

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Martin Píša

Strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých  
Strategies for Overcoming Barriers to Participation in Adult Education

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2015

**Vedoucí práce:**

PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracoval samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autora

## ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje problematice bariér v účasti na vzdělávání dospělých. Na základě reflexe soudobých teoretických poznatků o nerovnostech v účasti na vzdělávání dospělých a bariér v účasti na vzdělávání dospělých bylo připraveno a realizováno výzkumné šetření, které se zabývá strategiemi překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých u rodičů na rodičovské dovolené. Ti jsou jednou ze skupin se znevýhodněným přístupem ke vzdělávání a je pro ně charakteristický komplex situačních bariér. Účastníci výzkumu ( $n = 6$ ,  $M = 34,5$ ) se zúčastnili polostrukturovaného rozhovoru, jehož předmětem bylo sedm tematických okruhů týkajících se osobní historie respondenta, jeho studijní a profesní dráhy a okolností jeho života. Na základě získaných dat byly identifikovány podmínky a mechanismy, které pomáhají k překonání skupinově specifických bariér v účasti na vzdělávání. Na základě společných prvků výpovědí respondentů byla definována ekonomicky orientovaná strategie překonávání bariér a alternativní strategie překonávání bariér.

Klíčová slova: vzdělávání dospělých, další vzdělávání, celoživotní učení, celoživotní vzdělávání, bariéry účasti na vzdělávání, znevýhodněný přístup ke vzdělávání, vzdělávání rodičů, rodičovská dovolená

## ABSTRACT

This thesis deals with the issue of barriers to participation in adult education. Survey, which investigates the strategies used for overcoming the barriers to participation in adult education by parents on parental leave, has been prepared on the basis of the contemporary theoretical knowledge on barriers to participation in adult education and inequalities in participation in adult education. Parents on parental leave are one of the groups with uneven access to adult education and they are deterred from participation in education because of situational barriers. Research participants ( $n = 6$ ,  $M = 34.5$ ) participated in semi-structured interview, which consists of seven topics related to the respondent's personal history, his academic and professional career and the circumstances of his life. Based on the data, the conditions and mechanisms that help to overcome group-specific barriers to participation in adult education were identified. On the basis of the common elements of respondents' answers the economically oriented strategy for overcoming barriers and the alternative strategy for overcoming barriers were defined.

Key words: adult education, continuing education, lifelong learning, lifelong education, barriers to participation in adult education, deterrents to participation in adult education, uneven access to education, parental education, parental leave

## OBSAH

0 ÚVOD .....	7
1 KONCEPTUÁLNÍ UKOTVENÍ TÉMATU A STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY.....	9
1.1 Celoživotní vzdělávání a celoživotní učení .....	9
1.1.1 Celoživotní vzdělávání.....	9
1.1.2 Celoživotní učení .....	10
1.2 Vzdělávání dospělých.....	11
1.2.1 Klasifikace vzdělávání dospělých.....	12
1.2.2. Funkce vzdělávání dospělých .....	16
1.2.3 Shrnutí oddílů o vzdělávání dospělých .....	17
1.3 Reprodukce vzdělanostních nerovností .....	18
1.3.1 Modely reprodukce vzdělanostních nerovností .....	19
1.3.2 Faktory ovlivňující vzdělávací dráhu na úrovni počátečního vzdělání.....	19
1.3.3 Shrnutí oddílů o reprodukci vzdělanostních nerovností.....	21
1.4 Účast na vzdělávání dospělých .....	21
1.4.1 Prediktory účasti na vzdělávání dospělých.....	22
1.4.2 Kompenzace vzdělanostních nerovností .....	36
1.4.3 Shrnutí oddílů o účasti na vzdělávání dospělých.....	38
1.5 Bariéry účasti na vzdělávání dospělých.....	38
1.5.1 Institucionální bariéry .....	40
1.5.2 Situační bariéry .....	42
1.5.3 Dispoziční bariéry .....	44
1.5.4 Skupiny se znevýhodněným přístupem ke vzdělání .....	45
1.6 Možnosti překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých.....	51
1.6.1 Opatření k překonávání institucionálních bariér.....	52
1.6.2 Opatření k překonávání situačních bariér.....	54
1.6.3 Opatření k překonávání dispozičních bariér.....	55
1.6.4 Shrnutí oddílů o překonávání bariér.....	58
2 VÝZKUMNÁ ČÁST .....	62

2.1 Úkoly výzkumné části práce .....	62
2.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky .....	63
2.3 Výzkumný rámec a výzkumná strategie .....	63
2.4 Metody a postupy .....	64
2.4.1 Charakteristika výběrového souboru.....	64
2.4.2 Metoda výběru .....	65
2.4.3 Metoda sběru dat a organizace výzkumu .....	68
2.4.4 Metoda analýzy dat .....	69
2.5 Výsledky a diskuze názorů .....	69
2.5.1 Skupinově specifické bariéry.....	70
2.5.2 Motivace k účasti na vzdělávání dospělých .....	77
2.5.3 Faktory a opatření pro překonávání bariér .....	83
2.5.4 Strategie překonávání bariér .....	95
3 ZÁVĚR.....	105
4 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	108
5 PŘÍLOHY .....	115
Seznam příloh .....	115
Příloha A: Opora výběru – seznam oslovených mateřských center .....	116
Příloha B: Představení výzkumu .....	117
Příloha C: Scénář rozhovoru .....	118
Příloha D: Profily respondentek .....	119

## 0 ÚVOD

Rozdílné příležitosti k účasti na vzdělávání dospělých jsou jedním z významných témat andragogiky. Při řešení diplomové práce vycházím především z práce Crossové (1981), která vyvinula robustní typologii bariér účasti na vzdělávání dospělých a využívám informací, které k tomuto tématu poskytují práce domácích i zahraničních autorů. Ti většinou na Crossovou přímo či nepřímo reagují, často na ni dokonce přímo navazují. Za významná východiska považuji výsledky výzkumu Czesané (2010) zabývajícího se nerovnostmi v účasti na dalším vzdělávání, výsledky výzkumu Rabušicové, Rabušice a Šedřové (2008) věnujícího se motivaci účasti a bariérám účasti na vzdělávání dospělých, a výsledky výzkumu Žáčkové (2010), která identifikovala bariéry specifické pro jednotlivé skupiny se znevýhodněným přístupem ke vzdělávání i opatření ke zvýšení jejich účasti v prostředí České republiky. Důležitým zdrojem dat jsou také výstupy šetření Adult Education Survey z roku 2011 (ČSÚ, 2013), který komplexně uchopil problematiku vzdělávání dospělých v České republice. Ačkoli je díky těmto zdrojům dostupné veliké množství informací o závažnosti a výskytu jednotlivých bariér u různých skupin obyvatelstva, relativně menší množství informací je k dispozici o faktorech a podmínkách umožňujících bariéry překonávat.

První částí práce tvoří kapitola nazvaná Konceptuální ukotvení tématu a stav řešené problematiky. Tato část práce se zabývá celoživotním vzděláváním, celoživotním učením, nerovnostmi ve vzdělávání na úrovni počátečního vzdělávání i vzdělávání dospělých, bariérami v účasti na vzdělávání dospělých a možnostmi jejich překonávání.

Výzkumná část práce se zabývá strategiemi, pomocí kterých rodiče na rodičovské dovolené úspěšně překonávají soubor pro ně specifických bariér účasti na vzdělávání. Rodiče na rodičovské dovolené jsou pro řešení tématu zajímaví, protože představují jednu ze skupin se znevýhodněným přístupem ke vzdělávání a zároveň vykazují vysokou motivaci k účasti na něm. To znamená příslib nalezení úspěšných a funkčních strategií. Z hlediska širších společenských souvislostí je tato skupina významná, protože rodičovská dovolená je spojena s řadou specifických problémů provázejících opětovný návrat na trh práce. Výzkum strategií užívaných k překonávání bariér účasti na vzdělávání má potenciál objasnit roli vzdělávání v tomto období života.

Cílem práce je identifikovat podmínky a faktory, které pomáhají rodičům na rodičovské dovolené účastnit se vzdělávání i přes existenci bariér a následně definovat úspěšné strategie jejich překonávání.

Výzkumná část práce je řešena v kvalitativním výzkumném rámci. Za výzkumnou strategii byla zvolena případová studie. Výzkumná část práce pomocí polostrukturovaných rozhovorů vycházejících z témat první části práce sleduje okolnosti života respondentů. Ty se týkají jejich účasti na vzdělávání dospělých, ale i dalších souvislostí účasti na vzdělávání dospělých na jiné než individuální úrovni (např. povaha vzdělávací nabídky). Na tomto základě se dále snaží identifikovat jednotící prvky a prvky odlišnosti v rámci jednotlivých individuálních strategií za účelem definování obecné úspěšné strategie překonávání bariér účasti rodičů na rodičovské dovolené na vzdělávání dospělých.



# 1 KONCEPTUÁLNÍ UKOTVENÍ TÉMATU A STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

## 1.1 Celoživotní vzdělávání a celoživotní učení

Vývoj současných společností je charakteristický technologickými, kulturními a společenskými změnami, které vyvolávají zvýšené požadavky na vzdělávání i na změnu priorit vzdělávacích politik. Ústředním tématem se stává flexibilita v učení, míněná jako schopnost přizpůsobit se aktuálním požadavkům pracovního trhu. To vyžaduje dlouhodobější, často i celoživotní úsilí. Vyhovění těmto nárokům usnadňuje postupný přechod od tradičního pojetí vzdělávání ke koncepci celoživotního učení (ČSÚ, 2013, s. 10).

Koncept celoživotního vzdělávání a následně koncept celoživotního učení a jejich reflexe ve strategických dokumentech byla v 50. a 60. letech akcelerována působením dobově specifických faktorů (např. rozvoj technologií, globalizace trhu a urbanizace), které vyvolávaly požadavky na větší kapacitu kvalifikované pracovní síly a tím i tlak na vzdělávací systémy (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 19).

Jelikož je celoživotní učení rámcem, ve kterém se odehrává vzdělávání dospělých, je pro další směřování práce nutné se vývoji a definici tohoto rámce alespoň stručně věnovat.

### 1.1.1 Celoživotní vzdělávání

Šerák a Dvořáková (2009, s. 21–26) popisují celoživotní vzdělávání jako první fázi změny uvažování o roli, hodnotě a účelu vzdělávání. Při použití současné optiky je celoživotní vzdělávání do jisté míry překonaným pojetím vzdělávání. Podobně jako současná perspektiva však mělo připravit jedince na život ve společnosti plně probíhajících změn. Po přesunutí důrazu na ekonomickou konkurenceschopnost a zdůraznění finančních aspektů vzdělávání, začíná být vzdělávání chápáno jako dlouhodobá investice. Jako taková je brána jako forma kapitálu i jako součást společenské spotřeby. Důraz je kladen na efektivitu a návratnost investic.

Koncepty celoživotního vzdělávání a celoživotního učení se pokoušely o přehodnocení role vzdělávání a učení v 60. a 70. letech 20. století a měly za cíl sociální a kulturní rozvoj společnosti. Důraz byl kladen také na širokou přístupnost vzdělávání. Cíle vztahující se k uplatnění na pracovním trhu a environmentální cíle hrály méně podstatnou roli. Již v té době byla zdůrazňována možnost přecházet mezi zaměstnáním a vzděláváním v průběhu celého života. To mělo sloužit jako vhodnější alternativa pro stále se prodlužující fázi počátečního vzdělávání. Ačkoli tyto myšlenky našly podporu na úrovni politické, nedošlo k jejich plné realizaci (MŠMT, 2007, s. 10–11).

### **1.1.2 Celoživotní učení**

Současné pojetí celoživotního učení se rozvíjí od 90. let 20. století. Základní myšlenky předchozích konceptů přetrvávají, mění se však chápání jejich společenských funkcí. Těžiště pozornosti je přesunuto na efektivitu fungování ekonomiky, odborné vzdělávání a uplatnění na pracovním trhu. Je patrný odklon od důrazu na školské instituce a současné přiznání většího významu neformálnímu vzdělávání a informálnímu učení. Celoživotní učení je tedy konceptem, který zásadním způsobem změnil pohled na vzdělávání. Předpokládá časté a rozmanité přechody mezi zaměstnáním a vzděláváním a umožňuje získávat potřebné znalosti, dovednosti, kompetence a kvalifikace kdykoli během života. Součástí konceptu celoživotního učení jsou opatření, která činí různé vzdělávací dráhy rovnoprávnými. Celoživotní učení je navíc spíše než kontinuálním procesem učení se také neustálou připraveností se učit. Z hlediska celoživotního učení je tedy obecná schopnost učit se cennější než konkrétní kompetence (MŠMT, 2007, s. 8–11).

Na úrovni mezinárodních organizací je zdůrazňována role vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení jako nástroje na cestě ke znalostní ekonomice a učící se společnosti (OECD, 2003, s. 3), akceleratoru kladných společenských změn a zároveň prostředek k jejich zvládnutí (World Bank, 2003, s. 17) i prostředku ke zvyšování znalostí, dovedností a kompetencí v osobním, občanském i profesním životě (European Commission, 2001, s. 9). Definice používaná European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) navíc zdůrazňuje výsledky vzdělávání, když považuje celoživotní učení za souhrnné označení pro všechny vzdělávací aktivity absolvované jedincem během jeho života, které vedou ke zvýšení úrovně znalostí, dovedností a kompetencí a získání

kvalifikace v osobní, sociální i pracovní oblasti (CEDEFOP, 2014, s. 171). Šerák a Dvořáková (2009, s. 25–26) doplňují, že koncept celoživotního učení je také imperativem neustálého rozvoje jedince v oblasti soukromého i pracovního života. Charakteristické je přenesení odpovědnosti za rozvoj na jednotlivce.

Vzdělávací politika a systém by měly podle dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 nabízet dostatečnou podporu pro adaptaci v měnícím se prostředí a usnadnit tak převzetí odpovědnosti za utváření vlastního života i společnosti (MŠMT, 2014, s. 22).

Čeští dospělí se v roce 2010 účastnili aktivit spadajícího do celoživotního učení v 12,9 % případů. Průměr Evropské Unie (EU) z roku 2011 pak činí 15,1 %. Hodnota 15 % je nastaveným požadovaným cílovým stavem v rámci Evropské spolupráce ve vzdělávání (Nantl, 2013, s. 13).

## **1.2 Vzdělávání dospělých**

Ačkoli má podle Průchy a Vetešky (2014, s. 301–302) pojem vzdělávání dospělých několik významů, v rámci této práce jím, s odkazem na Palána (2002, s. 237), rozumím všechny vzdělávací aktivity, které jsou realizovány v dospělém věku. Může být realizováno jako formální, nebo neformální vzdělávání a zahrnuje specifické, na dospělé orientované vzdělávací metody a postupy. Vzdělávání dospělých znamená také proces uvědomělého a zaměřeného rozvíjení schopností, osvojování a upevňování dovedností, společenských norem a způsobů jednání, získávání znalostí a formování postojů v rámci sebevzdělávání (informálního učení) i formalizovanějších vzdělávacích aktivit.

Průcha a Veteška (2014, s. 87) zmiňují v souvislosti se vzděláváním dospělých i právní definici dospělosti danou dovršením osmnácti let věku (definice skrze účastníka), zatímco CEDEFOP (2014, s. 18) zdůrazňuje, že vzdělávání dospělých se odehrává po počátečním vzdělávání (definice skrze etapy vzdělávací dráhy).

### **1.2.1 Klasifikace vzdělávání dospělých**

Vzdělávání dospělých zahrnuje veliké množství různorodých vzdělávacích aktivit a metod a může být klasifikováno podle několika souborů kritérií. Vzdělávání dospělých je možné rozlišit podle fáze života, ve které se odehrává na počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Z hlediska stupně formalizace dělíme vzdělávání dospělých na formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Podle obsahu potom například na profesní, zájmové a občanské. Další profesní vzdělávání lze dále dělit na normativní, kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání (Palán, 2002, s. 237; Šerák a Dvořáková, 2009, s. 27).

#### **Etapy vzdělávací dráhy**

Koncepty celoživotního učení a celoživotního vzdělávání se snaží překonat uvažování, které pojímá vzdělávání jako aktivitu omezenou na určitou fázi života. Snaží se vytvářet prostředí, kdy je možné získávat potřebné vzdělání a kvalifikaci kdykoli v průběhu života. Přesto je účelné rozlišovat alespoň dvě kategorie vzdělávání definované pomocí kritéria času. Jsou jimi počáteční vzdělávání a další vzdělávání.

#### **Počáteční vzdělávání**

Český statistický úřad (ČSÚ) definuje počáteční vzdělávání jako vzdělání absolvované v prvních dekáдах života, minimálně ve formě povinné školní docházky (ČSÚ, 2013, s. 18). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) pojímá počáteční vzdělávání jako vzdělávání probíhající v mladém věku a takové, které je po ukončení povinné školní docházky ukončeno vstupem na trh práce nebo zařazením se mezi ekonomicky neaktivní obyvatele (MŠMT, 2007, s. 9). Vstup na trh práce je podstatnou charakteristikou počátečního a dalšího vzdělávání i v definici CEDEFOP (2014, s. 117), který počáteční vzdělávání definuje jako vzdělávání realizované před vstupem do profesního života v počátečním vzdělávacím systému.

Ačkoli se počáteční vzdělávání ve většině případů týká vzdělávání dětí a mládeže, získání určitého stupně vzdělávání v rámci školského systému může být nahlíženo jako vzdělávání dospělých (Průcha a Veteška, 2014, s. 217, 301). Aby mohlo být vzdělávání v rámci školského systému označeno za vzdělávání dospělých, musí být realizováno po

ukončení počáteční fáze vzdělávací dráhy. Podporu této perspektivě přiznávají i Šerák a Dvořáková (2009, s. 27–28), kteří dělí vzdělávání dospělých na školské vzdělávání dospělých, další vzdělávání dospělých a vzdělávání seniorů. Školské vzdělávání dospělých pak reprezentuje tzv. druhou vzdělávací šanci, která označuje situaci, kdy jedinec po ukončení počátečního vzdělávání a následné časové prodlevě začne opět navštěvovat školskou instituci.

Do fáze počátečního vzdělávání tedy řadíme takové vzdělávání, které je realizováno kontinuálně od počátku vzdělávací dráhy, a které není doplněno vstupem na trh práce. Vzhledem ke vzdělávání dospělých je tato klasifikace v rámci primárního a sekundárního vzdělávání celkem bezproblémová. Nedostatky této klasifikace se ukazují při pokusu systematicky zařadit terciární vzdělávání. Ačkoli zpravidla bývá považováno za součást počátečního vzdělávání, jeho účastníci jsou dospělými a mnohdy jsou během studia v zaměstnaneckém poměru. Jednotlivec tedy může současně naplňovat některá kritéria účasti na počátečním vzdělávání i některá kritéria účasti na vzdělávání dospělých.

#### Další vzdělávání

MŠMT (2007, s. 9) definuje další vzdělávání jako vzdělávání probíhající po prvním vstupu na trh práce. Podle CEDEFOP (2014, s. 51) je další vzdělávání součástí celoživotního učení a lze jím označit jakýkoli druh vzdělávání (obecné, specializované, odborné, formální i neformální) realizované za účelem profesionálního nebo osobnostního růstu. Viteová (2009, s. 4) charakterizuje další vzdělávání jako institucionalizovanou možnost dospělých pokračovat v osobním a profesním rozvoji.

#### **Míra formalizace vzdělávání**

Vzdělávání dospělých se může odehrávat ve třech rovinách, kterými jsou formální vzdělávání, neformální vzdělávání a sebevzdělávání (do jisté míry slučitelné s pojmem informální učení).

#### Formální vzdělávání dospělých

Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, má vždy definovanou funkci, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení (MŠMT, 2014,

s. 9). Podle ČSÚ (2013, s. 18) musí program formálního vzdělávání dále splňovat kritéria týkající se hierarchičnosti, přijímacích a registračních požadavků a požadavků na trvání.

Programy formálního vzdělávání musí být navíc uznány národními autoritami. Výstupy formálního vzdělávání jsou kromě znalostí a dovedností i formální potvrzení ukončeného stupně vzdělání (Rabušicová a Rabušic, 2008c, s. 46–47).

Ačkoli je formální vzdělávání nejčastěji vnímáno jako počáteční vzdělávání, hraje důležitou roli i ve vzdělávání dospělých. Koncept celoživotního učení počítá s rozvolněním a individualizací vzdělávacích drah. Takové vzdělávací dráhy umožňují kombinovat vzdělávání, účast na trhu práce a takové vzdělávání dospělých, ve kterém není účast na formálním vzdělávání omezena sociodemografickými faktory a věkem. Nakonec, formální vzdělávání je jedním ze způsobů zvýšení dosaženého stupně vzdělávání v rámci „druhé šance“ (ČSÚ, 2013, s. 18–19).

Účast osob starších 25 let na formálním vzdělávání dospělých neustále roste. V roce 2011 bylo 35 % účastníků formálního vzdělávání starších 25 let. Celá polovina z nich potom byly osoby starší 30 let. Tento trend je zapříčiněn jednak prodlužováním vysokoškolského studia, ale také zvyšováním počtu osob, které se formálního vzdělávání účastní po určité pauze ve vzdělávací dráze. Formálního vzdělávání se alespoň jednou ročně účastní 10,3 % osob ve věku 18–69 let. Sekundárního vzdělávání se účastní 4,3 % těchto osob, terciárního vzdělávání pak 6 % z nich. V této statistice jsou zahrnutí i studenti vyšších ročníků středních škol a studenti vysokých škol studující v rámci počátečního vzdělávání studující obvykle denní formou. Při omezení zkoumané populace na osoby ve věku 25–69 let bylo zjištěno, že středoškolského studia se účastní 0,7 % a vysokoškolského a vyššího odborného studia 3 % populace. Ani tato statistika není z hlediska vzdělávání dospělých prosta zkreslení, když většina účastníků formálního vzdělávání je ve věku 25–29 let a zahrnuje tedy i studenty vyšších ročníků běžného vysokoškolského studia dokončujících své prvotní vzdělávání. Pro vyloučení i tohoto zkreslení byl v rámci Adult Education Survey (AES) zaveden pojem tzv. staršího studenta (ČSÚ, 2013, s. 19–23). Bohužel výsledky AES nezmiňují podíl starších studentů na celkové populaci. Podle šetření Eurostat 2005 (MŠMT, 2007, s. 45) se v roce 2003 účastnilo formálního vzdělávání dospělých 1,4 % populace.

Vzhledem k hodnotám účasti jednotlivých věkových kohort na formálním vzdělávání (ČSÚ, 2013, s. 34–35), míře zapojení dospělé populace do formálního vzdělávání (MŠMT, 2007, s. 45) a trendu postupně se zvyšující účasti dospělých na vzdělávání (ČSÚ, 2013, s. 19–20), lze předpokládat, že podíl starších studentů na celé populaci má hodnotu přibližně 2 %.

### Neformální vzdělávání dospělých

Neformálním vzděláváním rozumíme organizovaný a strukturovaný vzdělávací program s předem danými vzdělávacími cíli a vedený vzdělávací autoritou, který však nelze považovat za formální vzdělávání. Ačkoli nevede k dosažení standardního formalizovaného osvědčení, mohou aktivity neformálního vzdělávání dosahovat srovnatelné míry systematičnosti a organizovanosti. Ve srovnání s formálním vzděláváním mají programy neformálního vzdělávání kratší trvání a jsou tak účinným nástrojem k vyrovnávání nesouladu mezi aktuálním stavem a požadavky v osobním životě, zaměstnání nebo na trhu práce (ČSÚ, 2013, s. 38).

Neformální vzdělávání je podle Matějů, Strakové a Veselého (2010, s. 19) naprosto dominantní formou vzdělávání dospělých v České republice (ČR). Podle výsledků AES (ČSÚ, 2013, s. 39) se v ČR účastní alespoň jedné aktivity neformálního vzdělávání ročně 32,1 % osob ve věku 18–69 let.

Podle údajů Eurostatu z roku 2003 se neformálního vzdělávání účastní 13 % dospělých, což představuje menší rozdíl oproti průměru EU než účast ve formálním vzdělávání a informálním učení. Problémem neformálního vzdělávání v ČR je výrazně kratší délka trvání jednotlivých kurzů oproti průměru EU (průměrně 50 hodin ročně v ČR a 84 hodin ročně v EU). Ve srovnání s EU je v ČR menší rozdíl v účasti na neformálním vzdělání mezi různými kvalifikačními a profesními skupinami (MŠMT, 2007, s. 46).

### Informální učení

Informálním učením se rozumí učení, kterému chybí institucionální organizace a zpravidla i systematizace. Je to získávání dovedností, vědomostí a kompetencí při každodenních činnostech (MŠMT, 2007, s. 9–10). Zatímco Rabušicová a Rabušic (2008a, s. 77) řadí do informálního učení uvědomělé i neuvědomělé činnosti, tak ČSÚ (2013, s. 10)

považuje za informální učení pouze ty aktivity, které i když nejsou institucionalizované, jsou alespoň záměrné. V každém případě lze informální učení považovat za historicky nejstarší a nepřírozenější způsob získávání znalostí (Rabušicová a Rabušic, 2008a, s. 77).

Tři výše diskutované stupně formalizace vzdělávání se navzájem doplňují a každý je efektivní v jiné oblasti. Formální vzdělávání je nejlepší v kumulaci systematických znalostí a dovedností. Neformální vzdělávání pomáhá získávat praktické dovednosti potřebné pro různé aktivity člověka a často je spojeno s pracovní pozicí. Informální učení plní afektivní vzdělávací funkci a je nejefektivnější, když je vztaženo k hodnotám a emocím. Jedná se o učení v rodině a v komunitě (sociokulturní učení) a posiluje emoce. Vzájemně se podporují a umocňují a jsou nerovnoměrně akcentovány v průběhu života jedince (Colletta, 1996, s. 22–23).

### **Obsah vzdělávání**

Z hlediska obsahu lze vzdělávání dospělých v závislosti na specifičnosti kritérií dělit do mnoha skupin. Šerák a Dvořáková (2009, s. 27) dělí z hlediska obsahu další vzdělávání na tři hlavní skupiny, kterými jsou zájmové, občanské a další profesní vzdělávání dospělých. Smysluplnost tohoto dělení dokládají i monografie zaměřené na tyto druhy vzdělávání (např. Šerák, 2009) nebo obsáhlé kapitoly v publikacích komplexně se věnujících vzdělávání dospělých (např. Novotný, 2008). AES používá termíny pracovní orientované neformální vzdělávání a mimopracovní neformální vzdělávání pro popis podobných kategorií (ČSÚ, 2013). Oblast vzdělávání dospělých je z hlediska obsahu velmi heterogenní. Podle Rabušicové a Rabušice (2008d, s. 319) určuje obsahy vzdělávání dospělých povaha a vývojová úroveň společnosti. V současnosti je z hlediska obsahu v rámci neformálního vzdělávání dominantní studium cizích jazyků (ČSÚ, 2013, s. 43, 101). Definice a osvětlení obsahových kategorií vzdělávání dospělých z hlediska množství informací přesahuje možnosti této práce a není jim proto dále věnována pozornost.

### **1.2.2. Funkce vzdělávání dospělých**

Podle CEDEFOP (2014, s. 18) je vzdělávání dospělých realizováno za účelem profesionálního nebo osobnostního růstu. Vzdělávání dospělých poskytuje obecné vzdělání v oblasti zájmu jedince, skrze osvojení základních znalostí a dovedností kompenzuje



vzdělanostní deficit založený na úrovni počátečního vzdělávání a pomáhá získat dříve nezískanou kvalifikaci. V neposlední řadě, ve formě dalšího vzdělávání nebo tréninku, pomáhá získat, zlepšit nebo aktualizovat znalosti dovednosti a kompetence v odbornosti důležité pro kariéru.

Vzdělávání dospělých přináší ekonomické a sociální benefity pro jednotlivce i celou společnost. Podle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 mezi kladné sociální efekty vzdělávání dospělých patří osobnostní rozvoj jednotlivce, zvyšování uplatnitelnosti na trhu práce, podpora aktivního občanství a sociální koheze (MŠMT, 2014, s. 13). Bassanini (2004, s. 2) navíc upozorňuje na těsný vztah mezi účastí na dalším vzdělávání a úspěšností na trhu práce. Další vzdělávání je podle CEDEFOP (2014, s. 51) důležité pro pokračující osobnostní a profesionální růst a klíčové pro zaměstnatelnost jedince. Další vzdělávání totiž rozvíjí předchozí získané znalosti a dovednosti, aby jedinec dokázal vyhovět nárokům, které před něj klade jeho profese, zaměstnavatel, nebo které si sám stanoví (Czesaná, 2010, s. 358).

### **1.2.3 Shrnutí oddílů o vzdělávání dospělých**

Předchozí text pojednal o různých typech vzdělávání dospělých. V jeho rámci je potom nejčastější variantou neformální vzdělávání. (Průcha a Veteška, 2014, s. 301–302). Informální učení, které nelze oddělit od každodennosti běžného života může však také vykazovat značnou mohutnost, a to zejména v oblasti zájmového vzdělávání (Rabušicová a Rabušic, 2008a s. 86–94). Omezení výzkumníků pramení z nemožnosti tato data sledovat a jednoznačně prokázat jeho efekty (Průcha a Veteška, 2014, s. 97–98).

V rámci neformálního vzdělávání dospělých má dominantní postavení pracovně orientované vzdělávání (ČSÚ, 2013, s. 74). To je dáno především tlakem zaměstnavatelů na udržování a zvyšování kvalifikace zaměstnanců a postavením vzdělávání ve společnosti, kdy možnost vzdělávat se v rámci pracovního poměru se stává důležitým kritériem výběru pozice uchazečem, žádaným benefitem, ale i povinností na straně zaměstnavatele. Dalšími důvody vysoké četnosti výskytu dalšího profesního vzdělání je také jeho snadná dostupnost, kdy například u podnikového vzdělávání odpadají omezení vyplývající z nedostatku času, nedostatku financí a prostorové nedostupnosti příležitostí ke vzdělávání (Novotný, 2008, s. 133–138). Významnou složkou neformálního vzdělávání

dospělých je i mimopracovní vzdělávání, které slouží k uspokojení jiného spektra potřeb než profesní vzdělávání (ČSÚ, 2013, s. 74).

Vzdělávání dospělých v rámci této práce chápu jako kategorií nadřazenou dalšímu vzdělávání. Ačkoli tedy pojmy vzdělávání dospělých a další vzdělávání odkazují na nestejně hierarchicky postavené kategorie, mohou se v následujícím textu objevit při popisu dvou kategorií stejné úrovně. To je dáno určitou rozvolněností terminologie označující jednotlivé druhy vzdělávání u různých autorů. Protože ve většině případů terminologii autorů zachovávám, mohou se dílčí části textu od tohoto stanoviska vzdálit. Někdy jsou užívány pojmy formální a neformální vzdělávání (např. ČSÚ, 2014), někdy například školské vzdělávání dospělých a další vzdělávání dospělých (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 27) pro označení podobných kategorií.

### **1.3 Reprodukce vzdělanostních nerovností**

Otázky týkající se reprodukce vzdělanostních nerovností nejsou ústředním tématem andragogiky, ale spíše sociologie výchovy a vzdělávání. Přesto s tématem bariér ve vzdělávání úzce souvisí. Ačkoli se andragogika v takové míře nevěnuje inteligenci, studijním předpokladům, schopnostem, jazykovým kódům nebo problematice tranzicí, předpokládá se určitá kontinuita a vliv těchto faktorů na účast na vzdělávání dospělých. Vzhledem k designu výzkumu a jeho schopnosti sledovat alespoň v omezené míře i tyto aspekty života jedince, je důležité přinést určitý vhled i do této problematiky.

Vzdělávání je považováno za významný stratifikační činitel, který pomáhá přeměnit schopnosti ve výsledný status (Simonová a Katrňák, 2008, s. 726). Tvrzení, že vzdělání se reprodukuje a přenáší z generace na generaci a zjištění, že sociálně-ekonomická situace rodiny a vzdělání rodičů jsou významnými determinantami dosaženého vzdělání jedince, mají obě velmi robustní podporu (Veselý a Matějů, 2010, s. 38).

### **1.3.1 Modely reprodukce vzdělanostních nerovností**

Podle Veselého a Matějů (2010, s. 41) operují teorie zabývající se reprodukcí nerovností ve vzdělávání s variantami základního socializačního modelu (Sewell a Shah; Sewell, Haller a Porters) a alokačního modelu (Kerckhoff). Stejní autoři hodnotí, že v rámci socializačního modelu jsou zásadními faktory, které ovlivňují vznik nerovností, s jedincem spojené charakteristiky (socializační faktory nerovností). Těmi se rozumí sociální původ, mentální schopnosti, významné sociální okolí, motivace a vzdělanostní aspirace formované sociálním okolím. Aspirace jsou v tomto modelu prostředníkem mezi sociálním původem a vzděláním. Obecně se tento model koncentruje na individuální úroveň reprodukce nerovností a předpokládá za nejdůležitější determinanty schopnosti a ctížádost. Ty potom pomáhají k dosažení vzdělání a vytvoření statusu. Naopak alokační model doplňuje, že schopnost jedince dosáhnout určitého vzdělání nebo statusu je determinována na člověku nezávislými bariérami, kterými jsou strukturální omezení vzdělávacího systému a institucí. O zmíněných skupinách faktorů pojedná konkrétněji následující oddíl.

### **1.3.2 Faktory ovlivňující vzdělávací dráhu na úrovni počátečního vzdělání**

Průcha a Veteška (2014, s. 299) zmiňují tři skupiny faktorů ovlivňující vzdělávací dráhu. Těmi jsou individuální charakteristiky subjektů (intelektové schopnosti, stadium kognitivního vývoje, motivace, zájmy, píle, osobní ambice, další psychické vlastnosti), socioekonomické a sociokulturní charakteristiky rodinného prostředí (podpora ze strany rodičů, finanční zainteresovanost na účasti na dalším vzdělávání a další) a otevřenost vzdělávacího systému pro přístup k celoživotnímu vzdělávání (bezplatné nebo finančně dostupné instituce vzdělávání).

