

# PROMĚNY BARIÉR KE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICE: 2005–2015

## CHANGES IN BARRIERS TO ADULT EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC: 2005–2015

JAN KALENDA, ILONA KOČVAROVÁ

### Abstrakt

*Studie se zabývá bariérami ve vzdělávání dospělých v České republice. Přestože zdejší vzdělávací politika považuje odstraňování bariér ke celoživotnímu učení za jeden ze svých hlavních cílů, na základě dat z empirického šetření ukazujeme, že je ve své snaze neúspěšná. Pro formulaci tohoto závěru vycházíme z výsledků dvou reprezentativních šetření bariér vzdělávání dospělých realizovaných v ČR v roce 2005 (n = 1240) a 2015 (n = 1038). Prostřednictvím statistického modelování pak na datech z roku 2015 ukazujeme klíčové faktory ovlivňující výskyt tří typů bariér ke vzdělávání dospělých – situačních, institucionálních a dispozičních. Ve studii docházíme k závěru, že míra pocítovaných situačních bariér ke celoživotnímu učení v ČR v poslední dekádě mírně narostla. Zároveň významně narostla i míra pocítovaných institucionálních bariér, které nově představují jednu z hlavních překážek k dalšímu vzdělávání.*

### Klíčová slova

*bariéry vzdělávání dospělých, vzdělávací politika, účast na vzdělávání dospělých, vzdělávání dospělých, celoživotní učení*

### Abstract

*The study deals with barriers to adult education in the Czech Republic. Although the national education policy considers elimination of barriers to life-long learning as one of its main goals, we show that it has been unsuccessful in its efforts. To formulate this conclusion, we draw on the results of two representative surveys of Czech adults from 2005 (n = 1240) and 2015 (n = 1038) that focused on educational barriers. Subsequently, we also identify key factors influencing the occurrence of three types of barriers to adult education—situational, institutional and dispositional—through statistical data modeling from 2015. Our findings suggest that the degree of perceived situational barriers to life-long learning in the Czech Republic has increased slightly during the last decade. At the same time, the level of perceived institutional barriers has increased significantly, making it one of the main barriers to life-long learning.*

### Keywords

*adult education barriers, education policy, participation in adult education, adult education, life-long learning*

## Úvod

Zvyšování účasti dospělých na celoživotním učení patří přinejmenším od roku 2000 (viz European Commission, 2000) mezi stěžejní cíle vzdělávací politiky Evropské unie, z níž se postupně stává klíčová instituce zodpovědná za formulaci vzdělávacích cílů jednotlivých členských států (Lawn & Grek, 2012; Milana, 2012; Milana & Holford, 2014; Milana & Nesbit, 2015). Podle této vzdělávací politiky mohou jedinci profitovat z celoživotního učení nejenom na ekonomické úrovni, ale i skrze zvyšování životní spokojenosti a aktivního zapojení do občanského života (European Commission, 2015a, s. 2). Zároveň z něj mohou těžit i celé společnosti díky formování a rozvoji tzv. lidského kapitálu, který je podle některých autorů (Rizzo & Gallo, 2012; Roy, Roberts, & Ershad, 2012; Sarrides & Stegos, 2009; Wawrocs & Heissler, 2013) předpokladem hospodářského růstu dnešních ekonomik založených na znalostech.

Jedním z klíčových cílů této politiky je i *odstraňování bariér ke účasti na vzdělávání dospělých*, zejména pak u těch sociálních skupin, které podle stávajících výzkumů vykazují nejnižší úroveň účasti na celoživotním učení. Nejčastěji se jedná o nízkokvalifikované pracovníky, nezaměstnané, seniory a osoby jinak vyloučené z trhu práce (Eurydice, 2015, s. 8, 73; viz též CEDEFOP, 2016; European Commission, 2010, 2014, 2015a, s. 3–4).

Důraz na vytváření podmínek pro vzdělávání těchto sociálních skupin a zvyšování jejich účasti na celoživotním učení pak v posledních letech nijak neutichá, ale naopak výrazně roste. V tomto ohledu se stává předmětem celé řady doporučení Evropské komise pro jednotlivé členské země Evropské unie (European Commission, 2015b, s. 12, 2016a, 2016b), kterým se ne vždy daří naplňovat ambiciózní cíle stanovené Evropskou komisí vzhledem k roku 2020, tj. dosáhnout hranice 15% účasti na dalším vzdělávání osob ve věku 25 až 64 let dle metodiky Eurostatu.

U České republiky (dále ČR), jako jednoho z členských států Evropské unie, se politika zaměřená na vzdělávání dospělých začíná utvářet s mírným zpožděním, a sice až v posledních deseti letech, kdy se stává jak předmětem celé řady strategických dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2007, 2008, 2010), tak i některých regulativních opatření ze strany státu. Jejím primárním cílem je ve shodě s vytyčenými prioritami Evropské unie navýšit účast na 15 % dospělé populace (viz též European Commission, 2015a), což v případě ČR znamená přinejmenším o polovinu navýšit účast dospělých na celoživotním učení.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Typická účast dospělých na vzdělávání v ČR se pohybuje od 7 do 10 % (EUROSTAT, 2016).

Jako jeden z hlavních nástrojů k naplňování tohoto cíle je pak zdůrazňováno odstraňování bariér či překážek k účasti na vzdělávání dospělých (MŠMT, 2010; viz též European Commission, 2016b). Dosavadní implementace daných opatření v ČR zahrnovala zejména *zvyšování nabídky* celoživotního učení prostřednictvím využívání finančních dotací z evropských strukturálních fondů. V období let 2004 až 2013 tak bylo skrze ně do vzdělávání dospělých v ČR investováno mezi 2,4 až 4,1 miliardami euro (Kalenda, 2015b; Kopecký & Šerák, 2015). Naprostá většina z těchto zdrojů pak byla určena jak veřejným, tak soukromým organizacím k realizaci vzdělávacích kurzů a tréninků, čímž měly být odstraněny předpokládané překážky na straně nedostatečné nabídky vzdělávacích příležitostí pro dospělé. Jinými slovy řečeno, česká vzdělávací politika se v poslední dekádě orientovala převážně na stranu nabídky vzdělávání dospělých, když přijmeme členění státních politik k celoživotnímu učení, jak je zformuloval Kjell Rubenson (1999, viz též Desjardins & Rubenson, 2013).

Přes proklamace politických strategií, doporučení mezinárodních úřadů a intenzivní implementaci specifických nástrojů se nabízí otázka, *nakolik je tato politika v ČR úspěšná právě při odstraňování bariér k účasti na vzdělávání dospělých*. Na základě výzkumů o účasti dospělých na celoživotním učení totiž víme, že i přes intenzivní státní regulaci v dané oblasti je množství účastníků vzdělávání dospělých v posledních dvou dekádách relativně konstantní. Pohybuje se okolo 7–10 % dle metodiky měření Eurostatu (EUROSTAT, 2016), respektive okolo 33–38 % dle metodik měření, jež se dotazují na vzdělávání v průběhu posledního roku před uskutečňovaným výzkumným šetřením (AES, 2013; Kalenda, 2015a, 2015b; Rabušic & Rabušicová, 2006; Rabušicová & Rabušic, 2008).

