mě toto období lépe zvladatelné.

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

Škola mi zabere přibližně kolem 30 hodin týdně.

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

Momentálně je můj úvazek na Dohodu o provedení práce, takže nemám pevně daný počet hodin, který v týdnu musím splnit. Podle přání zaměstnavatele je nutné odpracovat minimálně 40 hodin měsíčně. Já momentálně splňuji 60-80 hodin měsíčně podle mých časových možností a potřeb zaměstnavatele

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

Ráda bych pracovala v oblasti marketingu, HR, logistiky nebo obchodu. Chtěla bych v jedné z těchto oblastí využít svých zkušeností a dovedností a dále se rozvíjet. Příkladem ideální pozice by mohli být manažer oddělení či marketingový specialista. Ideálně bych ráda začala pracovat ve větší například nadnárodní firmě, ve které bych poznala nové prostředí, našla nové příležitosti a mohla dále pracovat na svém kariérním růstu.

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

Přímo po absolvování školy bych ráda získala praxi. Chtěla bych začít pracovat na nižší pozici a postupně se vypracovávat. Příkladem postudijní pozice by mohla být například pozice asistentky, sekretářky či administrativní pracovnice.

Doufám, že díky vysoké škole a dovednostem, které bych měla šanci využít a novým, které bych získala, by moje šance na postup byly oproti ostatním pracovníkům vyšší a já bych měla možnost dostat se dále.

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

Moje pracovní zkušenosti nejsou z oboru, ve kterém bych do budoucnosti ráda pracovala. Myslím si, že budu mít složité získat nějakou dobrou, čímž myslím zajímavou, pracovní pozici, ke které je potřeba vysoké škola, a proto budu hledat pracovní pozici, ze které se budu moci časem propracovat k zajímavější práci.

Dotazovaný č. 2: žena, 24 let

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

Důvod, který mě vede k práci při studiu je jednak finanční stránka, abych byla do určité míry soběstačná a také zkušenosti, které mi má práce nabízí.

b) V jakém oboru pracuješ?

Pracuji v oboru technicko ekonomickém. Konkrétně v Komerční bance na útvaru oceňování a zajišťování rizik. Na tomto oddělení pracuji společně s kolegy, kteří se zabývají oceňováním nemovitostí.

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

Souběžně se studiem pracuji téměř tři roky a díky podmínkám, které mi práce nabízí o zkouškovém nebo během jiných důležitých školních aktivitách, jsem v práci minimálně a rozhodně to neznamena žádný problém, mohu téměř bez problému skloubit tyto činnosti.

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

Přesný počet nelze jednoznačně určit vzhledem k tomu, že každý týden nejsem ve škole stejný počet hodin. Průměrně bych ale řekla, že týdně věnuji škole a školním povinnostem kolem 10 hodin.

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

Pracovní úvazek na jeden týden nemám pevně stanovený, ovšem většinou se počet hodin pohybuje mezi 15 – 20hodinami týdně.

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

Po absolvování studia bych se chtěla věnovat práci, která by se týkala mého momentálního studia na VŠ. Konkrétně koridoru, který jsem si zvolila a kterým je marketing. Domnívám se, že tato oblast by mě bavila a mohla bych se zde rovněž seberealizovat.

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

Tahle otázka mi přijde stejná jako předchozí. Očekávám tedy, že moje budoucí práce bude v oboru týkající se marketingu.

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

Jsem přesvědčená, že v dnešní době hraje stěžejní roli praxe, kterou musí absolvent disponovat, aby byl pro trh atraktivní. Proto doufám, že díky praxi, kterou jsem během studia získala, budu mít dobrý základ pro získání pracovního místa.

Dotazovaný č. 3

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

Určitě kvůli získání praxe a financím na jídlo, bydlení a nějaké ty volnočasové aktivity.

b) V jakém oboru pracuješ?

Ekonomika. Je to spíše výpomoc, jde o různé papírování, administrativu, sem tam i nějaké to účetnictví.

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

Práci se školou zvládám, přesto, že někdy je to obtížné časově skloubit, na člověka je toho hodně a chce to dost úsilí.

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

Mám to rozdílné, jeden týden věnuji kompletně škole a druhý týden spíše práci, ale zhruba asi 10 hodin týdně.

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

Kolem 30-40hodin.

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

Práci v oblasti ekonomiky nebo účetnictví, banka, nebo nějaký jiný velký podnik, kde budu mít postavení na vyšší úrovni.