Simonová a Soukup (2010, s. 300–304) vzpomínají Boudonovo pojetí vlivu sociálního původu na vzdělávací výsledky, které je dáno dvěma skupinami faktorů – primárními a sekundárními faktory. Primární faktory jsou ty aspekty sociálního původu, které vytvářejí rozdíly v dosažených studijních výsledcích. Patří k nim genetický přenos inteligence a studijních předpokladů, materiální podmínky a dále ty sociokulturní vlivy, které přímo působí na výkonnost. Sekundární faktory jsou ty, které ovlivňují rozhodování a

úspěšnost při přechodech mezi jednotlivými vzdělávacími stupni, ale které zároveň nesouvisí se studijními výsledky.

Bez ohledu na to, jestli má faktor primární nebo sekundární vliv na vzdělávací výsledky, uvádí literatura několik konkrétních ukazatelů vzešlých z empirických výzkumů. Veselý a Matějů (2010 s. 48–52) hovoří o možných faktorech na úrovni vzdělávacího systému. Za dvě nejdůležitější kategorie, které definují schopnost vzdělávacího systému reprodukovat nerovnosti, jsou považovány standardizace a stratifikace. Standardizace znamená míru, nakolik je vzdělání v daném systému uniformní a jednotné. Stratifikace znamená míru vnitřní a vnější selektivity vzdělávacího systému a procentuální zastoupení věkové kohorty, která dosáhne nejvyššího stupně vzdělání. Čím větší je toto procento, tím je systém méně stratifikovaný. Vysoká selektivita na nižších vzdělávacích stupních je podle Nantla (2013, s. 24) negativním trendem v českém vzdělávání. Míra selektivity na vyšších vzdělávacích stupních je potom menší. Simonová a Soukup (2010, s. 300–301) hovoří o faktorech strukturních. Rozumí jimi omezení, kterým na úrovni systému čelí jednotlivé sociální skupiny. Řadí mezi ně například relativní náklady na vzdělání, které nejsou ani při rovnosti absolutních nákladů na vzdělávání stejné pro všechny sociální třídy.

Trhlíková a Úlovcová (2010, s. 155–162) se zabývaly vlivem sociálního okolí na předčasné odchody z počátečního vzdělávání. Za nejvýznamnější faktory z této skupiny identifikovaly očekávání dosažení určitého stupně vzdělání rodiči, úroveň vzdělání rodičů, postavení na trhu práce rodičů, velikost vzdělávacích a životních aspirací a specifické hodnoty a normy v rodině. Lepší výsledky v numerické a čtenářské gramotnosti a v řešení problémů identifikoval u lidí s vyšším socioekonomickým statutem i výzkum OECD PIAAC (Straková, Veselý a Kelblová, 2013, s. 6). Socioekonomický status byl v tomto výzkumu měřen pomocí nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů. Silnou závislost rodinného prostředí a vzdělávacích výsledků žáků potvrzuje i výzkum PISA (Průcha a Veteška, 2014, s. 238).

Dále připadají v úvahu i zcela individuální faktory jako inteligence, studijní předpoklady a studijní výsledky. Simonová a Soukup (2010, s. 318) se dokonce domnívají, že existuje silná pozitivní korelace mezi vrozenou inteligencí a sociálním postavením rodičů jedince. Toto tvrzení se opírá o korelaci úspěšnosti v testech inteligence a sociálním postavením rodičů.

### **1.3.3 Shrnutí oddílů o reprodukci vzdělanostních nerovností**

Předcházející oddíly se zabývaly modely reprodukce vzdělanostních nerovností a faktory, které ovlivňují vzdělávací dráhu jedince na úrovni počátečního vzdělávání. Zdá se, že všechny ze zmíněných faktorů mohou hrát roli při formování vzdělávací dráhy. Přesto, že je vzdělání v ČR formálně široce přístupné, lepší vzdělávací dráhy mají většinou ti, kteří pocházejí z příznivého sociálního prostředí. Simonová a Soukup (2010, s. 301–304) shrnují, že nejdůležitějšími primárními faktory jsou sociální původ (vzdělání a zaměstnání rodičů, socioekonomický status rodiny, třídní postavení rodičů), pohlaví a studijní schopnosti. Nejvýznamnějším sekundárním faktorem jsou potom vzdělanostní aspirace, internalizované hodnoty odrážející postoj rodiny ke vzdělání a vzdělávání.

Prohlubování nerovností mezi dětmi a mladými lidmi je přetrvávajícím problémem vzdělávací soustavy České republiky. Příčinou vzdělanostních nerovností jsou rozdílné aspirace a nestejný přístup ke vzdělávání. Obě tyto překážky na úrovni počátečního vzdělávání jsou předurčeny jednak rodinným prostředím ale také příliš brzkou diferenciací vzdělávacích drah. Přetrvávání vzdělanostních nerovností oslabuje myšlenky celoživotního učení (MŠMT, 2014, s. 13). Nerovnosti na úrovni počátečního vzdělávání se skrze úroveň dosaženého vzdělávání dále projevují i ve vzdělávání dospělých (Průcha a Veteška, 2014, s. 238–239). Porozumění zmíněným faktorům je tedy důležité pro komplexní uchopení problematiky vzdělávání dospělých. Například vliv rodinného zázemí je zohledňován i v šetření zabývajícím se vzděláváním, vědomostmi a dovednostmi dospělých OECD PIAAC (Straková, Veselý a Kelblová, 2013).

Andragogika se dále zabývá otázkami, jakým způsobem je vzdělávání dospělých schopné výše diskutované nerovnosti korigovat a kompenzovat. O faktorech, které ovlivňují účast na vzdělávání dospělých a roli vzdělávání dospělých v procesu kompenzace vzdělanostních nerovností, pojednává následující kapitola.

## **1.4 Účast na vzdělávání dospělých**

V předchozí kapitole byly popsány mechanismy, kterými vznikají některé rozdíly ve vzdělávacích drahách jednotlivců nebo určitých skupin na úrovni počátečního vzdělání. Tyto rozdílné vzdělávací dráhy vedou k rozdílným edukačním produktům, kterými jsou

výsledky vzdělávání a efekty vzdělávání (Průcha a Veteška, 2014, s. 97). Výsledky vzdělávání jsou získané vědomosti, dovednosti, zkušenosti a další intelektové vlastnosti. Výsledky zahrnují i postoje a hodnoty. Působením výsledků vzdělávání vznikají vzdělávací efekty. Vzdělávací efekty se projevují kromě kognitivní vybavenosti jedince také v sociální, ekonomické a profesní oblasti. Nejskloňovanějšími efekty vzdělávání jsou vliv vzdělávání na volbu profese, složitost vykonávané práce, zaměstnanost, zdravotní stav, delikvenci nebo konzumní chování (Průcha a Veteška, 2014, s. 97).

V souladu s koncepcí celoživotního učení by jedinec měl i po ukončení počátečního vzdělávání mít možnost se dále učit a vzdělávat a aktivně tak rozvíjet své vzdělání a dovednosti nabyté v počátečním vzdělávání. Další vzdělávání bylo MŠMT v roce 2007 (s. 45) hodnoceno jako méně rozvinutá část celoživotního učení. Podle výsledků výzkumů Eurostat 2005 zaostávala ČR za státy s podobnými socioekonomickými podmínkami v účasti na dalším vzdělávání. Alespoň 1x ročně se do dalšího vzdělávání zapojovalo 29 % osob ve věku 25–64 let. Ve státech EU-15 se ročně v průměru zapojovalo do dalšího vzdělávání 42 % osob. Podle novějších statistik se ve Skandinávii a Nizozemí dalšího vzdělávání účastní více než 60 % dospělých (OECD, 2013, s. 16). Přestože v ČR se účastní dalšího neformálního vzdělávání 35 % dospělých, Průcha a Veteška (2014, s. 275) považují tuto hodnotu za poměrně vysokou. Podle těchto autorů znamená trend zvyšující se míry účasti dospělých na vzdělávání ve vyspělých zemích, že dochází k úspěšnému naplňování ideálu celoživotního učení.

Následující oddíly přezkoumají vliv různých faktorů na účast na vzdělávání dospělých a dalším vzdělávání a roli vzdělávání dospělých ve vyrovnávání vzdělanostního deficitu.

### **1.4.1 Prediktory účasti na vzdělávání dospělých**

V předchozím textu bylo zmíněno, že jednou z rozhodujících determinantů účasti na vzdělávání dospělých je dosažená úroveň vzdělání. Empirická evidence však naznačuje, že ke komplexnímu pochopení účasti na vzdělávání dospělých je třeba vzít v úvahu mnohem více proměnných. O charakteristikách, které ovlivňují participaci na vzdělání dospělých, pojednávají následující oddíly.

Následující text nepředstavuje ucelenou typologii. Jednotlivé pododdíly vznikly na základě analýzy výsledků zahraničních i domácích odborných prací. Cílem následujících pododdílů je stručně představit proměnné intervenující při účasti na vzdělávání dospělých. Ačkoli jsou tyto poznatky získány na základě výzkumů využívajících různých metod (metody varíují od kvantitativně zaměřených designů výzkumu, přes kvalitativní šetření až po teoretické práce navrhující obecné modely vzájemných vztahů jednotlivých proměnných), nepředstavuje tato metodologická rozříštění pro účely práce problém. Naopak smyslem tohoto oddílu je uchopit vzdělávání dospělých jako mnohohvrstevnatý fenomén, který souvisí s mnoha dalšími okolnostmi života jedince. Tento širší náhled problematiky tvoří vhodný myšlenkový základ pro výzkumnou část práce, která si díky zvolenému výzkumnému rámci a metodám může alespoň omezeným způsobem všimnout i těchto souvislostí a citlivěji uchopit dané téma. Komplikací není ani skutečnost, že data pocházejí z výzkumu různých populací a jedná se o výsledky a závěry jak z mezinárodních srovnávacích výzkumů, tak z regionálních šetření. Ty i přes svou regionální a metodologickou rozříštění identifikují jako důležité veličiny podobné proměnné, které se tedy zdají být poměrně univerzální. Ty, ačkoli mohou být v různých kulturních a sociálních podmínkách různě výrazné, jsou relevantními pro výzkum vzdělávání dospělých obecně. Následující výčet je sestaven na základě značného množství různých zdrojů, přesto ale nemůže postihnout kompletní spektrum možných intervenujících proměnných.

### **Počáteční vzdělání**

Matějů, Straková a Veselý (2010, s. 19) a Žáčková (2010, s. 377) se shodují, že charakteristikou, která nejvíce souvisí s mírou zapojení do dalšího vzdělávání je dosažená vzdělanostní úroveň. Počáteční vzdělání podle těchto autorů působí na další vzdělávací dráhu buď přímo, anebo zprostředkovaně, když ovlivňuje pracovní zařazení a tím i definuje nároky i příležitosti k účasti na dalším vzdělávání.

Delší setrvání uvnitř soustavy formálního vzdělávání vede k získání odbornosti, která tyto osoby zvýhodňuje na trhu práce. Kvalifikovanější lidé se uplatňují v náročnějších profesích, jejichž nároky znamenají zvýšenou nutnost pravidelné aktualizace znalostí a zvýšené investici času, energie a financí do vzdělávání. Vzdělanější osoby se tedy zapojují do vzdělávání dospělých častěji než ostatní vzdělanostní skupiny. Je u nich zesílená jak vnitřní motivace reprezentovaná například vzdělanostními aspiracemi nebo

potěšením ze vzdělávání, tak vnější motivace spojená s potřebou dostat vysokým nárokům povolání (ČSÚ, 2013, s. 134). Vyšší zastávaná pozice zpravidla nabízí i více možností dalšího vzdělávání. Patrná je i vyšší ochota zaměstnavatelů zapojovat do dalšího vzdělávání především pracovníky zastávající vyšší pozice a další vysoce kvalifikované osoby, jelikož tyto investice mají vyšší návratnost (Czesaná, 2010, s. 358–374).

Skupinou s největším poměrem osob účastnících se nějaké formy dalšího vzdělávání jsou, podobně jako v dalších zemích, osoby s terciární úrovní vzdělání. V ČR tento poměr činí 62 %, v zemích OECD průměrně 60 %. Dospělých s vyšším sekundárním vzděláním však pouze 37 % (Průcha a Veteška, 2014, s. 275).

V souvislosti s formálním vzděláváním dospělých, bylo zjištěno, že s vyšším vzděláním se snižuje neochota k absolvování formálních vzdělávacích aktivit o 57% u středoškolsky vzdělaných a o 82 % u vysokoškolsky vzdělaných. Stejně tak kurzů neformálního vzdělávání se výrazně častěji nehodlají účastnit lidé s nižším vzděláním (Rabušicová, Rabušic a Šeďová, 2008, s. 99–103).

S rostoucím dosaženým vzděláním roste i míra účasti na vzdělávání dospělých. Poměr osob ve věku 25–64 let se základním vzděláním účastnících se neformálního vzdělávání činí 13,2 %, na formálním vzdělávání participuje pouze 0,1 % z nich. Osoby se středním vzděláním bez maturity se účastnily neformálního vzdělávání v 21,6 % případů a formálního vzdělávání v 0,9 % případů. Neformálního vzdělávání se dále účastní 38,5 % populace osob se středním vzděláním s maturitou a 55,7 % osob s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním. Formálního vzdělávání se pak účastní 4,3 % populace osob se středním vzděláním s maturitou a 10,3 % osob s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním (ČSÚ, 2013, s. 34, 39–40). Podle MŠMT (2007, s. 45) je situace v ČR ve srovnání s ostatními zeměmi EU nestandardní. Zatímco totiž 77 % populace dosáhlo alespoň středního vzdělání, pouze 1,1 % středoškolsky vzdělaných se zapojuje do formálního vzdělávání dospělých. To je pětkrát méně, než je průměr EU.

K podobným výsledkům došla již dříve Czesaná (2010, s. 360–361, 374), když analýzou výsledků několika kvantitativních výzkumů mezinárodního rozsahu, odhalila, že se do dalšího vzdělávání nejčastěji zapojují jedinci s terciárním vzděláním (16,1 %). Nejméně pak osoby se základním vzděláním (0,8 %). Tato zjištění představují závažný problém, protože kvůli nízké účasti lidí se základním vzděláním nedochází k vyrovnávání



nerovností způsobených počátečním vzděláním. Podobná situace platí i pro středoškolsky vzdělané jedince, kteří se zapojují do dalšího vzdělávání jen v 4,8 % případů.

Ve světle těchto zjištění se zdá, že rozdíly dané úrovní počátečního vzdělávání mají tendenci zesilovat, jelikož počáteční vzdělání podmiňuje pracovní zařazení, kde je na další vzdělávání kladen zesílený důraz a zároveň je kvalitou umožňující efektivnější získávání nových informací. Vyšší počáteční vzdělání tedy znamená rozšíření možností profesního i osobního rozvoje (Czesaná, 2010, s. 358–374). Tyto závěry podporují i zjištění výzkumu OECD PIAAC (Straková, Veselý a Kelblová, 2013, s. 14–15), že existuje pozitivní vztah mezi úrovní dosaženého vzdělání a způsobilostí v oblasti základních dovedností – numerické a čtenářské gramotnosti a řešení problémů. To platí mezi osobami s terciárním vzděláním a osobami, které nedosáhli středoškolského vzdělání. Bez zajímavosti však není, že ve všech zemích zaznamenává část středoškoláků výrazně lepších výsledků v testech základních dovedností než dospělí s titulem z univerzity.

Co se týče plánované účasti na vzdělávání dospělých, z šetření AES (ČSÚ, 2013, s. 133) vyplynulo, že nejčastěji zvažují rozšíření vzdělávacích aktivit vysokoškolsky vzdělaní lidé, kteří se aktuálně vzdělávání účastní.

Vyhlídky vzdělávání dospělých jako nástroje vyrovnávání nerovností mezi skupinami osob s různým počátečním vzděláním nejsou ve světle uvedených výsledků příliš příznivé. Spíše tedy platí premisy, že rozdíly způsobené počátečním vzděláním se dalším vzděláváním reprodukuje nebo dokonce i zesilují (Matějů, Straková a Veselý, 2010, s. 19) a že čím jsou lidé vzdělanější, tím více se dále vzdělávají (Rabušicová, Rabušic a Šed'ová, 2008, s. 110).

## **Ekonomické postavení**

Postavení na trhu práce zahrnuje kategorie nezaměstnaných a ekonomicky aktivních. Podle Czesané, (2010, s. 368–370) data z výzkumu Labour Force Survey z roku 2007 naznačují, že existují země (např. Belgie, Rakousko, Španělsko, Dánsko, Švédsko), kde se nezaměstnaní zapojují do vzdělávacích aktivit častěji než zaměstnaní. Průměrně se však v zemích EU zapojují zaměstnaní do vzdělávání častěji (11,6 %) než nezaměstnaní (9,6 %) a než osoby ekonomicky neaktivní, které se o práci neucházejí (8,4 %). V ČR platí závislost obdobná, ale velikost rozdílu mezi jednotlivými skupinami jsou větší.

Nejpodstatnější rozdíl je ve formálním vzdělávání. V ČR je velmi vzácné, když se nezaměstnaní vzdělávají ve formálních školních programech. To je dáno i poměrně nepříznivými systémovými podmínkami pro formální vzdělávání dospělých osob, mezi které patří odepření studentských výhod, v případě nezaměstnanosti a nutnost při věku přes 26 let nést náklady zdravotního a sociálního pojištění. Ze zjištění vyplývá, že státem vytvořené podmínky pro dodatečné získání vzdělání (tzv. druhá šance) nejsou příliš příznivé. To však platí i pro neformální vzdělávání, když se ho v ČR účastní pouhá 2,3 % nezaměstnaných a 5,3 % zaměstnaných oproti 7 % nezaměstnaných a 9,6 % zaměstnaných v průměru EU. V ČR má vzdělávání v době nezaměstnanosti především formu rekvalifikačních kurzů organizovaných úřady práce. Ty jsou využívány hlavně osobami ve středním věku se středním nebo vyšším vzděláním a s kratší nebo maximálně průměrnou dobou nezaměstnanosti. Oproti tomu nejvíce znevýhodněné skupiny (nízko-kvalifikovaní) nevyužívají rekvalifikační kurzy v dostatečné míře.

S několika kategoriemi ekonomického postavení jedince pracuje i výzkum AES (ČSÚ, 2013, s. 144). Jedná se o pracující, nezaměstnané, důchodce, invalidy a osoby v domácnosti a na rodičovské dovolené. Výsledky AES také potvrzují, že účast a ochota účastnit se vzdělávání dospělých je závislá na ekonomickém postavení jedince. Největší podíly osob ve věku 25–64 let účastnících se vzdělávání najdeme mezi zaměstnanými (44,9 %), vzdělávání se účastní 25,3 % zaměstnaných, 19 % osob v domácnosti a na rodičovské dovolené, 6,2 % důchodců a 7,4 % invalidů.

Z hlediska ochoty začít se účastnit vzdělávání nebo rozšířit dosavadní rozsah vzdělávání, nejčastěji ji deklarují skupiny nezaměstnaných a osoby na rodičovské dovolené. Ve skupině nezaměstnaných osob je 7,7 % lidí, kteří se vzdělávání účastnili a chtěli by vzdělávací aktivity rozšířit a 14,3 % osob, které o vzdělávání měli zájem, ale aktuálně se nevzdělávají. Ve skupině osob v domácnosti a osob na rodičovské dovolené je 5,6 % lidí, kteří se vzdělávání účastnili a chtěli by vzdělávací aktivity rozšířit a 13,4 % osob, které o vzdělávání měli zájem, ale aktuálně se nevzdělávají. Pro pracující platí, že se ve větší míře účastnili formálního a neformálního vzdělávání dospělých, ale jejich ochota byla relativně i absolutně nižší. Ve skupině pracujících osob je 7,5 % lidí, kteří se vzdělávání účastnili a chtěli by vzdělávací aktivity rozšířit a 3,7 % osob, které o vzdělávání měli zájem, ale aktuálně se nevzdělávají (ČSÚ, 2013, s. 135–136, 144).

## Charakter a obsah práce

Účast na vzdělávání dospělých je ovlivněna i charakterem a intelektuální náročností vykonávané práce. Charakter práce je často spojený s typem profese, nemusí se s ní však zcela ztotožňovat. Důležitým kritériem je, zda se jedná o rutinní nebo kreativní práci, která umožňuje získávání nových vědomostí a zkušeností a vyžaduje jejich aplikaci v praxi. V rámci jedné profese se charakter práce liší v závislosti na pracovní pozici nebo podle velikosti a technické vybavenosti zaměstnavatele. Dalším důležitým termínem kromě podnětné práce je i termín intelektuálně náročná práce. Analýza výsledků European Working Condition Survey z roku 2005 provedená Czesanou (2010, s. 371–375) vedla k zajímavým výsledkům. Pro ČR platí, že charakter práce ovlivňuje potřebu se dále vzdělávat více než je tomu průměrně v zemích EU. Jako možné vysvětlení se nabízí masivní restrukturalizace ekonomiky, kterou ČR prodělala v souvislosti se vstupem zahraničních investorů na tuzemské trhy, které sebou nesly zvýšené požadavky na profesní výkon a individuální iniciativu. Intelektuálně podnětná práce tedy stimuluje účast na dalším vzdělávání. To platí hlavně pro osoby s vysokoškolským vzděláním, ale také pro osoby se základním vzděláním. Jelikož výkon intelektuálně náročné práce zvyšuje účast na dalším vzdělávání u skupiny vysokoškolsky vzdělaných o 80 % a základně vzdělaných dokonce o 170 %, dá se předpokládat, že vysoká náročnost vykonávané práce může být, podobně jako počáteční úroveň vzdělání, významnou proměnnou pro stimulaci účasti na dalším vzdělávání. Pro potvrzení tohoto předpokladu je však nutné zahrnout i intelektuální dispozice jedince. Nelze automaticky vyvozovat, že by zařazení méně intelektuálně vybaveného jedince na stejnou pracovní pozici znamenalo stejnou míru stimulace k účasti na dalším vzdělávání. Zdá se tedy, že charakter a obsah práce jsou významnými prediktory účasti na dalším vzdělávání a k účasti nejvíce stimulují jedince se základním a terciárním vzděláním.

Podle výsledků výzkumu AES je potřeba vzdělávat se naléhavější pro osoby vykonávající kvalifikačně náročnější zaměstnání. Naopak osoby vykonávající manuální práci nebo osoby zaměstnané v kvalifikačně méně náročné profesi nejčastěji uvádějí, že se nepotřebovaly dále vzdělávat. Tento postoj nejčastěji zastávají pomocníci a nekvalifikovaní pracovníci (ČSÚ, 2013, s. 140–141).

Řečené dokládá i zjištění Rabušicové a Rabušice (2008b, s. 68), kteří sledovali míru participace na dalším neformálním vzdělávání v závislosti na pracovním statusu. Na

dalším neformálním vzděláváním participuje 27 % nekvalifikovaných manuálních pracovníků (nekvalifikovaných dělníků), 31 % kvalifikovaných manuálních pracovníků (kvalifikovaných dělníků), 53 % úředníků, pracovníků ve službách a technických pracovníků a 77 % řídicích a odborných pracovníků.

### **Předchozí zkušenost se vzděláváním dospělých**

Rabušicová a Rabušic (2008b, s. 69–73) pomocí logistické regrese zjistili, že vysoká účast v kurzech dalšího neformálního vzdělávání je podmíněna předešlou zkušeností s kurzem neformálního vzdělávání. Naopak nulová zkušenost s dalším neformálním vzděláváním je prediktorem nezájmu o vzdělávání a budoucí neúčasti na něm. Lze se však domnívat, že pro získání prvotní zkušenosti s kurzem dalšího vzdělávání je rozhodující právě míra dosaženého vzdělání.

Podobné zjištění přináší i výzkum AES (ČSÚ, 2013, s. 132), v němž vykazovali největší ochotu rozšiřovat své vzdělávací aktivity ti lidé, kteří se v uplynulých 12 měsících účastnili několika vzdělávacích aktivit. Podle Trhlíkové a Úlovcové (2010, s. 168–169) mají větší zájem vrátit se do školy ti nezaměstnaní, kteří dosahovali lepších studijních výsledků. Rabušicová, Rabušic a Šedřová (2008, s. 106–108) dodávají, že předchozí zkušenost s neformálním vzděláváním výrazně upravuje počet i podobu důvodů neúčasti na neformálním vzděláváním.

### **Systémové prostředí**

Systémovým prostředím můžeme nazývat soubor legislativních, institucionálních, finančních, kulturních a sociálních podmínek. Jelikož se jedná o takto komplexní soubor podmínek, je velmi těžké ho empiricky měřit. Při předpokladu, že existuje přímá úměra mezi vyšší souhrnnou kvalitou těchto ukazatelů a množstvím příležitostí pro vzdělávání dospělých a vyššími investicemi do vzdělávání dospělých, které společně ústí ve vyšší participaci na vzdělávání dospělých, lze za ukazatel kvality systémového prostředí považovat míru participace na dalším vzdělávání (Czesaná, 2010, s. 363).

Rozdíly v zapojení do dalšího vzdělávání jsou menší v těch zemích, kde je otevřenější přístup ke vzdělávání dospělých i pro sociálně znevýhodněné skupiny. Zástupci těchto skupin se ve vyšší míře zapojují do dalšího vzdělávání a tím si znovuotevívají

možnosti se i nadále vzdělávat a kompenzovat tak svůj počáteční vzdělanostní deficit. Z hlediska rozdílu zapojení skupin s různou úrovní počátečního vzdělání do dalšího vzdělávání ČR v současnosti zaostává za vyspělými evropskými zeměmi. Horší podmínky pro zapojení znevýhodněných skupin do dalšího vzdělávání působí selektivně na základě faktoru úrovně počátečního vzdělání a prohlubují zaostávání skupin s nižším počátečním vzděláním (Czesaná, 2010, s. 374). Rabušicová a Rabušic (2008c, s. 58–59) se domnívají, že malý zájem dospělých o formální vzdělávání je dán velmi omezenou kapacitou školských institucí nabízet vzdělávání atraktivní formou a metodami a neschopnost pružně reagovat na změny situace na trhu práce a tím i poptávky po určitém druhu vzdělání. Podle Czesané (2010, s. 354) jsou nejdůležitějšími kvalitami z této oblasti procesy organizace kurzů, charakter škol a poskytovatelů kurzů a dostupnost informací o vzdělávací nabídce. Jelikož se další vzdělávání často odehrává na pracovišti, je rozhodujícím i přístup zaměstnavatele a zaměstnanecké vztahy.

Vzhledem k otázce, jak může vzdělávání dospělých sloužit ke kompenzaci vzdělanostních nerovností je zjištěno, že čím vyšší je průměrná účast na neformálním vzdělávání, tím je příznivější poměr účasti nejvíce a nejméně vzdělané skupiny. Jinými slovy, v těch zemích, kde je vysoká průměrná míra účasti, nejsou nerovnosti v přístupu ke vzdělávání tak výrazné jako v zemích, kde je průměrná účast nízká. Průměrná účast na neformálním vzdělávání dospělých je tedy i poměrně spolehlivým ukazatelem rozdílu v přístupu k dalšímu vzdělávání mezi jednotlivými sociálními skupinami (Czesaná, 2010, s. 363).

## **Věk**

Podle výsledků výzkumu AES (ČSÚ, 2013, s. 134–135, 142) se ve sledovaném souboru populace ve věkovém rozmezí 25–64 let jednou ročně účastní aktivit vzdělávání dospělých 44,1 % osob ve věku 25–34 let, 42,9 % osob ve věku 35–44 let, 39,3 % osob ve věku 45–54 let, 20,4 % osob ve věku 55–64 let a 5,5 % osob ve věku 65–69 let. Formálního vzdělávání se pak nejčastěji účastní osoby ve věku 25–34 let (9,2 %). Nižších hodnot dosahuje skupina 35–44 letých (3,4 %) a osoby ve věku 45–54 let (1 %). Osoby starší 54 let se účastní formálního vzdělávání pouze v 0,4 % případů (ČSÚ, 2013, s. 34–35).

Předpokládá se, že snižování účasti na dalším vzdělávání v závislosti na věku je dáno objektivními i subjektivně vnímaným poměrem mezi náklady a výnosy účasti na dalším vzděláváním pro skupiny osob různého věku. Zatímco finanční náklady jsou s přibývajícím věkem stejné (nebo nižší, když náklady ztracené příležitosti jsou nižší), nefinanční náklady s věkem rostou. K osvojení nových dovedností je třeba většího úsilí, které se týká i překonávání stereotypů osvojených během produktivního věku a překonávání vlastních postojů (ostych, nechut', nedostatek sebedůvěry) nebo postojů okolí. Finanční užitek ze vzdělávání se s přibývajícím věkem snižuje, jelikož zbývající doba ekonomické aktivity se zkracuje a šance na zlepšení pracovní pozice z důvodu prohloubení kvalifikace se snižují. Bylo zjištěno, že pokles účasti z důvodu zvyšujícího se věku je nerovnoměrný v závislosti na kvalifikační úrovni jedince. Stárnoucí osoby s nižší kvalifikací zažívají strmější úpadek participace na vzdělávání. Jako možná vysvětlení se nabízí nutnost vyšší frekvence účasti vysoce kvalifikovaných osob na dalším vzdělávání pro udržení minimální úrovně vysoké kvalifikace (oproti těm, kteří zastávají méně kvalifikovanou práci a nemusejí ji aktualizovat tak často). Také však může jít o zájem vysoce kvalifikovaných osob o delší setrvání na trhu práce, kdy vysoce kvalifikovaní odcházejí do důchodu později, což je dáno i charakterem jejich práce, která zpravidla není fyzicky náročná. Mechanismus však může být i zcela opačný. Nízká účast na dalším vzdělávání vede k nemožnosti setrvání na trhu práce i přes ochotu zůstat zaměstnaný i v pozdějším věku. (Czesaná, 2010, s. 365–367)

Klesající účast na vzdělávání dospělých lze podle ČSÚ (2013, s. 134–135) vysvětlit ustupováním seberealizace prostřednictvím vzdělávání související s životními přechody a novými rolami, ale také sdílení postoje, že vzdělávání probíhá pouze v rámci počátečního vzdělávání ve formálním vzdělávacím systému.

Kromě klesající účasti na dalším vzdělávání se se zvyšujícím se věkem snižuje i ochota se dále vzdělávat ve formálním i neformálním typu studia (Rabušicová, Rabušic a Šed'ová, 2008, s. 99–103). Výsledky výzkumu Rabušicové a Rabušice (2008c, s. 57) říkají, že dále studovat ve formálním vzdělávání se chystá 12 % populace, přičemž jde především o respondenty ve věku 20–35 let.

Podle ČSÚ (2013, s. 134–135, 142) vyjadřují nejčastěji ochotu začít se účastnit vzdělávání nebo rozšířit dosavadní rozsah vzdělávání osoby ve věku 25–34 let. V této skupině by chtělo rozšířit své vzdělávací aktivity 8,8 % lidí a dalších 6,9 % osob má zájem

o účast na vzdělávání dospělých, i když se aktuálně žádných vzdělávacích aktivit neúčastní. Ve skupinách s vyšším věkovým průměrem klesá poměr osob, které by rády rozšířily své vzdělávací aktivity a jedinců, kteří by se rádi začali vzdělávat. Z uvedených statistik je zřetelné zvyšování podílu lidí, kteří se vzdělávání neúčastní s přibývajícím věkem. S přibývajícím věkem klesá i podíl těch, kteří by rádi své vzdělávací aktivity rozšířili, i když se vzdělávání účastní. Do 44 let věku klesá i podíl těch, kteří by se rádi vzdělávání účastnili, ale aktuálně se neúčastní. Po 45 roce věku jsou tyto podíly poměrně stabilní s hodnotou okolo 3,5 % populace.

### **Pohlaví**

Zajímavá je skutečnost, že pouze malé množství výsledků výzkumů týkající se účasti na vzdělávání dospělých se zabývá závislostí účasti na pohlaví jedince. Boerenová, Nicaise a Baert (2010, s. 46) považují pohlaví za nepřiliš silný prediktor účasti na vzdělávání v porovnání s věkem, pozicí na trhu práce nebo vzděláním. Podle výzkumu Adult Education Survey se dokonce účast na dalším neformálním vzdělávání v ČR v závislosti na pohlaví statisticky neliší vůbec (ČSÚ, 2013, s. 39).

### **Postoje**

Postoje týkající se vzdělávání jsou dalším důležitým faktorem a prediktorem účasti na dalším vzdělávání. Výsledky výzkumu Rabušicové a Rabušice (2008c, s. 57) říkají, že dále se vzdělávat ve formálním vzdělávání se chystají spíše ti, kteří nepovažují své vzdělání pro výkon jejich profese za dostatečné a spíše ti, kteří si myslí, že zvýšení vzdělání by přineslo zlepšení jejich situace v zaměstnání.

Žáčková (2010, s. 376) zmiňuje dokument OECD What Works in Innovation in Education z roku 1997, který říká, že další vzdělávání je obohacující zkušeností pro ty, kteří se cítí být ve vzdělávání úspěšnými. Těmto lidem pomáhá rozvinout schopnosti a přispívá k životnímu úspěchu. Czesaná (2010, s. 354) vzpomíná Boshierův (1973) názor, že postoje ke vzdělávání ovlivňují i připravenost se učit. Postoje jsou přitom pozitivně ovlivněny zejména úrovní dosaženého vzdělání a délkou školní docházky.

Poněkud rozdílné závěry týkající se formálního vzdělávání přinášejí Rabušicová, Rabušic a Šedřová (2008, s. 99–104), kteří zjistili, že ochota se vzdělávat ve formálním

typu studia není ovlivněna důležitostí, kterou respondenti vzdělání přikládají. Avšak kurzů dalšího neformálního vzdělávání se účastní více ti lidé, kteří považují vzdělání za hodnotné. Roli v účasti na neformálním vzdělávání naopak nehraje, zda považují respondenti své znalosti za vyhovující nebo dostatečné pro výkon jejich profese. Významný vliv na účast na neformálním vzdělávání nemá ani pocit, že by zvýšení vzdělání vedlo ke zlepšení pozice v zaměstnání.