Tato studie se proto zaměřuje na analýzu bariér ke vzdělávání dospělých v současné ČR. V tomto kontextu je naším cílem analyzovat *proměnu subjektivně deklarovaných bariér ke vzdělávání dospělých v posledních deseti letech*. Pro formulaci tohoto záměru vycházíme z výsledků dvou reprezentativních šetření bariér vzdělávání dospělých realizovaných v roce 2005 (Rabušicová, Rabušic, & Šedřová, 2008) a 2015. Na základě jejich analýzy ukážeme nejenom hlavní trendy ve výskytu bariér ve vzdělávání dospělých v posledních deseti letech, ale v návaznosti na to pak prezentujeme i model klíčových sociodemografických faktorů, jimiž je výskyt bariér v současné České republice podmíněn. Ten je třeba brát v úvahu při specifikaci budoucí vzdělávací politiky v oblasti celoživotního učení. Ostatně to je některými autory (Desjardins & Rubenson, 2013) považováno za jeden z hlavních aplikačních cílů bádání v tomto poli.

Domníváme se, že takto koncipovaná studie přináší empirické poznatky na bázi případové studie o vývoji bariér ke vzdělávání dospělých v jednom z postsocialistických států, čímž významně rozšiřuje dosavadní geografickou

oblast zkoumání fenoménů spojených s celoživotním učením mimo okruh skandinávských a anglosaských zemí, na něž byl doposud kladen největší důraz. O tom ostatně referují i četné studie (např. Fejes & Nylander, 2014, 2015; Harris & Morrison, 2011; Rubenson & Elfert, 2015) z posledních let, které dokládají dominanci těchto dvou geografických (a také sociokulturních) oblastí v mezinárodním výzkumu vzdělávání dospělých. To je zvláště důležité, když zohledníme, že percepce bariér – jako u jakéhokoliv jiného sociálního jevu – je výsledkem specifických sociokulturních rámců ovlivňujících kognitivní percepci aktérů (viz Cerulo, 2002). Mezi takovéto rámce např. patří odlišné diskurzy, které v jednotlivých zemích ospravedlňují či delegitimizují další vzdělávání. Jejich prostřednictvím je pak široce ovlivňována významová percepce vzdělávání dospělých v podobě jeho hodnoty a užitečnosti pro jedince či jeho role pro utváření *Self* dospělého.

### Bariéry ve vzdělávání dospělých

Odborná literatura z poslední dekády vykazuje poměrně vysokou míru shody na tom, jakým způsobem jsou překážky či bariéry k celoživotnímu učení pojímány a konceptualizovány (Desjardins & Rubenson, 2013; Rabušic, Rabušicová, & Šedřová, 2008; Rubenson, 2007, 2010, 2011; Rubenson & Desjardins, 2009). Autoři v naprosté většině případů navazují na stěžejní práci Patricie Crossové (1981) z úvodu osmdesátých let, na jejímž základě rozlišují mezi třemi hlavními typy překážek:

- (1) *situční bariéry*, které jsou zpravidla chápány jako aktuální překážky jedince v oblasti socioekonomické (nejčastěji jde o nedostatek finančních zdrojů pro individuální vzdělávání) či rodinné (nedostatek času kvůli starosti o jiné rodinné příslušníky), přičemž obě tyto formy omezení mohou působit jako strukturální překážky znemožňující jedincům účast na dalším vzdělávání;
- (2) *institucionální bariéry*, pro něž je typické, že nejčastěji představují překážky na straně nabídky vzdělávání (např. nízkou kvalitu nabízených kurzů, nedostatek informací o jejich konání, nedostatečný počet či neadekvátní zaměření vzdělávacích akcí). Tento typ bariér rovněž představuje strukturální omezení účasti aktérů;
- (3) *dispoziční bariéry*, někdy také nazývané jako osobnostní bariéry, které jsou spojeny s postoji jedinců ke vzdělávacím aktivitám, s jejich přesvědčením, sebepojetím, self-efficacy, a které reprezentují nikoliv strukturální, ale individuální překážky ke vzdělávání.

V některých studiích (Desjardins & Rubenson, 2013, s. 263) se pak navíc setkáváme s dodatečným rozlišováním roviny informovanosti a likvidity celoživotního učení, která zahrnuje jak jejich individuální kognitivní percepci ze strany aktérů (nakolik jsou o nich jedinci informováni a nakolik reflektují kvalitu nabízených vzdělávacích akcí), tak i samotnou míru poskytování informací o vzdělávání a tréninku ze strany institucí.

Takto konceptuálně rámovaný výzkumný program následuje dvě standardní společenskovední heuristiky. Na jedné straně to jsou kvantitativní výzkumy, ať už na lokální bázi, zkoumající účastníky vzdělávacích kurzů či vybrané skupiny a vzdělávací instituce (např. Harriest et al., 2015; Rita-E-Fizaet et al., 2015; Schmelkes, 2011), nebo národní a mezinárodní survey účastníků celoživotního učení – např. International Adult Literacy Survey (IALS), Education as a Lifelong Process – Comparing Educational Trajectories in Modern Societies (*EduLIFE*), Adult Learners in Formal Education (ALife) či Adult Education Survey (AES). Pro ně je charakteristické, že jsou hlavními zdroji závěrů o vzorcích účasti a neúčasti na celoživotním učení a podkladem pro jejich makrostrukturní explanace (viz např. Blossfeldt et al., 2014; Desjardins & Rubenson, 2013; Rubenson & Desjardins, 2009). Na straně druhé to jsou většinou menší kvalitativní výzkumy, které se orientují na individuální zkušenosti a význam vzdělávání pro dospělé (viz např. Del Preto, 2013; Flynn et al., 2011). Tyto studie se velmi často zaměřují na malé skupinky neúčastníků, u nichž identifikují důvody jejich neúčasti – její „situačně podmíněnou racionalitu“ (Paldanius, 2007). Unikátní studií je v tomto ohledu nedávno vydaná práce mezinárodního týmu ohledně vzdělávání nízkokvalifikovaných jedinců v Evropě, která popisuje biografické faktory a úlohu dělnické identity v přístupu k dalšímu vzdělávání (CEDEFOP, 2016).

Výsledky jak kvantitativních, tak kvalitativních výzkumů zdůrazňují, že vzorce účasti a neúčasti se mezi jednotlivými zeměmi příliš neliší (viz např. Desjardins & Rubenson, 2013; Kilpi-Jakonen, Vonode Vilhena, & Blossfeld, 2015; Rubenson & Desjardins, 2009). Výrazně nižší účast a vyšší výskyt bariér podle nich vykazují nízkokvalifikované a nízkovzdělané osoby, starší lidé a jedinci, zvláště ženy, pečující o jiné rodinné příslušníky. Jinými slovy řečeno, jde z velké části o základní třídní faktory (povolání, status, vzdělání), které vytvářejí nerovnost v účasti na celoživotním učení a v míře výskytu vzdělávacích bariér. Z tohoto důvodu se ve studii také orientujeme na analýzu toho, jak dané sociodemografické faktory ovlivňují percepci výše popsaných typů bariér.