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

Asi obdobně jako u předchozí odpovědi, v oblasti účetnictví, ekonomice nebo bance.

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

Dobré, jelikož mám nějaké pracovní dovednosti za sebou, získám titul inženýra, ale na druhou stranu si myslím, že konkurence je vysoká a ekonomů inženýrů je spousta.

Dotazovaný č. 4: žena, 24 let

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

Během studia si sháním brigádu zejména pro finanční přilepšení, také jsem ale ráda když za pomoci brigády získávám i praxi, která se mi bude hodit pro získání budoucího zaměstnání. Brigáda je i určitá výplň času, zvláště když mám školu jen pár dní v týdnu. Dalším důvodem může být i to, že si v průběhu brigády ujasňuji, co v budoucnu chci dělat a co ne.

b) V jakém oboru pracuješ?

Vypomáhám na účetním oddělení v jedné firmě, takže dá se říct, že pomocná administrativa.

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

Dají se zvládnout, práci přizpůsobuji škole, chodím jen 2 až 3 dny v týdnu na 5 hodin, takže mi zbývá dostatek času i na školu i na volnočasové aktivity.

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

Cca 20 hodin

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

10-15 hodin

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

Nějakou specializovanější odbornou práci, ne jen obyčejnou administrativu. Přesnou představu ještě nemám, uvidí se po dostudování.

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

Myslím, že ze začátku spíše nějakou obyčejnou administrativní pozici.

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

Vzhledem k tomu, že už mám za sebou několik brigád různého zaměření, domnívám se, že sehnat přijatelnou práci nebude takový problém.

Dotazovaný č. 5: muž, 24 let

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

Kvůli penězům, aby za mě rodiče nemuseli všechno platit a abych měl nějaké peníze navíc na svoje záliby. Kromě toho, kdybych nepracoval, tak vyjdu vysokou školu s tím, že nemám žádnou praxi a kromě titulu nebudu mít navíc co nabídnout.

b) V jakém oboru pracuješ?

V současnosti mám brigádu v účetní firmě.

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

Tak zatím dobře. Rozhodně se snažím mít školu na prvním místě před prací, abych potom neměl problémy se získáváním zápočtů a zkoušek.

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

To záleží, zrovna teď taky píšu diplomku, tak je to víc hodin než obvykle. Řekl bych, že tak do 30 hodin.

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

Přibližně kolem 20 hodin.

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

Nejvíce bych se chtěl věnovat asi účetnictví, auditu. To mě vždycky bavilo už od střední školy.

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

Tak určitě mě hned nevezmou na nějakou vedoucí pozici, i když špatný by to nebylo. Spíš to vidím na nějakou nižší pozici v oblasti administrativy, ze který se budu muset vypracovat nahoru.

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

Nejdůležitější je praxe, díky brigádě jsem se vžil do toho, jak to v práci chodí, naučil se spoustu nových věcí, které mi škola nedala a nedává, proto si myslím, že bych neměl mít problém si najít místo.

Dotazovaný č. 6

1. okruh

a) Které důvody Tě vedou pracovat během studia?

Kvůli získání praxe v oboru a snazšímu získání práce po ukončení školy, abych nemusela jít na úřad práce. Zjištění, zda mě práce v oboru baví. Taky kvůli podpoře rozhodnutí, zda být zaměstnancem či podnikat a finanční nezávislosti.

b) V jakém oboru pracuješ?

Finance, dělám účetnictví

2. okruh

a) Zhodnot', jak zvládáš současně své pracovní a studijní povinnosti.

Studijní povinnosti zvládám. Nyní v 5. ročníku bych ale ocenila více volného času na psaní diplomové práce, abych ji stihla včas odevzdat

b) Kolik hodin týdně věnuješ škole a studijním povinnostem?

Obyčejně asi 12 hodin s diplomkou asi kolem 20.

c) Kolik hodin týdně činí Tvůj pracovní úvazek?

20 hodin týdně.

3. okruh

a) Jakou práci by, jsi chtěl/a po absolvování studia vykonávat?

V oblasti, účetnictví, daní či financí, pravděpodobně být zaměstnancem

b) Jakou práci očekáváš, že budeš vykonávat v souvislosti s ukončením VŠ?

V oblasti účetnictví.

c) Jak hodnotíš získání svého pracovního místa po ukončení školy vzhledem k Tvým dosavadním pracovním zkušenostem?

Doufám, že mé dosavadní pracovní zkušenosti mi pomohou získat práci, kterou očekávám, že získám.