Postoje týkající se vzdělávání tedy mohou mít podobu přesvědčení o dostatečnosti vzdělání, víru ve zlepšení pracovního zařazení po absolvování vzdělávání, sebehodnocení se jako žáka nebo spokojenosti s vlastními studijními výsledky a jsou patrně dobrými prediktory v účasti na dalším neformálním vzdělávání. V případě formálního vzdělávání hrají roli jiné faktory, než postoje o hodnotě vzdělávání.

### **Třídní příslušnost**

Podle Prestona (2006, s. 339–342) je účast na vzdělání také výrazem vymezení se proti ostatním sociálním skupinám, kdy nižší sociální vrstvy potvrzují svoji identitu a příslušnost ke skupině a jejím hodnotám skrze neúčast na vzdělávání. Střední třída potvrzuje své hodnoty skrze deklarování odlišných motivů ke vzdělávání než nižší třída, když chce dosáhnout poznání spíše než získat stupeň vzdělání. Vládnoucí třída potom vnímá vzdělání jako prostředek k udržení vedoucí pozice v podnikání. Hrdost na příslušnost k nižší třídě brání účasti na „středostavovských“ vzdělávacích aktivitách. Nižší třída se rezignací na boj o místa v lavicích učeben vzdělávání dospělých připravuje o možnost mezitřídní mobility.

Morgan-Kleinová a Osborne (2007, s. 45–49) v souvislosti s tímto tématem poukazují na nestejně efekty, které účast na vzdělávání různým vrstvám přináší. Z šetření AES (ČSÚ, 2013, s. 26) dále vyplývá, že pro účast na formálním vzdělávání je důležitý i příjem domácnosti. Ve srovnání s referenční skupinou nestudujících je 75 % účastníků formálního vzdělávání ze skupiny s příjmem domácnosti spadající mezi 5–10 decil.

Preston (2006, 335–350) se domnívá, že neúčast na vzdělávání určitých skupin může být výrazem jejich třídní strategie. Tedy chováním, kdy se určitá skupina vymezuje proti ostatním právě i skrze neúčasti na vzdělávání nebo skrze motivy, kvůli kterým se vzdělávání účastní.



## Motivace

Podle ČSÚ (2013, s. 59, 140) je rozhodování o účasti na vzdělávání procesem propojujícím motivy a cíle jednotlivce s požadavky okolí. Do motivace ke vzdělávání se navíc promítá mnoho rozličných motivů a životních zkušeností.

Rozlišujeme mezi motivací vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází z jedince samotného a souvisí s potěšením, které provozování dané aktivity jedinci přináší. Motivace vnější je způsobena působením sil vně jedince a tato motivace je živena vidinou odměny nebo trestu a jim přiřkládané hodnotě. (Atkinson et al., 2003, s. 348–352). Podle Palána (2002, s. 125–126) může být motivace ke vzdělávání v dospělém věku snadno živena z obou těchto zdrojů zároveň.

To dokládá i šetření AES (ČSÚ, 2013, s. 59–60), které identifikovalo poměr interních a autonomních motivů (např. seberealizace) k motivům vnějším (charakterizovaným jako podřízenost nebo snaha vyhovět) u jednotlivých výukových metod pracovně orientovaného vzdělávání. Nejvíce souvisejí s vnitřními motivy soukromé lekce (60,2 %). Účast na soukromých lekcích byla spojena s určitou povinností pouze v 6 % případů. Naproti tomu pracovně orientované neformální vzdělávání realizované formou zaškolování je v 65,3 % případů motivována tlakem okolí.

Rabušicová, Rabušic a Šed'ová (2008, s. 101–104) zkoumali motivaci k různě formalizovaným druhům vzdělávání. Motivaci k formálnímu vzdělávání shrnují jako pracovní, když 53 % případů účasti na formálním vzdělávání je motivováno snahou o zlepšení možnosti pracovního uplatnění a dalších 12 % motivováno přímými požadavky zaměstnavatele. Překvapivé je, že vzdělanější respondenti, kteří mají zpravidla i kvalifikačně náročnější a prestižnější práci nevykazují větší ochotu participovat na formálním vzdělávání dospělých. Naopak, výzkum ukázal, že čím vyššího vzdělání respondent dosáhl, tím klesá motivace živená s prací souvisejícími motivy a stoupá motivace živená motivy nesouvisejícími s prací. Motivace lidí se základním vzděláním byla pracovní povahy ve 100 % případů, u vyučených v 86 % případů, středoškolsky vzdělaní studují kvůli práci v 63 % případů a vysokoškoláci v 53 % případů. Deklarovaná motivace je potom z 84 % vnitřní motivací (osobní rozvoj, zlepšení pracovního uplatnění, jiné) a 16 % motivace vnější (požadavek zaměstnavatele, podnět od lidí z okolí). V oblasti profesního vzdělávání taktéž převládá motivace živená motivy pramenícími z výkonu

zaměstnání (67 %). Na základě jiných motivů vstupuje do profesního vzdělávání 33 % zúčastněných. Mezi jinými motivy dominuje osobnostní rozvoj). Tyto s prací nesouvisející motivy převládají i v ostatních oblastech neformálního vzdělávání a to i v oblastech jako práce na PC nebo jazykové vzdělávání, které dnes bytostně souvisí s prací. Bylo zjištěno, že největší podíl vnitřní motivace je přítomen u jazykového vzdělávání (95 %). Na druhém konci spektra je profesní vzdělávání, pro které je zvnějšku motivováno (příkaz zaměstnavatele) 36 % případů. Zbytek neformálního profesního vzdělávání (74 %) je realizováno na základě vnitřních motivů. Druhou oblastí s největším zastoupením vnější motivace je potom občanské vzdělávání, které je pravděpodobně realizováno na popud blízkých osob.

Podle ČSÚ (2013, s. 60–61) jsou nejčastějšími motivy k účasti v pracovně orientovaném neformálním vzdělávání zvýšení výkonnosti a s ním související zlepšení kariérních vyhlídek, prohloubení znalostí či dovedností v oblasti osobního zájmu, povinnost se zúčastnit, získání znalostí či dovedností užitečných v každodenním životě, získání certifikátu, snížení pravděpodobnosti ztráty zaměstnání, zlepšení vyhlídek na získání nebo změnu práce. Platí, že povinnost se účastnit je nejsilnějším motivem pro osoby se základním vzděláním a pro účastníky zaškolení na pracovišti. Tyto skupiny respondentů považují za motiv vlastní účasti častěji než ostatní skupiny i snížení hrozby ztráty zaměstnání. O první tři místa v pořadí se u všech ostatních vzdělanostních skupin dělí motivy zvýšení výkonnosti a s ním související zlepšení kariérních vyhlídek, prohloubení znalostí či dovedností v oblasti osobního zájmu a získání znalostí či dovedností užitečných v každodenním životě. U jednotlivých vzdělanostních skupin a skupin účastníků různých forem vzdělávání se pouze mění jejich pořadí. V případě účasti na workshopech a seminářích je v případě vysokoškolsky vzdělaných účastníků poměrně významným motivem i seznámení se s novými lidmi a zábava.

Odlišná je situace u mimopracovního neformálního vzdělávání. Nejstabilnější motiv pracovně orientovaného neformálního vzdělávání, tedy zvýšení výkonnosti a zlepšení kariérních vyhlídek je u mimopracovního neformálního vzdělávání až třetím nejfrekventovanějším motivem. Častějšími motivy účasti v mimopracovních vzdělávacích aktivitách jsou prohloubení znalostí či dovedností v oblasti osobního zájmu a získání znalostí či dovedností užitečných v každodenním životě. Vzestup zaznamenaly také motivy potkat nové lidi a zažít zábavu, zlepšení vyhlídek na získání nebo změnu práce.

Stabilní pozici na v pořadí pátém až šestém místě má motiv získání certifikátu. Naopak povinnost jako motiv účasti se u mimopracovních neformálních vzdělávacích aktivit vyskytuje pouze ve 2 % případů (ČSÚ, 2013, s. 79–80).

Podle Rabušicové a Rabušice (2008c, s. 58–59) je nedostatečná motivace k účasti na straně potenciálních účastníků druhou nejzávažnější příčinou neúčasti na dalším vzdělávání hned po neadekvátní nabídce dalšího vzdělávání. Tuto skutečnost formují patrně i nepřilíš vysoké požadavky společnosti na získání a rozvoj znalostí a dovedností potřebných k udržení zaměstnanosti.

### **Shrnutí oddílu o prediktorech účasti na vzdělávání dospělých**

Uvedené prediktory jsou vzájemně podmíněné. Model, který situuje rozhodování o účasti na vzdělávání dospělých na úroveň jednotlivce, popsala Crossová (1981, s. 124–125) jako Chain-of-response model (COR). Nejdůležitější roli v něm hrají sebehodnocení a postoje. Ty se jakožto vnitřní faktory, společně s vnějšími faktory, kterými je například životní situace, promítají do podoby osobních cílů a očekávání. Tyto cíle a očekávání jsou dále formovány institucionálními a strukturálními podmínkami. Ty vytváří specifické příležitosti a bariéry, které mají sílu měnit původní vzdělávací motivy. Celý proces má formu zacyklené řetězové reakce.

Czesaná (2010, s. 354–355) však upozorňuje, že vazby mezi jednotlivými faktory jsou pravděpodobně mnohem složitější, než popisuje COR. Vlivy jednotlivých faktorů se mohou kumulovat a vytvářet i jiné než lineární souvislosti. Přestože považuje zmíněný model za dobrou schematizaci vztahů jednotlivých faktorů, doporučuje však, aby pro potřeby vzdělávání dospělých byl model upraven tak, aby akcentoval faktory, které jsou pro vzdělávání dospělých důležitější než ostatní, a které tedy tvoří největší rozdíly mezi jednotlivými sociálními skupinami. Těmi pak podle ní jsou zejména dosažená úroveň vzdělání, charakter vykonávané profese a zastávaná pracovní pozice. Důležitou vlastností modelu je jeho cykličnost, která znamená, že vzdělávání je výsledkem celého procesu a zároveň faktorem zvyšujícím šanci, že se jednatel bude vzdělávat i v budoucnu.

Nakonec podle zjištění Rabušicové, Rabušice a Šedřové (2008, s. 101–104) a ČSÚ (2013, s. 60–61, 79–80) lze konstatovat, že motivy pro účast Čechů na formálním a neformálním vzdělávání dospělých se liší. Formální vzdělávání je motivováno možným

pracovním uplatněním, neformální vzdělávání je motivováno spíše mimopracovními motivy. Pracovní a mimopracovní motivy jsou, v návaznosti na práci Rabušicové, Rabušice a Šed'ové (2008, s. 101–104), termíny použitými k označení s prací souvisejících (pracovní motivy) a s prací nesouvisejících (mimopracovní motivy) motivů v dalších oddílech této kapitoly i výzkumné části práce (kapitola 2).

Uvedené proměnné, které ovlivňují účast na vzdělávání dospělých a dalším vzdělávání jsou pravděpodobně i významnými faktory v konstituování ochoty vytvářet strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých. Opomíjeny by neměly být ani faktory ovlivňující vzdělávací dráhu na úrovni počátečního vzdělání. Jak totiž poznamenávají Průcha a Veteška (2014, s. 238), rodinné prostředí je důležité i pro vzdělávání dospělých, protože ovlivňuje, zda se lidé účastní dalšího vzdělávání. Zatímco na úrovni počátečního vzdělávání byly nejdůležitějšími prediktory úspěšné vzdělávací dráhy sociální původ a studijní předpoklady, které se společně promítají do studijních aspirací, tak na úrovni vzdělávání dospělých jsou důležité i další, výše zmíněné faktory.

#### **1.4.2 Kompenzace vzdělanostních nerovností**

Hlavními efekty dalšího vzdělávání je zvýšení konkurenceschopnosti, zlepšení postavení na trhu práce a posílení sociálního a příjmového statusu (Czesaná, 2010, s. 368). Kromě toho je podle Národního programu vzdělávání v České republice (MŠMT, 2001, s. 82–84) další vzdělávání jedním z hlavních nástrojů politiky zaměstnanosti a nástroje rozvoje podniků. Poněkud sporná je role dalšího vzdělávání jako nástroje kompenzace nerovností založených počátečním vzděláním. Žáčková (2010, s. 376–377) dokonce pochybuje, jestli je vyrovnávání nerovností skutečně úkolem dalšího vzdělávání. Vzhledem k povaze znalostní společnosti je podle ní hlavním cílem dalšího vzdělávání aktualizace vědomostí a schopností každého člověka v takové míře, aby vyhověl požadavkům společnosti. I když tedy nelze od dalšího vzdělávání očekávat absolutní kompenzaci nerovností ve vzdělávání, je třeba zajistit, aby účast na dalším vzdělávání nevedla k nadměrnému prohlubování nerovností stávajících. Problémem je, že schopnost dalšího vzdělávání aktualizovat a rozvíjet dovednosti a vědomosti v rámci profesního a osobního života není využívána dostatečně. Toto tvrzení platí především u málo kvalifikovaných lidí.

Zatímco Žáčková (2010, s. 376) shrnuje, že další vzdělávání spíše prohlubuje vzdělanostní nerovnosti, protože ti lidé, kteří v počátečním vzdělávání získali nižší kvalifikaci, se zapojují do dalšího vzdělávání méně, tak Czesaná (2010, s. 363–364) nabízí pozitivnější perspektivu. Analýzou dat vlastního výzkumu zjistila, že pokud vzroste míra účasti o 1 %, sníží se rozdíl v participaci krajních skupin vzdělanostního spektra o 1,9 %. Jelikož se tedy nerovnosti snižují téměř dvakrát rychleji, než roste průměrná míra účasti, je možné se domnívat, že zvyšování průměrné míry účasti pomáhá smazávat nerovnosti dané počátečním vzděláním. Při přijetí předpokladu, že na tuto průměrnou míru účasti mají přímý vliv faktory prostředí (komplex legislativních, institucionálních, finančních, kulturních a sociálních podmínek), lze vyslovit závěr, že pro odstranění nerovností je třeba neustále kultivovat prostředí definované zmíněnými faktory.

Víru ve schopnost dalšího vzdělávání kompenzovat vzdělanostní nerovnosti sdílí i Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2014, s. 14). Ta sice připouští, že formální vzdělávání dospělých pravděpodobně nikdy nebude schopné kompenzovat nerovnosti formované na úrovni sociokulturního zázemí rodiny, větší šanci v naplnění tohoto úkolu však přiznává neformálnímu vzdělávání dospělých a informálnímu učení.

Podle výzkumu OECD PIAAC dochází v závislosti na rodinném prostředí ke zvyšování rozdílů v základních dovednostech. V ČR jsou rozdíly mezi respondenty s nejnižším a nejvyšším socioekonomickým statusem nadprůměrně vysoké a tato závislost je ještě silnější u mladších generací dospělých (Straková, Veselý a Kelblová, 2013, s. 6).

I přes zvyšující se poměry dospělých osob účastnících se dalšího vzdělávání, je podle Žáčkové (2010, s. 376) stále nadměrné množství těch, kteří se přes veškerý důraz kladený na úlohu vzdělávání, po ukončení počátečního vzdělávání již nevzdělávají. Vzdělávání dospělých má schopnost redukovat nerovnosti založené počátečním vzděláváním jedině v případě, že častěji participují jedinci, kteří v počáteční fázi dosáhli nižšího vzdělání. Zvýšená pozornost by pak podle Czesané (2010, s. 374) měla být věnována možnostem zapojení nezaměstnaných a nízko-kvalifikovaných do formálního vzdělávání, jelikož zvýšení kvalifikace doprovázené získáním certifikátu trvale zlepšuje jejich pozici na trhu práce (Czesaná, 2010, s. 374). Tvrzení o zlepšení pozice na trhu práce po získání certifikátů platí i pro ostatní skupiny populace.

### **1.4.3 Shrnutí oddílů o účasti na vzdělávání dospělých**

Žáčková (2010, s. 377) shrnuje dosavadní poznatky o participaci na dalším vzdělávání do několika základních tvrzení. Jednou z nejvýznamnějších charakteristik, která souvisí s účastí na dalším vzdělávání, je úroveň dosaženého vzdělání. To ovlivňuje profesní zařazení, které s účastí na dalším vzdělávání také úzce souvisí. Negativní vliv na participaci na dalším vzdělávání má postavení mimo zaměstnanecký poměr. Obecně se nejméně vzdělávají lidé se základním vzděláním, středním vzděláním bez maturity, lidé v předdůchodovém věku, rodiče na mateřské a rodičovské dovolené, nezaměstnaní a lidé s nízkými příjmy. Pravidelně se účastní vysokoškoláci, lidé zastávající kvalifikačně náročná zaměstnání a zaměstnanci větších firem. Nejméně ze zaměstnaných se účastní lidé pracující v kvalifikačně nenáročných profesích a podnikatelé.

Další vzdělávání nebylo podle MŠMT v roce 2007 (s. 45) v rámci celoživotního učení dostatečně využíváno ani jako nástroj k překonávání problémů na trhu práce ani jako způsob vyrovnávání rozdílů založených počátečním vzděláváním. Svou roli hraje malá schopnost formálního vzdělávání dostatečně flexibilně reflektovat vzdělávací potřeby dospělých. Avšak i na straně potenciálních účastníků přetrvávají četné bariéry, které brání rozšíření přístupu ke vzdělávání a účasti na něm. Problém nízkého zapojení do vzdělávání dospělých platí pro celou populaci, ještě silněji však rezonuje u specifických skupin obyvatelstva, které čelí skupinově specifickým bariérám. Obecně pak není další vzdělávání dostatečně využíváno z důvodu existence systémových a finančních bariér.

## **1.5 Bariéry účasti na vzdělávání dospělých**

V literatuře je možné se setkat s různými definicemi bariér, které se liší v detailech. Výzkum AES definuje pojmem bariéra jako obtíž, která zabraňuje rozšíření vzdělávacích aktivit. V tomto pojetí se tedy týká pouze těch skupin osob, které by se rády účastnily vzdělávání, pokud se jej aktuálně neúčastní, nebo těch kteří by rádi rozšířili své současné vzdělávací aktivity. Osoby, které se vzdělávání neúčastní a ani o něm neuvažují a osoby, které by na rozsahu svého aktuálního vzdělávání nic neměnily, se tedy nepotýkají s bariérami, ale s důvody neúčasti na vzdělávání (ČSÚ, 2013, s. 137–138). Rabušicová, Rabušic a Šeďová (2008, s. 105–106) popisují bariéry jako překážky. V anglicky psané

literatuře je možné narazit (např. Valentine a Darkenwald, 1990) na doporučení užívat namísto slova *barrier* (bariéra) slovo *deterrent* (odrazování). Důvodem je konotace slova *barrier* jako nezvratné okolnosti, které absolutně brání motivovanému dospělému v účasti na vzdělávání. Výraz *deterrent* má naproti tomu značit dynamický, v čase proměnlivý jev, který ovlivňuje rozhodnutí potenciálního účastníka se vzdělávacích aktivit zúčastnit. Rabušicová, Rabušic a Šed'ová (2008, s. 105) chápou bariéry také jako brzdu motivace k účasti na vzdělávání.

Z předložených definic je zřejmé, že bariéry účasti na vzdělávání dospělých jsou překonatelnými překážkami, které brání motivovanému dospělému jedince účastnit se na vzdělávání podle jeho představ. Bariéry tedy zažívá spíše ke vzdělávání motivovaný jedinec. Příbuzným pojmem jsou potom důvody neúčasti, které jsou častěji spjaty s nižší motivací účastnit se vzdělávání.

Typologie bariér často tuto nuanci nerozlišují. Jako myšlenkové východisko je stále často používána typologie Crossové (1981, s. 98–99), která rozlišila bariéry na situační, institucionální a dispoziční. Situační bariéry představují překážky vyplývající z pozice člověka ve společnosti a jeho životních podmínek. Mezi institucionální bariéry lze zařadit bariéry plynoucí z nedostatku nabídky vzdělávání, jeho organizace a jeho institucionálního rámce. Dispoziční bariéry souvisí s postoji ke vzdělávání, sebehodnocením v roli učícího se a nedostatečnou motivací ke vzdělávání.

Setkat se lze s typologiemi redukovanými i rozšířenými. Někdy autoři dělí bariéry pouze na vnitřní a vnější (Rabušicová, Rabušic a Šed'ová, 2008, s. 105). Žáčková (2010, s. 378–382) používá ve své studii typologii bariér vypracovanou na základě faktorové analýzy dat z šetření Národního observatoře zaměstnanosti a vzdělávání z roku 2005 a 2007 a dělí bariéry na vnější bariéry, bariéry nabídky a bariéry postojové.

Boerenová, Nicaise a Baert (2010, s. 48–54) identifikovali, že naprostá většina typologií bariér obsahuje dimenzi socioekonomickou a dimenzi psychologickou a pokrývá tedy bariéry na úrovni jednotlivce. Komplexnější modely pracují i s dimenzí edukačně-institucionální, která představuje bariéry pramenící z nedostatků vzdělávací nabídky. Boerenová, Nicaise a Baert (2010, s. 55–59) pak navrhuje ještě komplexnější model, který by měl zohlednit i specifika vzdělávací a sociální politiky na úrovni jednotlivých států.

Viteová (2009, s. 5–8) používá jiná kritéria k dělení bariér a zmiňuje bariéry v přístupnosti (accessibility), bariéry dostupnosti (affordability) a bariéry odpovědnosti (accountability). Bariérami v přístupnosti jsou čas, flexibilita vzdělávání (možnost vzdělávání přizpůsobit se dospělému) a vzdělávací metody. Mezi bariéry dostupnosti jsou zařazeny finanční bariéry a finanční úlevy související s účastí na vzdělávání. Bariéry odpovědnosti referují k hodnotě, kterou kurz přináší a souvisí s kvalitou kurzu a jeho vnímanými efekty na zaměstnatelnost, na platové ohodnocení a na návratnost investice do vzdělání.

Šetření AES (ČSÚ, 2013, s. 137) pracuje se čtyřmi kategoriemi obtíží. Těmi jsou situační obtíže značící životní situaci jednotlivce (např. nedostatek času z pracovních či rodinných důvodů), institucionální obtíže vycházející z pravidel pro zapojení do vzdělávání např. poplatky za kurz, vstupní požadavky, prerekvizity), dispoziční obtíže odpovídají postojům jednotlivce ke vzdělávání dospělých a často pramení z nedostatku motivace a informační obtíže, které se týkají nedostatku informací o vzdělávací nabídce.

Následující výklad se drží členění bariér podle Crossové (1981) na institucionální, situační a dispoziční bariéry. Institucionální bariéry pro potřeby této práce pak zahrnují institucionální a informační bariéry podle definice ČSÚ (2013, s. 137). Tyto tři kategorie bariér potvrdila i faktorová analýza Žáčkové (2010, s. 381–383).

V rámci šetření AES byla sledována spokojenost s rozsahem vzdělávacích aktivit dospělých osob. V těchto analýzách nebylo rozlišování mezi formálním a neformálním vzděláváním. Celých 61,3 % populace mezi 25 a 69 rokem věku se během předchozích 12 měsíců neúčastnilo žádné vzdělávací aktivity a zároveň neměly v úmyslu se vzdělávání účastnit v budoucnu. Dalších 27,9 % populace se vzdělávání účastnilo, ale nechtějí na rozsahu svého vzdělávání nic měnit. Dalších 6,1 % osob se vzdělávání účastnilo, ale zvažují zintenzivnění či rozšíření absolvovaného vzdělávání. Zbýlých 4,7 % populace se vzdělávání nezúčastnilo, přestože by byli ochotni se zúčastnit. Z řečeného vyplývá, že 10,8 % dospělých osob v ČR zažívá překážky účasti na vzdělávání (ČSÚ, 2013, s. 130–131).

### **1.5.1 Institucionální bariéry**

Mezi institucionální bariéry řadíme bariéry plynoucí z nedostatku nabídky vzdělávání, jeho organizace a jeho institucionálního rámce. Konkrétněji se jedná o



nedostatek vhodných kurzů, nedostatek informací o nabídce, faktická nedostupnost informací o nabídce, nevyhovující rozvrh a harmonogram vzdělávacích aktivit, přílišná byrokracie při přihlašování a požadavek prerekvizit (Cross, 1981, s. 99). Žáčková (2010, s. 381–382) doplňuje, že se týkají nejčastěji nezaměstnaných, protože jim informace nezprostředkovává zaměstnavatel. Nezaměstnaní mají často i omezenou možnost přístupu k informačním zdrojům.

Rubensonova a Desjardensova (2009, s. 191) interpretace výsledků výzkumu International Adult Literacy Survey (IALS) naznačuje, že institucionální bariéry nejsou nejzávažnější skupinou bariér. Celých 45 % respondentů, kteří by se rádi účastnili profesního vzdělávání, nevnímají žádnou institucionální bariéru. Podle těchto autorů jsou významnější situační bariéry. Ještě nižší vliv institucionálních bariér zaznamenali ve svém výzkumu Rabušicová, Rabušic a Šedřová (2008, s. 106), ve kterém 31 % respondentů uvedlo jako důvod neúčasti na neformálním vzdělávání nedostatek informací o vhodných vzdělávacích kurzech.

Podle ČSÚ (2013, s. 137) lze vztah potřeb a vzdělávací nabídky interpretovat dvojím způsobem. Důvodem neúčasti bývá, že vzdělávací nabídka z hlediska potenciálních účastníků nenabízí využitelné znalosti a dovednosti a není schopna uspokojit jejich potřeby. Stejně tak lze ale tyto bariéry interpretovat tak, že aktuální životní situace respondenta z jeho pohledu nevyžaduje dodatečné vzdělávání.

Podle AES jsou institucionální bariéry charakteristické zejména pro muže. Ze skupiny mužů, kteří se nevzdělávali, ale rádi by se vzdělávání účastnili, se jich 14,9 % neúčastnilo, protože se kurzy konají v nevhodnou dobu a 10,8 % nevyhovoval obsah kurzu (ČSÚ, 2013, s. 137).

Nevyhovující čas konání výuky je nejčastější (31,2 %) a nejvýznamnější (25,8 %) bariérou pro osoby, které se vzdělávání účastní, ale rády by své vzdělávací aktivity rozšířily. Druhou nejčastější (24,9 %) a nejvýznamnější (18 %) bariérou rozšířené účasti na vzdělávání dospělých jsou náklady spojené s účastí na vzdělávání (ČSÚ, 2013, s. 148). Tato bariéra stojí na pomezí institucionálních a situačních bariér.

Podle Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 se nejzávažnější systémové nedostatky kumulují na tranzicích mezi jednotlivými vzdělávacími stupni a také mezi oblastí počátečního vzdělávání a trhem práce (MŠMT, 2014, s. 10)

## 1.5.2 Situační bariéry

Obsahem situačních bariér jsou překážky pramenící ze životních podmínek člověka. Jedná se o nedostatek financí na účast na vzdělávání z důvodu jeho vysokých nákladů, nedostatek času, povinnosti v pracovním i osobním životě nebo prostorová nedosažitelnost místa vzdělávání (Cross, 1981, s. 99). Rabušicová, Rabušic a Šed'ová (2008, s. 105) řadí do této kategorie také nedostatek vnějších impulzů ke vzdělávací aktivitě, který vzniká, když není nutné studovat ke zlepšení pozice v zaměstnání, pro udržení zaměstnání ani pro získání zaměstnání. Výzkum provedený Rabušicovou a Rabušicem (2006, s. 1212–1214) identifikoval za nejfrekventovanější důvody neúčasti na dalším neformálním vzdělávání časovou vytíženost v práci a nedostatek financí. Rubenson a Desjardins (2009, s. 190–192) dělí na základě šetření Eurobarometr z roku 2003 situační bariéry na ty související s prací a ty související s rodinou a domácností a kombinované bariéry. Podle těchto autorů je nejvýznamnější situační bariérou nedostatek času. Nejintenzivnější jsou bariéry související s péčí o rodinu a domácnost a postihují nejčastěji lidi v raných a středních fázích jejich kariéry. Pro země Evropy je pak příznačná i situační bariéra nedostatku financí na hrazení nákladů účasti na vzdělávání. Jelikož čas a peníze jsou pro každého člověka omezenými zdroji, tyto situační bariéry odkazují na preferenci čerpání času a spotřeby. Pro mnoho lidí neznamena nedostatek času nebo nedostatek financí objektivní bariéru, ale pouze vyjádření o hodnotě připsané vzdělávání a očekávaném efektu vzdělávací aktivity (Rubenson a Desjardins, 2009, s. 190–192). Tato zjištění přináší nutnost klást důraz na dispoziční bariéry, které obsahují hodnoty, postoje ke vzdělávání a motivaci.

Žáčková (2010, s. 381–382) zjistila, že situační bariéry často nejsou vůbec pocíťovány osobami v zaměstnaneckém poměru, protože časové i finanční náklady jdou na vrub zaměstnavatele. To platí zejména pro zaměstnané na kvalifikačně náročných pozicích. Situační bariéry jsou však problémem pro rodiče na mateřské a rodičovské dovolené, lidé s nízkou úrovní vzdělání a nekvalifikované pracovníky. Crossová (1981, s. 98, 101) dále říká, že situační bariéra nedostatku financí je, kromě lidí s nízkým příjmem, výrazným problémem i pro mladé lidi. Připojuje i kritickou poznámku, že mnoho dospělých, kteří uvádí nedostatek financí na účast na vzdělávání, neví, jaké jsou náklady účasti na vzdělávání a až ve 40 % případů nedokáží odpovědět na otázku, kolik by byli za vzdělání ochotni zaplatit.

Rabušicová, Rabušic a Šed'ová (2008, s. 106–109) se zabývali výzkumem příčin neúčasti na neformálním vzdělávání. Nejčastějším důvodem neúčasti ze skupiny situačních bariér byl nedostatek finančních prostředků (53 %). Častěji na tuto překážku narážejí lidé nezaměstnaní, důchodci a osoby na rodičovské dovolené, dále potom častěji ženy než muži. Dále platí, že čím horší je vnímaná finanční situace jedince, tím častěji je nedostatek finančních prostředků důvodem neúčasti na neformálním vzdělávání. Druhou nejčastější překážkou z kategorie situačních bariér je přílišné vytížení (48%). Tuto možnost volili nejčastěji podnikatelé, pracující důchodci, zaměstnanci na plný úvazek a osoby na mateřské a rodičovské dovolené, z hlediska pohlaví častěji potom muži než ženy. Bariéra nedostatku času z důvodu pracovního vytížení se zdá být velmi závažnou i z toho důvodu, že jej jako bariéru uvádí 48 % na vzdělávání neparticipujících respondentů, ale zároveň 47 % participujících respondentů. Dalším podstatným zjištěním je i to, že důvod v podobě nedostatku finančních prostředků pro absolvování kurzu není z hlediska účasti plánované v následujících 12 měsících rozhodujícím faktorem.

Jarvis (2007, s. 164) konstatuje, že situační bariéry jsou relativně stálými fenomény, přičemž nejvýraznějšími z nich jsou opakovaně identifikovány nedostatek času a nedostatek financí na pokrytí nákladů souvisejících se vzděláváním.

Nedostatek času u žen souvisí podle Žáčkové (2010, s. 378) především s množstvím rodinných povinností, muži reportují v souvislosti s nedostatkem času hlavně pracovní povinnosti, nebo vytíženost jinými zájmy než vzděláváním.

Situační bariéry jsou podle AES charakteristické pro ženy. Pro 42,4 % žen, které se žádného vzdělávání neúčastní, ale chtěli by se ho účastnit, byly nejzávažnějším důvodem neúčasti na vzdělávání dospělých rodinné povinnosti. Tuto bariéru účasti ve vzdělávání pociťuje 49,8 % žen, pro některé z nich jsou však významnější jiné bariéry než nedostatek času (ČSÚ, 2013, s. 149).

Podle ČSÚ, 2013, s. 139) jsou rodinné povinnosti relativně stálou bariérou v účasti na vzdělávání, když zasahuje všechny osoby bez ohledu na jejich přístup ke vzdělání. Zakládání rodiny výrazně mění role účastníků a je doprovázeno sníženou účastí na vzdělávání. Tato bariéra vykazuje své nejsilnější působení u žen mezi 25–34 rokem (46,5 %), u mužů mezi 35–44 rokem 19,6 %. Bariéru nedostatku času z důvodu rodinných

povinností zažívá 44,4 % žen ve věku 35–44 let a 15,5 % mužů ve věku 25–34 let. Poměrně významná je tato bariéra i pro 45–54 leté muže (11,6 %) a ženy (21,7 %).

### 1.5.3 Dispoziční bariéry

Dispoziční bariéry souvisí s postoji ke vzdělávání a sebevnímáním jako učícího se. Patří mezi ně předsudky o přílišném vlastním stáří nebo nedostatečných schopnostech pro účast na vzdělávání, nízká sebedůvěra, nechuť ke vzdělávání, únava ze školního prostředí a nezájem o vzdělávání (Cross, 1981, s. 99). Rabušicová, Rabušic a Šed'ová (2008, s. 105) označují komplex těchto bariér za bariéry vnitřní, Žáčková (2010, s. 381) potom za bariéry postojové.

Rabušicová, Rabušic a Šed'ová (2008, s. 105) řadí mezi dispoziční bariéry také akceptaci zažitého tradičního modelu vzdělávání, tedy vzdělávání kontinuální a umístěné do mladého věku. Dále potom vlastní přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností pro výkon zaměstnání, malý zájem o osobní rozvoj cestou formálního vzdělávání nebo demotivující zkušenosti ze školy, vyjádřitelné jako tvrzení, že ve škole se dotyčnému nedařilo, nebo že se mu ve škole nelíbilo. Dispoziční bariéry dále zahrnují názor, že účast na vzdělávání přinese malý užitek a nedůvěru ve vlastní úspěch na poli vzdělávání (Rubenson a Desjardins, 2009, s. 192). Stejní autoři zmiňují další zajímavý postoj definovaný Paldaniem (2007), že ti, kteří se vzdělávání neúčastní, považují vzdělávání za něco, co musí být splněno předtím, než začne skutečný život.

Žáčková (2010, s. 381–382) shrnuje, že dispoziční bariéry se týkají zejména osob nad 50 let, podnikatelů, osob zastávajících kvalifikačně méně náročné práce (řemeslníci) a osob s nižší úrovní vzdělání (základní vzdělání, vyučení).