Osobitou roli v případě nahlížení bariér sehrává gender, který je některými studiemi (MacLeod & Lambe, 2007; OECD, 2011) považován za znak diferencující výskyt vzdělávacích bariér u dospělých, zatímco jiné studie (AES, 2013; Gorard & Selwyn, 2005; Smith, 2005; White, 2012) tvrdí, že v případě účasti na celoživotním učení a percepci bariér nesehrává příliš významnou

rolí. Má ji mít pouze v případě výskytu jedné ze situačních překážek, a sice starosti o jiné rodinné příslušníky, resp. výchovy dětí.

Z hlediska frekvence výskytu jsou nejčastějšími typy překážek k účasti na celoživotním učení situační a institucionální bariéry. Ty podle Rubensona (2010, s. 217) dominují ve většině zemí. Zejména se pak jedná o respondenty deklarovaný nedostatek času k dalšímu vzdělávání. Podle výzkumu IALS (2000) udává přílišnou zaneprázdněnost jako důvod neúčasti okolo 60 % dospělých. K podobnému údaji pak dospívá i Smith (2005), podle něhož se k tomuto zdůvodnění uchyluje 55 % respondentů. Doplňme však, že samotná míra percepce bariér se mezi jednotlivými zeměmi výrazně liší (OECD, 2011). ČR patří k zemím se střední mírou výskytu bariér (Desjardins & Rubenson, 2013), přičemž v roce 2005 jí dominovaly zejména situační a dispoziční bariéry (podrobněji viz dále).

Jedním z možných vysvětlujících modelů rozdílů mezi jednotlivými zeměmi je tzv. „bounded-agency model“, který na základě inspirace Giddensovou (1984) strukturační teorií zformulovali Rubenson a Desjardins (2009). Podle této koncepce rozhodování dospělých na vzdělávacím trhu v pozdně moderních společnostech ovlivňují nejenom individuální dispozice dospělých v podobě jejich postojů a životních strategií, ale také instituce sociálního státu, které umožňují odstraňovat část situačních a institucionálních bariér, a tak zvyšovat účast na celoživotním učení. Díky tomu lze podle autorů vysvětlit, proč je v severských zemích účast na celoživotním učení výrazně vyšší, i když zdejší obyvatelé percipují bariéry ve stejné či vyšší míře jako v jiných zeměpisných oblastech (viz též Desjardins & Rubenson, 2013). Sociálně demokratická verze sociálního státu (Esping-Andersen, 1990) budovaná ve Švédsku, Norsku či Dánsku od druhé poloviny 20. století totiž vytváří podmínky pro tzv. „severský model vzdělávání dospělých“ (Antikainen, 2006; Rubenson, 2006), který umožňuje překonávat situační i dispoziční bariéry k celoživotnímu učení.

Sociální stát v ČR má oproti tomu mnohem kratší historii a představuje hybridní model (Vanhuysse, 2006), který se snaží sladit požadavky střídajících se pravicových a levicových vlád. Domníváme se, že i z těchto dvou důvodů efektivní nástroje pro odstraňování bariér a zvyšování účasti dospělých na celoživotním učení stále hledá.

## Metodologie

Pro účely této studie jsme použili jednak výstupy z již realizovaného výzkumného šetření z roku 2005 (Rabušicová, Rabušic, & Šedřová, 2008; Rabušicová & Rabušic, 2008) a jednak jsme v roce 2015 realizovali vlastní výzkumné šetření zaměřené na vzdělávání dospělých a percepce jejich bariér k celoživotnímu učení.

votnímu učení. Pro tento účel jsme použili stejný výzkumný nástroj jako autoři v roce 2005. Díky tomuto postupu jsme byli schopni nejenom srovnat výsledky z obou šetření, a tak načrtnout hlavní trendy ve zdejších vývoji bariér k celoživotnímu učení, ale také určit stěžejní sociodemografické faktory, které momentálně diferencují výskyt daných bariér.

#### *Výzkumný soubor a sběr dat*

Výzkumný soubor pro naše šetření byl sestaven na základě náhodného výběru respondentů splňujícího nároky na reprezentativitu vzhledem k dospělé populaci v České republice (osoby ve věku 18 až 65 let) s celkovým počtem respondentů 1038. Data pro účel šetření byla sebrána specializovanou agenturou během podzimu 2015. Sběr dat se uskutečnil technikou strukturovaného pohovoru, přičemž jeden pohovor trval od 20 do 30 minut. Otázky byly pokládány jak osobám účastnícím se celoživotního vzdělávání v posledních 12 měsících, tak i osobám, které se jej neúčastnily. V rámci interview byla školenými tazateli sbírána data o účasti dospělých na vzdělávání, bariérách k celoživotnímu učení a sociodemografických znacích respondentů. V tomto ohledu byly zjišťovány informace o jejich pohlaví, věku, dosaženém vzdělání (ISCED), velikosti bydliště, socioekonomickém statusu, výši příjmů aj. Sociodemografické znaky byly přitom zvoleny tak, aby bylo možné určit, jaké strukturální faktory nejvíce diferencují percepci bariér mezi dospělými v ČR.

#### *Výzkumný nástroj*

Část výzkumného nástroje zaměřujícího se na bariéry k celoživotnímu učení byla zcela identická jako ta použitá v roce 2005 (viz Příloha). Skládala se celkově z 11 položek, které byly rozděleny do tří skupin na základě orientace na určitý typ bariér: (a) situační bariéry (otázka č. 1 až 3), (b) institucionální bariéry (otázka č. 4 až 6), (c) dispoziční bariéry (otázka č. 7 až 11). Konkrétní znění položek je uvedeno v příloze. Respondenti mohli vyjádřit míru svého souhlasu s tvrzeními v rámci jednotlivých položek na čtyřstupňové likertovské škále a dále mohli využít možnosti „nevím“.

#### *Analýza dat*

Analýza dat proběhla prostřednictvím programu SPSS, verze 24. Na data byla aplikována deskriptivní statistika za účelem zjištění základních výsledků a také za účelem komparace s výsledky předchozího šetření z roku 2005. Sledované proměnné byly následně podrobeny explorační faktorové analýze (dále EFA), na jejímž základě byly vytvořeny tři faktory. Každý z nich reprezentoval jeden typ bariér. Ty nám pak posloužily individuálně jako základ pro další statistické zpracování, především pro regresní analýzu. Analýza měla ryze explorační, nikoli konfirmační charakter. Jejím cílem nebylo ověřovat hypotézy, ale hledat skryté souvislosti v datech.



### Komparace výsledků z let 2005 a 2015

Ve shodě s autory (Rabušic & Rabušicová, 2006; Rabušicová, Rabušic, & Šedřová, 2008), kteří provedli šetření v roce 2005, jsme realizovali základní popisnou analýzu, která nám umožnila zjistit míru souhlasu s předloženými bariérami ke vzdělávání dospělých. Za míru souhlasu považujeme stejně jako oni procentuální součet odpovědí „souhlasím“ a „zcela souhlasím“. V tabulce 1 pak uvádíme hodnoty z roku 2005 a hodnoty získané v námi opakovaném šetření v roce 2015.

Tabulka 1

*Percepce bariér ke vzdělávání dospělých 2005 versus 2015*

	Souhlas (%)		rozdíl (p. b.)
	rok 2005	rok 2015	
<b>Situační bariéry</b>			
Mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací akce nemám čas	39	47	8
Pracovně jsem příliš zaneprázdněn	48	56	8
Nemám momentálně dostatek finančních prostředků	53	57	4
Nemohu se účastnit ze zdravotních důvodů	17	21	4
Na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti nebo rodinu	33	35	2
<b>Institucionální bariéry</b>			
Není dost vhodných kurzů samotných	28	49	21
Není dost informací o vhodných kurzech	31	46	15
Kvalita kurzů bývá poměrně nízká	24	38	14
<b>Dispoziční bariéry</b>			
Mám obavy, že bych to nezvládl/a	36	38	2
Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání	32	32	0
Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl	49	50	1

Když se podíváme na prezentovaná data v celku a při zachování členění autorů původního šetření, zjišťujeme, že v současnosti vzdělávacím bariérám v ČR nedominuje jeden typ, ale všechny tři formy bariér zde mají poměrně vysoké zastoupení. V každém typu bariér se totiž nalézají alespoň jedna překážka, kterou pocítuje zhruba polovina a více respondentů. Zdejší struktura bariér k celoživotnímu učení je tudíž poměrně komplexní a není omezena jen na některé dílčí strukturální či individuální faktory.

Klíčový rozdíl v porovnání se situací v roce 2005 lze vysledovat ve výrazném nárůstu institucionálních bariér, které začaly představovat novou významně percipovanou překážku v účasti na celoživotním vzdělávání. V případě jednotlivých bariér se pak setkáváme s následujícími tendencemi.



*Trendy v situačních bariérách*

U situačních bariér jsme svědky celkového mírného navýšení jejich percepce. Zejména se to týká nedostatku finančních prostředků pro další vzdělávání a celkové pracovní zaneprázdněnosti dospělých. Obě jsou také bariérami s nejvyšší zastoupeností mezi dospělou populací (57 % a 56 %). Jako důvod neúčasti zároveň vzrostly i jiné volnočasové aktivity, neboť o 8 % více respondentů deklaruje, že se nevzdělává, protože má hodně koníčků a jiných nepracovních aktivit. Ostatní typy situačních bariér (zdravotní důvody a starost o jiné rodinné příslušníky) zůstávají relativně konstantní.

Lze předpokládat, že zvýšená percepce pracovního zaneprázdnění jako důvodu neúčasti je odrazem celkového nárůstu objemu pracovních hodin v posledních deseti letech. Podíl mužů pracujících více než 40 hodin týdně totiž narostl ze 47 % na 52 % a podíl žen pracujících mezi 35 až 40 hodinami týdně rovněž vzrostl z 51 na 55 % (Eurofound, 2010, 2015). K této situaci došlo z toho důvodu, že ČR disponuje poměrně uzavřeným trhem práce, který je závislý na domácí pracovní síle, jež je ale čím dál tím více nedostatková (OECD, 2015). Pracovní výkonnost podniků tudíž není zvyšována přílivem nových pracovních sil (např. migrací), ale zvyšováním množství odpracovaných hodin týdně. ČR v tomto ohledu drží druhé místo mezi státy Evropské unie (Eurofound, 2015).

Jak můžeme dále vidět z tabulky 1, cena celoživotního učení je velkou částí populace stále považována za významnou překážku dalšího vzdělávání, což je pravděpodobně dáno dvojicí vzájemně se doplňujících faktorů: (1) část jedinců nemá dostatečné prostředky pro investice do celoživotního vzdělávání, především se jedná o osoby vyloučené z trhu práce a nízko příjmové skupiny z řad nekvalifikovaných pracovníků, jejichž mzda je výrazně nižší než v případě vysoce kvalifikovaných pracovníků a manažerů (Večerník, 2009). Lze se tudíž domnívat, že tyto osoby nemají finanční prostředky ani pro využívání levnějších forem celoživotního učení; (2) pro další část jedinců pak může být cena kurzů a tréninků považována za vysokou proto, že vzdělávání, o něž by měli zájem a z něhož by měli praktický užitek, je velmi nákladné. Z tohoto důvodu také deklarují, že pro něj nemají dostatek finančních zdrojů.

Oba faktory jsou především podmíněny charakterem místního trhu práce, který v roce 2015 disponoval jen velmi nízkou úrovní nezaměstnanosti (pouze 6 % nezaměstnaných), a jednak nízkými požadavky na zisk pracovního místa ve většině odvětví národní ekonomiky v porovnání se situací po hospodářské krizi z let 2009–2011. Celoživotní učení v takovéto situaci nesehrává ani nástroj ochrany sociálního postavení tím, že by jedincům umožňovalo rekvalifikaci a rozšiřování kompetencí pro uplatnění v jiné pracovní oblasti, ani nepředstavuje nástroj sociální mobility. Aktější kvůli nízké konkurenci na trhu práce a vysoké poptávce po pracovní síle totiž nemusí

mít vysoce rozvinuté kompetence. Navíc podle Matějíů a Anýžové (2015) není pracovní uplatnění v současné České republice primárně spojeno s úrovní kompetencí jedinců, ale se vzděláním dosaženým ve formálním vzdělávacím systému, genderem a sociálními sítěmi aktérů.

### *Trendy v institucionálních bariérách*

Pro institucionální bariéry jako celek je příznačné, že prošly v posledních letech nejvýraznější dynamikou. Počet respondentů, kteří se domnívají, že není dost vhodných kurzů samotných, narostl z 28 % na 49 %. Podobně i informovanost o kurzech a trénincích v rámci celoživotního vzdělávání se výrazně zhoršila. V roce 2005 o nich nemělo dostatečné množství informací 31 % dospělých, zatímco v roce 2015 to bylo již 46 %. Stejně tak se respondenti stali kritičtější ke kvalitě nabízeného vzdělávání. Více než třetina z nich uvedla, že kvalita nabízených kurzů je nízká.

Čím je takto výrazné zhoršení percepce institucionálních bariér v ČR způsobeno? Pokud vyjdeme z dostupné literatury (Janoušková et al., 2008; Kalenda, 2015b; Kopecký & Šerák, 2015; Palán, 2013), můžeme za pravděpodobnou příčinu této situace označit vzdělávací politiku silně zaměřenou na stranu nabídky spojenou s rozsáhlými investicemi z Evropských strukturálních fondů. Výrazné finanční dotace pro soukromé i veřejné vzdělávací organizace a agentury vedly k narušení místního tržního prostředí. Organizace díky příjmům ze státěm podpořených programů nebyly nuceny soupeřit o zákazníky na vzdělávacím trhu takovým způsobem jako v minulosti a soustředit se na nabídku co nejkvalitnějších kurzů. Naopak se dominantně soustředily na realizaci pouze těch kurzů, které nabízely státní dotace a které měly často nastaveny buď velmi nízké indikátory plnění, nebo vykazovaly indikátory jen formálně, nikoliv už je fakticky plnily. To se ostatně projevilo i v tom, že v daném období (2004–2013) nedošlo k výraznému dlouhodobému zlepšení účasti na celoživotním vzdělávání ani podle metodiky Eurostatu, ani podle jiných výzkumů (AES, 2013; Kalenda 2015a; Rabušicová & Rabušic, 2008).