Rubenson a Desjardins (2009, s. 196) vnímají dispoziční bariéry jako faktory snižující schopnost jedince participovat na vzdělávání. Jako takové mohou být ovlivněny nebo přímo způsobeny institucionálními a situačními bariérami. Kopecký (2012, s. 157) pak soudí, že dispoziční bariéry souvisí s kulturou společnosti a jejími normami více, než je na první pohled patrné. Dispoziční bariéry odrážejí společenské hodnoty a pojetí normality.

Dispoziční bariéry jsou tedy nezřetelně, ale těsně spjatý s bariérami popisovanými na makrosociální úrovni. Rubenson a Desjardins (2009, s. 203) zpochybnili přístup, který se soustředí pouze na subjektivní interpretaci světa v podobě dispozičních bariér a považují za nutné brát v úvahu i institucionální a situační faktory. Považují za nutné prozkoumat, jak tyto faktory interagují a jak ovlivňují možnosti jedince bariéry překonávat a účastnit se vzdělávání.

Postoj, že je vzdělání nepotřebné je nejčastějším i nejzávažnějším důvodem neúčasti u osob, které se vzdělávají, ale nemají zájem o rozšíření svých vzdělávacích aktivit (nejčastější pro 31,7 % a nejzávažnější pro 32,8 %) a u osob, které se nevzdělávají a ani se vzdělávat nechtějí. Pro ty je tento postoj nejčastějším důvodem neúčasti ve 48,6 % a nejzávažnějším důvodem neúčasti pro 47,5 % osob z této skupiny (ČSÚ, 2013, s. 138, 146–147).

Dalším frekventovaným postojem souvisejícím s účastí ve vzdělávání dospělých je přesvědčení o dostatečnosti vlastního vzdělání. Tento postoj zastávají častěji lidé s nižším dosaženým vzděláním a vykonávající méně kvalifikačně náročné profese (ČSÚ, 2013, s. 140).

#### **1.5.4 Skupiny se znevýhodněným přístupem ke vzdělání**

Předchozí kapitoly naznačily, že určité kategorie bariér jsou charakteristické pro určité skupiny osob. Analýza Žáčkové (2010, s. 383) se zaměřila na ty skupiny osob, které vykazují nízký podíl účasti na dalším vzdělávání a jsou dostatečně a přesně vymezeny co se týče sociodemografických charakteristik. Skupiny, které vyhovují daným kritériím, jsou *nezaměstnaní, rodiče na mateřské a rodičovské dovolené, lidé s nízkou úrovní vzdělání, pracovníci v kvalifikačně méně náročných profesích, lidé předdůchodového věku a podnikatelé*. Že se bariéry liší napříč skupinami, potvrzují i Matějů, Straková a Veselý (2010, s. 19), když specifikují, že nedostatek nebo obtížnost získání informací o nabídce vzdělávání a nedostatek financí jsou významnými bariérami pro nezaměstnané a pro lidi s nižším vzděláním. Negativní postoje ke vzdělávání jsou významné pro starší lidi a podnikatele. Pro osoby na mateřské a rodičovské dovolené, jsou největšími překážkami nedostatek času, nedostatek financí a dopravní nedostupnost. Strategie celoživotního učení ČR (MŠMT, 2007, s. 56) zmiňuje jako skupiny se znevýhodněným přístupem ke

vzdělávání zdravotně a sociálně znevýhodněné osoby, nezaměstnané do 25 let věku, starší osoby, ženy na rodičovské dovolené, imigranty, etnicky znevýhodněné a osoby s nízkou kvalifikací.

Šetření AES (ČSÚ, 2013, s. 130–149) pracuje s poněkud odlišnými skupinami osob. Jsou jimi osoby, účastníci se vzdělávání, které se nechtějí vzdělávat více, osoby neúčastníci se vzdělávání, které se nechtějí vzdělávat, osoby účastníci se vzdělávání, které se chtějí vzdělávat více a osoby neúčastníci se vzdělávání, které se chtějí vzdělávat. Tyto skupiny se liší i v nejčastějších i nevýznamnějších důvodech své neúčasti a bariérách v účasti na vzdělávání dospělých. Nejvýznamnější důvody neúčasti a bariéry v účasti na vzdělávání pro tyto čtyři skupiny znázorňuje Tabulka 1 (podle ČSÚ, 2013, s. 146–149).

Tabulka 1: Konkrétní důvody neúčasti a bariéry v účasti na vzdělávání dospělých (ČSÚ, 2013, s. 146–149)

Skupina	Neúčastní se, chce se účastnit	Účastní se, nechce se účastnit více	Neúčastní se, chce se účastnit	Účastní se, chce se účastnit více
Bariéry a důvody neúčasti				
Nesplňuje kvalifikační předpoklady	1,5 % (10)	1,0 % (10)	9,8 % (9)	5,5 % (8)
Vzdělávání je příliš nákladné	4,6 % (7)	8,0 % (6)	<b>25,8 % (2)</b>	<b>24,9 % (2)</b>
Nedostatek podpory zaměstnavatele	3,4 % (8)	2,7 % (7)	11,4 % (7)	15,5 % (4)
Nedostatek podpory veřejných institucí	0,0 % (12)	0,0 % (12)	0,0 % (11)	0,0 % (11)
Nevyhovující čas konání výuky	4,7 % (6)	<b>16,5 % (3)</b>	<b>17,7 % (3)</b>	<b>31,2 % (1)</b>
Nevyhovující lokalita výuky	2,1 % (9)	3,9 % (8)	11,5 % (6)	9,6 % (7)
Nemá vybavení nutné pro dálkové studium	1,3 % (11)	0,3 % (11)	2,8 % (10)	1,3 % (10)
Rodinné povinnosti	<b>18,4 % (3)</b>	16,4 % (4)	<b>33,2 % (1)</b>	<b>20,0 % (3)</b>
Zdravotní důvody spojené s věkem	12,1 % (4)	2,4 % (9)	10,5 % (8)	3,0 % (9)
Jiné osobní důvody	<b>24,7 % (2)</b>	<b>20,1 % (2)</b>	11,8 % (5)	12,5 % (5)
Není vhodná vzdělávací nabídka	5,4 % (5)	10,1 % (5)	12,0 % (4)	12,0 % (6)
Nepotřebuje další vzdělávání	<b>48,6 % (1)</b>	<b>31,7 % (1)</b>		-

Legenda 1: Možnost zvolit více možných bariér. V závorce je uvedeno pořadí konkrétního důvodu v rámci každé skupiny. Tučně zvýrazněny jsou tři nejčastější bariéry pro každou skupinu.

Tabulka 1 není prosta zkreslení, kterou způsobuje zařazení populace od 18 do 69 let do statistik ČSÚ. Zařazení jsou tedy i studenti studující v rámci počátečního vzdělávání ať už ve vyšších ročnících středních škol, tak studenti vyššího odborného a vysokoškolského studia. Lze předpokládat, že tyto osoby jsou nejčastěji rozprostřeny do jedné ze dvou skupin osob, které se vzdělávání účastní. V rámci těchto dvou skupin pak častěji ve skupině účastníků vzdělávání, kteří se nechtějí účastnit více. Podporou pro tuto interpretaci jsou nízké hodnoty bariéry přílišných nákladů na vzdělávání a nedostatku podpory ze strany zaměstnavatele, se kterými by se studenti v rámci počátečního vzdělávání mohli potýkat relativně méně často. Přesto u obou skupin, které jsou ke vzdělávání motivované (tj. chtějí rozšířit své vzdělávací aktivity), jsou rodinné povinnosti jedním z nejčastějších důvodů, proč se jejich zástupci nevzdělávají podle svých představ. Patrný je však veliký pokles vlivu této bariéry u skupiny, která se vzdělávání již účastní. Rozdíl mezi účastí a neúčastí na vzdělávání u skupin motivovaných k účasti na vzdělávání se zdá být doprovázen výrazným poklesem vlivu bariéry nedostatku času z důvodu rodinných povinností. Tato bariéra je zároveň i nejstabilnější bariérou napříč jednotlivými skupinami a zaslouží si proto zvýšenou pozornost. Vysokou stabilitu napříč skupinami vykazuje i bariéra nevyhovujícího času výuky, která stojí na pomezí bariér institucionálních (nevhodný atribut vzdělávací nabídky) a bariér situačních (nedostatek času, nemožnost si čas přeargumentovat pro účast na vzdělávání). U skupin motivovaných k rozšíření svých vzdělávacích aktivit je velmi významnou také bariéra přílišných nákladů na absolvování vzdělávání (nedostatek financí). U nemotivovaných skupin, které se potýkají s důvody neúčasti na vzdělávání, jsou nejzávažnějšími problémy ty důvody, které spadají do kategorie dispozičních bariér podle Crossové (1981). U motivovaných skupin se zdají být nejzávažnějšími bariéry situační. Ty jsou podle Žáčkové (2010, s. 387–388) charakteristické pro skupinu rodičů na mateřské a rodičovské dovolené.

Podle šetření AES (ČSÚ, 2013, s. 25) jsou rodiče na rodičovské dovolené jednou z dominantních skupin v rámci ekonomicky neaktivních osob (společně se studenty a nezaměstnanými). Ekonomicky neaktivní osoby jsou pak významnou částí *starších studentů* definovaných v rámci AES (ČSÚ, 2013, s. 23) na základě účasti na vzdělávání a nestandardně vysokému věku vzhledem k typu absolvovaného studia.

Jelikož postavení mimo trh práce je situací, která vyžaduje z hlediska vzdělávání dospělých zvýšenou pozornost, je účelné se těmito skupinami osob zabývat podrobněji.



Pro výzkum strategií překonávání bariér v účasti na vzdělávání dospělých je důležitá i motivace k účasti na vzdělávání. Podle AES nejčastěji deklarují vůli účastnit se vzdělávání dospělých osoby v domácnosti a na rodičovské dovolené a nezaměstnaní (ČSÚ, 2013, s. 135–136).

V rámci výzkumu strategií jsem se rozhodl zaměřit se na skupinu rodičů na mateřské a rodičovské dovolené. Ačkoli vysokou motivaci k účasti na vzdělávání, která podněcuje ochotu hledat způsoby, jak bariéry překonávat, vykazují i nezaměstnaní, tak rodiče na rodičovské dovolené se účastní vzdělávání dospělých méně často. To i přesto, že podle Žáčkové (2010, s. 383–389) jsou rodiče na rodičovské dovolené skupinou nejvíce motivovanou k účasti v dalším vzdělávání. Tento nesoulad mezi motivací a účastí je dán patrně menší institucionální podporou této skupiny. Svou roli jistě hraje i samotná povaha pro tuto skupinu specifických bariér, kterými jsou výrazný nedostatek času z důvodů nutnosti pečovat o malé dítě. Protože kariérní dráha zástupců této skupiny není zdaleka u konce a vzdělávání v době rodičovství může být klíčovým prvkem udržení jejich zaměstnatelnosti, je přínosné se zabývat touto vysoce motivovanou skupinou v rámci výzkumu. Jako dva významné zdroje, které se zabývají touto skupinou, jsou výsledky AES (ČSÚ, 2013), který pojednává o osobách v domácnosti a na rodičovské dovolené a výzkum Žáčkové (2010), který se zabývá rodiči na mateřské a rodičovské dovolené.

### **Rodiče na mateřské a rodičovské dovolené**

Ve skupině osob v domácnosti a na rodičovské dovolené je 5,9 % lidí, kteří se vzdělávání účastnili a chtěli by vzdělávací aktivity rozšířit a 12,8 % osob, které o vzdělávání měli zájem, ale aktuálně se nevzdělávají (ČSÚ, 2013, s. 144).

Skupina rodičů na rodičovské dovolené je v rámci starších studentů druhou nejpočetnější skupinou účastníků se formálního vzdělávání. 7,5 % účastníků vzdělávání dospělých realizovaného ve školách jsou osoby v domácnosti a na rodičovské dovolené. V 81 % případů jsou účastníci formálního vzdělávání pracující. Osoby v domácnosti a na rodičovské dovolené tvoří 15,6 % populace účastníků dalšího pracovní orientovaného neformálního vzdělávání a 11 % populace účastníků mimopracovního neformálního vzdělávání (ČSÚ, 2013, s. 35, 40, 75).

Pro rodiče na rodičovské dovolené je charakteristická přítomnost situačních bariér. Péče o rodinu a s ní související časové nároky zapříčiňují, že nejvýraznější bariérou vnímanou touto skupinou je nedostatek času, který je pozorován v 82 % případů. Významnými překážkami jsou také obtížná finanční situace (54 %) a potíže s dopravní dostupností místa vzdělávání (39 %). Jako vysvětlení se nabízí praxe vzdělávací politiky zaměstnavatelů, kteří většinou zaměstnancům, kteří jsou na mateřské nebo rodičovské dovolené vzdělávání nehradí. Rozpočet rodiny je dílem nižší ekonomické aktivity jednoho z jejích členů ještě dále snížený. Problémy s dojížděním mohou být technického (cestování s kočárkem), finančního nebo časového rázu. Naopak institucionální a dispoziční bariéry jsou u této skupiny výrazně pod průměrem ekonomicky aktivní populace v ČR. Tato skupina je charakteristická poměrně vysokou motivací k rozvoji. Dá se předpokládat, že odstranění vnějších bariér by znamenalo zvýšení účasti této skupiny na dalším vzdělávání (Žáčková, 2010, s. 387–388). Crossová (1981, s. 98) dále uvádí, že problémem pro mladé rodiče v účasti na vzdělávání dospělých je nedostatek péče o děti a řadí tuto bariéru mezi situační bariéry.

Ekonomická situace průměrné české rodiny nedovoluje trvalý odchod z trhu práce, rodičovská dovolená je navíc spojena s řadou komplikací provázejících opětovný návrat na trh práce. Rizika spojená s pobytem na rodičovské dovolené jsou znevýhodnění ženy na pracovním trhu z důvodu přerušení kariéry, ztráty příjmu i neochotě zaměstnavatelů zaměstnat ženu vracející se z rodičovské dovolené. Ekonomická neaktivita pak bývá prodlužována i o období, kdy si po skončení rodičovské dovolené žena nemůže najít práci (Křížková, 2007, s. 49–50).

Vzdělávání je naopak přikládána schopnost pozitivně přispívat k řešení problému s nezaměstnaností (např. CEDEFOP, 2014, s. 51; MŠMT, 2014, s. 13; Průcha a Veteška, 2014, s. 97). Odhalení strategií překonávání bariér účasti této skupiny na vzdělávání tedy nejenom, že ukáže na faktory, které hrají klíčovou roli pro zvýšení její účasti na vzdělávání, ale zprostředkovaně může přispět k řešení otázek, jak podpořit návrat této skupiny na trh práce.

## 1.6 Možnosti překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých

Výzkumným tématem této práce jsou strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých. Následující kapitola má za úkol se pozastavit u možných mechanismů a opatření, které umožňují skupinám s nerovnou účastí na vzdělávání opětovný vstup do vzdělávacích aktivit. Kromě specifických opatření hrají výraznou roli i prediktory účasti na vzdělávání dospělých diskutované v kapitole 1.4.1. Ačkoli je však dosažená úroveň vzdělání nejspolehlivějším prediktorem účasti ve vzdělávání dospělých, deklarovaná ochota účastnit se vzdělávání i přes aktuální neaktivitu ve vzdělávání je vůči vlivu faktoru dosaženého vzdělání poměrně rezistentní.

Podle výsledků šetření AES je totiž skupina osob, které by se rády přes svou aktuální neaktivitu rádi účastnili vzdělávání, zastoupena 4,4 % osob ve skupině vysokoškoláků, 4,7 % mezi středoškolsky vzdělanými lidmi s maturitou, 4,4 % mezi středoškolsky vzdělanými lidmi bez maturity a 6,1 % ve skupině lidí se základním vzděláním (ČSÚ, 2013, s. 133)

Czesaná (2010, s. 353–356) v souvislosti s překonáváním bariér diskutuje faktory motivační, faktor životní situace, faktory postoje, faktor sebehodnocení a faktory institucionálního prostředí.

Strategie celoživotního učení ČR (MŠMT, 2007, s. 70–74) v rámci druhého strategického směru (rovnost příležitostí) navrhuje pro zvýšení přístupnosti vzdělávání skupinám s nízkou účastí na vzdělávání zavést ucelený systém finančních nástrojů. Nástroje zaměřené na jednotlivce mají stimulovat k účasti na vzdělávání obecně, ale i specificky působit na znevýhodněné skupiny a stimulovat jejich účast. Dále se jedná o finanční podporu programů zaměřené na znevýhodněné skupiny a přizpůsobení vzdělávací nabídky možnostem znevýhodněných skupin.

Jak tyto a další opatření mohou přispívat k překonávání jednotlivých druhů bariér, rozkrývají následující kapitoly. Ačkoli je účast na vzdělávání podle Rubensona a Desjardinse (2009, s. 197) nejčastěji vnímána jako projev svobodné vůle, rozhodnutí participovat musí být posuzováno zároveň jako účelové a racionální chování, ale zároveň i jako chování omezené sociální politikou, která konstruuje materiální, sociální a institucionální prostředí. Dohromady dávají tyto elementy vzniknout institucionálním a

situačním bariérám, ale ovlivňují i vnitřní stav připravenosti se učit (dispoziční bariéry). Text je členěn analogicky k členění bariér použitým v kapitole 1.5.

### **1.6.1 Opatření k překonávání institucionálních bariér**

Mezi institucionální bariéry řadíme bariéry na úrovni sociální a vzdělávací politiky, bariéry plynoucí z nedostatků nabídky a institucí a bariéry související s dostupností informací o vzdělávací nabídce.

Na úrovni sociální politiky jsou jako příklad dobré praxe uváděny státy ze severu Evropy (Dánsko, Norsko, Švédsko, Finsko, Island). Rubenson a Desjardins (2009, s. 187–188, 193–196, 203) na základě dat z výzkumů IALS a OECD shrnují, že nerovnosti v přístupu ke vzdělávání jsou mezi různými sociodemografickými skupinami nižší v severských zemích, což odráží nižší míru společenských nerovností, zejména pak rozdíly ve výši příjmu a rozdíly v dosaženém vzdělání. Tyto státy se liší specifickým vztahem státu a jeho politik, trhu a postavení rodiny. Právě v severských zemích jsou rozdíly mezi dělnickou a střední třídou nejmenší ze všech typů sociálních států. Tyto státy se neliší mírou výskytu bariér, ale pouze příznivějšími poměry účasti znevýhodněných skupin na vzdělávání, které odkazují na takové podmínky, které pomáhají bariéry překonávat. Povaha sociální politiky má tedy vliv na překonávání bariér ve vzdělávání. Nevhodné strukturální podmínky mohou naopak omezit počet příležitostí ke vzdělávání a redukovat počet způsobu překonávání bariér. Skandinávské země mají bohatou historii veřejných politik, které již tradičně zdůrazňují vzdělávání dospělých, podporují žádoucí strukturální podmínky, cílí na bariéry účasti a zajišťují rovnou příležitost účasti znevýhodněným skupinám. Druh sociálního státu (druh veřejných politik) hraje v překonávání bariér podstatnou roli zejména pro tu skupinu dospělých, kteří by se v jiném typu zřízení vzdělávání neúčastnili. To platí pro bariéry na individuální i strukturální úrovni (Rubenson a Desjardins, 2009, s. 203).

Co se týče bariér souvisejících se vzdělávacími institucemi a jejich nabídkou, Žáčková (2010, s. 393–398) identifikovala jako možná vhodná opatření kurzy šité na míru (obsahově, orientací na praxi i z hlediska formy, která by neměla připomínat školní prostředí), zlepšení dostupnosti informací o vzdělávacích příležitostech, přehlednější uspořádání informací na internetu, doplněné o informace o kvalitě kurzu. Zatímco rodiče

na rodičovské dovolené a podnikatelé preferují umístění informací na internetu, pro nezaměstnané je třeba využít pro ně specifické komunikační kanály. Rabušicová, Rabušic a Šed'ová (2008, s. 109) vyslovují názor, že praxe vzdělávací nabídky by měla reagovat na negativní zkušenost ze školy pramenící ze školní atmosféry a nevyhovujících školních výsledků, které se vyskytují hlavně v rizikových skupinách s nízkou účastí na vzdělávání, a náležitě a explicitně prezentovat metody vzdělávání dospělých jako výrazně odlišné od metod používaných ve škole.

Viteová (2009, s. 5–7) vidí jako možnost překonávání institucionálních bariér v přístupu ke vzdělávání dospělých ve školách vytvoření kratších studijních programů, nebo možnost studovat formální program (třeba univerzitní) postupně po částech s možností přerušení po dílčích zkouškách. Dalšími vhodnými opatřeními je také změna finanční podpory pro vzdělávající se dospělé na úrovni vzdělávací politiky a systému a rozšíření nabídky vzdělávání o kurzy stejné kvality jako má univerzitní vzdělávání. Obecně se kurz musí dospělému přizpůsobit ve smyslu zaměření na problém, který je relevantní osobním cílům vzdělávajícího se, syntetizuje předchozí zkušenost s novými informacemi a bere v úvahu specifika metod vzdělávání dospělých. Dále pak, podle (ČSÚ, 2013, s. 27) preferují účastníci školského vzdělávání dospělých takovou organizaci studia, která jim umožňuje skloubit vzdělávání, práci a osobní život.

Začít hledat informace o vzdělávací nabídce je jedním z prvních kroků k překonávání bariér. Investice času a energie na hledání těchto informací je projevem ochoty se vzdělávat. Nejčastěji hledají informace o vzdělávací nabídce lidé, kteří se účastní vzdělávání a zároveň by se chtěli účastnit více (63,6 %). Nejpasivnější jsou naopak lidé, kteří se vzdělávání neúčastní a nejeví zájem o změnu tohoto stavu. Tato aktivita odráží význam, který jednotlivé skupiny vzdělávání přisuzují (ČSÚ, 2013, s. 132–133). Otázka hodnot však již přesahuje do překonávání dispozičních bariér.

Umožnit dospělým učení a vzdělávání přizpůsobovat jejich životu považuje za důležité i OECD (2013, s. 18). Podstatnou roli hrají flexibilní doba výuky, dostupnost lokality, možnost studovat dálkově, ale také volně přístupné vzdělávací materiály. Programy tedy musí být uživatelsky vhodné a flexibilní.

## 1.6.2 Opatření k překonávání situačních bariér

Situační bariéry se týkají jedince na socioekonomické úrovni. Nejvýznamnějšími situačními bariérami jsou nedostatek času a financí. Czesaná naopak (2010, s. 353–356) uvádí životní situaci, jako jeden z možných faktorů pomáhajícím překonávat bariéry. Rozumí jí například hrozbu ztráty zaměstnání nebo změnu postavení na trhu práce. Obě tyto situace představují potenciální hrozbu a tedy vnější motivaci jedince k účasti.

Žáčková (2010, s. 392–396) identifikovala, že nejvýznamnějším opatřením proti bariéře nedostatku financí by byly kurzy zdarma. O jiné formy finanční podpory je mnohem menší zájem, ačkoli nezaměstnaní by uvítali i příspěvek na dopravu na kurz.

Šetření AES (ČSÚ, 2013, s. 28) ukazuje, že 76,2 % studentů formálního vzdělávání nese veškeré náklady vlastní vzdělávání. Naproti tomu studenti studující v počátečním vzdělávání nesou vlastní náklady pouze v 10,5 % případů. Celým 75,5 % z nich hradí vzdělávání rodina.

Dalšími vhodnými opatřeními týkající se situačních bariér by byla možnost uvolnit se z práce nebo mít placenou dovolenou na vzdělávání. Možnost uvolnit se z práce je významným opatřením pro lidi s nízkou kvalifikací. Lidé s vyšším vzděláním častěji zastávají takové pozice, kdy je vzdělávání realizováno v pracovní době a potřeba tohoto opatření není tak silná. Rodiče na rodičovské dovolené by navíc uvítali i bezplatné poradenství profesního rozvoje, kurzy šité na míru jejich potřebám a zkušenostem a větší dostupnost služeb pro domácnosti. Překonat bariéry rodičů na rodičovské dovolené by také pomohlo, kdyby stát dokázal hradit zaměstnavateli náklady na vzdělávání jeho zaměstnanců na mateřské a rodičovské dovolené. Preferovaným patřením pro podnikatele by byly specifické daňové úlevy (Žáčková, 2010, s. 392–396). Viteová (2009, s. 5) shodně identifikuje jako opatření pro překonávání situačních bariér služby, včetně poradenství a dále pak finanční výpomoc nebo slevy na členství v knihovnách

Pro účast na formálním vzdělávání je nutné sladit nároky studia a nároky zaměstnání. Skloubit práci a studium musí 81,1 % studentů formálního vzdělávání. Výhradně mimo pracovní dobu se studiu musí věnovat 56,2 % dospělých účastníků vzdělávání, alespoň určitou část studia může v rámci pracovní doby realizovat dalších 29,7 % z nich. Výhradně v pracovní době se formálního vzdělávání účastní 14,1 % respondentů. Při formálním studiu nepracuje 18,9 % respondentů. Často se však jedná o osoby

v domácnosti a na rodičovské dovolené (ČSÚ, 2013, s. 28). Pro ty je potom největší výzvou sladit účast na vzdělávání dospělých a péči o dítě a domácnost.

### **1.6.3 Opatření k překonávání dispozičních bariér**

Dispoziční bariéry značí psychologickou rovinu. Jejich obsahem jsou vrozené schopnosti, ale také motivace, postoje, hodnoty nebo předsudky. Jsou skupinou bariér nejobtížnější pro řešení z hlediska zavádění vhodných opatření. Czesaná (2010, s. 353–356) uvádí jako možné faktory překonávání bariér spojených s motivací očekávání pozitivních efektů vzdělávání, sebeaktualizaci a seberealizaci

#### **Motivace**

Sebeaktualizace a očekávání pozitivních efektů jsou součástí významných motivačních teorií Maslowa (Maslow, 1970) a Vrooma (Vroom, 1967). Blízko psychologickým teoriím potřeb je i interpretace Knowlese (1998) dle Viteové (2009, s. 4–5), která zmiňuje potřebu vědět jako jeden z klíčových principů andragogiky. Participace na vzdělání musí uspokojit potřebu dozvědět se.

Dellen (2012, s. 19–20) kritizuje pojetí Illerise a Jarvise, kteří prezentují motivaci k učení jako lidskou přirozenost a pochybuje o existenci vnitřní motivace k učení. Přiznává však, že emocionální popudy, které dávají životu jedince smysl, je možné považovat za motivy jednání. V souvislosti s tímto tématem zmiňuje tři druhy motivačních teorií relevantních k tématu vzdělávání dospělých: První z nich jsou teorie vysvětlující motivaci jako výsledek vnitřních potřeb prezentované například myšlenkami Maslowa. Druhou skupinou motivačních teorií jsou teorie prezentujícího člověka jako racionálně uvažující bytost, která se snaží maximalizovat užitky svého jednání. Reprezentanty této skupiny jsou například Vroomova expektační teorie nebo Pritchardova teorie rovnosti. Jako třetí skupinu zmiňuje Dellen (2012, s. 19–20) takové teorie, které vyzdvihují seberegulaci jako východisko pro motivované chování. Touto seberegulací může být uvážlivé zvážení vlastních emocí, touhách, zaujetí nebo přesvědčení o sobě a okolí.

Další související teorie říkají, že lidé poměřují náklady a výnosy spojené s procesem překonávání jednotlivých vzdělanostních stupňů nebo náklady a výnosy úsilí a

času věnovaného vzdělávání. Simonová a Katrňák (2008, s. 733–734) v této souvislosti zmiňují teorii racionální volby (Goldthorpe) a teorii Maximally maintained inequality (MMI) Rafteryho a Houta, které říkají, že studenti a jejich rodiny se o účasti ve vzdělávání rozhodují racionálně na základě poměrování nákladů a výnosů vzdělávání. Pro rodiny, které mají nižší příjem, jsou poměrné náklady vyšší. To platí i pro nižší sociální vrstvy, když je splněna podmínka, že pro vyšší sociální třídy je riziko spojené s odsunutím produktivního věku a riziko s nedokončením studií relativně menší. Pro nižší třídu je případný neúspěch při studiu relativně dražší. Ahlová (2008, s. 152) dále zmiňuje v souvislosti s učením a vzděláváním teorii motivační teorii Herzbergovu (1966) a teorii výkonové motivace McClellanda (1961).

Rabušicová, Rabušic a Šedřová (2008, s. 109–110) zkoumali povahu motivace v závislosti na míře formalizace studia. Zatímco pro účast na formálním vzdělávání jsou důležité motivy vycházející z požadavků zaměstnání (pracovní motivy), pro neformální vzdělávání jsou rozhodující s prací nesouvisející (mimopracovní) motivy. Čím vyšší dosažený stupeň vzdělání, tím vyšší podíl mimopracovních motivů. To naznačuje, že vzdělanější lidé již přestali chápat vzdělání pouze jako faktor jejich ekonomického úspěchu. Nechápu vzdělání pouze jako nástroj navyšování vlastního lidského kapitálu, ale také jako prostředek osobního rozvoje a kultivace. Podle stejných autorů vnímají respondenti svoji participaci jako výsledek vlastní svobodné volby (většina motivů má vnitřní příčinu) a dochází k fúzi osobní a profesní identity, když i účast na vzdělávání souvisejícího s prací je vnímána a odůvodňována motivy mimopracovními (např. osobnostní rozvoj).

Šetření AES (ČSÚ, 2013, s. 30–31) se kromě důvodů neúčasti a bariérami zabývalo také motivy k účasti na vzdělávání dospělých v rámci formálního vzdělávání. Mimo zvýšení nejvyššího dosaženého vzdělání byla identifikována i řada dalších důvodů účasti. Účastníci formálního vzdělávání dospělých (studující středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské studium) kladou ve srovnání se studenty počátečního vzdělávání větší důraz na důvody orientované na trh práce. Chtějí zlepšit výkonnost a své kariérní vyhlídky, zvýšit šanci na získání či změnu práce nebo snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání. Méně často než studenti počátečního vzdělávání jim jde o to získat diplom, častěji je pro ně důvodem účasti prohloubení znalostí v oblasti, která je zajímavá.



Dellen (2012, s. 32) na základě myšlenek Altenburga, Van Heckeho a Schuitena (2003) předpokládá, že překonávat překážky budou ti jedinci, kteří zkombinují chuť, energii a vůli se učit. Tito jedinci budou navíc motivováni v případě, že vyhodnotí dosažení svého cíle jako reálné. Motivovat jedince je potom možné vytvořením vhodných podmínek a odstraněním podmínek, které vzdělávání brání. Ahlová (2009, s. 154–158) však vznáší pochybnosti, zda vytvořením vhodných podmínek pro vzdělávání ovlivníme chování potenciálních participantů na vzdělávání. Jistá podle ní není ani vazba mezi změnou postojů a změnou chování. Dellen (2012, s. 33) pak na základě poznámek Forda (2002) a postulátu, že motivy vždy musí být pro dobrý efekt internalizované, doporučuje motivovat ke vzdělávání spíše nepřímo skrze formování jejich cílů, emocí a postojů, spíše než přímým ovlivňováním jejich chování.

## **Postoje**

S účastí na vzdělávání tedy souvisí i postoje, hodnoty a předsudky. Posílení relevance a prestiže školy a školního vzdělávání je jedním z hlavních strategických směrů dokumentu Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. Ten má za úkol rozvíjet klíčové kompetence, hodnoty a postoje (Nantl, 2013, s. 18, 29). Škola by tedy neměla využívat pouze svůj vzdělávací potenciál, ale má za úkol také zprostředkovat pozitivní emoce z návštěvy školy a účasti na vzdělávacích aktivitách a tím formovat pozitivní postoje ke vzdělávání.

Rabušicová a Rabušic (2008c, s. 55) výzkumem postojů ke vzdělávání zjistili, že ačkoli tři čtvrtiny respondentů nedosáhly takového vzdělání, které považují za dostatečné, tak 94 % z nich považuje své vzdělání dostatečné pro výkon jejich současného povolání. To znamená, že vnímání vlastního vzdělání jako dostatečného je determinováno i jinými faktory, než jsou požadavky pracovní pozice. Dále to znamená, že jen 6 % respondentů má motivaci se dál vzdělávat kvůli svému současnému pracovnímu zařazení. Celých 70 % respondentů potom pochybuje o tom, že by jim zvýšení kvalifikace přineslo lepší pracovní zařazení. Ti, kteří se tedy dále vzdělávají, musí mít i jiné než „pracovní“ motivy.

Mezi nejvýznamnější negativní postoje související se vzděláváním patří postoj, že vzdělání nepřinese užitek, předsudek o vlastních nedostatečných schopnostech a obecná nechuť se vzdělávat. Postoj, že účast na kurzu nemá smysl, by však pomohlo překonat kurz

šitý na míru, ve smyslu že je realizovaný vhodnou formou a je zřejmý jeho užitek pro profesní život účastníka. Toto opatření bylo identifikováno, jako jedno z mála vhodných k boji proti dispozičním bariérám u skupin s nízkou účastí na dalším vzdělávání (Žáčková, 2010, s. 392–398).

## **Hodnoty**

Ochota vzdělávat se může podle AES (ČSÚ, 2013, s. 134) odrážet řadu sociálně-psychologických faktorů a různých hodnotových orientací. S hodnotami související motivace, očekávání a vzdělanostní aspirace jsou v celé řadě případů v souvislosti se socioekonomickým a kulturním prostředím rodiny. Vzdělanostní aspirace, motivace a hodnoty jsou ovlivněny přístupem rodin a jednotlivců ke škole a vzdělávání. Dohromady ovlivňují ochotu investovat čas a energii k osvojování nových znalostí a zkušeností. Vzdělávání je tedy oceňováno jako nesamozřejmá, nestejně distribuovaná hodnota a má významnou úlohu i v rozvrhování a naplňování volného času.