Specifický bod pak představuje nedostatek informací o vhodných kurzech. Informovanost o celoživotním vzdělávání totiž nebyla státní politikou v minulém období dostatečně akcentována. Předpokládalo se, že informovanost v rámci svých kurzů zajistí vzdělávací organizace, které se však zaměřovaly spíše na malý okruh svých vhodných klientů (především vzdělané pracující dospělé v oblasti služeb) a nepoužívaly prostředky komunikace se širokým dopadem, které by byly s to oslovit i skupiny neúčastníků celoživotního učení – tj. nízkovzdělané, nepracující a manuální pracovníky. Dané tvrzení ostatně dokládají i naše data, podle nichž informovanost respondentů výrazně klesá s výskytem výše jmenovaných znaků.

*Trendy v dispozičních bariérách*

Co se *dispozičních bariér* týče, v jejich případě jsme nezaznamenali výraznější změnu. Všechny formy dispozičních bariér zůstávají na přibližně stejné úrovni v porovnání se stavem v roce 2005. Stále nejvýznamnější z nich představuje smysluplnost celoživotního učení pro jedince, neboť polovina dospělých v ČR uvádí, že účast na vzdělávacích kurzech pro ně nemá smysl. Z hlediska četnosti odpovědí jde rovněž o jednu z nejvýraznějších bariér k celoživotnímu učení vůbec. Její tak častý výskyt je pravděpodobně dán tím, že jedinci se domnívají, že znalosti a kompetence nabyté v rámci celoživotního učení nijak nezužitkují pro zlepšení své pozice na trhu práce.

V tomto ohledu je malá smysluplnost celoživotního vzdělávání pravděpodobně zapříčiněna tím, že: (1) naprostá většina zaměstnanců (91 % pracujících osob) disponuje smlouvou na dobu neurčitou (OECD, 2015, s. 18–19), díky čemuž není nucena se přímo obávat o svou práci a aktivně investovat do dalšího vzdělávání. Tomu nasvědčují i výsledky z European Working Conditions Survey (Eurofound, 2015), které dokládají, že většina Čechů se dnes nebojí o ztrátu svého zaměstnání; (2) navíc je většina dospělých v ČR spokojena se svou prací (Červenka, 2015), a tudíž je pravděpodobné, že ani není motivována se dále vzdělávat za účelem přímé změny svého pracovního místa; (3) v neposlední řadě zdejší trh práce nevyžaduje pro většinu pracovních pozic vysoké kompetence, a tudíž ani vysoký rozsah celoživotního učení.

V rámci takovéto interpretace vycházíme z předešlých výzkumů (Kalenda, 2015a; Rabušic & Rabušicová, 2006), které široce dokladují, že naprostá většina vzdělávání dospělých v ČR je pracovní orientována a více či méně souvisí s trhem práce. Na základě stávající úrovně poznání je těžko zodpověditelnou otázkou, jak dispoziční bariéry interagují s neformálním vzděláváním, které není orientováno profesně. Lze tudíž jen předpokládat obecnou výchozí hypotézu, podle níž se většina jedinců domnívá, že i pro nepracovní činnosti disponuje dostatečnými kompetencemi a nepotřebuje se pro volnočasové aktivity vzdělávat.

## Vliv demografických proměnných na míru pocitovaných bariér ke vzdělávání

V další fázi analýzy jsme se zaměřili na identifikaci proměnných, které mají vliv na míru pocitovaných bariér ke vzdělávání (situačních, institucionálních a dispozičních), a to na základě EFA<sup>2</sup>. V tabulce 2 prezentujeme její výsledek včetně odhadu reliability vzniklých faktorů. Tabulka nezobrazuje faktorové zátěže pod 0,4.

Tabulka 2

*Rotovaná matice faktorů bariér ke vzdělávání*

	Faktory		
	F1	F2	F3
Mám obavy, že bych to nezvládl/a	0,793		
Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání	0,731		
Nemohu se účastnit ze zdravotních důvodů	0,721		
Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl	0,703		
Nemám momentálně dostatek finančních prostředků	0,470		
Není dost vhodných kurzů samotných		0,911	
Není dost informací o vhodných kurzech		0,878	
Pracovně jsem příliš zaneprázdněn/a			0,846
Mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací akce nemám čas			0,795
Vysvětlená variance (%)	28,319	20,056	16,266
Kumulativní vysvětlená variance (%)	28,319	48,375	64,641
Reliabilita (Cronbachovo alfa)	0,766	0,850	0,577 <sup>3</sup>

Z 11 položek byly vytvořeny tři faktory, což odpovídá teoretickým východiskům. Dvě položky jsme se rozhodli vyloučit z navazujících analýz pro nejednoznačnou příslušnost k vytvořeným faktorům (Kvalita kurzů bývá poměrně nízká, Na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti nebo rodinu).

V naší interpretaci chápeme faktor F1 jako bariéry dispoziční, F2 jako institucionální a F3 jako situační. S faktory jsme v rámci další analýzy pracovali jako se součtovými indexy vyváženými tak, aby dosahovaly hodnot od

<sup>2</sup> Data splnila základní požadavky pro její aplikaci (KMO = 0,749; Bartlettův test sfericity:  $p < 0,001$ ; všechny hodnoty MSA nad 0,5). Metoda extrakce PCA, rotace Varimax.

<sup>3</sup> Nízká hodnota Cronbachova alfa souvisí mimo jiné s nízkým počtem položek sytících daný faktor. Korelace položek je s využitím Spearmanova koeficientu 0,4.

0 do 10 (zvyšující se hodnoty vyjadřují rostoucí míru pocíťovaných bariér). Takto strukturovaná data jsme následně podrobili lineární regresní analýze, jejíž výstupy postupně prezentujeme ve třech modelech individuálně vytvořených pro každý typ bariér. V případě ordinálních proměnných jsme před jejich zahrnutím do regresní analýzy ověřovali, zda mají se závisle proměnnou lineární vztah. Všechny tři modely byly realizovány metodou ENTER se snahou o vytvoření co nejjednodušších modelů, které by zároveň vysvětlily co nejvyšší procento variability závisle proměnných (tj. jednotlivých typů bariér). Záměrem bylo ponechat v modelech pouze statisticky průkazné proměnné.

Tabulka 3

*Faktory determinující míru vnímaných dispozičních bariér*

	coef.	sig.	s.e.	$\beta$
Konstanta	5,209	0,000	,434	
Věk	,015	0,011	,006	,100
Nejvyšší ukončené vzdělání	-,737	0,000	,090	-,279
Příjem domácnosti	-,186	0,008	,070	-,097
Frekvence používání internetu	,343	0,000	,066	,215
Nezaměstnaní	1,109	0,004	,382	,096

S využitím sebraných dat se nám nejlépe daří vysvětlit chování respondentů ve faktoru F1, který reprezentuje dispoziční bariéry (tabulka 3), kdy  $R^2 = 26,8\%$  (výsledek testu ANOVA:  $F = 53,293$ ;  $p < 0,001$ ). Výsledek nepovažujeme za překvapivý, neboť demografické charakteristiky respondentů se týkají převážně individuálních vlastností jedinců, a jsou tudíž s dispozičními bariérami nejvíce provázané.

Míra pocíťovaných dispozičních bariér v tomto případě roste se zvyšujícím se věkem, snižující se intenzitou používání internetu (na škále denně, týdně, měsíčně, méně často, vůbec) a výrazně pak roste u nezaměstnaných respondentů. Naopak klesá se zvyšující se úrovní dosaženého vzdělání (základní, vyučen/a, maturitní, vysokoškolské) a se zvyšujícím se příjmem domácnosti (6 úrovní po 10 000 Kč). Ačkoli bylo sledováno mnoho proměnných, jejich nejlepší kombinací jsme schopni vysvětlit zhruba jen čtvrtinu rozptylu závisle proměnné, zbytek vysvětlují jiné jevy, které nebyly v analýze orientované na sociodemografické proměnné zahrnuty.

V případě faktoru F2, který postihuje institucionální bariéry, je situace problematická, protože s využitím klasického balíku demografických proměnných lze její parametry vysvětlit jen minimálně ( $R^2 = 5,6\%$ ; výsledek testu ANOVA:  $F = 15,031$ ;  $p < 0,001$ ).

Tabulka 4

*Faktory determinující míru vnímaných institucionálních bariér*

	coef.	sig.	s.e.	$\beta$
Konstanta	5,839	0,000	,403	
Nejvyšší ukončené vzdělání	-,648	0,000	,152	-,195
Řídící pracovníci, odborníci	-,938	0,070	,517	-,083

Z výsledků vyplývá, že míra pocitovaných institucionálních bariér klesá s rostoucí úrovní dosaženého vzdělání a také v případě, kdy respondenti pracují jako řídicí pracovníci či odborníci. V jejich případě tudíž sehrává významnou úlohu socioekonomický status a třídní postavení, jež pracovní pozice a nejvyšší ukončené vzdělání reprezentují.

Poslední model se zaměřuje na faktor F3, a tedy na oblast situačních bariér. I tento je poměrně slabý ( $R^2 = 9,7\%$ , výsledek testu ANOVA:  $F = 37,933$ ;  $p < 0,001$ ). V případě situačních bariér zaznamenáváme klesající míru výskytu u důchodců a u nezaměstnaných. Naopak vyšší míru nalzáme u mužů v porovnání se ženami.

Tabulka 5

*Faktory determinující míru vnímaných situačních bariér*

	coef.	sig.	s.e.	$\beta$
Konstanta	5,092	0,000	,129	
Starobní důchodci	-1,831	0,000	,191	-,286
Muži	,683	0,000	,166	,122
Nezaměstnaní	-1,206	0,002	,391	-,092

## Diskuse a závěr

Přestože evropská i tuzemská politika celoživotního učení jednoznačně zdůrazňuje odstraňování bariér k dalšímu vzdělávání jako jednu ze svých programových priorit, v poslední dekádě jsme v ČR svědky nikoliv snižování percepce překážek k celoživotnímu učení, ale v rozporu s tím stagnace a v některých případech i jejich výrazného navyšování. Zejména se to týká zhoršení percepce institucionálních bariér, které momentálně představují v mnoha svých dílčích složkách překážku pro téměř polovinu dospělé populace.

Z toho úhlu pohledu lze dosavadní tuzemskou politiku orientovanou dominantně na nabídku celoživotního učení označovat za neúspěšnou. Na její účet můžeme uvést, že jí doposud preferované nástroje nevedly ani k naplnění strategických cílů v účasti dospělých na dalším vzdělávání, ani k odstranění bariér v žádné z analyzovaných dimenzí.

Samotná struktura bariér je pak v ČR srovnatelná se zahraničím (viz Desjardins & Rubenson, 2013; Rubenson, 2010; Smith, 2005). I v jejím případě jsou totiž nejsilněji percipovány situační bariéry, s nimiž se potýká polovina českých dospělých. Na rozdíl od jiných forem bariér jsou ale ty situační v ČR výrazně genderově podmíněny, neboť muži vykazují jejich vyšší výskyt než ženy. Můžeme tudíž doplnit mezinárodní literaturu v tom ohledu, že gender sehrává úlohu jen v omezené části percepce bariér, a sice v případě těch situačních (viz např. Gorard & Selwyn, 2005; Smith, 2005; White, 2012).

Ačkoliv situační bariéry v poslední dekádě mírně narostly, nejsou na základě naší analýzy jako celek podmíněny socioekonomickými faktory (viz též tabulka 5). Jejich celkový nárůst je pravděpodobně způsoben transformací místního trhu práce, který klade vyšší nároky na všechny pracující bez rozdílu socioekonomického statusu. Proto se s jejich poklesem setkáváme jen u osob mimo trh práce (u starobních důchodců a nezaměstnaných).

Naopak výrazně socioekonomicky podmíněné jsou v ČR dispoziční bariéry, do nichž intervnuje nejenom nejvyšší dosažené vzdělání, ale i příjem domácností a frekvence používání internetu, která je v ČR rovněž výrazně podmíněna vzděláním respondentů (Lupač, 2015, s. 94). V tomto ohledu odpovídají naše výsledky poznatkům z jiných zahraničních šetření (Desjardins & Rubenson, 2013; Kilpi-Jakonen, Vonode Vilhena, & Blossfeld, 2015; Rubenson & Desjardins, 2009), které upozorňují na silnou třídní či socioekonomickou podmíněnost dispozičních bariér. Čím nižší je totiž sociální postavení respondentů, o to více percipují dispoziční bariéry. Nicméně doplníme, že přes tento závěr nejsou dispoziční bariéry plně vysvětlitelné jen základními sociodemografickými faktory, které ve výzkumech zpravidla vymezují třídní postavení, jelikož ty umožňují v nejlepším modelu vysvětlit jen čtvrtinu variability dat.