### **1.6.4 Shrnutí oddílu o překonávání bariér**

Na důležitost podpory motivace dospělých k účasti na dalším vzdělávání upozorňovala již Strategie celoživotního učení ČR (2007). Motivace k účasti je závislá na vztahu vzdělávání k reálným problémům dospělých. Rozhodující je zda mohou v rámci účasti uplatnit svoji vlastní zkušenost a možnosti vybrat si co, kdy a jak se budou učit. Těmto požadavkům se jen velmi těžko přizpůsobuje vzdělávání dospělých realizované ve školských zařízeních. Aby se vzdělávání dospělých otevřelo i těm nejvíce vyloučeným skupinám osob s nejnižší mírou účasti, je potřeba skrze vzdělávání pedagogických pracovníků ve využívání specifických metod výuky pro dospělé a tím zlepšovat nabídku dalšího vzdělávání v rámci školských institucí (MŠMT, 2007, s. 56).

Podle MŠMT (2007, s. 48) však chybí v ČR opatření, která by pomohla bariéry překonávat. Chybějí motivační stimuly a finanční stimuly (daňové nástroje, vzdělávací účty, výrazné zvýhodnění rekvalifikací). Tyto nástroje se jeví jako vhodné pro překonávání situačních bariér. Bariéry informačního rázu by pomohl řešit rozvoj podpůrných informačních služeb a individuální profesní poradenství. To by skrze diagnostiku vzdělávacích předpokladů a následnou motivací jedince k naplnění jeho vzdělávacího

potenciálu mělo sílu bojovat i s bariérami dispozičními. Institucionální bariéry týkající se struktury vzdělávací nabídky by pomohl překonat detailnější výzkum trendů na trhu práce a z něj vyplývající inovace vzdělávací nabídky. Strukturální nedostatky na straně nabídky se však netýkají pouze jednotlivých studijních oborů, ale také potřeb specifických skupin klientů.

Žáčková (2010, s. 391–392, 398–399) soudí, že pro naplnění myšlenek celoživotního učení v praxi je důležité poskytnout impulzy, které přivedou dosud se neúčastníci jedince k participaci na vzdělávání. Opakovaně se totiž ukazuje, že předchozí zkušenost s dalším vzděláváním formuje pozitivní postoje ke vzdělávání a násobí efektivitu opatření sociální a vzdělávací politiky. Výzkum Žáčkové prokázal, že jednotlivá navrhovaná opatření sociální a vzdělávací politiky by měla při jejich aplikaci větší efekt u těch, kteří mají předchozí zkušenost s dalším vzděláváním. Jelikož by tato opatření mohla mít za následek posilování a prohlubování nerovnosti v přístupu k dalšímu vzdělávání, je důležité se zaměřit na ta opatření, která jsou preferovaná jednotlivými skupinami se znevýhodněným přístupem ke vzdělávání. Tato opatření se mezi skupinami výrazně liší a odlišují se i od průměru celé populace. Konkrétní bariéry vybraných skupin se znevýhodněným přístupem k dalšímu vzdělávání a jimi preferovaná opatření shrnuje Tabulka 2 (převzato a upraveno dle Žáčkové, s. 384–399):

Tabulka 2: Opatření překonávání bariér vybraných skupin (převzato a upraveno dle Žáčkové, s. 384–399):

<b>Skupina</b>	<b>Nejvýznamnější bariéry</b>	<b>Preferovaná opatření</b>
<b>Nezaměstnaní</b>	Nedostatek financí Nezískání informací Absence odpovídající nabídky Problémy s dojížděním	Kurzy zdarma Kurzy na míru Dostupnější informace o vzdělávacích příležitostech Bezplatné poradenské služby v oblasti dalšího vzdělávání a kariérního rozvoje
<b>Lidé s nízkou kvalifikací</b>	Nedostatek financí Pocit neužitečnosti kurzu Problémy s dojížděním	Kurzy zdarma Možnost uvolnit se z práce Kurzy na míru Placená dovolená na vzdělávání
<b>Rodiče na rodičovské dovolené</b>	Nedostatek času Nedostatek financí Problémy s dojížděním	Kurzy zdarma Bezplatné poradenské služby v oblasti dalšího vzdělávání a kariérního rozvoje Kurzy na míru Služby pro domácnost Dostupnější informace o vzdělávacích příležitostech Přehlednější informace o vzdělávací nabídce na internetu
<b>Lidé nad 50 let</b>	Pocit neužitečnosti kurzu Pocit dostatečnosti vlastního vzdělání a zkušeností	Kurzy zdarma Kurzy na míru Dostupnější informace o vzdělávacích příležitostech

Uvedené výsledky představují hypotetická opatření, která by mohla pomoci překonávat bariéry a zvýšit budoucí účast dospělých na vzdělávání. Tato diplomová práce, aby se dokázala zaměřit na podmínky a faktory, které reálně umožňují rodičům na mateřské a rodičovské dovolené na vzdělávání participovat, používá poněkud jinou koncepci a sleduje takové zástupce této skupiny, kteří skupinově specifické bariéry již překonávají. To by v kombinaci se zvoleným metodologickým rámcem a zvolenou výzkumnou strategií mělo přinést přesnější informace o povaze podmínek a faktorů, které

pomáhají bariéry překonávat. O metodologii výzkumu diplomové práce a jeho výsledcích pojednávají následující oddíly.

## 2 VÝZKUMNÁ ČÁST

Účelem této kapitoly je pojednat o realizovaném empirickém šetření. Na následujících řádcích budou stanoveny úkoly výzkumné části práce, bude definován výzkumný problém a výzkumné otázky. Pozornost věnuji problémům volby výzkumného paradigmatu a volby výzkumné strategie. Dále pojednám o metodách výběru výzkumného vzorku a metodě sběru dat.

Za populaci vhodnou ke zkoumání daného výzkumného problému byla zvolena skupina rodičů na mateřské a rodičovské dovolené. Těm brání v účasti na vzdělávání komplex situačních bariér, ale z hlediska skupin se znevýhodněným přístupem ke vzdělávání dospělých jsou skupinou nejvíce motivovanou (Žáčková, 2010, s. 383–389).

### 2.1 Úkoly výzkumné části práce

Pro naplnění cíle práce uvedeného v úvodu práce je nutné v rámci výzkumné části práce splnit několik na sebe navazujících úkolů. Na základě podrobného studia odborné literatury a ostatních relevantních zdrojů je nutné:

1. Formulovat výzkumný problém a výzkumné otázky.
2. Zvolit výzkumný rámec a určit výzkumnou strategii.
3. Zvolit metodu výběru výzkumného vzorku, určit kritéria výběru z dané populací a provést výběr.
4. Zvolit metodu sběru dat relevantní zkoumanému tématu.
5. Připravit výzkumné šetření, zajistit organizaci sběru dat a sebrat data.
6. Analyzovat získaná data.
7. Interpretovat výsledky analýzy a formulovat závěry a doporučení pro další výzkumnou činnost a praxi.

## 2.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Předmětem zájmu empirického šetření a tedy i výzkumným problémem práce jsou strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých. Ty jsou dány souhrnem podmínek, mechanismů a faktorů, které pomáhají překonávat pro rodiče na rodičovské dovolené specifické bariéry.

Takto definovaný výzkumný problém dává vzniknout několika výzkumným otázkám:

- Jaká je povaha bariér, které zažívají rodiče na rodičovské dovolené?
- Jaké jsou motivy rodičů na rodičovské dovolené k účasti na vzdělávání dospělých??
- Jaké faktory rozhodují o účasti rodičů na rodičovské dovolené na vzdělávání dospělých i přes vnímanou existenci bariér?

## 2.3 Výzkumný rámec a výzkumná strategie

S přihlédnutím ke sledovanému tématu, předpokládané podobě a velikosti výběrového vzorku a informací z předběžného studia literatury, považuji za nejvhodnější strategii případovou studii řešenou v kvalitativním rámci.

Užití případové je dle Miovského (2006, s. 94) vhodné jak v situacích, kdy se chceme pozorovat velmi vzácné jevy nebo nezvyklé kombinace atributů, ale také pokud chceme zkoumat typického zástupce určité skupiny. Gerring (2007, s. 38–63) doporučuje využít případovou studii v případě, kdy nám jde spíše o generování hypotéz než jejich testování, když nám nejde tolik o zobecnitelnost na cílovou populaci a preferujeme interní validitu zkoumání. Případovou studii dále použijeme, pokud chceme odhalit mechanismy spíše než měřit efekty a také když je populace možných případů spíše heterogenního charakteru. Většina těchto požadavků bude ve výzkumu Strategii překonávání bariér ve vzdělávání dospělých naplněna a ospravedlňují volbu případové studie za výzkumnou strategii.

Pokud hovoříme o případové studii, která se týká malého počtu osob, nazýváme ji někdy biografickým výzkumem. Srovnáním životních drah několika jedinců a následným

zachycením společných vzorců lze přispět k objasnění osobních nebo společenských jevů (Hendl, 2005, s. 131).

Kopecný (2012, s. 156) soudí, že biografický výzkum může efektivně pomoci odhalit motivy účasti na vzdělávání, když propojuje individuální a společenskou rovinu motivů a reflexe učení. Ačkoli je podstatou biografického výzkumu studium osobní zkušenosti respondenta, je vykládána nejenom z perspektivy jednotlivce, ale také v rámci jeho zakotvení ve společnosti.

Podle Průchy a Vetešky (2014, s. 54, 299) je výzkum životní dráhy vhodný právě i k získání informací o faktorech, které ovlivňují vzdělávací a profesní dráhu. Popis a objasňování vzdělávacích drah je běžnou součástí zkoumání životní historie.

Podle Kopecného (2007, s. 36–37) má využití biografického výzkumu pro andragogický výzkum potenciál díky jeho schopnosti postihnout perspektivu učícího se. Výzkum této perspektivy může výrazně přispět praxi v éře individualizace, deinstitucionalizace a destandardizace životních drah. Kopecný

Kromě literatury přímo uvedené v předchozím textu bylo k volbě výzkumného rámce, výzkumné strategie i metod použito množství dalších zdrojů (např. Creswell, 2007; Disman, 2000; Lincoln a Denzin, 2003; Simons, 2009; Stake 1995).

## **2.4 Metody a postupy**

Následující oddíly práce se věnují metodám použitým v rámci výzkumu strategií překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých. Budou diskutovány metody a kritéria výběru výzkumného souboru a bude pojednáno o metodě sběru dat.

### **2.4.1 Charakteristika výběrového souboru**

Data pro diplomovou práci byla získána z výběrového souboru ( $n = 6$ ) skládajícího se z rodičů na rodičovské dovolené. Všechny analyzované jednotky byly ženského pohlaví. Jejich věk se pohyboval od 28 let do 43 let (dále jen respondentky). Věkový průměr respondentek je 34,33 roku.



## 2.4.2 Metoda výběru

Vzhledem k nedostupnosti opory pro prostý záměrný výběr z populace rodičů na mateřské a rodičovské dovolené byla nejprve, na základě seznamů rodinných a mateřských center uvedených na webových stránkách [www.materska-centra.cz](http://www.materska-centra.cz) a [www.babyonline.cz](http://www.babyonline.cz), vytvořena tato opora výběru. První webová stránka sdružuje celkem 301 mateřských center, druhá pak 419 mateřských center. Jako třídící kritérium z těchto rozsáhlých seznamů byly zvoleny pro autora práce prostorově a časově dosažitelné regiony. Těmi jsou okresy Chomutov, Most, Louny a Teplice v Ústeckém kraji, okres Kladno ve Středočeském kraji a Hlavní město Praha. Webové adresy mateřských center sídlících v těchto regionech byly navštíveny za účelem ověření, že se jedná o aktivní webové stránky a emailové adresy. Takto definovaná opora výběru obsahuje 32 mateřských center a je součástí Přílohy A: Opora výběru – seznam oslovených mateřských center.

Těmto mateřským centrům bylo na jejich emailové adresy zasláno představení výzkumného projektu obsahující prosbu o identifikaci vhodných respondentů a zprostředkování kontaktu s nimi za účelem účasti na výzkumu. Představení výzkumu je součástí Přílohy B: Představení výzkumu.

Na email s představením výzkumu odpovědělo 6 mateřských center. Každé našlo ve svém středu právě jednu osobu, která naplňovala požadovaná kritéria a zároveň byla ochotná se zúčastnit výzkumu. To jsou podle Miovského (2006, s. 135–136) dva nároky, které musejí být naplněny při uplatnění prostého záměrného výběru.

Po zkontaktování zájemců o účast ve výzkumu emailem byla na základě telefonického rozhovoru prověřena základní kritéria podmiňující účast na výzkumu. Tato kritéria splňovalo všech 6 kontaktovaných zájemců. Návratnost tedy činí 18,75 %.

### Kritéria výběru

Výběr analyzovatelných jednotek probíhal ve dvou na sebe navazujících fázích. Ve fázi tzv. screeningu (např. Yin, 2003, s. 9–14) byla prověřena příslušnost ke skupině rodičů na mateřské a rodičovské dovolené, a kritéria týkající se účasti na vzdělávání dospělých. Ti dotázaní, kteří naplnili všechna kritéria, byli, dále zařazeni do hlavní fáze výzkumu jako

jednotlivé případy a byli dotazováni na témata podle Scénáře rozhovoru (Příloha C: Scénář rozhovoru).

#### Kritérium příslušnosti ke skupině rodičů na mateřské a rodičovské dovolené

Kritériem pro zařazení do skupiny rodičů na mateřské a rodičovské dovolené je pobývání na mateřské nebo rodičovské dovolené nebo její nedávné absolvování. Nedávné absolvování rodičovské dovolené je definováno jako maximálně 6 měsíční prodlevou od ukončení rodičovské dovolené. Protože žádný ze zájemců o účast ve výzkumu nepobýval na mateřské dovolené a výběrový soubor tedy sestává pouze z respondentů na rodičovské dovolené, vztahují zobecnění analýz ke skupině rodičů na rodičovské dovolené. Informace o skupině rodičů na mateřské a rodičovské dovolené pak odkazují na práci autorů, kteří se zabývali touto šířeji definovanou skupinou.

#### Účast na vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých definované v oddílu 1.2 je takové vzdělávání, které se odehrává po ukončení počátečního vzdělávání. Pro eliminaci osob, které se v dospělém věku věnují studiu v rámci počátečního vzdělávání středoškolské nebo vysokoškolské studium, byl v rámci šetření AES (ČSÚ, 2013, s. 23) vytvořen koncept staršího studenta. Tento koncept posloužil jako opora pro určení kritéria výběru i v předkládaném výzkumu.

Starší studenti jsou definováni jako osoby znovu se vracející do formálního vzdělávání po určité odmlce ve vzdělanostní dráze a osoby, jejichž doba studia významně překročila standardní dobu studia určitého vzdělanostního stupně (ČSÚ, 2013, s. 23).

V rámci konceptu staršího studenta (ČSÚ, 2013, s. 23) použitého ve výzkumu AES byla stanovena věková omezení pro jednotlivé druhy studia. Jako starší student může být definována osoba, která:

- je starší 23 let a studuje střední vzdělání dvouleté a delší s výučním listem, střední vzdělání s maturitou, nástavbové a pomaturitní studium nebo pomaturitní kurzy, studium pro absolventy středních škol s výučním listem;

- je starší 26 let a studuje program vyššího odborného vzdělávání a vzdělávání na konzervatořích nebo program vysokoškolského bakalářského studia;
- je starší 28 let a studuje vysokoškolský magisterský program;
- studuje doktorský studijní program.

Co se týče časové dimenze participace na vzdělávání, bylo v souladu s metodologií AES (ČSÚ, 2013) použito kritérium účasti na vzdělávání v posledních 12 měsících.

#### Míra formalizace studia

Soubor kritérií účasti na vzdělávání se týká dvou kritérií, kterými jsou míra formalizace realizovaného vzdělávání a časová dimenze participace na něm. Tato kritéria byla kontrolována pomocí účasti sledovaných případů na určitém druhu vzdělávání.

Formální vzdělávání je nejlegitimnější formou účasti v rámci tohoto výzkumu. Získání respondenta participujícího i přes přítomnost bariér na formálním vzdělávání je pro výzkum velmi cenné, protože se jej účastní nejnižší počet dospělých. Formální vzdělávání bylo pro potřeby výzkumu definováno na základě definice použité v AES (ČSÚ, 2013, s. 18). Jedná se o vzdělávání uznané MŠMT a zařazené do hierarchické struktury českého vzdělávacího systému, vzdělávání podmíněné splněním přijímacích požadavků (věk, předchozí vzdělání, složení přijímací zkoušky) s délkou trvání alespoň jeden semestr či pololetí.

Výzkumy účasti na vzdělávání dospělých považují za relevantní kategorii i neformální vzdělávání. Aktivity neformálního vzdělávání byly do výzkumu AES (ČSÚ, 2013, s. 38) zařazeny z důvodu dlouhodobějšího posunu v pohledu na vzdělávací proces, který je vnímán jako individualizovaná a cílevědomá činnost prostupující celý životní cyklus. V tomto pojetí je neformální vzdělávání legitimním doplňkem formálního vzdělávání, jehož sledováním lze zachytit široké spektrum vzdělávacích činností, které pomáhají zlepšit společenské a pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je důležitou součástí dlouhodobějších vzdělávacích strategií a význam jeho sledování vzrůstá. Z tohoto důvodu je tato forma vzdělávání považována za relevantní kategorii i ve výzkumu Strategií překonávání bariér ve vzdělávání dospělých.

Neformální vzdělávání je pro potřeby výzkumu definováno, v návaznosti na definici ČSÚ (2013, s. 38) jako veškeré vzdělávání zaměřené na získávání dovedností, znalostí a kompetencí probíhající ve strukturovaných a organizovaných vzdělávacích programech vedených vzdělávací autoritou.

### **2.4.3 Metoda sběru dat a organizace výzkumu**

Podle Hendla (2005, s. 161) je výběr metody dán typem požadované informace a předmětem zkoumání. Pro získání informací o tom, jak se lidé chovají v soukromí, jak cítí, co si myslí a čemu věří, je nejvhodnější použít techniku rozhovoru.

Jelikož musí být zmapována období počátečního vzdělávání, období vzdělávací pauzy a období, ve kterém se odehrávalo pro výzkum relevantní vzdělávání, které každé obsahuje několik významných témat, byla připravena tematická struktura Scénáře rozhovoru, který zajistil, že byla u všech respondentů probrána zásadní témata. Scénář rozhovoru je součástí této práce jako Příloha C: Scénář rozhovoru. Témata Scénáře rozhovoru byla definována na základě studia odborné literatury (např. Cross, 1981, s. 97–124; Czesaná, 2010, s. 353–356; Simonová a Soukup, 2010, s. 301–305; Trhliková a Úlovcová, 2010, s. 155–160, 174–179; Žáčková, 2010) a podle vzoru dotazování V30/05 – Vzdělávání dospělých (Rabušicová a Rabušic, 2008e, s. 328–336). Všechna témata byla diskutována v předchozích kapitolách. Plynutí rozhovoru do souvisejících, avšak předem nedefinovaných tematických oblastí, nebylo však nijak omezováno z důvodu možnosti získat dodatečná data v podobě respondentových interpretací životních událostí a jejich souvislostí.

Rozhovory trvaly v rozmezí 1–1,5 hodiny a byly prováděny v místě bydliště respondentky nebo na jiném respondentkou preferovaném místě (kavárna, mateřské centrum). Před otevřením prvního tématu podle Scénáře rozhovoru byly respondentky poučeny o zaměření a účelu výzkumu. Dobrovolným poskytnutím rozhovoru respondentky zároveň potvrdily souhlas s účastí ve výzkumu. Rozhovory byly se souhlasem respondentek nahrávány, což zrychlilo celou proceduru rozhovoru i usnadnilo následnou analýzu dat.

#### **2.4.4 Metoda analýzy dat**

Získaná data byla analyzována průběžně během fáze sběru dat, aby do dalších rozhovorů mohla být případně zařazena důležitá témata, která nebyla součástí Scénáře rozhovoru. Po ukončení sběru dat byly jednotlivé rozhovory znovu přehrány a částečně přepsány. V rámci analýzy dat byla jednotlivým respondentkám přidělena fiktivní jména, pod kterými se objevují v klíčových citacích v kapitole 2.5. Dokument obsahující klíč přiřazení fiktivních jmen i nahrávky rozhovorů jsou uloženy na bezpečném místě bez přístupu dalších osob. Profily jednotlivých respondentek jsou součástí Přílohy D: Profily respondentek.

Citace z jednotlivých výpovědí byly řazeny do tematických skupin odpovídajících výzkumným otázkám definovaným v podkapitole 2.2. Uvnitř těchto skupin byly citace dále řazeny podle shodných prvků ve výpovědích jednotlivých respondentek. Tato metoda ukázala v rámci každé skupiny definované výzkumnou otázkou na několik relevantních a podstatných témat. Podle těchto témat je členěn i text v podkapitole 2.5.

Při interpretaci dat si uvědomuji, že vyjádření respondentek k jednotlivým sledovaným tématům mohou být do jisté míry ovlivněna jejich představami o tom, co je společensky akceptovatelné a normální.

### **2.5 Výsledky a diskuze názorů**

V této podkapitole zkoumám subjektivní interpretace a konstrukce každodenní reality jednotlivých respondentek se snahou identifikovat jednotící prvky výpovědí a na jejich základě definovat charakteristiky úspěšné strategie překonávání bariér rodičů na rodičovské dovolené v účasti na vzdělávání dospělých.

Tato podkapitola je členěna podle jednotlivých dílčích výzkumných otázek jmenovaných v podkapitole 2.2, které dohromady přináší řešení výzkumného problému definovaného tamtéž. Jednotlivé oddíly, které vždy představují jednu z dílčích výzkumných otázek, jsou dále členěny podle klíčových témat, která v souvislosti v výzkumnou otázkou vplynuly z jednotlivých rozhovorů během analýzy dat.

## 2.5.1 Skupinově specifické bariéry

Zodpovězení výzkumné otázky „Jaká je povaha bariér, které zažívají rodiče na rodičovské dovolené?“ vyžadovalo prověřit povahu bariér u jednotlivých respondentek.

Pro rodiče na rodičovské dovolené je charakteristická přítomnost situačních bariér. Konkrétně pak nedostatek času, nedostatek financí a dopravní nedostupnost (Matějů, Straková a Veselý, 2010, s. 19). Naopak institucionální a dispoziční bariéry jsou podle Žáčkové (2010, s. 387–388) u této skupiny výrazně pod průměrem ekonomicky aktivní populace v ČR. Tato skupina je dále charakteristická poměrně vysokou motivací k rozvoji.

Analýza dat získaných v souvislosti s touto otázkou přinesla bližší pohled na konkrétní bariéry rodičů na rodičovské dovolené v účasti na vzdělávání. Bylo zjištěno, že v souladu s výše zmíněnými teoretickými předpoklady jsou nejvýraznějšími bariérami bariéry situační. Pro respondentky je dominantní bariérou nedostatek času způsobený nároky péče o rodinu. Nevýznamnou bariérou však nejsou ani nedostatky vzdělávací nabídky. V rozporu s uvedenými autory pak respondentky připisovaly zcela minoritní vliv bariéry dopravní nedostupnosti vzdělávací instituce a to i ve chvíli, kdy se vzdělávaly mimo místo bydliště. Překvapivě byly frekventovaně zmiňovány dispoziční bariéry, které by teoreticky neměly představovat výraznější bariéru účasti rodičů na rodičovské dovolené.

### Nedostatek času

Nedostatek času vyplynul jako relevantní bariéra účasti na vzdělávání dospělých z výpovědí všech respondentek. Přestože všechny respondentky identifikovaly nedostatek času jako bariéru, kterou musí pro účast na vzdělávání dospělých určitým způsobem překonat, liší se jednotlivé výpovědi silou tvrzení. Zatímco pro některé respondentky znamená rodičovství zásadní změnu v nakládání s časem, některé respondentky tuto změnu nepocítí uží tak silně.

„Mně se život zas tak nezměnil krom toho, že jsem najednou měla dítě. Dělam to, co jsem dělala předtím. Dělam to rozhodně méně, protože se snažím věnovat dětem.“(Veronika)

„Prvních pár měsíců zmizelo všechno. A nebylo nic a vlastně ani jsem neměla pocit, že by mi to chybělo. Člověk na to ani nemá čas myslet a ani mu to nepřijde... Vždycky jsem měla nedostatek času, stejně jako ho nemám teď, ale tím, že jsem si ho mohla samostatně strukturovat podle sebe, tak jsem si tam nacpala všechno, co jsem chtěla. Kdežto teď jsem limitovaná tím dítětem a prostor pro moje vlastní organizování je dost malý. Teď vybírám ty aktivity jinak. Ten čas je tak vzácný, že třeba to cvičení jsem si už opravdu říkala, že musím, abych si vyplavila nějaké endorfiny a aby to tělo něco dělalo. Zatímco dřív jsem o tom nepřemýšlela.“ (Jana)

Bariéra nedostatku času byla i nejčastěji svázána s jednotlivými faktory překonávání bariér. Těmto faktorům se podrobněji věnuje oddíl 2.5.3.

### **Nedostatek financí**

Frekventovaně byla artikulována i finanční stránka účasti na vzdělávání. Vzdělávání respondentek bylo realizováno na veřejných školách (Jana, Veronika, Renata) i na soukromých školách nebo v kurzech pořádaných soukromými firmami (Petra, Tereza, Jarka, Renata). Ve prospěch studia na veřejné škole hovořily nižší poplatky za účast na kurzu. Účastnit se studia v soukromé vzdělávací instituci pomáhaly zvýhodnění plynoucí z členství v mateřských centrech nebo příznivá finanční situace rodiny. Nakonec ochota hradit náklady spojené se vzděláváním se zvyšuje s rostoucí relevancí kurzu k potřebám a požadavkům potenciálních účastníků: „Když je to do 500 Kč, tak jsou lidé ochotni to dát, ale když je to víc, tak pokud je to neosloví, tak už to zaplatit nechtějí.“ (Jarka)

Ačkoli Žáčková (2010, s. 387–388) identifikovala finanční obtíže jako významnou bariéru skupiny rodičů na mateřské a rodičovské dovolené, respondentky se vzdělávání účastní i přesto, že ve většině případů za účast na vzdělávání platí. Snížený příjem rodiny v době rodičovské dovolené jednoho z partnerů tedy patrně není nepřekonatelnou překážkou. O opatřeních pro snižování finančních nároků studia pojednává dále oddíl 2.5.3.

„Všechno zatěžuje domácnost. Tak samozřejmě. Je to dojíždění, jsou to svačiny. To víte, že si jdeme sednout na kafičko, na skleničku. Po té škole to musíme probrat. Nemusí si to člověk, ale mluvíme o těch nákladech, a když si to spočítáte, tak to nějaká korunka je. Jenom cesta do Mostu je 23 korun. Kurz mi nikdo nehradil, to bylo 7.000 Kč,

takhle nějak se ty kurzy pohybují. Kurzy jsou drahé. Je to nějaký náklad na rodinu, ale není to, že by to bylo v jednom dni a nedalo by se to ustát.“ (Renata)

„Všechny ty moje kurzy jsou pro matku na mateřské dovolené finančně náročné ... jeden kurz stojí přes 2.500 Kč.“ (Tereza)

„Protože jsme měli něco našetřeno na rekonstrukci domu, tak to jakoby šlo. My vidíme přímo, o co jsme se ochudili a tak samozřejmě máme velikou hypotéku na dům, co jsme si koupili. Takže až ty peníze na rekonstrukci vyčerpáme, tak to bude veliký problém. Zatím to ale nepocitujeme.“ (Petra)

### **Dopravní nedostupnost kurzu**

Ačkoli jsou potíže s dopravní dostupností považovány za charakteristickou bariéru pro skupinu rodičů na rodičovské dovolené (Žáčková, 2010, s. 387–388), analýza dat tento předpoklad neprokázala. Naopak, s přihlédnutím k faktu, že polovina respondentek (Renata, Tereza, Veronika) absolvovala své vzdělávání v jiném místě než v místě bydliště, se mezi respondentkami neobjevila žádná, která by považovala nutnost dojíždět za překážku účasti na vzdělávání. Jarka a Petra žijí i studují v Praze a dojíždění v rámci Prahy nepovažují za problém. Ochotu účastnit se u respondentek, které se vzdělávají mimo místo bydliště, ilustrují následující citace:

„Tady to není takový problém dojíždět z Prahy do Berouna. Byly tam holky z Jičína a ze Šumavy. Do Berouna jsem jezdila autobusem. Nebo někdy mě vzal manžel.“ (Veronika)

Renata dojížděla z Litvínova do Mostu, ale nevyloučila ani, že by svá studia absolvovala, i kdyby měla dojíždět (například od Prahy): „Dojíždějí děvčata z Litoměřic, z Krupky, takže jo, dá se to zvládnout.“ (Renata)

Tereza z Kladna absolvovala všechny své relevantní kurzy v Praze, kam dojíždí hromadnou dopravou: „Ta Praha mi nepřijde nijak komplikovaná, složitá. Dojíždění z Kladna do Prahy je mnohem jednodušší než jezdit pomalu po Kladně. To Kladno je Prahou naprosto zajištěný.“ (Tereza)



## **Dispoziční bariéry**

Analýza výpovědí respondentek zaměřená na odhalení povahy zažívaných bariér ukázala i na možný vliv dispozičních bariér na účasti rodičů na rodičovské dovolené na vzdělávání dospělých. Crosová (1981, s. 107) vzpomíná zajímavé výsledky výzkumů, které nejenom zjišťovaly bariéry u respondentů, ale také vyžadovaly, aby respondenti uvedli, proč se ostatní lidé ve stejné situaci neúčastní vzdělávání. Protože analýza takto vedených rozhovorů odhalila veliké rozdíly v dispozičních bariérách u respondentů samotných a populace, ke které respondent patří, byly i respondentky v rámci předkládaného rozhovoru vyzývány, aby hovořily o ostatních rodičích na rodičovské dovolené. Takové vedení rozhovoru pomohlo i v předkládané analýze sledovat dispoziční bariéry, které nepředstavovaly pro respondentky samotné problém.

„Záleží na každém, jak moc o to vzdělání stojí. Když to prostě chcete, tak si hlídání zajistíte nebo počkáte dva roky, až budou samostatnější. Myslím si, že to hlídání dětí by bylo pro ty maminky na tom kurzu, že by tam spíš jely nebo si vzdělávání dodělaly. Ale to závisí. Někdo se zase nechce vzdělávat ani tak. Je rád, že mu někde drží místo a spoléhá na to, že se tam vrátí. Třeba z těch našich maminek co jsou v mateřském centru, tak jsou vlastně všechny zaměstnané a to je nnutí se vzdělávat. Tím, že jsou v zaměstnaneckém poměru a mají jistotu, že se po té mateřské mají kam vrátit, přestože tam může být nějaká změna po té mateřské. Takže se spoléhají, že budou pokračovat v té svojí původní profesi. Takže je to nežene někam do nějaké změny nebo do nějakého rozvoje sebe sama.“  
(Veronika)

## **Shrnutí poznatků o skupinově specifických bariérách**

Struktura skupinově specifických bariér a důvodů neúčasti kopíruje výchozí typologii Crosové (1981, s. 97–108), když artikulovány byly situační, institucionální i dispoziční bariéry. Určitou univerzalitu povahy bariér a jejich stálost identifikuje i Jarvis (2007, s. 164) a shrnuje, že jako nejvýraznější bariéry jsou opakovaně identifikovány nedostatek času a nedostatek financí na pokrytí nákladů souvisejících se vzděláváním. Nedostatek času související s rodinnými povinnostmi byl nejvýraznější překážkou i pro respondentky tohoto výzkumu. Další velmi výraznou bariérou jsou nedostatky na straně vzdělávací nabídky. Naopak dispoziční bariéry nebyly pro respondentky relevantní.

Respondentky, na rozdíl od průměrného zástupce skupiny rodičů na rodičovské dovolené, jsou ochotny věnovat volný čas účasti na vzdělávání. Tato interpretace dále znamená, že neochota alokovat časové prostředky na vzdělávání z důvodu nízké priority vzdělávání nebo nepociťování potřeby se vzdělávat, může být latentním problémem této skupiny. To stojí v poměrně ostrém rozporu se závěry výzkumu Žáčkové (2010, s. 387–388), které nepovažují dispoziční bariéry u této skupiny za významné.

Alternativním vysvětlením předkládaného problému může být i používaná typologie bariér, která byla diskutována v podkapitole 1.5. V rámci typologie bariér je pozoruhodná absence rozlišování „objektivních“ bariér od důvodů neúčasti. Crossová (1981, s. 99–100) uznává, že některé konkrétní bariéry je možné zařadit do kterékoli kategorie bariér v závislosti na tom, z jaké perspektivy se na daný problém díváme. Pak například bariéra nedostatku informací o nabídce může být bariérou institucionální, pokud zastáváme názor, že informovat je odpovědností vzdělávací nabídky, může jít o bariéru situační, když k lidem v určitých životních situacích se hůře dostávají informace o vzdělávací nabídce, ale považovat ji můžeme i za součást bariér dispozičních, pokud považujeme vyhledávání informací o vzdělávací nabídce za odpovědnost jednotlivce.

I v tomto případě by k určení nejvhodnější perspektivy pomohla možnost označit určitý stav za „objektivní“. Pro použití kategorie „objektivních“ bariér by, zejména pro potřeby kvantitativního zkoumání, bylo nutné nejprve vyvinout soustavu měřitelných indikátorů.

Domnívám se, že v rámci institucionálních bariér je vhodné rozlišit mezi (objektivními) institucionálními bariérami a zástupnými důvody subjektivně interpretovanými jako institucionální bariéry. Například u bariér nabídky je třeba rozlišit mezi případy, kdy nabídka skutečně neexistuje anebo neodpovídá poptávce od situace, kdy odpovídající nabídka existuje a jsou o ní dostupné informace, které si však jedinec není schopen vyhledat a zorientovat se v nabídce. Neschopnost vyhledat si informace by potom neměla, ačkoli souvisí s nabídkou vzdělávání, spadat do kategorie bariér institucionálních, ale do kategorie bariér dispozičních.

Podobná situace platí i u bariér situačních. Za (objektivní) situační bariéry lze považovat skutečný nedostatek času nebo skutečný nedostatek financí. Ne však situace, kdy jsou finance a volný čas spotřebovávány na jiné statky a aktivity. Zástupné důvody

subjektivně interpretované jako situační bariéry odkazují spíše na oblast hodnotových preferencí a preferencí užívání volného času. Díky jejich ryze individuální povaze, se zdá být vhodnější považovat je opět za součást bariér dispozičních. To částečně potvrzují i Rubenson a Desjardins (2009, s. 192) když zmiňují, že přítomnost nedostatku financí jako bariéry odkazuje nejenom na nemožnost za kurz zaplatit, ale také na neochotu za vzdělávání platit. Crossová (1981, s. 102) přidává poznámku, že v rámci společnosti je přijatelným důvodem, proč něco nedělat, argument, že je daná aktivita příliš drahá. To patrně platí analogicky i k bariéře nedostatku času, kdy je nutné rozlišit mezi reálným nedostatkem času a neochotou alokovat čas na vzdělávání, který dokumentuje následující citace: „Čas je relativní. Čas si najdete, když chcete, když nechcete, tak ho nebudete hledat, tak se budete vymlouvat.“ (Renata)

K oběma těmto případným zástupným důvodům se pak vztahuje myšlenka Crossové (1981, s. 102), že lidé používající zástupné důvody jako argumenty pro ospravedlnění vlastní neúčasti na vzdělávání mají pocit, že by se vzdělávání účastnit měli.

Podobně jako u předchozích kategorií bariér i určitou část dispozičních bariér lze vnímat jako objektivní. Patří sem například skutečný nedostatek studijních předpokladů a jistá opodstatněnost nízkého sebehodnocení v roli učícího se. Navíc, v případě dispozičních bariér lze uvažovat i o další kategorii, kterou jsou subjektivní dispoziční bariéry. Ty představuje např. diskrepance mezi skutečnými schopnostmi, intelektem a potenciálem ke studijním výsledkům a negativním sebehodnocením v roli učícího se a postoji ke vzdělávání

Vzhledem k předchozí definici zástupných důvodů subjektivně interpretovaných jako situační a institucionální bariéry, které spadají spíše do oblasti bariér dispozičních, lze předpokládat, že oblast dispozičních bariér je mnohem mohutnější, když tato oblast obsahuje i všechny vědomé i nevědomé zástupné důvody. O určitém podcenění významu dispozičních bariér hovoří i Crossová (1981, s. 106), když identifikovala dispoziční bariéry jako překážky účasti na vzdělávání dospělých pouze v 5–15 % případů. Za důvod tohoto zkresení považuje použité metody, kdy skrze dotazování bylo pro respondenta přijatelnější prezentovat vlastní nedostatek času nebo financí, než přiznat vlastní nezájem o účast na vzdělávání dospělých.

I při použití odlišné metody sběru dat je však dále nutné pochybovat, zda postoj, že vzdělání je neúčinné může být vnímán jako bariéra. Ačkoli tento postoj může být respondentem uveden jako důvod neúčasti na vzdělávání, je vysoce nepravděpodobné, že by byl vnímán jako překážka k získání statku, jemuž není přikládána hodnota, a k jehož získání neexistuje žádný motiv. Přesnější označení pro tuto oblast tedy není dispoziční bariéry, ale důvody neúčasti.

Opodstatněnost rozlišení mezi bariérami účasti a důvody neúčasti naznačuje i snaha o uchopení tohoto problému v rámci AES (ČSÚ, 2013, 137—139). Bariéry zažívají ti lidé, kteří jsou nespokojeni s rozsahem svých vzdělávacích aktivit a chtěli by se účastnit více. Lidé, kteří se nechtějí vzdělávat více, mají důvody neúčasti. Zmíněná doporučení ke kategorizaci bariér shrnuje Tabulka 3.

Tabulka 3: Vybrané bariéry a důvody neúčasti a jejich možná klasifikace (vlastní zpracování)

<b>Příklad</b>	<b>Dosavadní klasifikace</b>	<b>Navrhovaná klasifikace</b>
<b>Neexistuje vhodná vzdělávací nabídka</b>	Institucionální bariéra	Institucionální bariéra
<b>Nedostatek času</b>	Situační bariéra	Situační bariéra
<b>Nedostatečné studijní předpoklady</b>	Dispoziční bariéra	Objektivní dispoziční bariéra
<b>Neopodstatněně nízké sebehodnocení</b>	Dispoziční bariéra	Subjektivní dispoziční bariéra
<b>Nedůslednost ve vyhledávání informací o vzdělávací nabídce</b>	Institucionální bariéra	Důvod neúčasti
<b>Alokace volného času na jiné činnosti</b>	Situační bariéra	Důvod neúčasti
<b>Postoj, že vzdělávání je neúčinné</b>	Dispoziční bariéra	Důvod neúčasti

Je nutné dále poznamenat, že žádná z kategorií bariér ani důvody neúčasti nejsou pouze individuálně podmíněné. Jak píše Kopecký (2012, s. 157), ani dispoziční bariéry (nebo důvody neúčasti) nejsou prosty souvislostí s obrazem normality vytvořeným společností. Systémová rovina se i zde těsně prolíná s rovinou individuální.

Uvedené dále znamená určitý odklon od koncepce Crossové (1981, s. 104), která považuje za bariéru i percepci určité situace bez ohledu na to, zda je tato situace reálná nebo nikoli. Ačkoli však percepcie určité situace jako bariéry znamená neúčast na vzdělávání dospělých, procesy a opatření, která mohou účast na vzdělávání zvýšit, mají, v případě, že jde o percepci, rozdílný charakter i zaměření než opatření k překonávání „objektivních“ bariér, a je proto vhodné mezi nimi alespoň pro tyto intervenční účely rozlišovat.

## **2.5.2 Motivace k účasti na vzdělávání dospělých**

Motivace k účasti na vzdělávání dospělých byla diskutována hned v několika předchozích podkapitolách a je předmětem výzkumné otázky „Jaké jsou motivy rodičů na rodičovské dovolené k účasti na vzdělávání dospělých?“. Motivы účasti se liší v závislosti na míře formalizace studia. Zatímco účast ve formálním vzdělávání je většinou motivována snahou o zlepšení možnosti pracovního uplatnění (Rabušicová, Rabušic a Šedřová, 2008, s. 101–104), tak nejčastějšími motivy k účasti v pracovně orientovaném neformálním vzdělávání jsou zvýšení výkonnosti a s ním související zlepšení kariérních vyhlídek, prohloubení znalostí či dovedností v oblasti osobního zájmu, povinnost se zúčastnit, získání znalostí či dovedností užitečných v každodenním životě, získání certifikátu, snížení pravděpodobnosti ztráty zaměstnání, zlepšení vyhlídek na získání nebo změnu práce (ČSÚ, 2013, s. 60–61). U mimopracovního neformálního vzdělávání je nejstabilnějším motivem prohloubení znalostí či dovedností v oblasti osobního zájmu a získání znalostí či dovedností užitečných v každodenním životě (ČSÚ, 2013, s. 79–80).

V souladu s výsledky výzkumu Czesané (2010, s. 353–356), která identifikovala očekávání pozitivních efektů vzdělávání a sebeaktualizaci za možné faktory překonávání bariér ve vzdělávání dospělých, byly jako důležité motivy účasti identifikovány chuť zlepšovat nebo rozvíjet vlastní znalosti a dovednosti (osobní rozvoj), získání certifikátu o dokončení určitého vzdělávání, vidina lepšího uplatnění v budoucím pracovním životě (zvýšení zaměstnanosti), chuť potkat nové lidi, potřeba vymanit se z každodenního stereotypu (změna dominantní aktivity) a snaha kombinovat rodinný a pracovní život po ukončení rodičovské dovolené. Tyto hlavní kategorie motivů jsou doloženy v následujícím textu pomocí klíčových citací.

## **Osobní rozvoj**

Osobní rozvoj jako motiv účasti na vzdělávání zmínily všechny respondentky. Respondentky se tedy vzdělávají v oblasti, která je osobně zajímavá. Pro určitou část respondentek (Tereza, Veronika) se současně velmi silně projevuje motiv získat certifikát. V případě Renaty lze dokonce sledovat dvě zcela odlišná motivační schémata, když studium vyšší odborné školy bylo motivováno mimopracovními motivy, zatímco účast na neformálním kurzu pracovními motivy. Pozoruhodné také je, že výpovědi týkající se osobního rozvoje sebou často nesou také informaci o rozšíření možností pracovního uplatnění po skončení rodičovské dovolené.

„Spíš to moje neformální studium bylo jako pracovat na sobě jako na osobě, ne tolik jako prohlubování znalostí. Ale to také je prohlubování znalostí, jen ne v nějakém daném konkrétním tématu, ale obecně.“ (Jarka)

„Já jsem se rozhodla z těch důvodů sebeuspokojení, a abych měla otevřené dveře, až odejdu z práce. To sebeuspokojení, že když jsem v té škole, tak se něco dozvím, protože některé hodiny jsou fakt zajímavé. Přináší mi to víc, než jsem si myslela dřív.“ (Petra)

„Chcete něco dělat. Přestože mě baví být na mateřské s dětma, tak chcete trochu mezi lidi a dělat něco pro sebe, nějak se jako rozvíjet.“ (Veronika)

„Původně jsem šla jenom na jeden rok. Jenom že si rozšířím obzory, protože jsem ani nevěděla, kam jdu a na co jdu, šla jsem si jen rozšířit obzory. Ta kamarádka mi jen řekla, na jaký jdeme obor, a to bylo všechno. Já jsem si šla jen rozšířit obzor, abych nestagnovala na tom jednom místě a věděla, co se děje kolem. Předměty mi potom vyhovovaly a paní profesorka pak říkala, že ještě jeden rok a bude ze mě vzorná studentka.“ (Renata)

## **Zvýšení zaměstnatelnosti**

Motivem, který nevyklučuje současnou existenci motivu osobního rozvoje, je snaha o zlepšení své pozice na trhu práce v budoucnu. Rodičovská dovolená je spojena s paradoxní nejistotou budoucího zaměstnání. Ačkoli zaměstnané respondentky mají garantované zaměstnání u současného zaměstnavatele i po návratu z rodičovské dovolené, nemají jistotu práce na stejné pozici. S motivem zlepšení zaměstnatelnosti je tedy spojena

snaha zvýšit počet možností, kterými by se pracovní dráha po mateřské dovolené mohla ubírat. Z klíčových citací je zřejmá vzájemná existence motivů mimopracovních a pracovních. Ačkoli je zamýšlený nový směr pracovní kariéry vždy spojen s nutností rozšíření znalostí, jen v případě Veroniky, Terezy a Renaty je k výkonu nově zamýšlené profese z jejich pohledu nutné získání určitého osvědčení.

„Je možné, že až skončím mateřskou, tak nebudu mít kam jít. Třeba tam nebude, třeba tam bude (bývalý nadřízený – doplnil M.P.), ale chci mít ty cesty otevřené.“ (Petra)

„Protože už jsem viděla, že to končí a vidina práce je velká ... dřív jsem šla i na nějaký, kde jsem si řekla, že to je fajn si to poslechnout, tak teď už jsem to fakt cílila vyloženě na to, co potřebuji a co mě čeká.“ (Jarka)

### **Získání certifikátu**

Získání certifikátu představuje při určitém schematizujícím zjednodušení protipól motivu osobního rozvoje. Zajímavé je spojení motivace získat certifikát s konstatováním, že absolvované studium nepřineslo nové poznatky z oblasti studovaného oboru. Zatímco motiv osobního rozvoje je pojícím tématem všech výpovědí, získání certifikátu jako rovnocenně důležitý motiv identifikovaly pouze Veronika, Tereza a Renata.

„Já si myslím, že ta střední škola mi tak moc nedala, že mi šlo o ten papír. Určitě pedagogika a psychologie, ty hlavní obory, tak to určitě, to jsem v životě neslyšela, tak tam to bylo důležité, ale zbytek toho studia zase tak podstatný a nový nebyl. Potřebovala jsem ten papír, abych mohla do budoucna pracovat v té školce.“ (Veronika)

„Já jsem s laktačními poradkyněmi celou dobu, co pracuju, setkávala a komunikovala a jsem s nimi v kontaktu, takže já jsem na to potřebovala jenom ten papír.“ (Tereza)

### **Setkat se s novými lidmi**

Rodičovská dovolená je charakteristická relativně vyšší izolovaností. Jedním z výrazných společných motivů ve výpovědích respondentek byl identifikován motiv setkat se s novými lidmi.

„Člověk chodí do práce, je součástí kolektivu a najednou jste prostě sám doma od rána do večera. Měla jsem kamarády z vysoké školy a ti děti neměli a ti, kteří ano, tak se odstěhovali. Tak jsem začala navštěvovat mateřské centrum kvůli kontaktům. Věděla jsem, že to chci zvládnout, že nechci sedět doma.“ (Jarka)

„Neměla jsem dobrý pocit, protože nepřijdete ani tak moc mezi lidi, a když přijdete, tak téma je také úplně jiné a mě to nebavilo. Tak jsem si říkala, že je potřeba zkusit něco jiného.“ (Petra)

„S těma dětma je to super, a v mateřském centru jsou i jiné maminky a bavíme se jako s dospělými a přece jenom ta možnost být někde sama bez dětí ... možná i proto ta škola.“ (Veronika)

### **Změna dominantní aktivity**

Motiv změny dominantní aktivity je úzce spjat s výše diskutovaným motivem setkat se s jinými lidmi i s motivem osobního rozvoje. Účast na vzdělávání je motivována i možností vymanění se ze stereotypu každodenního života.

„Když jste doma...tak je to trochu taková izolovanost. A díky tomuhle všemu potřebuje člověk vypadnout z těch běžných situací, z toho stereotypu.“ (Renata)

„Když jsem ve škole, tak dokážu přepnout a nemyslet na povinnosti. Takže já potřebuju někam vypadnout. Prostě vypadnu z toho prostředí.“ (Jana)

„Nezblbnu na mateřský, vždycky když tam sedím v té škole, tak si řeknu, to je úleva, nemusím nic dělat.“ (Petra)

Prostě vytrhnout se na chvíli z té rutiny, z toho života s dětmi. I jak chodím učit tu češtinu pro cizince, tak to taky muž hlídá po večerech a já učím normálně dospělé studenty a pro mě je to odpočinek od těch dětí. Po těch pěti letech na mateřský potřebujete ten kontakt trochu na jiné úrovni než s těmi dětmi.“ (Veronika)

### **Kombinace rodinného a pracovního života po ukončení rodičovské dovolené**

Společným znakem výpovědí všech respondentek je snaha o kombinaci rodinného a pracovního života po ukončení rodičovské dovolené. Opravdu zajímavým společným znakem respondentek je směřování jejich budoucí kariéry do oblasti pedagogiky nebo



lektorování. Část respondentek má s lektorskou činností zkušenosti (Jana, Veronika, Petra), pro ostatní se jedná radikální o změnu směru pracovní kariéry. Veronika by se oproti její původní profesi (kurzy pro dospělé) ráda zaměřila na vzdělávání dětí předškolního věku.

Podle Křížkové (2007, s. 49) jsou ženy po porodu nuceny opustit pracovní trh, i když ekonomická situace průměrné české rodiny nedovoluje setrvání mimo něj. Návrat do zaměstnání je pro ženy provázen znevýhodněním daným přerušением kariéry a přítomností malých dětí v rodině. Respondentky si tuto skutečnost uvědomují a aktivně se snaží přizpůsobit životním změnám a zlepšit svoji budoucí pozici na trhu práce.

„Ve třetím ročníku jsem si udělala živnost'ák a učila jsem češtinu pro cizince. To je tedy můj obor a dělám to do dneška. A právě, že i tady je spousta cizinců dětí. Byla jsem registrovaná v agentuře, která dělala kurzy pro děti cizinců, takže jsme jezdili do mateřských školek a učili jsme je půl hodiny češtinu. To je pro mě ideální spojení, s tím, že chci pracovat s dětmi, budu na to mít pedagogické vzdělání a mám vystudovanou češtinu.“ (Veronika)

„Jednou bych chtěla skončit u dětí. Takže jsem si udělala kurz asistenta pedagoga. To je vlastně podpůrná činnost učitele ve třídě, kde jsou žáci s nějakým postižením – mentálním, psychickým, somatickým. Speciální školy a tak dále. Nemůžu dělat pedagogickou činnost, vzdělání na to nemám a už asi ani nebudu mít, ale chtěla bych najít nějaký ústav, anebo cestou centra a podobně, jako pracovník tam jít.“ (Renata)

Tereza se po zkušenostech s vlastním mateřstvím rozhodla stát se poradcem v oblasti cvičení s dětmi, dětských masáží a laktačním poradenstvím. Ráda by radila i s výživou. Za tímto účelem absolvovala několik kurzů v souvisejících tématech.

„Moje představa je, že se ty kurzy nějak rozjedou, což je samozřejmě hrozně těžké, ale doufám, že to vyjde. Myslím si, že co se týče těhotenství, kojení a porodu jsou hrozné zmatky a nesmysly a myslím si, že když si to ta budoucí maminka přijde poslechnout a zároveň se seznámit i s jinými maminkami, které z toho nejsou až tak vyplašené, tak ta ženská tím těhotenstvím projde mnohem snáz.“ (Tereza)

Požadavek kombinovat rodinný a pracovní život po ukončení rodičovské dovolené rezonuje ještě silněji u těch respondentek, jejichž hlavním způsobem obživy byla práce, která nesouvisí s jejich současným vzděláváním (Tereza, Jarka, Renata). Křížková (2007, s. 50) upozorňuje na nedostatečnou rozšířenost flexibilního uspořádání pracovní doby a

možností pracovat na částečný úvazek, které by umožnilo lépe kombinovat pracovní a rodinný život. Většina žen po skončení rodičovské dovolené tedy pracuje na plný úvazek. Respondentky se těmto situacím snaží pomocí účasti na vzdělávání dospělých vyhnout.

„Pracovala jsem i před mateřskou jako OSVČ (projektantka – doplnil M.P.), měla jsem kontakt s menší firmou, ale tam teď práci nemají, takže by bylo těžký si teď budovat kontakty, když jsem byla 5 let mimo. A i kamarádky maminky, které se do tohoto oboru vrátily, tak zaměstnanecký poměr – hrozně těžko se v ČR hledá částečný úvazek a obzvlášť v Praze, kde jsou mladí výkonní lidé ochotní pracovat od nevidím do nevidím a to nás jako matky s malými dětmi neoslovuje. I kdybych našla částečný úvazek, tak pak přijdou projekty, kdy když se musí splnit termíny, tak nikoho nezajímá, že pracujete 6 hodin, prostě tam 10 hodin budete.“ (Jarka)

„Ta práce byla tak časově náročná, že si nedokážu představit, že bych šla zpátky.“ (Petra)

„K té práci s dětmi ve školství, kde by mi to vyhovovalo, že to jsou tři čtvrtě úvazky. Náplň té práce skloubená s časem by pro mě teď byla to nejlepší.“ (Renata)

„Po tom porodu přišla myšlenka, jestli se vůbec do toho zdravotnictví, to co jsem dělala doteď, jestli se do toho chci vrátit. Kdyby se mi zadařilo a bavil mě ten lektorský systém, tak bych samozřejmě nějakou dobu ráda u toho zůstala. A vzhledem k tomu, že bych chtěla ještě jedno dítě, tak by se mi to i docela hodilo, protože to lektorství v tom těhotenství i v té fázi půl roku po porodu, se to prostě zvládnout dá. Hlavně při tom centru, kde teď dělám, protože je tam nejen školička, ale je to tam přizpůsobený k tomu, že tam jde ta matka s nějakým dítětem od nula do tří, čtyř let a to dítě se tam zabaví.“ (Tereza)

### **Shrnutí poznatků o motivaci k účasti na vzdělávání**

Zjištění týkající se motivů k účasti na formálním vzdělávání jsou v souladu s předpoklady Rabušicové, Rabušice a Šed'ové (2008, s. 109–110) o dominantní roli pracovních motivů k formálnímu vzdělávání. Podporu však nezískal předpoklad stejného výzkumu, že podíl mimopracovních motivů k účasti na formálním vzdělávání se zvyšuje s rostoucím vzděláním účastníka. V souvislosti s formálním vzděláváním byly zdůrazňovány spíše motivy související s budoucí prací u středoškolsky vzdělaných respondentů (Renata) i u vysokoškolsky vzdělaných respondentek (Veronika, Jana). Jedinou respondentkou,

kteřá zdůrazňovala spíše mimopracovní motivy k účasti na formálním vzdělávání, byla Petra, která je středoškolsky vzdělaná.

Tyto výsledky jsou v souladu s obecnými zjištěními šetření AES (ČSÚ, 2013, s. 30–31) týkajících se vzdělávajících dospělých. To u vzdělávajících se dospělých shodně odhalilo vyšší podíl na trh práce zaměřených motivů. Mezi ty patřila chuť zlepšit výkonnost a své kariérní vyhlídky, zvýšit šanci na získání či změnu práce nebo snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání, ale také prohloubení znalostí v oblasti, která je zajímavá. Výrazným motivem ve zmíněném výzkumu však bylo i zvýšení nejvyššího dosaženého vzdělání, který se ve výpovědích respondentek převážně nevyskytoval. Pouze dvě z respondentek se účastnily formálního vzdělávání vyššího stupně, než je jejich aktuální dosažené vzdělání (Renata, Petra). Žádná z těchto dvou respondentek však nebyla motivována získáním vyššího stupně vzdělání.

Podle Křížkové (2007, s. 55) je vhodnou možností kombinace pracovního a rodinného života soukromé podnikání. Snaha vymanit se ze zaměstnaneckého poměru je patrná i u respondentek výzkumu. Zdá se však, že jako nejvhodnější oblast podnikání žen, které čelí skutečnosti, že nároky na péči o dítě zcela nezmizí ani po ukončení rodičovské dovolené, je lektorská a pedagogická činnost.

### **2.5.3 Faktory a opatření pro překonávání bariér**

Pro získání odpovědi na výzkumnou otázku „Jaké faktory rozhodují o účasti rodičů na rodičovské dovolené na vzdělávání dospělých i přes vnímanou existenci bariér?“, bylo nutné identifikovat faktory, které pomáhají překonávat skupinově specifické bariéry. Ačkoli k překonávání bariér a tedy i účasti na vzdělávání dospělých hrají významnou roli i prediktory účasti na vzdělávání dospělých prezentované v oddílu 1.4.1, analýza dat ukázala na poněkud jiné kategorie. Analýza dat určila jako významné faktory překonávání bariér využití dalších osob pro péči o dítě, organizaci studia a připsání vzdělávání prioritní pozice v rámci hodnotového žebříčku.

## Využití dalších osob pro péči o dítě

Další osoby pro péči o dítě využívají všechny respondentky. Rozhovory rozkryly, že pokud je manžel zaměstnancem, není zároveň i osobou, která hraje primární roli ve výpomoci s péčí o dítě. Tuto roli zvládají manželé a partneři, kteří pracují jako živnostníci. Zcela běžně je pro péči o dítě využíváno dvou osob. Výjimkou je Veronika, která využívá při vzdělávání k péči o dítě pouze manžela. Pro manžela nebo partnera (živnostníka) znamená nutnost postarat se o dítě zvýšené nároky na úpravu časového rozvrhu. Pokud je zaměstnancem, hlídá ve volném čase nebo na hlídání čerpá dovolenou.

„Záleží, jakou máte podporu v rodině. Já kdybych neměla mamku, která by mi děti pohlídala dvakrát do měsíce, tak by se mi to taky špatně dělalo. Nebo by si Martin musel vzít dovolenou a hlavně on neuhlídá dvě děti najednou celý den.“ (Petra)

„Nemít toho muže, který se o děti postará, tak by to byl problém. Na tolik času, kolik to studium od vás vyžaduje, tak je prostě nedáte na hlídání. Když nemáte ty babičky, tak si to prostě nemůžete dovolit. On dělá na živnost'ák, tak si to může zařídit i přes týden s tím, že si to nahrazuje jindy. Ale fakt když je potřeba tak pohlídá, umí s nimi všechno a vezme si je na celý den, to si myslím, že je velká pomoc. Prarodiče tady nemáme a platit nějaké hlídání si nemůžeme dovolit. Určitě to umožňuje spoustu koníčků i to studium to, že ten tatínek pohlídá děti, protože jinak by to v současné situaci nešlo, protože peníze na hlídání dětí nemám.“ (Veronika)

„Většinou to chce mít na dítě hlídání. Manželovy rodiče jsou v důchodu, takže je velká pomoc, že pohlídají. První zavolám vždycky babičce“ (Jarka)

Z výpovědí je patrné, že preferovanou osobou využitou pro péči o dítě jsou rodiče matky nebo jejího partnera. Až v případě nemožnosti využití jejich pomoci se respondentky obrací na manžela nebo partnera. Nízká účast této skupiny na vzdělávání dospělých patrně souvisí i s omezeným počtem možností využít další osoby pro péči o dítě. Využití dalších osob pro péči o dítě je snahou o snížení časových nároků rodinných povinností. V rámci analýzy dat byla identifikována opatření, která by snižování těchto nároků usnadnila.

## Snižování časových nároků rodinných povinností

Jako nejefektivnější opatření ke snižování časových nároků rodinných povinností byla identifikována možnost účastnit se vzdělávání, které poskytuje hlídání dětí. Ačkoli tato služba u některých institucí existuje a respondentky o této možnosti slyšely, nejedná se o běžnou praxi a většina respondentek se s takovým typem kurzu nesetkala.

Křížková (2007, s. 50) doplňuje, že rodiče na rodičovské dovolené se potýkají s nedostatkem míst v zařízeních péče o děti mladší tří let. Jejich kvalita je navíc vnímána jako nedostatečná. Rodiče by raději využili placenou individuální péči o děti, ale protože je tato služba finančně náročná, je pro rodinu výhodnější, když zůstává s dítětem matka až do věku tří let.

„Je to častější a častější, a když je to cílené na maminky nebo na rodiče na rodičovské dovolené, tak když je to soukromé, tak se snaží ty děti mít zajištěny. Minimálně tam mají nějakou místnost, dětský koutek nebo chůvu. My třeba jezdíme na letní tábory a to je vzdělávací tábor na angličtinu a jedeme celá rodina a děti tam mají paní, která si děti na dopoledne vezme a rodiče na ně vidí a jsou všichni spokojení. Když zase vezmete děti od rodičů a rodiče necháte studovat tak děti taky nejsou spokojené. Takhle když jsou všichni na jednom místě a navzájem o sobě vědí, tak maminka se může soustředit, protože ví, že dítě je támhle na louce. Myslím si, že je ideální to spojit nějak dohromady ... a myslím si, že těch kurzů, kde by bylo hlídání dětí zajištěné, je minimálně“ (Veronika)

„Nabídky mateřských kurzů to nabízí. Já to ale nemám moc ráda ... musí být oddělený místnosti, kde to hlídání je, ideálně ještě ob patro, s jistotou, že vám to dítě nepřivedou, že to tam s ním vyřeší. Jakmile vám ho v průběhu vodí a vy s ním něco musíte řešit tak ... já potřebuju na to mít klid.“ (Jarka)

„Nesetkala jsem se s tím. Není to ještě, ale samozřejmě, že teď se to začíná startovat. Začalo to jako dětské skupiny, teď jsou to ty zaměstnanecké školky. Uvidíme, kam nás to navede.“ (Renata)

Podobně jako Křížková (2007, s. 53) hovoří o rodinném kontextu a rodinné ideologii týkající se dělby povinností v rodině jako stěžejních faktorech pro tvorbu životních strategií skloubení pracovního a rodinného života, zdá se, že tyto proměnné vstupují i do vztahu rodinného života a vzdělávání. Rodinný kontext by znamenal možnost

využití prarodičů. V rámci rodinné ideologie by pak docházelo k vyjednávání a shodě mezi partnery v otázkách střídání péče o dítě.

### **Organizace studia**

Velmi důležitým faktorem umožňujícím účastnit se vzdělávání se ukázala být organizace studia. Žádná z respondentek nestuduje v rámci formálního vzdělávání v regulérní prezenční formě. Část respondentek se účastní studia spadajícího do kategorie formálního vzdělávání organizovaného kombinovanou formou (Petra, Renata, Veronika). Jarka a Tereza se účastní jednodenních nebo víkendových kurzů neformálního vzdělávání. Jana studuje v prezenční formě vysokoškolského studia díky individuálnímu plánu, který ji osvobozuje od povinnosti plnit kritéria docházky. V jejím případě hraje roli i organizace jednotlivých předmětů v rámci jejího studia. Vybírá si předměty, kde získá kredity jednorázovou a koncentrovanou formou oproti pravidelnému každotýdennímu režimu běžného semináře: „Protože bych tam chodit nemohla a plus vybírám si takové, kde nemusím nic sepisovat. To vnímám jako nejhorší, že nedokážu si udělat ten čas doma a vypnout a přepnout. Protože já potřebuju někam vypadnout.“ (Jana)

Roli v překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých hrají nejenom forma studia, ale i organizace jednotlivých předmětů nebo kurzů.

#### Forma vzdělávání

„Já mám udělaný individuál, že tam de facto nemusím chodit vůbec. Je to prezenční studium s individuálním plánem, kde mám výjimku z docházky. Ty povinné předměty nejsou tak zajímavé, takže mi ani nevadí, že tam nechodím, ale vybírám si volitelné předměty, které stejně musím splnit, ale vybírám si je tak, aby byly co nejintenzivnější, a na ty chodím, abych si nemusela nic psát. A z mojí zkušenosti to tak vyplývá, že ty volitelné předměty, které jsou intenzivně o víkendu, že mi nejvíc dají. Takže i z toho důvodu si to takhle vybírám a pak si plánuju zkoušky a zápochty po dohodě s vyučujícím podle sebe.“ (Jana)

Petra, Veronika, Renata studují v kombinované formě studia, což znamená povinnost docházet podle typu školy 1–4x v měsíci, celkově v rozsahu 4 dny v měsíci.

„To bylo o víkendech, takže vlastně ty víkendy tatínek si zařídil a vzal si děti na víkend nebo je vzal k babičce. Zkoušky probíhaly během týdne. Když jsem musela jet na zkoušku během dopoledne, tak tatínek vzal děti a počkal s nimi do dvanácti s tím, že večer přišel v jedenáct. Prostě si to zařídí, posune si to tak, aby se to skloubilo. On mi vychází hodně vstříc a jeho práce to umožňuje.“ (Veronika)

Podobně jako Veronika, i Petra studuje v kombinovaném studiu, které vyžaduje víkendovou účast 1–2x v měsíci. Renata studuje kombinovaně na vyšší odborné škole při střední škole. Její výuka je tedy ve srovnání s vysokými školami strukturována jiným způsobem a Renata musí být ve škole přítomna každý čtvrtek. Zbylé dvě respondentky (Tereza, Jarka) považují za nejvhodnější organizační formu jednorázové kurzy.

„Jsou to jednodenní kurzy, jste tam opravdu od rána do večera ... samozřejmě ke všemu dostanete skripta, které si odnesete domů ... laktační poradkyně trvala 2 dny nonstop.“ (Tereza)

#### Organizace seminářů

Zdá se, že vzdělávací nabídka v ČR dokáže uspokojit specifické nároky na organizaci času při snaze zkombinovat účast na vzdělávání a rodinné povinnosti. Vyhovující formu vzdělávání nalézaly respondentky žijící mimo Prahu buď v nejbližším větším městě než je místo bydliště (Renata, Tereza). Respondentky žijící v Praze pak v Praze (Jana, Jarka, Petra), a dokonce i mimo Prahu (Veronika). Méně vhodným způsobem jsou však organizovány jednotlivé předměty v rámci daného studia. To neplatí pro jednorázové kurzy, ale pro studium spadající do kategorie formálního vzdělávání. Z výpovědí byla zaznamenána jistá skepse ze strany zástupců vzdělávací instituce o možnosti absolvovat studium během rodičovské dovolené. Veronika se setkala i s odmítavým postojem vzdělavatele ke kompromisu.

„Oni mi přímo u přijímaček, když viděli, že jsem těhotná, tak se mě tam tenkrát ptali, jak to budu zvládat a jak jsem na tom s plánováním, jak zvládám time management. Řekli, že to asi nebudu zvládat, že to není zas tak jednoduché a že se chodí do školy pouze na konzultace, ale že to nejsou hodiny, kde by nás učili. Takže jestli bych nezávažila to o rok posunout, protože se bojím, že to nezvládnou časově.“ (Petra)

„Ten tělocvikář je hlavní šéf toho dálkového studia a s ním prostě nešlo vůbec nic. A to samé s tím lyžařským kurzem. Vy nemůžete jet s dětmi na kurz, ten je jenom pro vás. Prostě týden lyžařský. Já jsem mu říkala, já jsem absolvovala lyžařský kurz na střední škole, proč mi ho nemůžete uznat? Já prostě nemůžu na týden odjet, jednou jsem byla těhotná a podruhé jsem ji měla maličkou. A on ne, že každý to musí absolvovat, odplavat a odjet lyžařský kurz a turisták.“ (Veronika)

Důvodem, proč skupina rodičů na rodičovské dovolené preferuje určité formy studia a organizace jednotlivých kurzů je snaha o snížení časových a finančních nároků studia. V rámci analýzy dat byla identifikována opatření, která by snižování těchto nároků usnadnila. Dále byla v souvislosti s opatřeními týkajícími se vzdělávací nabídky identifikována zvýšení finanční dostupnosti kurzů a zprostředkování účasti na kurzu mateřským centrem.

#### Snižování finančních nároků studia

Respondentky se snaží snižovat finanční náklady účasti na studiu výběrem veřejných škol a absolvování kurzů zprostředkovaných mateřskými centry, které jsou za zvýhodněnou cenu.