Pokud bychom v případě studia bariér k celoživotnímu učení hledali současné „české unikum“, byly by to jednoznačně institucionální bariéry, neboť ty nejenom že jsou ve srovnání s mnoha zeměmi (Desjardins & Rubenson, 2013) vysoké (dosahují téměř 50 % výskytu v populaci), ale zároveň vykazují i nejvýraznější nárůst za poslední dekádu. Domníváme se, že by mohlo jít o „nezamýšlený důsledek“ (Merton, 2009) vzdělávací politiky s masivními finančními pobídkami z evropských strukturálních fondů zaměřených na nabídku vzdělávání. Ta nejenom že negativně narušila konkurenční prostředí na zdejším vzdělávacím trhu, ale také vedla ke zhoršení percepce kvality celoživotního učení a jeho dostupnosti, zejména u nízkokvalifikovaných pracujících a lidí s nižší úrovní dosaženého vzdělávání. Těmto cílovým skupinám vzdělávání dospělých totiž mohly být v širokém rozsahu nabízeny kurzy a vzdělávací akce, které buď neměly dostatečně garantovanou kvalitu, případně byly podniky jen formálně vykazovány, a nikoliv už realizovány,



nebo byly uskutečňovány s obsahy, které pro jedince neměly vzdělávací relevanci. Vycházely totiž z obecné nabídky tvořené výzvami Evropských strukturálních fondů, a nikoliv již z lokálních potřeb konkrétních aktérů. Ať už šlo o jeden z uvedených scénářů, v každém z nich výsledek poškodil obrázek kvality a dostupnosti celoživotního vzdělávání.

V návaznosti na to se domníváme, že budoucí politika v dané oblasti by měla ve větší míře akcentovat nejenom stránku nabídky celoživotního učení, ale také jeho poptávky, a to prostřednictvím vytváření nástrojů a mechanismů podpory jedinců, kteří by se mohli skrze finanční podporu státu dále vzdělávat, jako k tomu například dochází ve skandinávských zemích či v Rakousku (Desjardins, 2017). Zejména se to týká těch skupin dospělých, které jsme na základě naší analýzy identifikovali jako nejvíce postižené daným typem bariér – nízkovzdělané a nízkokvalifikované osoby, případně jedince vyloučené z trhu práce.

Pokud vyjdeme z vlivné studie Rubensona a Desjardinse (2013, s. 268; viz též Rubenson, 1999), můžeme uvést, že pro podporu individuální poptávky po celoživotním učení v ČR se jako vhodné jeví následující nástroje:

- (1) poskytovat ve větší míře informace o existujících příležitostech k celoživotnímu učení, a to především pro ty skupiny dospělých, jež se prozatím celoživotního učení účastnily;
- (2) poskytovat ve větší míře informace o potenciálních výhodách a rizicích spojených s celoživotním učení s cílem mírnit dispoziční bariéry jedinců;
- (3) vytvářet nástroje pro uvolnění z rodinných závazků (např. podporou péče o osoby blízké);
- (4) vytvářet nástroje pro uvolňování z pracovních závazků (např. kompenzace zaměstnavatelům za účast pracovníků na vzdělávání);
- (5) minimalizovat finanční překážky pro individuální účastníky (např. skrze bezúročné půjčky na vzdělávání a daňová zvýhodnění).

V rámci nezanedbatelné reflexe limitů naší analýzy je třeba upozornit na to, že standardní nezávisle proměnné, které byly užity v rámci našeho výzkumu a které také tvoří páteř většiny zahraničních výzkumů (Kilpi-Jakonen, Vonode Vilhena, & Blossfeld, 2015; MacLeod & Lambe, 2007; Saar, Täht, & Roosalu, 2014; White, 2012), nebyly příliš efektivní při snaze vysvětlit chování závisle proměnných – tj. tří faktorů reprezentujících jednotlivé typy bariér k celoživotnímu učení. S ohledem na to se domníváme, že pro jejich mnohem podrobnější vysvětlení bychom pravděpodobně potřebovali znát bližší informace o dosavadním přístupu dospělých ke vzdělávání a také o jejich dosavadních profesních životech. Právě tato oblast se podle našeho soudu jeví perspektivním objektem dalšího systematického výzkumu v oblasti vzdělávání dospělých.

## Literatura

- AES. (2013). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy ze šetření Adult Education Survey 2011*. Praha: Český statistický úřad.
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243.
- Blossfeld, H. P., Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D., & Buchholz, S. (Eds.). (2014). *Adult learning in modern societies: Patterns and consequences of participation from a life-course perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- CEDEFOP. (2016). *Improving career prospects for the low-educated. The role of guidance and lifelong learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Cerulo, K. (2002). *Culture in mind*. New York: Routledge.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Červenka, J. (2015). Spokojenost s celkovým pracovním životem: Co představuje a s čím souvisí? *Naše společnost*, 13(1), 34–41.
- DelPreto, D. (2013). Students' voices: The live experience of faculty in civility as a barrier to professional formation in associate degree nursing education. *Nurse Education Today*, 33(3), 286–290.
- Desjardins, R. (2017). *Political economy of adult learning system. Comparative study of strategies, policies, and constraints*. London: Bloomsbury Academic.
- Desjardins, R., & Rubenson, K. (2013). Participation patterns in adult education: The role of institutions and public policy frame works in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48(2), 262–280.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Eurofound. (2010). *European Working Conditions Survey 2010*. Dostupné z <https://www.eurofound.europa.eu/surveys/data-visualisation/european-working-conditions-survey-2010>
- Eurofound. (2015). *European Working Conditions Survey 2015*. Dostupné z <https://www.eurofound.europa.eu/surveys/data-visualisation/sixth-european-working-conditions-survey-2015>
- European Commission. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussels.
- European Commission. (2010). *Commission staff working document. Lisbon Strategy evaluation document. SEC (2010) 114 final*. Dostupné z [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/lisbon\\_strategy\\_evaluation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf)
- European Commission. (2014). *Promoting adult learning*. Dostupné z [http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_en.htm)
- European Commission. (2015a). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Dostupné z [http://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/all\\_in\\_depth\\_analysis\\_of\\_adult\\_learning\\_policies\\_and\\_their\\_effectiveness\\_in\\_europe\\_12.11.2015\\_pdf](http://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/all_in_depth_analysis_of_adult_learning_policies_and_their_effectiveness_in_europe_12.11.2015_pdf)
- European Commission. (2015b). *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for Europe an cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52015DC0408>