„Platí se tam školné, není to vysoká částka. Je to 2.500 Kč na jeden školní rok. Je to státní a při střední škole. Dalších 50.000 vyjde, kdybychom si chtěli dodělat dva semestry na bakaláře ... Na téhle středoškolské úrovni jo, kdyby to pak bylo těch 25.000 na semestr, tak si myslím, že to už je dost pro tu rodinu moc. Co já vím, tak na to si už většinou berou půjčky.“ (Renata)

„Tohle se ke mně dostává, protože jako mateřské centrum jsme součástí organizace Síť mateřských center, která nám tyto semináře nabízí. Jsou buď zdarma, nebo se platí, ale jsou dotované a za malou částku. Kdybych za každý kurz měla dát 1.500 korun, když jsem absolvovala 20 kurzů, tak jsem mohla vystudovat vysokou školu. Na jednu stranu tyhle kurzy mohou být lepší, protože jsou cílenější, a když si vezmu, co vše jsem se ve škole naučila a zapoměla a nikdy nepoužila.“ (Jarka)

Žáčková (2010, s. 392–396) na základě svého výzkumu vyslovila předpoklad, že nejvýznamnějším opatřením proti bariéře nedostatku financí by byly kurzy zdarma. Zdá se však, že o tomto opatření respondentky ani neuvažují, protože je velmi vzdálené současné



realitě. Efektivními nástroji pro překonávání finanční bariéry v účasti na vzdělávání je účast na studiu organizovaném veřejnou školou a využití nabídky mateřských center. Reálněji se pak jeví další Žáčková (2010, s. 392–396) zmiňovaná opatření pro překonávání bariér rodičů na mateřské a rodičovské dovolené: bezplatné poradenství profesního rozvoje, větší dostupnost služeb pro domácnosti. Překonávat bariéry rodičů na mateřské a rodičovské dovolené by také pomohlo, kdyby stát dokázal hradit zaměstnavateli náklady na vzdělávání jeho zaměstnanců na mateřské a rodičovské dovolené a kurzy šité na míru jejich potřebám a zkušenostem. Ty už ale spadají do další kategorie opatření.

### Snižování časových nároků studia

Opatřením pro snižování časových nároků studia je především jeho organizace z hlediska formy a rozsahu. Respondentky preferovaly kombinované studium anebo prezenční krátkodobé kurzy. Problémem v rámci kombinovaného studia mohou být déletrvající bloky vyžadující přítomnost. Dalším problémem školských institucí je podle MŠMT (2007, s. 56) malá přizpůsobivost požadavkům dospělých, kterými jsou možnost uplatnit svoji vlastní zkušenost a možnosti vybrat si co, kdy a jak se budou učit. Problémem jednorázových akcí je potom otázka jejich efektivity.

„Tam (střední pedagogická škola, kombinované studium – doplnil M.P.) bylo 20 % absence, takže se to dalo. Vždycky jsem se snažila tam dojet třeba alespoň na část dne, přestože ona se narodila, když já jsem studovala, po prvním roce se narodila. První ročník jsem studovala těhotná a druhý ročník jsem ji kojila, takže jsem se snažila alespoň na část dne tam jet, abych tu absenci nějak minimalizovala no, a pak jsem jela domů, protože potřebovala být se mnou.“ (Veronika)

„Absolvovala jsem všechny předměty, ale přestože je to dálkové studium, tak musíme mít prezenčně týdenní lyžařský a turistický kurz ... to si myslím, že v rámci dálkového studia je zbytečné. Odjet na týden bez jakékoli možnosti si to někde nahradit. Já jsem i říkala, protože rodiče bydlí v Krušných horách, že si tam zaplatím nějaký individuální kurz, že mu přinesu razítko, že jsem byla na lyžích, protože babička mi ji pohlídá. Ne, prostě neexistuje, jste u nás na škole, tak musíte s námi jet na týden na hory na lyže. Řeč s nimi opravdu nebyla žádná.“ (Veronika)

„Akorát někdy přemýšlím nad tím, jestli to člověk dostatečně pochopí za jeden jednodenní kurz. Ale vzhledem k tomu, že se bavím s více maminkami a byla jsem ujištěná, že tak to prostě dneska je ... absolvujete kurz, zaplatíte nějakou částku, dostanete certifikát a už to můžete provozovat.“ (Tereza)

Zjištění, jak organizace studia pomáhá překonávat bariéry, je v souladu jak s výsledky šetření AES (ČSÚ, 2013, s. 27), že studenti formálního vzdělávání preferují takovou organizaci studia, která jim umožňuje skloubit vzdělávání, práci a osobní život, a že většina z nich využívá takové programy, které jsou těmto potřebám uzpůsobené. Potvrdil se i předpoklad MŠMT (2007, s. 46), že instituce v rámci školského systému se hůře přizpůsobují potřebám dospělých. Ve specifické situaci rodičů na rodičovské dovolené to znamenalo především přizpůsobení formy, rozsahu a rozvrhu vzdělávání. Naopak výhodou studia na veřejné škole je lepší finanční dostupnost. Bohužel pro skupinu rodičů na rodičovské dovolené stále není nabídka vzdělávání dospělých ve školách takové povahy, kterou doporučuje Viteová (2009, s. 5–7). Podle ní je klíčem ke zvýšení účasti znevýhodněných skupin vytvoření kratších studijních programů, možnost studovat formální program postupně po částech s možností přerušení po dílčích zkouškách a rozšíření nabídky vzdělávání o kurzy stejné kvality jako má univerzitní vzdělávání. U skupiny rodičů na rodičovské dovolené však lze pochybovat o možnosti studovat dálkově zmiňovanou OECD (2013, s. 18), protože společenská rovina účasti na vzdělávání dospělých byla identifikována jako jeden z důležitých motivů účasti na vzdělávání této skupiny a vysvětluje nezanedbatelnou část zkoumaného jevu.

### **Prioritní pozice vzdělávání**

Společným tématem, které analýza dat odhalila v souvislosti s faktory překonávání bariér, je vysoká hodnota připisovaná vzdělávání a jeho prioritní postavení v životě respondentek. Zatímco v životě před narozením dítěte respondentky rozdělovaly svoje časové dispozice mezi práci, záliby, partnera, v době rodičovství nastává výrazná změna v distribuci a alokaci času na jednotlivé aktivity, především na záliby. Naopak pozice vzdělávání se zdá být vůči změně životní situace poměrně rezistentní nebo mírně posiluje, když je mu i během rodičovské dovolené věnována relativně vysoká časová dotace. To jistě souvisí i s vysokým zastoupením pracovních motivů respondentek k účasti na

formálním i neformálním vzdělávání a současným uvědomováním si situace, že bude nutné se znovu začlenit do pracovního života.

„Knižku si neotevřu, na film se nepodívám, na televizi jsme už nekoukali asi tři roky. Nějaký čas do toho vložit musím, samozřejmě je to na úkor koníčků. Snažím se, aby to nebylo na úkor rodiny, na úkor můj. I když někdy to беру jako koníček.“ (Petra)

„Když jsem si srovnala priority, tak pro mě rodina je číslo jedna, pod tím je ta práce a protože bych nebyla šťastná ve stavařině, tak jsem změnila profesi a snažila se pracovat na tom, aby po rodičovské bylo co dělat. V posledním roce fakt intenzivně, že jsem se do toho i zapojila, i když jsem ještě se synem doma, ale stálo mi to za to, že byl tři měsíce u babičky. Já jsem v pondělí odjela a v pátek jsem se vrátila, takže mě celý týden neviděl. Dceru vozil a vyzvedával ze školky manžel. Pro rodinu je to velká oběť, ale přesto v těch hodnotách to pro mě stálo za to.“ (Jarka)

Renata poukazuje i na skutečnost, že spotřebovávat volný čas vzděláváním je pro ni levnější, než se věnovat zálibám: „To se nedá říct, že jsem nemohla pěstovat svoje koníčky. Já jsem nechtěla si na ně najít čas. Vždycky si najdete čas, když něco chcete dělat, ale všechno stojí peníze. A teď jsou ty priority. Mateřská je nějakým způsobem oceněná od státu, takže když si spočítáte, jaké jsou náklady na dítě, a že si chcete dopřát ... tak zjistíte, že ty koníčky nejsou tak potřebné.“ (Renata)

„Situaci, že by musela volit mezi koníčky a vzděláváním nezažila Veronika, jejíž hlavní koníčky byly ruční práce a hlídání dětí: „Mně se život zas tak nezměnil krom toho, že jsem najednou měla dítě. Dělam to, co jsem dělala předtím. Dělam to rozhodně méně, protože se snažím věnovat dětem.“ (Veronika)

Současně bylo zjištěno, že volný čas, který by eventuální neúčast na studiu poskytla, by nebyl využit na jiné aktivity než na čas strávený s rodinou.

„Na ten sport si to ale neumím v hlavě srovnat, že se půjdu někam proběhnout a oni budou hlídat, ale na ty semináře jsem to využívala ... Ten sport je až na třetím místě. Když jsem si vyčerpala čas tím, že jsem se šla vzdělávat, tak jsem už sportovat nešla. Víím, že by to pro mě udělali, ale mám tam blok a na tohle je už využívat nechci. To už je přidaná hodnota jen pro mě, zatímco ta práce v tom vidím i tu rodinu. Když budu dělat něco, co mě bude bavit, tak rodina se mnou bude spokojená.“ (Jarka)

„Myslím si, že bych si hlídání nedomluvila. Přišlo by mi blbý si ho domluvit na nějakou moji volnočasovou aktivitu ... když kamarádkám někdo hlídá, tak jdou do kina nebo něco takového a já jedu do práce nebo jdu do školy, takže to není zábava, volný čas, ale buď práce nebo škola ... je to můj osobní problém, že si neumím říkat o pomoc, a že mi to přijde kvůli škole nebo práci ještě adekvátní, ale kvůli sama sobě mi to přijde blbý.“  
(Jana)

Zajímavá je konfrontace získaných poznatků při srovnání s vyjádřením Crossové (1981, s. 101), která se domnívá, že společnost nutí ženu se cítit provinile, když upřednostňuje financování své účasti na vzdělávání před zajištěním rodiny a tím odrazuje ženy, aby investovaly skrze vzdělávání do svých pracovních kariér. Z výpovědí respondentek je tedy patrný i určitý společenský posun, když cítí, že věnovat se vzdělávání „na úkor“ rodiny je v pořádku, zatímco u osobních zájmů toto tvrzení zatím neplatí.

Analýza výpovědí jednotlivých respondentek odhalila vysokou ochotu se účastnit vzdělávání. Ta je podle výsledků AES (ČSÚ, 2013, s. 134) dána řadou sociálně-psychologických faktorů, které souvisí se socioekonomickým a kulturním prostředím rodiny. Vzdělanostní aspirace, motivace a hodnoty jsou ovlivněny přístupem rodin a jednotlivců ke škole a vzdělávání a společně ovlivňují ochotu investovat čas a energii k osvojování nových znalostí a zkušeností. Vzdělávání je oceňováno jako nesamozřejmá, nesterilně distribuovaná hodnota a má významnou úlohu i v rozvrhování a naplňování volného času. Zatímco se tedy Žáčková (2010, s. 387–388) domnívá, že zvýšení účasti této skupiny na dalším vzdělávání je podmíněno odstraněním vnějších bariér, zdá se, že intervence by se měla zaměřit i na oblast bariér dispozičních a formovat postoje a hodnoty týkající se účasti a vzdělávání

O socioekonomickém a kulturním prostředí rodiny bylo pojednáno v podkapitole 1.3. Podkapitola 1.4, která se zabývala účastí na vzdělávání dospělých a identifikovala na základě studia relevantní literatury několik proměnných ovlivňujících účast na vzdělávání dospělých. Jako nejdůležitější determinanty účasti na vzdělávání dospělých byly identifikovány počáteční vzdělání, ekonomické postavení, charakter a obsah práce, předchozí zkušenost se vzděláváním dospělých, systémové prostředí, věk, postoje, třídní příslušnost a motivace.

V rámci těchto faktorů byly mezi respondentkami nalezeny určité shody. Nejvýraznějším společným prvkem je motivace, která je předmětem samostatných analýz. Určitá shoda panuje také v nejdůležitějším z prediktorů účasti na vzdělávání dospělých, kterým je počáteční vzdělávání, když všechny respondentky měly dokončené alespoň středoškolské vzdělání s maturitou (čtyři respondentky jsou dokonce vysokoškolsky vzdělané). Konstantní pro všechny respondentky je pak postavení na trhu práce a systémové prostředí. Kromě Renaty, která je ve svých 43 letech spíše vzácnějším případem rodiče na rodičovské dovolené, se respondentky příliš neliší ani v jejich stáří. Tři respondentky jsou mladší 33 let, dalším dvěma respondentkám je 36 let. Velmi rozdílné jsou zkušenosti respondentek se vzděláváním v rámci počátečního vzdělávání (variují od výborných po podprůměrné studentky). Naopak nevýrazné jsou rozdíly ve zkušenosti s účastí na vzdělávání dospělých před absolvováním pro výzkum relevantního studia, když všechny respondentky se nějakého druhu vzdělávání dospělých účastnily. Postoje ke vzdělávání jsou veskrze kladné. V případě Terezy, která se nehodlala v průběhu dalšího života účastnit žádného vzdělávání, kromě povinného vzdělávání v rámci zaměstnání, lze zaznamenat změnu v postojích ke vzdělávání, když nejenom, že se vzdělávání začala účastnit, ale dokonce se věnuje lektorské činnosti. V jejím případě je silně zdůrazňována dobrovolnost současných vzdělávacích aktivit v porovnání s počátečním a dalším profesním vzděláváním. Charakter studovaných oborů vykazuje také určité pravidelnosti. U tří z respondentek je součástí původního zaměstnání lektorská činnost. Zbylé tři respondentky tuto minulost sice nemají, ale v budoucnu se všechny chtějí věnovat lektorské nebo pedagogické činnosti. Uvedená zjištění jsou v určitém souladu s prediktory účasti na vzdělávání dospělých definovaných na základě analýzy literatury v kapitole 1.4.1.

Tento výčet neobsahuje důležitou proměnnou ovlivňující přístup ke vzdělávání dospělých, kterou je podle ČSÚ (2013, s. 134) rodinné a kulturní prostředí. To ve výčtu v kapitole 1.4.1 chybí patrně proto, že se nejedná o téma frekventovaně řešené na půdě andragogiky, ačkoli se s jeho vlivem na podobu vzdělávání dospělých počítá. Podrobná diagnostika rodinného a kulturního prostředí je nad rámec zkoumaného tématu i v rámci této práce. Jeden blok otázek ze scénáře rozhovoru se však na situaci ve výchozí rodině zaměřil a byly identifikovány společné charakteristiky prostředí, ve kterých respondentky vyrůstaly. Kromě Terezy a Renaty, jejichž rodiče nestudovali na vysoké škole, je alespoň jeden z rodičů ostatních respondentek vysokoškolsky vzdělaný. Všechny respondentky

byly rodiči vedeny k tomu, aby získali alespoň stejné nebo vyšší vzdělání, než sami mají a shodně u všech respondentek rodiče vykazovali zájem o vzdělávací dráhu svých dětí, se zajímali o studijní výsledky a působili v roli rádců v jednotlivých tranzicích. Specifické normy a hodnoty, očekávání dosažení určitého vzdělání rodiči a vzdělání rodičů jsou podle Trhlíkové a Úlovcové (2010, s. 155—162) významnými faktory ovlivňující vzdělávací dráhu na úrovni počátečního vzdělávání. Jsou však i možnými intervenujícími faktory ve vytváření strategií překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých. Informace týkající se rodinného prostředí jsou součástí profilu respondentek (Příloha D: Profily respondentek).

Andragogický výzkum by měl prověřit vztah mezi rodinným a kulturním prostředím rodiny a prediktory účasti na vzdělávání dospělých vyjmenovanými v oddílu 1.4.1. Výzkum účasti na vzdělávání dospělých by mohl zahrnout i indikátory charakteru socioekonomického a kulturního prostředí výchozí rodiny. Vzhledem k vysoké složitosti sledované problematiky se k tomuto účelu opět hodí spíše kvalitativní než kvantitativní výzkum.

Křížková (2007, s. 53) považuje za důležité faktory tvorby životních strategií kombinace pracovního a rodinného života hodnotovou orientací a míru potřeby seberealizace skrze práci. O podobných faktorech je možné uvažovat i při strategii kombinující vzdělávání a rodinný život. Podporu této myšlenky dávají výsledky předkládaného výzkumu, když byly identifikovány motivy osobního rozvoje a sebeaktualizace, vysoké postavení a vzdělávání na hodnotovém žebříčku a důvěra v možnost zlepšení budoucí situací na trhu práce skrze účast na vzdělávání v průběhu rodičovské dovolené.

### **Shrnutí oddílů o faktorech a opatřeních pro překonávání bariér**

Analýza dat ukázala, že faktory, které pomáhají překonávat bariéry u skupiny rodičů na rodičovské dovolené, jsou využití dalších osob pro péči o dítě, organizace studia a jednotlivých seminářů a kurzů a prioritní postavení vzdělávání spojené s ochotou alokovat časové a finanční zdroje na účast na vzdělávání.

Analýza odhalila i možná opatření, která by tyto faktory posilovala. Tato opatření pomáhají snižovat časové nároky péče o rodinu, snižovat časové nároky studia a snižovat finanční nároky studia

V kombinaci s převahou pracovních motivů zjištěných v rámci analýzy motivace k účasti na vzdělávání dospělých (2.5.2) se zdá, že vzdělávání v době rodičovské dovolené zastává pozici nástroje, který zvyšuje šance na budoucí zaměstnatelnost, někdy je dokonce nástrojem ke změně profesní kariéry takovým směrem, který bude lépe vyhovovat novým nárokům na kombinování rodinného a pracovního života.

Po analýzách skupinově specifických bariér, motivace k účasti na vzdělávání dospělých a faktorů a opatření překonávání bariér lze přistoupit k definici strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých. Nedostatečná institucionalizace opatření pro překonávání skupinově specifických bariér znamená, že strategie vznikají na individuální úrovni (Křížková, 2007, s. 52). Tyto individuální strategie však vykazují určité společné znaky. O těchto podobnostech pojednává následující oddíl, který zároveň řeší výzkumný problém definovaný v podkapitole 2.2.

#### **2.5.4 Strategie překonávání bariér**

Strategie překonávání bariér rodičů na rodičovské dovolené jsou definovány specifickými bariérami, které tato skupina zažívá. Respondentky překonávají především bariéru nedostatku času a bariéru související se vzdělávací nabídkou. Ačkoli se ukázalo, že obecným problémem této skupiny je i neochota alokovat čas na účast na vzdělávání, problém s postoji ke vzdělávání a neochotou investovat čas a finance na vzdělávání se respondentek netýká. Naopak v souladu s názorem Dellena (2012, s. 32) že překážky účasti na vzdělávání budou překonávat ti jedinci, kteří zkombinují chuť, energii a vůli se učit, byla zjištěna ochota alokovat volný čas přednostně na účast na vzdělávání.

„Je to jako se vším. Když člověk chce, tak to vždycky jde, ale většinou je tam něco za něco. Obětuji, že s tím synem nejsem, ale jsem s tím smířená, že s ním nemůžu být od rána do večera a takže si od něj odpočinu a naopak se ještě něco dozvím, je hrozně fajn.“ (Jarka)

Motivace participovat na vzdělávání zahrnuje jak mimopracovní motivy (změna dominantní činnosti, setkat se s novými lidmi), pracovní motivy (získání certifikátu, zvýšení nebo zachování zaměstnatelnosti, kombinace rodinného a pracovního života po ukončení rodičovské dovolené), tak motivy, které slučují obě předchozí kategorie (osobní rozvoj). Dominantním motivem je očekávání opětovného zařazení do produktivního života s nově vzniklým požadavkem na skloubení nároků zaměstnání a péči o rodinu. Uvědomování si této situace je patrně dalším dělicím kritériem respondentek od osob na rodičovské dovolené, které se vzdělávání dospělých neúčastní.

„Ty maminky spoléhají na to, že jim tam zaměstnavatel to místo drží, ale že vlastně se může spousta věcí naskytnout, kvůli kterým to místo ony samy jsou nuceny odmítnout. Nějakou dobu jim drží to původní místo, ale po nějaké době je prostě jen musí zaměstnat pod tím samým vedoucím, ale nemusí to být přesně ta stejná pozice. A ty maminky právě až po mateřské se ocitnou v situaci, že by potřebovali jiné vzdělání nebo že by mohly dělat něco úplně jiného“ (Veronika)

Motivace účastnit se vzdělávání vede k rozhodnutí věnovat volný čas vzdělávání na úkor ostatních zájmových činností. Aby toto rozhodnutí vedlo k účasti na vzdělávání dospělých, je však třeba překonat skupinově specifické bariéry. Jako faktory překonávání bariér bylo identifikováno využití dalších osob pro péči o dítě, vhodná forma studia a organizace jednotlivých kurzů a připsání vzdělávání prioritní pozice v rámci hodnotového žebříčku.

Pro vytvoření funkční strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých musí být vzdělávání přičtena vysoká priorita v životě jedince. Současně je nutné najít způsob, jak minimalizovat časové a finanční nároky studia a časové nároky péče o dítě. Pokud tyto možnosti existují, je možné překonat dominantní bariéry této skupiny. Strategie překonávání bariér rodičů na rodičovské dovolené tedy zahrnuje jednak snížení časových nároků péče o dítě a snížení časových a finančních nároků studia. Snížení časových nároků péče o rodinu je zájemci o účast na vzdělávání poměrně dobře ovlivnitelná, když existuje možnost požádat o pomoc rodinné příslušníky, nebo je finanční situace rodiny natolik příznivá, že může nést náklady na placené hlídání dětí. Nad snižováním časových nároků studia nemají potenciální účastníci tak vysokou kontrolu. Zde se role potenciálního účastníka zmenšuje na schopnost vyhledat si informace o vzdělávací nabídce a posouzení vlastních časových možností vůči poměrně striktním pravidlům absolvování vybraného



studia. Výjimkou je dodatečná úprava pomocí individuálního plánu. Na tomto místě je třeba připomenout pochybnosti Kopeckého (2012, s. 152—153) ke stanovisku voluntarismu, že odpovědnost za situaci jedince je zcela individuální a je dána pouze jeho svobodnou vůlí.

Strategie překonávání bariér tedy zahrnuje jedincem kontrolovatelné i nekontrolovatelné elementy. V případě konkrétních jednotlivců je i nedokonalá podoba nabídky vzdělávání překonatelnou bariérou. Roli v překonání této nedokonalosti hraje patrně vysoká motivace těch, kteří se vzdělávání i přes nedokonalost vzdělávací nabídky účastní. Na úrovni skupiny je však třeba z pozice institucí vytvářet takové programy, které by přilákaly větší poměr osob spadající do této z hlediska vzdělávání ohrožené skupiny. Respondentky sebe samy nevnímají jako skupinu se znevýhodněným přístupem ke vzdělávání, naopak považují tuto dobu z hlediska možnosti doplnit či zvýšit vzdělávání za relativně vhodnější než dobu po návratu na trh práce.

„Přece jenom při těch dětech se dá ta škola nebo to vzdělání doplnit. Přece jen je to takový čas, že se o ně musíte starat, ale ten prostor na to je. Potom když jste v zaměstnání od devíti do pěti a staráte se o děti, tak už těžko si těžko potom doplníte vzdělání. Je to náročnější“ (Veronika)

„Zpětně vím, že by se dala ta rodičovská využít k vystudování školy, ale to jsem zjistila za poslední rok. Ale už je to taky náročnější. To neformální studium vás k ničemu nezavazuje. Zatímco když se člověk upíše k tomu formálnímu, tak ten časový vklad je větší.“ (Jarka)

„Tak asi na to prostor při té rodičovské nějak je. Když je člověk unavený z práce a ještě o ty děti se furt bude starat, tak už asi příhodnější doba moc nebude. Ale obecně že by někdo z maminek studoval dálkově, o tom jsem moc neslyšela“ (Jarka)

Vnímání rodičovské dovolené jako období vhodného k účasti na vzdělávání za účelem zachovat a rozšířit svoji zaměstnatelnost nebo změnit směr pracovní kariéry je patrně dalším dělícím kritériem mezi těmi rodiči na rodičovské dovolené, kteří se vzdělávání účastní a těch, kteří se neúčastní.

Zcela v moci jednotlivce není ani připsání vzdělávání vysoké hodnoty. Ačkoli se jedná o rozhodnutí na individuální úrovni, impulzy k němu mohou mít široké společenské souvislosti. Informovanost o možnostech a efektech vzdělávání během rodičovské

dovolené by měla být komunikována institucemi zabývajícími se vzděláváním, ale i v institucích zaměřených více obecně na tuto skupinu osob (lékaři, poradny). Předkládaný výzkum odhalil veliký vliv mateřských center v otázkách informovanosti a zprostředkování účasti na studiu. Tři z respondentek byly činné v lokálním mateřském centru. Efektivita mateřských center ve zprostředkování vzdělávacích příležitostí se také zdá být nedostatečná. Ačkoli bývají skrze mateřské centrum zprostředkovány jednorázové kurzy zájmového vzdělávání a účast na kurzech je podporována zvýhodněnou cenou vstupního poplatku, velké množství kurzů je nesystematických a nemá vzhledem k budoucí zaměstnatelnosti účastnic vysokou hodnotu. Efekty takového vzdělávání jsou tedy poměrně malé. Zlepšení vzdělávacích efektů by vyžadovalo podporu sítě mateřských center, která by měla fungovat podobně jako Úřad práce pro nezaměstnané. Úřady práce, které mají schopnost zprostředkovat vzdělávání s většími efekty vzhledem k zaměstnatelnosti (rekvalifikace), nedokáží rodičům na rodičovské dovolené pomoci, zejména pokud matka odchází na mateřskou dovolenou jako zaměstnanec.

„Protože jsem byla zaměstnaná, tak Úřad práce se mnou nechtěl mít nic společného a vzdělávací centra měla úplně jiný směr, než jsem byla já. Byly jiné spádové oblasti a víceméně je to všechno pro nezaměstnané. Bohužel je to vždycky i o tom projektu, co zrovna běží a na co natrefíte“ (Renata)

„Trošku to vzniklo tak, že 5 let pracuju ve vedení mateřského centra, takže když děláme program centra a nasmlouváváme si semináře, tak si člověk vybírá to, co by se mu líbilo. Takhle to vlastně začalo – různé vzdělávání ohledně dětí.“ (Jarka)

Na základě dosud prezentovaných výsledků analýzy je možné přikročit k definování atributů úspěšné strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých u skupiny rodičů na rodičovské dovolené. Strategie obsahuje čtyři roviny, kterými jsou rovina postojů, rovina hodnot, rovina motivace a rovina účasti na vzdělávání dospělých. Každá rovina se projevuje určitými atributy. V rovině postojů jsou atributy specifické postoje, v rovině motivace jde o motivaci účastnit se vzdělávání dospělých, v rovině hodnot je to specifické postavení vzdělávání životě jedince a v rovině účasti na vzdělávání dospělých je to vytváření vhodných podmínek. Atributy strategie jsou tedy specifická podoba postojů, hodnot, motivace a podmínek vhodných k efektivnímu odstraňování překážek. Jednotlivé roviny a atributy úspěšné strategie překonávání skupinově specifických bariér jsou zobrazeny v Tabulce 4. Ta zobrazuje atributy ekonomicky

orientované strategie překonávání bariér. Toto označení vyjadřuje, že postojová a motivační rovina strategie souvisí se snahou zlepšit svoji zaměstnatelnost po ukončení rodičovské dovolené. Je primárně motivována pracovními motivy a vidinou pohodlnějšího uspořádání rodinného a pracovního života po ukončení rodičovské dovolené. Práce, zaměstnatelnost a kombinace pracovního a rodinného života jsou jasně spojeny s ekonomickou rovinou života jedince. Proto používám pro tuto strategii označení ekonomicky orientovaná strategie.

Tabulka 4: Atributy úspěšné strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání u skupiny rodičů na rodičovské dovolené – ekonomicky orientovaná strategie (vlastní zpracování).

<b>Rovina</b>	<b>Atributy</b>
<b>Postoje</b>	<b>Specifické postoje</b>
	Rodičovská dovolená je následována opětovným vstupem na trh práce
	Existuje zvýšené riziko nezaměstnanosti po ukončení rodičovské dovolené
	Rodičovská dovolená je obdobím vhodným pro účast na vzdělávání
	Ochota investovat časové a finanční prostředky do účasti na vzdělávání dospělých
<b>Motivace</b>	<b>Motivace účastnit se vzdělávání</b>
	Zvýšení zaměstnatelnosti
	Kombinace rodinného a pracovního života po ukončení rodičovské dovolené
	Získání certifikátu
	Osobní rozvoj
<b>Hodnoty</b>	<b>Prioritní pozice vzdělávání v životě</b>
	Vysoká pozice vzdělávání v rámci hodnotové orientace
<b>Účast na vzdělávání</b>	<b>Vytváření vhodných podmínek</b>
	Snižování časových nároků péče o dítě během studia
	Snižování časových nároků studia
	Snižování finančních nároků studia

Všechny čtyři dimenze se v rámci úspěšné strategie překonávání bariér vyskytují současně a patrně se vzájemně ovlivňují. To dává podporu předpokladu Altenburga, Van Heckeho a Schuitena (2003) zmiňovaného Dellenem (2012, s. 32) o možnosti motivovat

jedince k účasti na vzdělávání vytvořením vhodných podmínek a odstraněním překážek. Prezentovaná zjištění jsou naopak v rozporu s Ahlovou (2009, s. 154–158), která pochybuje, zda vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání může ovlivnit chování potenciálních participantů. Vytváření vhodných podmínek se totiž odehrávalo na úrovni jednotlivce i na úrovni vzdělávací instituce. Rozhodnutí respondentek věnovat se vzdělávání a aktivně pracovat na snižování vlivu překážek je navíc učiněno v rámci určitých společenských vazeb. V rámci výsledků není tedy zcela jasné, jaká je posloupnost a vzájemná podmíněnost jednotlivých rovin úspěšné strategie. Stejně tak, jako mohou postoje, motivy a hodnoty ovlivnit ochotu vytvářet vhodné podmínky na straně jednotlivce, může vytvoření vhodných podmínek (na straně institucí, rodiny, vzdělávací politiky) přispět k motivaci vzdělávání se účastnit.

V rovině vytváření vhodných podmínek odhalila analýza dat významné nedostatky vzdělávací nabídky zejména ve formě nedostatečného využívání služby hlídání dětí během studia, která by pomohla efektivně snižovat časové nároky péče o dítě. Zavedení tohoto opatření do praxe by mělo přispět ke snížení časových nároků péče o dítě během studia a mohlo by vést ke zvýšení účasti rodičů na rodičovské dovolené na vzdělávání. Rizikem zavedení tohoto opatření je možné navýšení finančních nároků studia. Na tuto skutečnost upozorňovala ve své výpovědi Renata:

„Ale kdo to bude hradit. Nejde o to, že by se to neudělalo, tady jde o to, kdo to bude hradit. Nejdřív k tomu musí být nějaký zákon, nějaká legislativa. Když už je legislativa a nějaké prostory, nějakí lidé a tohle je balíček peněz. Tak kolik dětí tam bude moci být a kolik to bude stát ty, co jsou na tom studiu. Ženská na mateřský s chlapem, který vydělává průměrnou výplatu v severočeském kraji, ne celorepublikově, no co si budeme povídat, to asi soukromá školka nebude připadat v úvahu.“ (Renata)

Předpokladem k vytvoření strategie překonávání bariér je pravděpodobně i určitý životní kontext, který respondentky k jejímu vytvoření nutí. Jelikož je pro vytvoření strategie důležité vědomí opětovného vstupu na trh práce, budou tuto, s pracovními motivy spojenou strategii překonávání bariér využívat především ti rodiče na rodičovské dovolené, kteří nechtějí nebo nemohou rezignovat na svoji ekonomickou aktivitu po skončení rodičovské dovolené. Od vzdělávání rodičů na rodičovské dovolené tedy může odrazovat i příliš dobrá ekonomická situace v rodině, kdy je pro rodinu dostatečný příjem pouze jednoho z partnerů.

Strategie překonávání bariér, která nevychází z ekonomických úvah a nároku kombinovat rodinné a pracovní povinnosti po skončení rodičovské dovolené, by měla poněkud odlišnou strukturu motivů. Akcentovány by byly mimopracovní motivy. Dá se také předpokládat absence nutnosti snižovat finanční nároky studia. Výhodné ekonomické postavení může hrát roli i při snižování časových nároků péče o dítě díky snazší dostupnosti placeného soukromého hlídání dětí během lekcí. Tuto alternativní strategii, kterou v rámci výzkumu částečně aplikovala Petra, reprezentuje Tabulka 5.

Tabulka 5: Atributy úspěšné strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání u skupiny rodičů na rodičovské dovolené – alternativní strategie (vlastní zpracování).

<b>Rovina</b>	<b>Atributy</b>
<b>Postoje</b>	<b>Specifické postoje</b>
	Rodičovská dovolená je obdobím vhodným pro účast na vzdělávání
	Ochota investovat časové a finanční prostředky do účasti na vzdělávání dospělých
<b>Motivace</b>	<b>Motivace účastnit se vzdělávání</b>
	Osobní rozvoj
	Změna dominantní aktivity
	Setkat se s novými lidmi
<b>Hodnoty</b>	<b>Prioritní pozice vzdělávání v životě</b>
	Vysoká pozice vzdělávání v rámci hodnotové orientace
<b>Účast na vzdělávání</b>	<b>Vytváření vhodných podmínek</b>
	Snižování časových nároků péče o dítě během studia
	Snižování časových nároků studia

Ačkoli Petra zmiňovala i motivy získání titulu a rozšíření zaměstnatelnosti, její jistota, že se dobře uживí jako lektorka i bez ukončení studia naznačuje, že její východiska při vytváření strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých byla od ostatních respondentek poněkud odlišná:

„Pořád můžu ještě učit. Takže určitě to nemám takové stresy jako ostatní matky na mateřský, že neví, kam se budou vracet, protože vím, že se určitě uживím a ne asi nějak špatně.“ (Petra)

Petra byla zároveň jedinou respondentkou, která se prostřednictvím studia na soukromé škole účastnila formálního vzdělávání a měla tedy povinnost platit školné. To ukazuje na relativně lepší finanční zajištění její rodiny než u ostatních respondentek.

Bez ohledu na to, zda je strategie spojena s pracovními nebo mimopracovními motivy, důležitá je i rovina postojová. Právě skrze formování postojů, emocí a cílů je podle Dellena (2012, s. 33) možné motivovat potenciální účastníky k participaci na vzdělávání. V tomto úkolu má podle Nantla (2013, s. 23) nezanedbatelnou roli i vzdělávací systém. Jeho úspěšnost by měla být posuzována právě podle schopnosti přispívat ke změně postojů a chování aktérů. Kultivovat vztah společnosti a jednotlivců ke vzdělávání je i cílem Strategie vzdělávání České republiky do roku 2020.

Pro překonávání bariér se tedy zdá být klíčové posilovat kromě motivace i kladné postoje ke vzdělávání a motivaci ke vzdělávání. Jeden z hlavních strategických směrů dokumentu Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 je posílení relevance a prestiže školy a školního vzdělávání. To má za úkol rozvíjet klíčové kompetence, hodnoty a postoje (Nantl, 2013, s. 18, 29).

Podle MŠMT (2014, s. 8) to však vyžaduje vytvořit takové prostředí, ve kterém se vzdělávání nachází v popředí zájmu společnosti, kde se děti, žáci a studenti rádi učí a jsou motivováni k celoživotnímu učení, a kde je vzdělávání vnímáno jako významná hodnota. Pozitivní postoj ke vzdělávání a naučit žáky učit se je úkolem již pro základní a všeobecné vzdělávání (MŠMT, 2007, s. 8). Poskytování kvalitního počítačového vzdělávání je klíčovým bodem i v rámci doporučení pro veřejnou politiku v rámci dokumentu Skilled for life (OECD, 2013, s. 13).

Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 (MŠMT, 2014, s. 10), vidí za překážku uskutečňování konceptu celoživotního učení kromě překážek na individuální úrovni také

nedostatečnou koordinaci vzdělávací politiky a politiky zaměstnanosti, která brání návratu do vzdělávání v pozdějším věku.

Úkolem vzdělávací politiky je podněcovat společenskou debatu o funkci a efektech vzdělávání v současné společnosti a zaměřit se při tom na skupiny se znevýhodněným přístupem ke vzdělávání dospělých. Velká část hodnot týkající se vzdělávání se předává v rodinách a komunitách. Důležitá je tedy i informační podpora rodin, komunit a komunitního vzdělávání.



### 3 ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce si kladla za cíl identifikovat podmínky a faktory, které pomáhají rodičům na rodičovské dovolené účastnit se vzdělávání i přes existenci bariér a následně definovat úspěšné strategie jejich překonávání. Díky zodpovězení dílčích výzkumných otázek se podařilo osvětlit řešený výzkumný problém a přiblížit se cíli práce. Kromě dvou identifikovaných strategických schémat se jistě mohou vyskytovat i další strategie překonávání bariér u rodičů na rodičovské dovolené. Odhalení dalších možných variant strategií by vyžadovalo práci s větším vzorkem, který byl, vzhledem k velikosti cílové populace a dosažitelnosti pro výzkum relevantních respondentů, nad rámec možností tohoto výzkumu.

Analýza dat odhalila povahu skupinově specifických bariér a identifikovala, jaké podmínky musí být naplněny, aby mohla vzniknout úspěšná strategie jejich překonávání a jaké faktory a opatření ovlivňují její úspěšnou realizaci. Motivace účastnit se vzdělávání dospělých v pozici rodiče na rodičovské dovolené je konstituována anticipací návratu na trh práce po skončení rodičovské dovolené, snahou o snížení rizika nezaměstnanosti a přesvědčením, že rodičovská dovolené je obdobím vhodným k účasti na vzdělávání dospělých. U rodičů na rodičovské dovolené dominovaly pracovní orientované motivy, z nichž nejsilněji působí snaha o zajištění možnosti uspokojivě kombinovat budoucí pracovní a rodinný život, což u některých respondentek znamená změnu pracovní dráhy. Vzdělávání v této fázi života má potenciál být účinným nástrojem k zajištění možnosti úspěšně kombinovat rodinný a pracovní život. Překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých je tedy zároveň součástí širší životní strategie. K úspěšnému překonání skupinově specifických bariér se zdá být nezbytná i prioritní pozice vzdělávání v rámci hodnotové orientace. Klíčové pro úspěšné uplatnění strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých je snížení časových nároků péče o rodinu a snížení časových a finančních nároků studia. Úspěšná realizace strategie překonávání bariér se neodehrává pouze na úrovni jednotlivce. Vyžaduje kromě osobní angažovanosti jednotlivce a jeho autonomních rozhodnutí také podporu na úrovni institucí, vzdělávací politiky a politiky zaměstnanosti.

Podpora zaměřená na zvýšení motivace k účasti na vzdělávání je i jedním z obecných cílů Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. K jejímu zvýšení je potřeba zajistit dětem, žákům a studentům prostředí stimulující a motivující k učení v průběhu celého života. Dále je nutné vytvářet příležitosti pro účast dětí na předškolním vzdělávání a včasnou intervencí podporovat účast dětí ze znevýhodněných prostředí. Na úrovni vzdělávání dospělých je pak důležité vytvářet podmínky k dodatečnému doplnění, zvýšení nebo rozšíření vzdělání kdykoli v průběhu života (MŠMT, 2014, s. 9).

Ačkoli se vzdělávání dospělých explicitně věnuje pouze poslední ze jmenovaných úkolů, zprostředkovaně se vzdělávání dospělých a účasti na dalším vzdělávání týkají i definice cílového stavu platné pro počáteční vzdělávání realizované ve školách. Školy jsou instituce, které mají významný vliv na formování postojů ke vzdělávání a vnímání vzdělání jako významné hodnoty. Tyto postoje se projeví jako podstatné faktory při vytváření strategií účasti na vzdělávání dospělých. V případě rodičů na rodičovské dovolené je navíc třeba vhodně komunikovat rizika spojená s návratem na trh práce a zdůraznit pozitivní efekty, které může vzdělávání během rodičovské dovolené k řešení této situace nabídnout.

Uvedená zjištění představují komplexní pohled na řešenou problematiku a představují alternativní přístup k tématu bariér účasti na vzdělávání dospělých. Díky kvalitativnímu výzkumnému rámci a použitým metodám jsou zohledněny širší souvislosti života respondentek. Předmětem zájmu dále nebyla opatření, která by pomohla zvýšit hypotetickou budoucí účast respondentů, ale funkční a v době šetření aplikované vzorce chování. Informace o úspěšných strategiích překonávání bariér účasti této skupiny mohou posloužit jako východisko pro výzkumy strategií překonávání bariér účasti dalších skupin se znevýhodněným přístupem ke vzdělávání dospělých. Doporučit lze využití případové studie v rámci kvalitativního zkoumání, které dovoluje zachytit širší souvislosti života respondentů než výzkum kvantitativní. Přínosný je i opakovaný výzkum skupiny rodičů na mateřské a rodičovské dovolené, který by měl do větší hloubky prozkoumat jednotlivé podmínky a faktory, díky kterým úspěšná strategie vzniká a prověřit navrhovanou podobu úspěšných strategií v dalších regionech. Za pozornost stojí i prozkoumání posloupnosti formování strategie překonávání bariér. Praktická doporučení se týkají vzdělávací politiky a tvůrců vzdělávací nabídky. Ti by měli vytvářet takovou vzdělávací nabídku, která pomocí specifických opatření pomůže snižovat časové nároky péče o rodinu, vhodnější organizací studia a jednotlivých kurzů dovolí snížit nároky na čas strávený mimo domov a

pomocí spolupráce s centry komunitního vzdělávání sníží finanční nároky účasti na vzdělávání. Vzdělávací politika by pak měla věnovat období mateřské a rodičovské dovolené zvýšenou pozornost. Ukazuje se, že tato životní fáze je obdobím ke vzdělávání příhodným. Participace v tomto období může výrazně přispět k opětovné zaměstnatelnosti po ukončení rodičovské dovolené, která sebou nese pozitivní efekty různé povahy na individuální i celospolečenské úrovni.

## 4 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- AHL, Helene. Motivation theory as power in disguise. In Andreas FEJES a Katherine NICOLL (eds.). *Foucault and lifelong learning: governing the subject*. London: Routledge, 2008, xix, s. 151–163. ISBN 978-0-415-42402-8.
- ATKINSON, Rita L., et al. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., v Portálu 1. Praha: Portál, 2003, xxiii, 751 s. ISBN 80-7178-640-3.
- BASSANINI, Andrea. *Improving Skills for More and Better Jobs: Does Training Make a Difference? Preliminary draft* [online]. Paris: OECD, March 2004, 73 s. [vid. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/eco/labour/32159209.pdf>
- BOEREN, Ellen, Ides NICAISE a Herman BAERT. Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*. [online]. London: Routledge, 2010, vol. 29, no. 1, s. 45-61. ISSN 0260-1370. [vid. 2015-03-23]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601370903471270#.VWTcLUacOio>
- CEDEFOP. *Terminology of European education and training policy – A selection of 130 key terms*. [online]. 2nd edition, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. 338 s. [vid. 2015-04-27]. ISBN 978-92-896-1165-7. Dostupné z: [www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf).
- COLLETTA, Nat J. Formal, Nonformal, and Informal Education. In: TUIJNMAN, Albert C. (ed.). *International encyclopedia of adult education and training*. 2. ed. Oxford: Pergamon, 1996, s. 22–27. ISBN 0-08-042305-1.
- CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, c2007, xvii, 395 s. ISBN 978-1-4129-1606-6.
- CROSS, Kathryn Patricia. *Adults as learners*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1981, xxvi, 300 s. ISBN 0875894917.
- ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*. Praha: Český statistický úřad, 2013, 183 s. ISBN 978-80-250-2354-9.

- CZESANÁ, Věra. Nerovnosti v účasti v dalším vzdělávání. In: Petr MATĚJŮ, Jana STRAKOVÁ, a Arnošt VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 353–375. ISBN 978-80-7419-032-2.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
- DELLEN, Theo Van. Celoživotní učení a chuť se učit. *Studia paedagogica*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012, roč. 17, č. 1, s. 15–35. [vid. 2015-02-16]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>
- European Commision. *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. [online]. Brussels: European Commision, 2001, 40 s. [vid. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- GERRING, John. *Case study research: principles and practices*. New York: Cambridge University Press, 2007, x, 265 s. ISBN 978-0-521-67656-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- JARVIS, Peter. *Globalisation, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*. London: Routledge, 2007, 238 s. ISBN 978-0-415-35543-8.
- KOPECKÝ, Martin. (Ne)účast dospělých ve vzdělávání jako výsledek individuálních strategií zakotvených jednotlivců. *Studia paedagogica*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012, roč. 17, č. 1, s. 149–161. [vid. 2015-03-21]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/310/428>
- KOPECKÝ, Martin. Tři poznámky k andragogickému výzkumu. In: *Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání: další vzdělávání na vysokých školách : sborník příspěvků z vědecké konference 18. a 19. října v Praze*. 1. vyd. Praha: Mowshe, 2007, 141 s. ISBN 978-80-254-0561-1.
- KŘÍŽKOVÁ, Alena. *Životní strategie žen a mužů v řízení (a) podnikání*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2007. 175 s. ISBN 978-80-7330-125-5.

- LINCOLN, S. Yvonna a Norman K DENZIN. *Strategies of qualitative inquiry*. 2nd ed. London: Sage, c2003, xi, 460 s. ISBN 0-7619-2691-7.
- MASLOW, Abraham Harold. *Motivation and personality*. 2nd ed. New York: Harper & Row, 1970, 369 s.
- MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ, a Arnošt VESELÝ. Úvod. In: Petr MATĚJŮ, Jana STRAKOVÁ, a Arnošt VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 13–20. ISBN 978-80-7419-032-2.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MORGAN-KLEIN, Brenda a Michael OSBORNE. *The concepts and practices of lifelong learning*. London: Routledge, 2007, 157 s. ISBN 0-415-42860-2.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2007, 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. Praha: MŠMT, 2014. 52 s. [vid. 2015-05-18]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)
- NANTL, Jiří. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 – Zahajovací konference k přípravě Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 37 s. [vid. 2015-05-20]. Dostupné z: [www.vzdelavani2020.cz/images...konference/prezentace\\_nantl\\_final.ppt](http://www.vzdelavani2020.cz/images...konference/prezentace_nantl_final.ppt)
- NOVOTNÝ, Petr. Profesionální vzdělávání dospělých. In: Milada RABUŠICOVÁ a Ladislav RABUŠIC (eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 113–141. ISBN 978-80-210-4779-2.
- OECD. *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practises – Highlights*. [online]. Paris: OECD publications, 2003, 13 s. [vid. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/18466358.pdf>

- OECD. *Skilled for Life? KEY FINDINGS FROM THE SURVEY OF ADULT SKILLS*. [online]. Paris: OECD publications, 2013, 32 s. [vid. 2015-05-21]. Dostupné z: [http://www.oecd.org/site/piaac/SkillsOutlook\\_2013\\_ebook.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf)
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník : výchova, vzdělání, péče, řízení*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PRESTON, John. Class strategies and stealth policies in adult education. *International Journal of Lifelong Education*. [online]. London: Routledge, 2006, vol. 25, no. 4, s. 335–350. [vid. 2015-04-19]. ISSN 0260-1370. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601370600772293#.VWTgTkacOio>
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Adult Education in Czech Republic – who participates and why. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006, roč. 42, č. 6, s. 1195–1218. ISSN 1210-3861.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Dospělí a informální učení. In: Milada RABUŠICOVÁ a Ladislav RABUŠIC (eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008a, s. 77–95. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Dospělí v neformálním vzdělávání. In: Milada RABUŠICOVÁ a Ladislav RABUŠIC (eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008b, s. 61–75. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Dospělí ve formálním vzdělávání. In: Milada RABUŠICOVÁ a Ladislav RABUŠIC (eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008c, s. 41–60. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Závěry. In: Milada RABUŠICOVÁ a Ladislav RABUŠIC (eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008d, s. 319–325. ISBN 978-80-210-4779-2.

- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC (eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008e. 340 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RABUŠICOVÁ, Milada, Ladislav RABUŠIC, a Klára Šedřová. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In: Milada RABUŠICOVÁ a Ladislav RABUŠIC (eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 97–112. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RUBENSON, Kjell a Richard DESJARDINS. The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*. [online]. San Marcos: Sage Publications, 05 2009, vol. 59, no. 3, s. 187-207. [vid. 2015-01-27]. ISSN 0741-7136. Dostupné z: [aeq.sagepub.com/content/59/3/187.full.pdf](http://aeq.sagepub.com/content/59/3/187.full.pdf)
- SIMONOVÁ, Natalie a Petr SOUKUP. Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L. In: Petr MATĚJŮ, Jana STRAKOVÁ, a Arnošt VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 298–322. ISBN 978-80-7419-032-2.
- SIMONOVÁ, Natalie a Tomáš KATRŇÁK. Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008, roč. 44, č. 4, s. 725–743. ISSN 1210-3861.
- SIMONS, Helen. *Case study research in practice*. 1st published 2009. London etc.: Sage, 2009, viii, 189 s. ISBN 978-0-7619-6424-7.
- STAKE, Robert E. *The art of case study research*. London: Sage Publications, 1995, xv, 175 s. ISBN 978-0-8039-5767-1.
- STRAKOVÁ, Jana, Arnošt VESELÝ a Lucie KELBLOVÁ. *Dovednosti českých dospělých v mezinárodním srovnání - Hlavní zjištění výzkumu OECD PIAAC*. [online]. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2013. 19 s. Dostupné z: [http://www.piaac.cz/attach/vysledky/PIAAC\\_hlavni\\_zjisteni\\_vyzkumu.doc](http://www.piaac.cz/attach/vysledky/PIAAC_hlavni_zjisteni_vyzkumu.doc)
- ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.



- ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, 2009. 138 s. ISBN 978-80-213-2001-7.
- TRHLÍKOVÁ, Jana a Helena ÚLOVCOVÁ. Vliv rodinného zázemí na předčasné odchody ze vzdělávání a na dlouhodobou nezaměstnanost mladých lidí. In: Petr MATĚJŮ, Jana STRAKOVÁ, a Arnošt VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 151–179. ISBN 978-80-7419-032-2.
- VALENTINE, T., DARKENWALD, G. G. Deterrents to Participation in Adult Education: Profiles of Potential Learners. *Adult Education Quarterly*. [online]. 1990, roč. 41, č. 1, s. 29–42. [vid. 2015-05-26]. ISSN 0741-7136. Dostupné z: <http://aeq.sagepub.com/content/41/1/29.short>
- VESELÝ, Arnošt a Petr MATĚJŮ. Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In: Petr MATĚJŮ, Jana STRAKOVÁ, a Arnošt VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 38–90. ISBN 978-80-7419-032-2.
- VITO, Kristen M., De. Implementing Adult Learning Principles to Overcome Barriers of Learning in Continuing Higher Education Programs. *Online Journal of Workforce Education and Development* [online]. Carbondale: Department of Workforce Education and Development at Southern Illinois University Carbondale, Summer 2009, vol. 3, is. 4, s. 1–10 [vid. 2015-03-29]. ISSN 1550-347X. Dostupné z: <http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=ojwed>
- VROOM, Victor H. *Work and motivation*. 3rd print. New York: John Wiley & Sons, 1967, ix, 331 s.
- World Bank. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. [online]. Washington, D.C., World Bank, 2003, 167 s. [vid. 2015-04-03]. ISBN 0-8213-5475-2. Dostupné z: [http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning\\_GKE.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf)
- YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 3rd ed. London: Sage Publications, 2003, xvi, 179 s. ISBN 0-7619-2553-8.

ŽÁČKOVÁ, Hana. Bariéry v účasti v dalším vzdělávání. In: Petr MATĚJŮ, Jana STRAKOVÁ, a Arnošt VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 376–401. ISBN 978-80-7419-032-2.

## **5 PŘÍLOHY**

### **Seznam příloh**

Příloha A: Opora výběru – seznam oslovených mateřských center

Příloha B: Představení výzkumu

Příloha C: Scénář rozhovoru

Příloha D: Profily respondentek

## **Příloha A: Opora výběru – seznam oslovených mateřských center**

### **Ústecký kraj**

Duhová školička, Most  
MC Barborka, Most  
Pojďte si k nám hrát, Most  
MC Radka, Kadaň  
MC Sedmikráska, Žatec  
MC Klubičko, Litvínov  
RC Kolibřík, Chomutov  
Dětský klub U broučka, Chomutov  
MC Jablíčko, Nepomyšl  
RMC Jonáš, Podbořany  
DC Indigo, Teplice

### **Středočeský kraj**

RC Smajlík, Kladno  
RC Kulihrášek, Kladno  
MC Lidičky Lidice  
RC Klíček, Unhošť  
RC Pelíšek, Buštěhrad

### **Praha**

MC Domeček YMCA, Praha 11  
MC Balónek, Praha 4  
RC U motýlků, Praha 4  
RC Baráček, Praha 4  
RC Kamarád Chameleon, Praha 5  
MC Studánka, Praha 5  
MC Liška, Praha 6  
MC Řepík, Praha 6  
M C Rybička, Praha 6  
MC Ovečka, Praha 7  
Kulturní a mateřské centrum Knoflík,  
Praha 9  
MC Veselý Čertík, Praha 9  
MC Cirkus, Praha 9  
MC Klubičko, Praha 9  
KRC CoByDup, Praha 9  
MC Klánovice, Praha 9

## **Příloha B: Představení výzkumu**

Dobrý den,

jsem student filozofické fakulty a studuji vzdělávání dospělých. Pracuji na diplomové práci, která se zabývá účastí znevýhodněných skupin na vzdělávání dospělých. Jednou z nich jsou i rodiče na mateřské a rodičovské dovolené.

Hledám rodiče, kteří se v průběhu mateřské a rodičovské dovolené účastní vzdělávání. To může mít podobu jak formálního vzdělávání (např. dodělávají si výuční list nebo maturitu, absolvují rekvalifikace, studují na vysoké škole) nebo se účastní vzdělávání neformálního (navštěvují kurz z oblasti, která je zajímavá, nebo jim pomůže v budoucím pracovním životě). Obracím se na Vás s prosbou o pomoc, protože považuji za nejefektivnější způsob, jak zkontaktovat vhodné kandidáty pro zařazení do výzkumu, oslovení mateřského centra. Ty jsou samy o sobě institucemi působící na poli zájmového vzdělávání a šance, že je navštěvují rodiče, kteří se účastní i dalších neformálních kurzů nebo formálního vzdělávání je tedy poměrně vysoká. Kontaktní adresu jsem získal skrze stránky [www.materska-centra.cz](http://www.materska-centra.cz) a [www.babyonline.cz](http://www.babyonline.cz).

Vhodnými respondenty pro tento výzkum jsou všichni, kteří pobývají na mateřské nebo rodičovské dovolené a během ní se účastní některého z výše popsaných druhů vzdělávání (školské/neškolské/profesní/zájmové). Dále také ti, kteří již na rodičovské dovolené nejsou, ale v posledních 12 měsících byli a současně se účastnili některého z výše popsaných druhů vzdělávání.

Poslední podmínkou je ochota věnovat zhruba 60 minut času k účasti na rozhovoru, během kterého bude probíráno několik se vzděláváním dospělých souvisejících tematických okruhů.

Zkuste, prosím, zapřemýšlet, jestli není ve vašem středu osoba, která by splňovala výše zmíněná kritéria. Na zvolené místo rozhovoru se dopravím.

Děkuji za pozornost, které jste věnoval/a představení výzkumného projektu i za Vaši odpověď. V případě zájmu o účast na výzkumu mne případná zájemce může kontaktovat na uvedené emailové adrese nebo telefonním čísle

S pozdravem

Martin Píša

## **Příloha C: Scénář rozhovoru**

### **Tematické celky:**

*Sociodemografické údaje a identifikace:* věk, počet dětí, věk dětí, místo narození, bydliště, rodinný stav, vzdělání.

*Současné studium:* vzdělávací instituce, obor, semináře a kurzy, forma, doprava na kurz.

*Minulá studia:* základní škola, přechod na střední školu, střední škola, přechod na vysokou školu, vysoká škola.

*Životní okolnosti:* vzdělání rodičů, zaměstnání rodičů, rodinné vztahy, trávení volného času v dětství a v současnosti, partner – věk, zaměstnání, vzdělání, zájem o péči o rodinu

*Vzdělávací pauza:* zaměstnání po ukončení počátečního vzdělávání, druh pracovního poměru, charakter a obsah práce, spokojenost v práci,

*Těhotenství a porod:* nástup na mateřskou dovolenou, život na mateřské a rodičovské dovolené, okolnosti vstup do vzdělávání dospělých

*Současné studium – detaily:* bariéry účasti, důvody účasti, výběr konkrétního studia, vytvoření možnosti participace, opatření pro usnadnění účasti, důležitost vzdělávání v současném životě

## **Příloha D: Profily respondentek**

*Jarka*

36 let; vdaná; bydliště: Praha 5; místo narození: Jindřichův Hradec; 2 děti – 5,5 roku a 3 roky. Manžel stavební technik – zaměstnanec.

Otec vysokoškolák (pedagogická fakulta) pracoval jako učitel, státní úředník, nyní podniká v oboru vzdělávání. Matka vysokoškolačka (ekonomie) je úřednicí ve vedoucí pozici. Rodina byla sportovně založená. Jarka hrála závodně házenou.

Po základní škole vystudovala gymnázium a vysokou školu (ČVUT). Na střední škole byla výborný student se zájmem o přírodní vědy. Z toho důvodu při vstupu na VŠ hledala spolu s rodiči obor technického zaměření. Od posledního ročníku VŠ pracovala jako projektantka po dobu 5 let, než nastoupila na mateřskou dovolenou.

Během mateřské a rodičovské dovolené se angažovala v chodu lokálního mateřského centra a propracovala se k jeho vedení. Mateřské centrum je místem, kde se setkala s neformálními kurzy dalšího vzdělávání, kterých se účastní.

Během rodičovské dovolené se účastnila neformálního vzdělávání – kurzů s tematikou osobního rozvoje (rozvoj silných stránek, emoční inteligence, vyjednávání, asertivita, prezentační dovednosti). Celkem absolvovala několik desítek kurzů.

Po zkušenosti s organizací a vedením půlročního kurzu v rámci mateřského centra se rozhodla po rodičovské dovolené věnovat práci lektora v otcově firmě, která se zabývá školením v otázkách legislativy.

Tato práce ji umožní lépe sladit povinnosti péče o rodinu a zaměstnání, protože se jedná o 3 měsíční intenzivní blok školení. Zbytek roku se nejedná o pevnou pracovní dobu. Nestandardní je i rozsah zaměstnání mimo intenzivní období v řádu pouze několika hodin denně.

*Veronika*

32 let; vdaná; bydliště: Praha 5; místo narození: Sokolov; 2 dětí – 4,5 roku a 15 měsíců. Manžel architekt pracující jako OSVČ.

Otec i matka jsou vysokoškolsky vzdělaní pedagogové. Otec vyučoval na střední škole, matka pracovala v mateřské školce. Rodina byla sportovně založená (otec učil tělocvik).

Po základní škole vystudovala gymnázium a FF UK (srovnávací slavistika a český jazyk a literatura). Na střední škole byla výborný student humanitních věd a průměrný student přírodních věd. Studium na VŠ ji nečinilo obtíže, hodnotí se jako studijní typ. Rodiče měli veliký vliv na výběr střední školy, když ji rozmluvili střední pedagogickou školu. Pro matku bylo důležité, aby vystudovala VŠ. Ve třetím ročníku VŠ začala pracovat jako lektorka češtiny pro cizince (OSVČ), této práci se věnuje dodnes i při rodičovské dovolené. Na mateřskou dovolenou nastoupila ihned po ukončení studií.

Během mateřské a rodičovské dovolené se angažuje v mateřském centru a vede kroužky pro děti. Mezi její záliby patří ruční práce (pletení košíků, šití šatů) a aktivity s dětmi (zpívání, malování). Zájem o práci s dětmi zaznamenávala vždy, jako dítě se starala o mladší sestru i mladší příbuzné.

Na rodičovské dovolené je pátým rokem. Během rodičovské dovolené absolvovala dvouleté kombinované studium předškolní a mimoškolní pedagogiky na střední pedagogické škole.

Po skončení rodičovské dovolené by ráda učila češtinu děti cizinců žijících v ČR. Uvažuje i o práci v mateřské školce.



*Renata*

43 let; rozvedená; bydliště: Litvínov; místo narození: Litvínov; 2 děti – 23 let a 3,5 roku.  
Partner elektrikář – zaměstnanec.

Oba rodiče jsou vyučení elektrikáři. Otec v oboru podnikal. Má dva sourozence. Matka věnovala volný čas rodině, otec byl velmi pracovně vytížený. Matka nesouhlasila s její volbou absolvovat učiliště, chtěla pro dceru vzdělání s maturitou. Starší sestra je vyučená prodavačka. Mladší absolvovala učiliště s nástavbou a získala maturitu. Mezi záliby patří rekreační jízda na koni a četba.

Po základní škole vystudovala zemědělské učiliště, obor zootechnik. Po ukončení učiliště pracovala jako krmička – dojička a souběžně úspěšně absolvovala dvouleté nástavbové studium s maturitou. Před odchodem na první mateřskou dovolenou pracovala ještě jako kontrolorka hygieny. Po první rodičovské dovolené vykonávala zaměstnání úřednické povahy a obchod. Na druhou mateřskou dovolenou odcházela z pozice obchodní vedoucí. Po roce na rodičovské dovolené začala navštěvovat vyšší odbornou školu. Aktuálně nezaměstnaná po rodičovské dovolené. Studovat začala v jednom roce věku dítěte, je ve třetím ročníku tříletého studia.

Během rodičovské dovolené se účastnila jak formálního vzdělávání v podobě tříletého kombinovaného studia na Vyšší odborné škole sociální v Mostě, tak půlročního neformálního kurzu asistent pedagoga v Mostě. V případě úspěšného absolvování vyšší odborné školy aktuálně neplánuje účast v dvousemestrální nástavbě na soukromé vysoké škole k získání bakalářského titulu, v dlouhodobějším horizontu tuto možnost nevyklučuje.

Po skončení rodičovské dovolené by ráda pracovala jako asistent pedagoga.

*Tereza*

31 let; vdaná; bydliště: Kladno; místo narození: Kladno; 1 dítě ve věku 9 měsíců. Manžel letecký mechanik – zaměstnanec.

Otec je vystudovaný zámečnický, matka vystudovala střední ekonomickou školu s maturitou. Bratr absolvoval střední školu obor letecký mechanik. Docházela na zájmové kroužky (např. zpěv). V dospělosti ráda chodila do divadla, do kina, s manželem na koncerty, společenské akce. Věnovala se i sportu (jízda na kole, kolečkových bruslích).

Po základní škole vystudovala střední zdravotnickou školu, obor všeobecná sestra ukončený maturitou. Rodiče ji odrazovali od studií ekonomického směru a vyžadovali střední školu s maturitou. Sama chtěla být kosmetičkou, ale tento obor nebylo možné absolvovat ve studiu s maturitou. Na střední zdravotnickou školu nešla zcela ze svobodné vůle. Roli při rozhodování sehrála i babička, která byla zdravotní sestrou. Podle vlastních slov ji učení moc nešlo, v prvním a druhém ročníku se potýkala se špatným prospěchem a hrozilo ji ukončení studia. Po úspěšném ukončení studia pracovala 10 let jako zdravotní sestra na různých odděleních až do nástupu na první mateřskou dovolenou.

V rámci zaměstnání absolvovala pravidelně povinné kurzy v rámci dalšího vzdělávání sester. Po zařazení na pozici sestry na jednotce intenzivní péče absolvovala povinný dvouletý kurz ARIP. Toto studium má v současné chvíli přerušené a zbývají pouze závěrečné zkoušky. Nikdy neměla vizi pokračovat ve studiu a přála si otěhotnět a odejít na mateřskou dovolenou. Kvůli lukrativnímu pracovnímu zařazení však musela povinné vzdělávání sester absolvovat.

Během mateřské a rodičovské dovolené absolvovala 4 kurzy neformálního vzdělávání (laktační poradkyně, péče o matku po porodu, masáže dětí a miminek, cvičení v těhotenství) a stala se díky tomu lektorkou ve vzdělávacím centru při mateřské školce. Je lektorkou cvičení matek před porodem a po porodu, dělá masáže miminek, vede semináře na téma těhotenství, kojení a psychické stavy matek po porodu.

Plánuje i druhé dítě a snaží se najít způsob, jak skloubit nároky rodinného života s nutností zůstat ekonomicky aktivní. Ráda by pokračovala v kariéře lektorky budoucích matek..

*Petra*

36 let; vdaná; bydliště: Praha; místo narození: Mladá Boleslav; 2 děti – 3,5 roku a 1,5 roku.  
Manžel IT technik – zaměstnanec.

Otec je vysokoškolsky vzdělaný pedagog a učil na gymnáziu. Matka má středoškolské vzdělání s maturitou a pracovala jako zdravotní sestra.

Po základní škole vystudovala střední zemědělskou školu. Výběr školy výrazně ovlivnili rodiče, kteří v té době restaurovali farmu a měli pocit, že se dceři toto vzdělání bude v rodinném podnikání hodit. Alternativními variantami bylo gymnázium nebo umělecká škola. Základní škola ji bavila díky dobrému kolektivu. V době výběru střední školy nebyla oborově vyhraněná, projevovala talent na výtvarné umění a začal se projevovat zájem o cestování. Na střední škole nebyl tak dobrý kolektiv a nebavila ji. Studijní výsledky byly lehce nadprůměrné. Po dokončení střední školy žila 9 let v zahraničí (Velká Británie, USA, Austrálie). Na svých zahraničních pobytech kombinovala práci a studium. Studovala postupně angličtinu, umění, IT, obchod, Po návratu do ČR se živila jako učitelka na gymnáziu a soukromá lektorka angličtiny a vyučuje kontinuálně dodnes. Zároveň studovala ekonomii na soukromé vysoké škole v Praze. Získala práci v mezinárodní automobilové firmě, kde pracovala jako vedoucí administrativního úseku a asistentka ředitele výroby. Po roce odešla z této pozice na mateřskou dovolenou. Na rodičovské dovolené je pátým rokem.

Během rodičovské dovolené se účastní tříletého kombinovaného studia bakalářského oboru anglofonní studia na soukromé vysoké škole.

Není rozhodnuta, jaké práci se bude věnovat po skončení rodičovské dovolené. Za výhodu své účasti na vzdělávání tak považuje rozšíření uplatnitelnosti po ukončení rodičovské dovolené.

*Jana*

28 let; svobodná; bydliště: Praha 9; místo narození: Kladno; 1 dítě – 1 rok. Partner zaměstnaný jako IT konzultant.

Otec je učitel hudby s vysokoškolským vzděláním, matka je lékařkou. Rodiče se rozvedli v jejich pěti letech a od té doby žije s matkou, s otcem udržuje pouze sporadický kontakt. V dětství patřily mezi její zájmy hudba, zpěv a výtvarné umění. Na všechny kroužky ji přihlásila matka, výtvarné umění dominovalo. Doma měla k dispozici mnoho knih o výtvarném umění a chodila s matkou na výstavy. Soudí, že hudební výchově se věnovala kvůli zaměření jejího otce, u výtvarného umění nedokáže rozhodnout, zda byl prvotní její zájem o výtvarné umění, které bylo následováno podporou tohoto zájmu matkou nebo naopak. Mezi její záliby patří cvičení, ricochette a kino, divadlo a srazy s přáteli.

V páté třídě základní školy, na které měla vynikající výsledky, začala docházet na osmileté všeobecné gymnázium. Výběr školy podporovali rodiče, důležitým byla stejná volba jejich nejbližších kamarádek ze třídy. Na víceletém gymnáziu patřila mezi nejlepší ze třídy. Během studia střední školy uvažovala o následování studijní dráhy své matky, ale pro dráhu lékařky se nerozhodla, protože se jí nelíbilo prostředí, ve kterém matka pracuje. Z důvodu obavy z malé uplatnitelnosti psychologů si vybrala jiný obor. Již v prvním ročníku Bc. studia se nakonec ke studiu psychologie přihlásila a zkoušky úspěšně složila. Po získání titulu Bc. úspěšně složila i přijímací zkoušky na NMgr. studium psychologie, kde kvůli těhotenství a porodu studium přerušila. Nyní studuje s individuálním studijním plánem. Během studia vysoké školy získávala pracovní zkušenosti. Součástí zastávaných pozic byla administrativa, organizování, lektorská činnost a poradenství.

Po ukončení rodičovské dovolené by ráda pracovala v oboru souvisejícím s oborem jejího studia nebo ve firmě, s jejíž vizí se identifikuje.