- European Commission. (2016a). Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults. *Official Journal of the European Union*, C 484/01, 1–6. Dostupné z [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:JOC\\_2016\\_484\\_R\\_0001](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:JOC_2016_484_R_0001)
- European Commission. (2016b). Council Recommendation of 12 July 2016 on the 2016 National Reform Programme of the Czech Republic and delivering a council opinion on the 2016 Convergence Programme of the Czech Republic. *Official Journal of the European Union*, C 299/06, 23–26. Dostupné z [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2016.299.01.0023.01.ENG&toc=OJ:C:2016:299:TOC](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2016.299.01.0023.01.ENG&toc=OJ:C:2016:299:TOC)
- EUROSTAT. (2016). *Adult learning*. Dostupné z <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Eurydice. (2015). *Adult education and training in Europe. Widening access to learning opportunities*. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Dostupné z [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/179EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf)
- Fejes, A., & Nylander, E. (2014). The Anglophone International(e): A bibliometric analysis of three adult educational journals, 2005–2012. *Adult Education Quarterly*, 64(3), 222–239.
- Fejes, A., & Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research filed on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005–2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 103–123.
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to education for the marginalized adult learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 43–58.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Gorard, S., & Selwyn, N. (2005). What makes a lifelong learner? *Teachers College Record*, 107(6), 1193–1216.
- Harris, B., Cheng, K. F., & Gorley, C. (2015). Benefits and barriers: Case study of a government technology-mediated group mentoring program. *Journal of Workplace Learning*, 27(3), 193–206.
- Harris, R., & Morrison, A. (2011). Through the looking glass: Adult education through the lens of the Australian Journal of Adult Learning over fifty years. *Australian Journal of Adult Learning*, 5(1), 17–52.
- IALS (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Literacy Survey*. Paris: OECD.
- Janoušková, M., Škarabelová, S., & Veselý, M. (2008). *Dopady čerpání fondů Evropské unie na změny v organizační struktuře nestátních neziskových organizací*. Brno: Společnost pro studium neziskového sektoru.
- Kalenda, J. (2015a). The issue of non-formal adult education in the Czech Republic. *Asian Social Science*, 11(3), 37–48.
- Kalenda, J. (2015b). Development of non-formal adult education in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1077–1084.
- Kilpi-Jakonen, E., Vonode Vilhena, D., & Blossfeld, H.-P. (2015). Adult learning and social-inequalities: Processes of equalisation or cumulated is advantage? *International Review of Education*, 61(4), 529–546.
- Kopecký, M., & Šerák, M. (2015). Adult education and learning policy in the Czech Republic. In M. Milana & T. Nesbit (Eds.), *Global perspectives on adult education and learning policy* (s. 29–43). New York: Palgrave Macmillan.
- Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing education. Governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.
- Lupač, P. (2015). *Za hranice digitální propasti. Nerovnost v informační společnosti*. Praha: SLON.

- MacLeod, F., & Lambe, P. (2007). Patterns and trends in part-time adult education participation in relation to UK nation, class, place of participation, gender, age and disability, 1998–2003. *International Journal of Lifelong Education*, 26(4), 399–418.
- Matějů, P., & Anýžová, P. (2015). Role lidského kapitálu v úspěchu na trhu práce: Srovnání šesti evropských zemí participujících na PIAAC. *Sociológia*, 47(1), 31–65.
- Merton, R. K. (2009). *Studie ze sociologické teorie*. Praha: SLON.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103–117.
- Milana, M., & Holford, J. (Eds.). (2014). *Adult education policy and the European Union*. Rotterdam: Sense.
- Milana, M., & Nesbit, T. (Eds.). (2015). *Global perspectives on adult education and learning policy*. New York: Palgrave Macmillan.
- MŠMT. (2007). *Strategie celoživotního učení v ČR*. Praha.
- MŠMT. (2008). *Implementační plán strategie celoživotního učení*. Praha.
- MŠMT. (2010). *Průvodce dalším vzděláváním*. Praha.
- OECD. (2011). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Česká republika 2015*. Paris: OECD Publishing.
- Palán, Z. (2013). Další vzdělávání v nové ekonomické situaci. In T. Langer (Ed.), *Nová ekonomická situace: Výzva ke vzdělávání* (s. 31–40). Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.
- Paldanius, S. (2007). The rationality of reluctance and indifference toward adult education. In L. Servage & T. Fenwick (Eds.), *Proceedings of the 48th Annual American Adult Education Research Conference* (s. 471–476). Minneapolis: University of Minnesota.
- Rabušic, L., & Rabušicová, M. (2006). Adult education in the Czech Republic. Who participates and why. *Czech Sociological Review*, 42(6), 1195–1218.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.). (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Rabušic, L., & Šedřová, K. (2008). Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In M. Rabušicová & L. Rabušic (Eds.), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* (s. 97–112). Brno: Masarykova univerzita.
- Rida-E-Fiza, S., Farooq, M., Mirza, F. I., Riaz, F., & Shamas-Ud-Din. (2015). Barriers in employee effective training and learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 240–250.
- Rizzo, M., & Gallo, A. (2012). *Human capital and resources: Developments, management and strategies*. New York: Nova Publishers.
- Roy, K., Roberts, M., & Ershad, A. (Eds.). (2012). *Education, human capital and development*. New York: Nova Publishers.
- Rubenson, K. (1999). Supply of lifelong-learning opportunities. In A. Tuijnman & T. Schuller (Eds.), *Lifelong learning policy and research: Proceedings of an international symposium* (s. 109–120). London: Portland Press.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 327–341.
- Rubenson, K. (2007). *Determinants of formal and informal Canadian adult learning*. Ottawa: Human Resources and Skills Development Canada.
- Rubenson, K. (2010). Barriers to participation in adult education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (s. 234–239). London: Elsevier.

- Rubenson, K. (2011). Barriers to participation in adult education. In K. Rubenson (Ed.), *Adult learning and education* (s. 216–221). London: Elsevier.
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state requirements on barriers to participation in adult education. A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207.
- Rubenson, K., & Elfert, R. (2015). Adult education research: Exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125–138.
- Saar, E., Täht, K., & Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *Higher Education*, 68(5), 691–710.
- Sarrides, A., & Stegos, T. (2009). *Human capital and economic growth*. London: Stanford General.
- Schmelkes, S. (2011). Adult education and indigenous peoples in Latin America. *International Review of Education*, 57(1), 89–105.
- Smith, M. K. (2005). Participation in learning projects and programmes. In *Encyclopedia of Informal Education*. Dostupné z <http://www.infed.org/biblio/b-partln.htm>
- Vanhuysee, P. (2006). Czech Exceptionalism? A Comparative Political Economy Interpretation of Post-Communist Policy Pathways, 1989–2004. *Czech Sociological Review*, 42(6), 1115–1136.
- Večerník, J. (2009). *Czech society in the 2000s: A report on socio-economic policies and structure*. Praha: Academia.
- Wawrocs, P., & Heissler, H. (2013). Vybrané bariéry investic do lidského kapitálu. *Naše společnost*, 11(1), 36–45.
- White, P. (2012). Modelling the learning divide: Predicting participation in adult learning and future learning intentions. *British Educational Journal*, 38(1), 153–175.

### **Kontakt na autory**

Jan Kalenda

Centrum výzkumu Fakulty humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

E-mail: kalenda@utb.cz

Ilona Kočvarová

Ústav školní pedagogiky, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

E-mail: kocvarova@fhs.utb.cz

### **Corresponding authors**

Jan Kalenda

Research Center of FHS, Tomas Bata University in Zlín

E-mail: kalenda@utb.cz

Ilona Kočvarová

Department of School Education, Tomas Bata University in Zlín

E-mail: kocvarova@fhs.utb.cz

## **Příloha**

*Dotazníkové položky zaměřené na bariéry k celoživotnímu učení použité ve výzkumu*

Otázka 1: Pracovně jsem příliš zaneprázdněn/a

Otázka 2: Mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací akce nemám čas

Otázka 3: Na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti nebo rodinu

Otázka 4: Kvalita kurzů bývá poměrně nízká

Otázka 5: Není dost informací o vhodných kurzech

Otázka 6: Není dost vhodných kurzů samotných

Otázka 7: Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl

Otázka 8: Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání

Otázka 9: Nemám momentálně dostatek finančních prostředků

Otázka 10: Mám obavy, že bych to nezvládl/a

Otázka 11: Nemohu se účastnit ze zdravotních důvodů

